

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

**La investigación etnográfica
en el campo de la educación.
Una aproximación meta-analítica**

Autor: Axpe Caballero, María Ángeles

Director: Dolores Lidia Cabrera Pérez

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento

A MI FAMILIA:

*Fran, mi compañero, mi cómplice
Mi hija Nerea, esperanza, ilusión...
Papá y mamá, mis mejores maestros
Mis hermanos, amigos incondicionales*

A todos un amor infinito

“Sólo hay un minuto mejor que el que le
sigue a un descubrimiento, y es el que
precede a su divulgación”
Wagensberg (2002)

AGRADECIMIENTOS

Dar gracias es de las cosas más bellas, no sólo significa que tienes gente a tu lado, sino que, además, lo reconoces con humildad. En este sentido, quiero expresar mi gratitud a todas las personas que de alguna manera han formado parte de la historia de este trabajo, sobre todo, por darme la oportunidad de mostrar mi agradecimiento.

Lo primero que quisiera reconocer es la aportación de Manolo Area, profesor del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento al que pertenezco; él fue mi tutor de doctorado antes de que formara parte de este Departamento. Cuando me contrataron como profesora asociada del Área MIDE, me encontraba en plena realización del doctorado, especializándome en Formación del Profesorado. Yo le mostré mi inquietud de realizar una tesis que estuviera relacionada con mi área de conocimiento, cuyo objeto de estudio fuera metodológico. Además, estaba interesada por los métodos cualitativos, ya que consideraba que existía un vacío en mi área, con una tradición muy cuantitativa. Manolo Area me propuso “teorizar” sobre la investigación etnográfica; según él, se iban acumulando trabajos etnográficos en los últimos años, de manera dispersa, pero no había pautas claras a seguir y me sugirió la necesidad de hacer un análisis del tema. La idea me entusiasmó y comencé mis primeras consultas para sondear la situación. Esta fue, por tanto, la semilla de mi tesis.

Quiero expresar también mi reconocimiento a Ana Delia Correa, que, siendo una experta en estadística, quiso abrirse a nuevas líneas y aceptar mi proyecto. Ella estuvo conmigo en la primera etapa de la tesis, cuando tienes mil piezas que no sabes siquiera si van a encajar. También le doy las gracias por esas largas tardes de invierno en su despacho, traduciendo artículos en inglés e intentando encontrarles significado.

También me gustaría agradecer la ayuda institucional recibida. Por un lado, la concesión de una beca para *Estancia en otros Centros* por parte de la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias, que me permitió trabajar durante dos meses en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Allí pude realizar una revisión en profundidad y actualización bibliográfica en los fondos de la biblioteca y hemeroteca de dicho Centro, tuve la oportunidad de entrevistar e intercambiar información sobre etnografía con expertos de diferentes ámbitos: Departamento de MIDE,

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social (Universidad Autónoma de Barcelona), Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Oberta de Catalunya, Universidad de Vic y Fundación La Caixa. Quiero agradecer a todas las personas que pude entrevistar por el exquisito trato recibido y su disposición a colaborar. Y un agradecimiento especial al Departamento MIDE por haber aceptado mi estancia.

Una segunda ayuda institucional recibida fue por parte del "Programa de ayudas a la investigación para la formación y promoción del profesorado" del Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la Universidad de La Laguna. Esta ayuda me permitió desplazarme a Málaga, Granada y Sevilla durante casi un mes, allí nuevamente pude realizar revisiones bibliográficas y contactar con expertos en etnografía, también aquí tuve un recibimiento muy cálido, lo cual agradezco profundamente a los profesores de los siguientes departamentos: Departamento DOE de la Universidad de Málaga y Granada, Departamento MIDE de Granada, Málaga y Sevilla, Departamento Didácticas Especiales de Málaga, Departamento de Antropología de Granada. Quiero agradecer especialmente al profesor Francisco Javier García Castaño, de este último Departamento, que, dentro de su apretada agenda, sacó tiempo para dedicarme todo lo que fue necesario, me asesoró desinteresadamente y me ofreció toda la ayuda que estuvo de sus manos.

No creo que haya ni una sola tesis leída en mi Departamento que no aparezca un nombre, que más que un nombre es una luz: me refiero a Marisol, ella es nuestra administrativa y yo la definiría como una persona sabia, que no sólo conoce su trabajo a la perfección, sino que, además, siempre mantiene una actitud prudente y discreta. La frase que más me gusta de ella es *"eso hay que enfocarlo de otra manera"*, cuando cree que algo está salido de tono o puede molestar. No encuentro palabras para agradecerle todo su empeño en que las cosas estén bien hechas y su predisposición a ayudar hasta donde haga falta. Gracias Marisol por enseñarme tantas cosas.

No voy a nombrar a todos, pero quisiera agradecer a los compañeros y compañeras de MIDE, DOE y Sociología que se acordaban de mí siempre que encontraban una referencia o algo nuevo sobre etnografía y me lo hacían saber; además, a los compañeros del Centro Superior de Educación, en

general, que siempre han mantenido una actitud cordial y eso hace que te sientas bien en tu lugar de trabajo. Especialmente quisiera nombrar a Luis Feliciano, de cuya estupenda biblioteca *abusé*; a Conchi Riera, con quien comparto *angustias etnográficas*; a Dani Álvarez, por su generosidad en el reparto de la docencia; a Txema Gobantes, que día tras día me tocaba en la puerta para darme ánimos; a Delia Quintana, con la que he compartido una doble gestación: la de nuestras hijas y la de nuestras tesis; a Marga León, con quien converso todas las mañanas en el coche camino al trabajo sobre lo divino y lo humano; a Carmen Nieves Pérez y Juan Yanes, que compartieron conmigo sus conocimientos sobre investigación etnográfica; a Miriam González, que me sustituyó en la docencia durante los últimos meses; a Begoña Zamora, que tiene un escáner por mirada, capaz de descubrir a lo lejos con una perfección abrumadora tu estado de ánimo (será porque es socióloga) y a Isa Castells, que, siendo filóloga especialista en Cervantes, tuvo la osadía de leerse mi trabajo y sugerirme correcciones de estilo.

La cantidad de bibliografía que tenía en inglés hizo que me desesperara en más de una ocasión y mi padre no dudó en ayudarme para agilizar mi trabajo e invirtió mucho tiempo en traducirme todo lo que le pedí. Gracias, papá.

Quiero agradecer a Fran, mi compañero, todo su apoyo y empeño en que terminara la tesis: él renunció a muchas cosas y me liberó de muchas tareas (sobre todo domésticas) para que yo me dedicara a estudiar y que esto fuera un trabajo de equipo. Mi familia y amigos han tenido un papel fundamental en este trabajo: su cariño, ánimos, solidaridad y preocupación por mí me han proporcionado la serenidad y estabilidad necesaria para llevarlo a cabo.

He dejado para el final a Lidia Cabrera. Decir que ha sido mi directora de tesis es como quitarle mérito, porque, además, ha sido amiga y compañera. Ella ha hecho todo lo que corresponde a una buena directora, una buena amiga y una buena compañera; y desde estas tres perspectivas abordó hasta el último rincón de la tesis. Ha sido la persona más crítica con mi trabajo y, por tanto, la que más me ha ayudado. Lidia es del tipo *hormigueta*, siempre trabajando, incansable, meticulosa, lista y, sobre todo, siempre sonriente.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

CAPÍTULO 1 LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

1.1. ¿Qué es la etnografía?	15
1.1.1. Aproximación al disenso	16
1.1.2. Recorrido por distintas clasificaciones y tipologías. El puzzle interminable	19
1.1.3. Hacia una propuesta unificadora: ¿Una misión imposible?	39
1.1.4. El concepto de cultura y la interpretación cultural	41
1.2. Características de la etnografía	44
1.3. La Investigación Etnográfica en el ámbito educativo	46
1.4. Cuestiones que orientan el proceso de Investigación	53
1.5. El informe etnográfico	66
1.6. Aspectos éticos en la investigación etnográfica	76

CAPÍTULO 2
EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

2.1. Estándares generales vs. estándares específicos	84
2.2. Estándares de evaluación de informes de investigación etnográfica	87
2.3. Procedimientos para garantizar la validez	103
2.4. Evolución del concepto de validez	108
2.5. Limitaciones de los estándares de evaluación	117
2.6. Recapitulación	119

CAPÍTULO 3
LA INVESTIGACIÓN CON FINES SINTETIZADORES

3.1. Meta-análisis vs. revisión narrativa	124
3.2. Cienciometría	128
3.3. Síntesis de investigación cualitativa	129
3.3.1. Meta-análisis Cualitativo	131
3.3.2. Meta-etnografía	132
3.3.3. Etnología	134
3.3.4. Revisión multivocal	135
3.3.5. Síntesis Cualitativa	140
3.3.6. Revisión	143
3.3.7. Investigación bibliográfica	144
3.3.8. Análisis Descriptivo	145
3.3.9. Análisis Metasociológico	146
3.4. Criterios para evaluar la investigación con fines sintetizadores	146
3.4.1. Tipo de errores en la Síntesis de Investigación	146
3.4.2. Criterios de selección de documentos para el análisis	148
3.4.3. Evaluación de informes de revisión	151
3.5. Revisiones realizadas en el Estado español	154
3.5.1. Recapitulación	183
3.5.1.1. De la evolución de la investigación etnográfica	183
3.5.1.2. De la evaluación del procedimiento	187

3.6. Propuesta de procedimiento metodológico a seguir en una investigación con fines sintetizadores o meta-analíticos	189
---	-----

SEGUNDA PARTE

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivos y problemas de investigación	195
4.2. Una aproximación meta-analítica de la investigación etnográfica en el campo de la educación: Justificación metodológica	198
4.3. Procedimiento de investigación	201
4.3.1. Estudio bibliométrico sobre etnografía en el campo educativo.....	202
4. 3. 1. 1. Bases de datos consultadas	202
4. 3. 1. 2. Descriptores utilizados en la búsqueda	204
4. 3. 1. 3. Clasificación de las referencias bibliográficas	204
4. 3. 1. 4. Procedimiento de clasificación y análisis	207
4.3.2. Análisis conceptual, metodológico y valoración de informes de investigación etnográfica	207
4. 3. 2. 1. Criterios de selección de trabajos etnográficos, procedimiento de búsqueda y recuperación	207
4. 3. 2. 2. Sistema de categorías para el análisis de las etnografías ..	214
4. 3. 2. 3. Análisis de los informes etnográficos	229
4.3.3. Perspectivas y concepciones acerca de la investigación etnográfica	230
4. 3. 3. 1. Tipo de entrevista y procedimiento	231
4. 3. 3. 2. Bloques de preguntas-guión	232
4. 3. 3. 3. Selección de informantes	234
4. 3. 3. 4. Análisis de las entrevistas	235
4. 4. Procedimientos para garantizar la validez	236

CAPÍTULO 5
RECONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS

5. 1. Estudio I. Análisis bibliométrico	241
5. 1. 1. Base de datos ISOC	242
5. 1. 2. Base de datos BIBLIOMEC	246
5. 1. 3. Base de datos REDINET	250
5. 1. 4. Base de datos TESEO	252
5. 1. 5. Base de datos ERIC	261
5.1.6. Recapitulación	265
5.2. Estudio II. Análisis conceptual, metodológico y valoración de informes de investigación etnográfica	267
5. 2. 1. Presentación de la información	267
5. 2. 2. Descripción y análisis de cada una de las etnografías por categorías	268
5. 2. 3. Análisis comparativo de las etnografías por categorías	481
5.2.4. Recapitulación	527
5. 3. Estudio III. Perspectivas y concepciones acerca de la investigación etnográfica	531
5.3.1. Demográficas	534
5. 3. 2. Conocimiento y opinión sobre investigación etnográfica	538
5. 3. 3. Proceso de investigación	567
5. 3. 4. Recapitulación	579
CONCLUSIONES	583
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	597
ANEXOS (En CD adjunto)	

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que presentamos a continuación es reflejo de nuestras inquietudes profesionales, tanto docentes como investigadoras. Desde que entramos a formar parte del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de La Laguna, tuvimos interés en realizar una tesis que considerara la metodología de investigación como objeto de estudio. En ese momento, pudimos comprobar que muchos investigadores recurrían a los especialistas en metodología para consultar aspectos relacionados con el diseño de sus investigaciones. En este sentido, constatamos que, así como hacía años veían a los metodólogos como una “tabla de salvación” para los problemas de diseño y análisis estadístico, en la actualidad percibimos una demanda sobre los procedimientos cualitativos y una necesidad de denominar a la metodología utilizada: *estudio de caso*, *investigación cualitativa*, *investigación etnográfica*, *investigación-acción*, *investigación evaluativa*, etc., por lo que decidimos introducirnos en esta metodología.

Unas de las primeras lecturas que realizamos fue *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*, de Goetz y LeCompte (1988). En su prólogo, Torres Santomé decía que en esa década en el Estado español se había iniciado un debate en el plano teórico sobre las metodologías cualitativas, pero no con la amplitud que cabría esperar y enumeraba varias razones, entre otras, la ausencia de auténticos foros de discusión, cierta dificultad para localizar textos teóricos y la que más nos llamó la atención fue la referida a la ausencia de investigaciones llevadas a cabo que permitieran favorecer la reflexión y servir de guía en el procedimiento: recogida de datos, instrumentación, informadores, tratamiento de datos, conclusiones, etc. La poca tradición de estudios de este tipo obligaba, la mayoría de las veces, a remitirse a experiencias ajenas a nuestra realidad, sobre todo británicas y americanas, que llevaban décadas realizando este tipo de investigación en el

campo educativo. Es cierto que en esos años había una enorme desorientación y muchos interrogantes, algunos de los cuales se han ido despejando en estos últimos quince años, aunque consideramos que es necesario hacer una reflexión sobre la producción existente y conocer hacia dónde estamos caminando.

Es indudable que la investigación etnográfica en el campo de la educación ha cobrado una importancia creciente en nuestro país en la última década. Prueba de ello es el aumento del número de publicaciones e investigaciones realizadas en los últimos años. Además de la incorporación de diversas asignaturas que tienen como objetivo introducir al alumnado en el aprendizaje de esta metodología en los Planes de Estudio de las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía de las Universidades españolas.

Esta situación nos ha llevado a concretar nuestros intereses, por lo que decidimos estudiar cómo se está desarrollando la investigación etnográfica en nuestro país. En este proceso, pudimos comprobar que existían una serie de circunstancias en torno a la investigación etnográfica: falta de consenso acerca del marco epistemológico, poca sistematización o concreción del proceso mismo de investigación, indefinición de criterios de evaluación y desconocimiento sobre lo que se está trabajando en nuestro contexto educativo, entre otros.

Así pues, nos planteamos llevar a cabo esta investigación en la que nos proponemos dos grandes objetivos:

- Obtener información de cuáles son las concepciones y las prácticas más arraigadas de la investigación etnográfica en el Estado español.
- Contrastar y valorar en qué medida esas concepciones y prácticas se articulan dentro de determinadas concepciones teóricas sobre la investigación etnográfica.

Para cumplir dichos objetivos, concretamos las siguientes cuestiones que configuran nuestros problemas de investigación:

- ¿Cuál es la producción y evolución de estudios relacionados con el tópico de etnografía en el Estado español? ¿Cuáles son las tendencias de la producción etnográfica en nuestro contexto?
- ¿Qué características conceptuales y metodológicas poseen estas etnografías? ¿Cómo valoramos estos informes de investigación? ¿Qué estándares de evaluación de la investigación etnográfica son aplicables?
- ¿Qué formación recibieron los investigadores que utilizan dicha metodología? ¿Qué concepción teórica manifiestan sobre determinadas cuestiones relacionadas con la etnografía? ¿Cuáles son sus vivencias con respecto al proceso de investigación?

En definitiva, pretendemos dar respuesta a estos dos grandes interrogantes: ¿cómo se está desarrollando en la práctica la etnografía? y ¿qué significa esta metodología de investigación para los que la llevan a cabo?

Tenemos el convencimiento, como diría Geertz (1990), de que *si quieres saber lo que es la ciencia, deberás contemplar, en primer lugar, no sus teorías ni sus fundamentos, ni por supuesto, lo que sus apologistas dicen. Deberás atender a lo que hacen sus practicantes.*

En este sentido, consideramos que la etnografía educativa debe avanzar asumiendo la necesidad de extraer una síntesis y valoración de la investigación realizada hasta el momento en el panorama español, mediante una perspectiva meta-analítica que permita revisar los informes de investigación y escuchar las voces de quien los han realizado. Entendemos que este procedimiento es necesario para:

- Contribuir a un mayor conocimiento y comprensión de la investigación etnográfica realizada en nuestro contexto.
- Generar avances a nivel teórico de la etnografía educativa.
- Búsqueda de estándares o criterios de evaluación de la investigación etnográfica.
- Proponer futuras líneas de investigación.

Para contestar a nuestros problemas de investigación, nos situamos en una de las

líneas de investigación propuesta por el CIDE (2000: 68): *métodos y meta-análisis en investigación educativa* (meta-análisis de la investigación realizada y estudios sobre el sistema y el estado de la investigación). También la *American Psychological Association* (2001) distingue varios tipos de estudios y entre ellos señala las *revisiones y metaanálisis*, que define como evaluaciones críticas de materiales previamente publicados y la consideración del progreso de la investigación hacia la clarificación de un problema.

Hemos estructurado este trabajo en dos partes. En la primera parte, desarrollada a lo largo de tres capítulos, presentamos una fundamentación teórica de la investigación etnográfica y otra fundamentación metodológica de nuestra investigación. El primer capítulo está dedicado a la *investigación etnográfica*: en él damos cuenta del disenso existente a través de un recorrido por distintas perspectivas, clasificaciones y tipologías e intentamos reconstruir sus características, su aplicación al ámbito educativo y las cuestiones que orientan el proceso de investigación; finalizamos este capítulo con un apartado dedicado al informe etnográfico y otro a los aspectos éticos. El segundo capítulo trata de la *evaluación de la investigación etnográfica*, ya que creemos que existe una carencia de criterios prácticos de valoración, por lo que llevamos a cabo una revisión y presentamos diferentes aportaciones teóricas referidas a criterios o estándares de evaluación de informes, a distintas propuestas de procedimientos para garantizar el rigor metodológico, y a las distintas posiciones epistemológicas que subyacen a cada uno de ellos. También hacemos una reflexión sobre las limitaciones de los estándares de evaluación.

En el tercer capítulo, realizamos la fundamentación metodológica de nuestro trabajo. Una de nuestras mayores preocupaciones fue qué estrategias y procedimientos metodológicos utilizar para alcanzar nuestros objetivos de investigación, por lo que llevamos a cabo una revisión de trabajos y estudios que abordan *la investigación con fines sintetizadores*. En este capítulo, realizamos un recorrido por distintas propuestas de denominación (meta-análisis, ciencimetría, meta-análisis cualitativo, meta-etnografía, etnología, revisión multivocal, síntesis cualitativa, revisión integrativa, etc.) que a veces persiguen finalidades y procedimientos distintos. Después de estudiar cada una de ellas, nos dimos cuenta de que existía una indefinición acerca de un

procedimiento metodológico claro, que dotara de rigor a este tipo de investigaciones. Así pues, hicimos una selección y análisis de veinticinco estudios de revisión, meta-análisis, síntesis y evaluación llevados a cabo en el Estado español, con la finalidad de conocer qué procedimiento metodológico habían utilizado. Además, en estos trabajos una de las dimensiones que normalmente se analiza es el tipo de estudio o la metodología utilizada por las investigaciones que se revisan, por lo que también pudimos conocer el porcentaje de investigación etnográfica encontrado y su evolución. Finalmente, agrupamos las aportaciones de los diferentes trabajos teóricos y prácticos y presentamos una propuesta de procedimiento metodológico a seguir en una investigación con fines sintetizadores o meta-analíticos.

Con respecto a la segunda parte de este trabajo, en el cuarto capítulo justificamos y presentamos el *procedimiento metodológico y el diseño de nuestra investigación*. Nuestro estudio consta de tres partes diferenciadas: un estudio bibliométrico sobre la producción etnográfica en nuestro país en el campo educativo, un análisis de veinticinco tesis doctorales, presentadas en universidades españolas que han utilizado la metodología etnográfica en educación y veintitrés entrevistas a personas que han investigado con dicha metodología en el mismo ámbito y contexto.

En el quinto capítulo presentamos la *reconstrucción y análisis* de toda la información, que dividimos en tres apartados: en primer lugar, del *estudio bibliométrico*, donde presentamos los resultados de la búsqueda en cada una de las bases de datos consultadas (ISOC, REDINET, BIBLIOMECA, TESEO y ERIC) y clasificamos las referencias bibliográficas encontradas según año, área temática, tipo de publicación, etc. En segundo lugar, presentamos los resultados del *análisis conceptual, metodológico y valoración de informes de investigación etnográfica*, en dos apartados: en el primero, describimos y analizamos cada una de las etnografías por separado, en relación con la categorización propuesta y, en el segundo, realizamos un análisis comparativo del conjunto, intentado sintetizar en mayor medida la información presentando únicamente los aspectos más relevantes. En tercer lugar, presentamos los análisis de las *perspectivas y concepciones acerca de la investigación etnográfica* de las personas entrevistadas.

En las *conclusiones* de nuestro trabajo, reflexionamos sobre las posibilidades de generalización de los resultados y presentamos los hallazgos más destacables y las aportaciones del trabajo, así como algunas cuestiones abiertas y nuevos ámbitos para seguir investigando.

Con respecto a la redacción, la tesis ha sido escrita en primera persona del plural, por seguir la tradición académica (aunque ésta sea cada vez más criticada). Queremos hacer constar que no asumimos el carácter de consenso que parece encerrar dicha expresión. Por el contrario, queremos darle un sentido de responsabilidad particular sobre lo escrito.

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y
METODOLÓGICA

CAPÍTULO 1

LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

En todo caso, una cosa es cierta: que el hombre no es el problema más antiguo ni el más constante que se haya planteado el saber humano. Al tomar una cronología relativamente breve y un corte geográfico restringido –la cultura europea a partir del siglo XVI- puede estarse seguro de que el hombre es una invención reciente. El saber no ha rondado durante largo tiempo y oscuramente en torno a él y a sus secretos. De hecho, entre todas las mutaciones que han afectado al saber de las cosas y su orden, el saber de las identidades, las diferencias, los caracteres, los equivalentes, las palabras –en breve, en medio de todos los episodios de esta profunda historia de lo Mismo- una sola, la que se inició hace un siglo y medio y que quizá está en vías de cerrarse, dejó aparecer la figura del hombre. Y no se trató de la liberación de una vieja inquietud, del paso a la conciencia luminosa de una preocupación milenaria, del acceso a la objetividad de lo que hacía mucho tiempo permanecía preso en las creencias o en las filosofías: fue el efecto de un cambio en las disposiciones fundamentales del saber (Foucault, 1997: 375) (versión original 1966).

1. LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

La investigación etnográfica consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito sólo se vislumbra a lo lejos; tratar de formular las bases en que uno imagina, siempre con excesos, haber encontrado apoyo, es aquello en que consiste el escrito antropológico como empeño científico. No tratamos (o por lo menos yo no trato) de convertirnos en nativos (en todo caso una palabra comprometida) o de imitar a los nativos. Sólo los románticos o los espías encontrarían sentido en hacerlo. Lo que procuramos es (en el sentido amplio del término en el cual este designa mucho más que la charla) conversar con ellos, una cuestión bastante más difícil, (y no sólo con extranjeros) de lo que generalmente se reconoce (Geertz, 1990: 27).

1. 1. ¿Qué es la etnografía?

Etimológicamente la palabra etnografía proviene del griego *Ethnos*, que significa pueblo y *Graphen*, que significa describir. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), etnografía es “*estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos*”.

Aunque lo cierto es que si profundizamos en la cuestión “¿qué es la etnografía?” no encontramos una respuesta única, para definirla hay que adoptar una posición en una perspectiva determinada. No es nuestra intención defender una propuesta concreta, sino intentar ofrecer distintas consideraciones acerca de su significado. En este capítulo, abordamos el disenso existente, presentamos brevemente algunas características que la definen como proceso de investigación, así como la diversidad de tipologías y clasificaciones. Aunque consideramos necesario presentar los referentes teóricos de la investigación etnográfica dado que es nuestro objeto de estudio, creemos firmemente

que la práctica es la que la dota de contenido, por lo que intentaremos a lo largo de este trabajo contestar a la pregunta “¿qué es en la práctica la etnografía?”

1.1.1. Aproximación al disenso

El desacuerdo existente al determinar las características definitorias de la etnografía se deriva fundamentalmente de la consideración de la etnografía como un método de investigación social o “*mucho más que eso*”, idea que vemos reflejada en Wilcox (1993: 95):

La metodología de la etnografía se ha desarrollado y utilizado dentro de la disciplina de la Antropología. Como metodología, es bastante más que una serie de técnicas de recogida de datos que se puedan describir y adoptar con facilidad. Su soporte conceptual y su modo de utilización reflejan básicamente las características de la disciplina dentro de la que fue concebida y desarrollada. Etnografía no es sinónimo de observación participante, trabajo de campo o investigación cualitativa. Una comprensión más profunda de la etnografía requiere así mismo una comprensión de la disciplina de la Antropología.

A estas consideraciones habría que añadir que la etnografía puede ser además considerada como un registro de conocimiento cultural, como una investigación detallada de patrones de interacción, como un análisis holístico de sociedades, entre otras (Hammersley y Atkinson, 1994). Además, a veces se la define como descriptiva, otras como interpretativa y otras como desarrollo y verificación de teorías.

Según Hymes (1993), los mismos antropólogos carecen de un concepto unificado de etnografía, sobre todo en lo que respecta al estudio de las instituciones de nuestra propia sociedad, entre las que se encuentra la educativa, por lo que este autor considera que *no se puede asumir que la etnografía sea una realidad acabada, preparada para insertarse como una unidad compacta en las prácticas y propósitos de las instituciones* (Hymes, 1993: 176). Esta misma idea la mantienen Goetz y LeCompte (1988: 42-43) cuando dicen:

La etnografía no forma una disciplina independiente ni (todavía) un área de investigación bien definida. Representa un enfoque de los problemas y procesos educativos. Constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones.

Esto se traduce en una falta de consenso acerca del marco epistemológico de la etnografía. A esta falta de acuerdo habría que añadirle que muchos antropólogos se niegan a admitir que los trabajos que se realizan desde otras disciplinas (sociología, pedagogía, psicología) constituyan etnografías. Una muestra de tal posición la encontramos en el siguiente párrafo:

Sugerimos que el desarrollo de la Antropología de la Educación como estimulante campo de la Antropología será potenciado si nos retiramos de tendencias actuales que se adaptan más o menos a la definición de investigación antropológica que tienen los pedagogos y retornamos a la etnografía antropológica tradicional (Ogbu, 1993: 147).

Esta posición no es compartida por Woods (1995a), el cual considera que de cara al futuro, la etnografía conserva el bagaje adquirido gracias a los planteamientos tradicionales y que, al mismo tiempo, influida por el posmodernismo, se está abriendo hacia nuevas perspectivas y nuevas formas de representación. Aunque, por otro lado, se cuestiona que se corre el riesgo de convertirse en meros técnicos al concentrarse en los aspectos del método y cerrar así toda posibilidad de pensamiento original (Woods, 1987: 180). Esta misma consideración es realizada por Jurjo Torres en el prólogo del libro de Goetz y LeCompte (1988), al manifestar que la etnografía tiene el peligro potencial de quedar reducida a un conjunto de técnicas, es decir, cuestiones exclusivamente de método y, por consiguiente, volver a reproducir la distorsión que antes originó el positivismo. En este sentido, no se puede desmarcar de sus orientaciones teóricas e ideológicas.

También García Castaño y Pulido (1994) enfatizan que la etnografía escolar es el trabajo que los antropólogos desarrollan cuando estudian uno de los contextos de la educación: las escuelas. Para ellos, las denominadas etnografías escolares realizadas desde el campo de la didáctica y desde la sociología de la educación no coinciden con los principios teóricos y metodológicos y con los postulados que se manejan en la antropología. No pretenden apropiarse de la denominación etnografía escolar, sino que consideran que habría que separar los campos de estudio. Pulido (1995) expone las razones que pueden explicar la existencia de una *visión sesgada* de la etnografía educativa en el

Estado español. Para él, la antropología social y cultural no ha tenido la fuerza suficiente para estar alerta y denunciar apropiaciones indebidas o para contribuir a la formación de los investigadores educativos. A esto habría que añadirle que los procesos educativos no han sido objeto teórico de la antropología practicada en nuestro país. Otra de las razones es que ha existido cierta *prisa* por conseguir un cambio en la metodología de la investigación pedagógica, hacia posiciones más cualitativas; estas comparten los presupuestos ideológicos y epistemológicos de la etnografía, por lo que puede conllevar errores de partida al no contar con formación teórica y metodológica apropiada¹. Otra de las razones es que existe la visión de que la etnografía escolar para ser *competitiva* debe poner el énfasis en la *aplicabilidad*, por lo que esto representa otra visión sesgada de la etnografía.

No comparten esta idea otros autores del campo de la Didáctica o de los Métodos de Investigación, que utilizan la etnografía como puente para la transformación y la mejora (Bartolomé, 1992a) e incluso la evaluación (Knapp, 1986; Santos, 1990). Como vemos, las dos posturas más enfrentadas se encuentran en considerar, por un lado, la indisociabilidad de la etnografía y la antropología (Velasco *et al.*, 1993: 10) y, por otro, que las técnicas de investigación deben considerarse al margen de la disciplinas con las que tradicionalmente suelen asociarse (Goetz y LeCompte, 1988: 49). Desde esta última postura, se defiende que el diseño de investigación eficaz se basa en la elección de los métodos apropiados para las cuestiones planteadas y no hay razón para considerar menos etnográfica una investigación porque su ejecución corra a cargo de alguien que no sea antropólogo.

En cualquier caso, consideramos que el propio pluralismo antropológico es una de las *cunas* del disenso existente en torno al concepto de etnografía. Si nos vamos hasta sus orígenes y realizamos un recorrido por la Antropología social y cultural, la Sociología, Escuela de Chicago, Fenomenología, Interaccionismo Simbólico, etc. observaríamos esta diversidad y nos permitiría conocer mejor su evolución. Dado que nuestra exposición no se centrará en estos aspectos, remitimos al lector al trabajo de Stocking (1993), que realiza un recorrido muy clarificador desde los orígenes de la antropología británica hasta la modernidad.

¹ Para Pulido (1995), la *formación apropiada* sería a través de la antropología social y cultural.

Finalmente, además de los intentos de clarificación realizados a nivel teórico, nos encontramos con un aspecto que es imprescindible para llegar a un conocimiento más profundo de lo que se entiende por etnografía y es el *uso* que se hace de ella en la práctica investigadora:

La confusión, a nuestro modo de ver, exige urgentemente ser abordada para su definitiva clarificación. Puede ser, quizá, cuestión de consenso con independencia de su sentido originario, de su definición etimológica o incluso de uso que ha venido haciéndose históricamente (Bouché, 1994: 70).

Aunque también es verdad que habría que considerar que muchos autores, ya sea por convicción o por no entrar en polémica, evitan tratar de etnográficos sus trabajos y prefieren denominarlos *estudio de caso, cualitativo, naturalista, ecológico, procesual, trabajo de campo, observación participante, interpretativo*, etc. Según Martínez Rodríguez (1990), estos conceptos están implicados entre sí de manera necesaria; además, estas tradiciones han surgido desde diferentes campos científicos y las denominaciones se siguen utilizando de forma alternativa. En cualquier caso, lo que a nosotros nos interesa es conocer cuáles son las características de las investigaciones que se autodenominan como etnográficas.

Para ejemplificar aún más la dispersión que existe en torno al concepto de etnografía, a continuación vamos a exponer las distintas clasificaciones, tipologías y corrientes que proponen diversos autores.

1.1.2. Recorrido por distintas clasificaciones y tipologías. El puzzle interminable

Como ya hemos comentado en la *Introducción*, uno de los objetivos de nuestro trabajo es intentar, de alguna manera, conocer el tipo de etnografías realizadas en nuestro contexto. Para ello, nos propusimos la búsqueda de clasificaciones y tipologías ya existentes para comprobar en qué medida se podrían adaptar a nuestra realidad educativa y a los trabajos que en ella se realizan. El primer problema con el que nos encontramos es que existen tantas clasificaciones como autores que tratan el tema y pudimos comprobar, tal y como dicen Werner y Schoepfle (1993), que la variedad

etnográfica casi no tiene límites y, por tanto, cualquier solución a este problema es controvertida. Muchos son los autores que han intentado ordenar y hacer inteligible el desarrollo de esta perspectiva *para desde la comprensión histórica situar adecuadamente las distintas manifestaciones actuales* (Sarabia y Zarco, 1997: 103).

En este apartado vamos a realizar un recorrido por las distintas clasificaciones y tipologías que, aunque puede resultar muy árido, consideramos necesario para reflejar la diversidad y heterogeneidad existente. En él nos hemos encontrado con las siguientes dificultades:

- No todas están explicadas o justificadas por sus respectivos defensores.
- Algunas hacen referencia a la investigación cualitativa en general, aunque dentro de ésta señalan distintos tipos de etnografías.
- Otras se refieren a la disciplina antropológica, sin abordar el terreno educativo propiamente dicho.
- Desde nuestro punto de vista, algunas mezclan técnicas o procedimientos de recogida de información, métodos de investigación y corrientes de pensamiento o escuelas.

Werner y Schoepfle (1993) presentan una clasificación de las etnografías realizando la taxonomía que presentamos en la Figura 1.1:

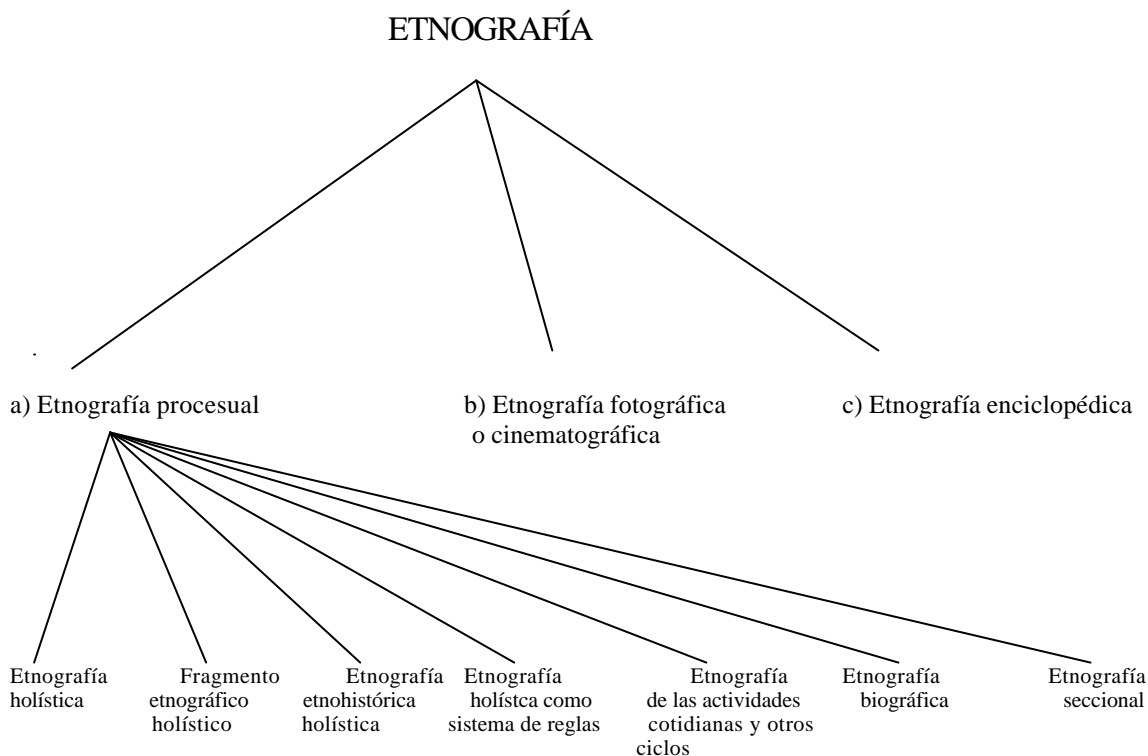


Figura 1.1: Clasificación de etnografías (Werner y Schoepfle, 1993).

a) *Etnografías procesuales*. Este tipo de etnografías que describen procesos sociales lo dividen en ocho subtipos:

Etnografía holística. Considerada como la característica distintiva de la etnografía clásica, se ocupa de tribus completas. La tendencia a adaptar la aproximación etnográfica y holística a cualquier unidad social representa una de las principales características de la antropología aplicada. Por ejemplo, Wolcott, que aplicó la etnografía a la escuela.

Fragmento etnográfico holístico. Se presenta como artículo o como capítulo de libro, se intenta poner en práctica la descripción holística dentro de los límites de un medio breve.

Etnografía etnohistórica holística. La realidad cultural del presente etnográfico se describe como resultado histórico de acontecimientos que sucedieron en el pasado.

La etnografía como sistema de reglas. Está muy influida por la teoría lingüística estructuralista. La consideración de la cultura como un sistema de reglas para la acción es la característica distintiva más importante de esta aproximación, que intenta comprender y describir cómo los nativos toman decisiones.

Etnografía de las actividades cotidianas. A través de un ciclo de 24 horas, se ofrece un modo sistemático de examinar holísticamente una cultura, usando sistemáticamente el día como la unidad de observación y descripción. Algunas etnografías más recientes, que se basan en estudios ecológicos, describen el ciclo anual de las actividades.

Etnografías biográficas. La utilización sistemática y etnográfica de materiales biográficos o materiales autobiográficos editados con el objeto de dilucidar una cultura.

Etnografía seccional. Elección estratégica basada en una evaluación sencilla, de la prioridad etnográfica y, en el caso de que se encuentren disponibles varios subgrupos, estudiar uno.

b) Etnografías fotográficas y cinematográficas. En las etnografías fotográficas la combinación incluye textos y fotografías; en las películas, texto e imágenes.

c) Etnografía enciclopédica. Contiene muy poca o ninguna información procesual y la unidad de estudio suele ser una comunidad lingüística completa, no tanto un grupo cohesionado en interacción.

Jacob (1987) detalla las tradiciones de investigación cualitativa en educación; en este sentido, expone las distintas aproximaciones a la investigación y argumenta que

cada una de ellas presenta un conjunto coherente de asunciones acerca de las personas, naturaleza, sociedad, temas de estudio y metodología. Las tradiciones que propone son las siguientes:

Psicología ecológica. Describe y descubre las leyes del comportamiento. Se intentan estudiar las relaciones entre el comportamiento humano y el ambiente. Se analizan cuantitativamente segmentos de acciones de los comportamientos en una comunidad o institución durante un período de tiempo.

Etnografía holística. Describe y analiza la cultura como un todo de una comunidad. Utiliza el trabajo de campo mediante observación participante y entrevista, se utiliza el punto de vista de los participantes. Este autor señala que esta tradición cuenta con tres tipos de trabajos: *macroetnografía*, *estudios de la comunidad* y *microetnografía*.

Antropología cognitiva o Etnosciencia. Cada grupo tiene un sistema único de percibir y organizar el mundo. La cultura se refleja en el lenguaje. Se analizan las palabras y su significado a través de dominios de conocimiento cultural y se busca la relación entre los dominios. Se utilizan entrevistas y observación.

Etnografía de la comunicación. Se fundamenta en la sociolingüística y se considera que la comunicación verbal y no verbal son culturalmente modeladas. Persigue estudiar los patrones de interacción social entre miembros de un grupo. Utilizan la observación participante y grabaciones en audio o vídeo en situaciones naturales, con la finalidad de realizar un análisis detallado codificando y analizando cuantitativa y cualitativamente.

Interaccionismo simbólico. Estudia patrones de interacción. Intenta entender la relación entre la sociedad y el individuo. Supone que las personas actúan dependiendo del significado que las cosas tienen para ellas. Los símbolos son signos, lenguaje, gestos y el significado se construye en interacción social.

Utilizan observación participante, entrevistas, autobiografías y se lleva a cabo un análisis cualitativo.

Esta misma autora añade en 1988 otra nueva tradición: *la etología humana*.

Atkinson *et al.* (1988) critican esta clasificación y proponen desde la perspectiva británica la siguiente: *interaccionismo simbólico, antropología, sociolingüística, etnometodología, evaluación iluminativa, etnografía neo-marxista e investigación feminista*.

Cajide (1992) realiza otra crítica a las tradiciones enumeradas por Jacob (1987 y 1988) por el sesgo que refleja su interés por la antropología. En este sentido, argumenta que estos trabajos no son representativos y que la clasificación no es exclusiva ni exhaustiva, pudiendo alguna integrarse dentro de otra. Este autor presenta una nueva propuesta basándose en las aportaciones de Jacob (1987, 1988); Lecompte, Millroy y Preissle (1992); Testch (1990); Wolcott (1992); Donmoyer (1992); Kincheloe (1991); Sherman y Webb(1988); Ely y otros (1991); Eisner y Peshking (1990). La clasificación que propone con respecto a la investigación cualitativa es (Cajide, 1992):

Neopositivista. Su meta es describir adecuadamente e interpretar y explicar los fenómenos sociales y su pregunta es ¿son exactos los resultados de investigación?

Interpretativista. Su meta es describir adecuadamente cómo investigar sujetos, observados los fenómenos sociales: ¿Son los resultados de investigación compatibles con la visión de los sujetos?

Artística/crítica. Su meta es describir adecuadamente cómo investigar los fenómenos educativos. Unir el arte de la apreciación, la adivinación y el consenso. ¿Es la investigación novedosa interesante y útil?

Crítica. Su meta es ayudar a las personas oprimidas a conocer las fuentes psicológicas y sociales que las oprimen y pretenden encontrar acciones que cambien las causas de la opresión.

Constructivo-deliberativo. Su meta es facilitar a grupos que piensen y desarrollen temas y perspectivas nuevas, así como ayudar a sintetizar puntos de vista posiblemente antitéticos. ¿Desarrolla un consenso o al menos un entendimiento de otros puntos de vista o perspectivas?

Postmodernista. Su meta es examinar el mundo desde múltiples perspectivas. ¿Se destacan los mensajes retóricos y se expusieron los mensajes políticos latentes?

Etnometodología. Su meta es examinar lo que las personas hacen, dado que estas se desarrollan en actividades concretas. Medida en que la conversación modela las clases como sistema de intercambio de habla profesor-alumno.

Arnal, del Rincón y Latorre (1992: 195) exponen que la perspectiva de orientación interpretativa engloba una familia de métodos unidos por su orientación a describir e interpretar la realidad social y su oposición al enfoque positivista. Estos autores nombran estos métodos, pero sin explicar en qué consisten las diferencias entre ellos. En este sentido, señalan los siguientes: *observación participante* y *etnografía*, *trabajo de campo*, *investigación etnográfica posmoderna*, *estudios naturalistas*, *entrevista creativa*, *estudio de caso*, *trabajos interpretativos*, *hermeneúticos* y *fenomenológicos*, *estudios de enfoque cultural*, *interaccionismo interpretativo*. Además, Arnal *et al.* (1992: 195) nombran algunas escuelas que, por su orientación interpretativa, ejercen gran influencia en esta perspectiva humanística-interpretativa, haciendo referencia a:

Fenomenología. Escuela de pensamiento o filosofía cuyos principios más destacados son: la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento, el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial y su interés por conocer cómo las

personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Etnometodología. Corriente sociológica de pensamiento que se centra en el estudio de los métodos empleados por las personas para dar sentido a sus prácticas sociales cotidianas. Pone el énfasis en el análisis cualitativo detallado de las pautas de interacción social, en la manera en que la gente crea y construye sus formas de vida, el orden y las reglas sociales.

Interaccionismo Simbólico. Sus principios comparten la perspectiva fenomenológica y se basa en el supuesto de que la experiencia humana está mediada por la interpretación. Los seres humanos actúan sobre las cosas en función del significado que tienen para ello, se interesan por describir los procesos de interpretación como instrumento de comprensión de los significados de las acciones humanas.

Tesch (1990) realiza un recorrido por los diferentes tipos de investigación cualitativa, para dar una idea de la variedad existente y enumera las diferentes formas de denominación que han empleado los investigadores para referirse a sus investigaciones: *investigación-acción, estudio de caso, investigación clínica, antropología cognitiva, investigación colaborativa, análisis de contenido, investigación dialógica, análisis conversacional, estudios delphi, investigación descriptiva, investigación directa, análisis del discurso, estudio documental, psicología ecológica, criticismo educativo, etnografía educativa, análisis de contenido etnográfico, etnografía, etnografía de la comunicación, etnometodología, etnociencia, psicología experiencial, estudio de campo, investigación grupal focalizada, teoría fundamentada, hermeneútica, investigación heurística, etnografía holística, psicología imaginaria, investigación intensiva, evaluación interpretativa, interaccionismo interpretativo, estudios de historia de vida, investigación naturalista, historia oral, observación participante, investigación participativa, fenomenografía, fenomenología, evaluación cualitativa, etnografía estructural, interaccionismo simbólico, realismo trascendental, investigación transformativa.*

Según Tesch (1990: 58), el problema de esta lista no es sólo lo larga que es, sino que, además, unos términos son sinónimos de otros y no todos los términos están en el mismo nivel conceptual: unos describen la perspectiva cualitativa (naturalista, interpretativa...); otros, la tradición en el campo (etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico...); otros, se refieren a la aproximación utilizada (análisis del discurso, estudio de caso, investigación-acción...) y otros se refieren al tipo de datos o método (estudio documental, observación participante, historia oral...).

Según Lecompte y Preissle (1992) en un análisis comparativo de diferentes etnografías sobre experiencias de estudiantes en las escuelas, que denominan etnología, las teorías y marcos conceptuales que subyacen son: *funcionalismo*, *teoría del conflicto*, *fenomenología* y *etnometodología*, *interaccionismo simbólico*, *teoría crítica* y *emancipatoria*.

Wilcox (1993) considera que hay muchas escuelas de pensamiento antropológico y los investigadores han comenzado con temas de interés y posiciones teóricas muy diversas; sin embargo, el investigador competente concede importancia a fenómenos descubiertos en el propio proceso de investigación. En este sentido, las tendencias en investigación etnográfica en educación son la *escuela como transmisión cultural* y como *conflicto cultural*.

Wolcott (1982) presenta un cuadro con los diferentes tipos de investigación cualitativa y sus diferencias en cuanto a género, asunto central, variaciones, orígenes, fuentes y autores. Este autor, para la realización de este trabajo mandó el cuadro de estilos de investigación a varios colegas y se dio cuenta que cada uno le proporcionaba ejemplos o sugerencias diferentes y, por esta razón, desarrolló el cuadro sólo en el punto donde había acuerdo. Wolcott elige el término *on-site* para denominar a la investigación cualitativa, naturalista, no cuantitativa o descriptiva, y lo justifica diciendo que este término refleja la presencia del investigador, bien en la situación o bien entre las personas. Los diferentes estilos que propone son los siguientes:

Etología. Descripción de modelos de comportamiento social.

Observación no participante. Reconoce al observador pero sin complicaciones.

Periodismo de investigación. Sucesos focalizados y corrientes actuales.

Fenomenología. Describe las acciones sociales desde el punto de vista de los actores.

Observación participante. El observador está presente para participar, observar y/o entrevistar.

Estudio de caso. Un caso de algo. Una persona o programa a tiempo completo.

Historia Oral. Historia no registrada.

Historia natural. Se ocupa de “clases de acontecimientos”.

Estudio de campo. Observar, entrevistar, enumerar.

Etnometodología. Cómo la gente da sentido y hace visible la racionalidad de su vida diaria.

Etnografía de la comunicación. Comunicación interpersonal. Tiene dos variaciones: microetnografía constitutiva y etnografía específica.

Etnografía. Interpretación cultural. Con tres variaciones: macroetnografía, estudios de la comunidad y microetnografía.

Etnología. Comparación sistemática a través de etnografías.

En otro estudio, este mismo autor (Wolcott, 1992), representa, como vemos en la Figura 1.2, las estrategias cualitativas en investigación educativa. El punto de partida es la experiencia diaria, que según Wolcott (1992: 22), es transformada por el trabajador de campo en observar y registrar para convertirse en la descripción y el análisis presentado en un monográfico o artículo. En este proceso, cada investigador realiza muchas elecciones que traen consigo decisiones estratégicas. El investigador se identifica con alguna tradición, conjunto de procedimientos o subconjunto de conceptos de cierta posición teórica. En este sentido, el árbol de la figura representa las interrelaciones de los enfoques cualitativos. El tronco es el centro común de las técnicas de investigación, éste se va dividiendo en *miembros fuertes* y después en pequeñas ramificaciones.

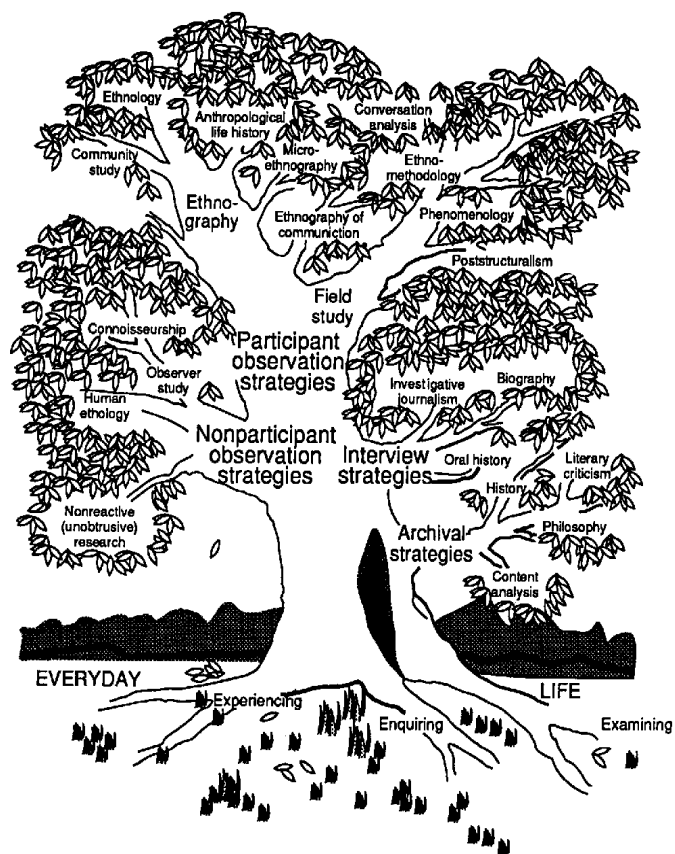


Figura 1. 2: Estrategias cualitativas en investigación educativa (Wolcott, 1992: 23).

Reeves (1984) revisa los modelos de práctica etnográfica en antropología en Estados Unidos y llega a la conclusión que existen diferentes estilos de paradigmas etnográficos. Estos son:

Estilo Holístico. Estudio de la cultura como un todo integrado.

Estilo Semiótico. Su preocupación es buscar el punto de vista del nativo.

Estilo Conductista. Se abandona el campo del significado y se entra en el campo de las conductas. Se preseleccionan categorías relevantes y se obtienen datos observacionales. Además, se ponen a prueba hipótesis.

Esta autora considera que se puede estar gestando un nuevo paradigma que revolucionará la tradición etnográfica.

Spradley (1980) distingue entre *macro-etnografía* y *micro-etnografía* y el alcance de una investigación puede fluctuar a lo largo de un continuo entre estos dos ámbitos. Algunas de las unidades sociales que los etnógrafos han estudiado pueden verse en la siguiente figura:

ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN	UNIDADES SOCIALES ESTUDIADAS
<i>Macro-etnografía</i> <i>Micro-etnografía</i>	Sociedades complejas
	Comunidades múltiples
	Estudio de una unidad simple
	Instituciones sociales múltiples
	Institución social simple
	Situación social múltiple
	Una situación social simple

Figura 1. 3: Ámbitos y unidades sociales estudiadas por la investigación etnográfica (Spradley, 1980).

También Ogbu (1993) distingue entre *macroetnografía* y *microetnografía*. Para este autor, la microetnografía es metodológicamente más rigurosa o “científica” que la

etnografía tradicional; sin embargo, desde el punto de vista ecológico-cultural ésta es demasiado simplista y engañosa.

Hymes (1993) considera que existen tres tipos de etnografía que coexisten en la antropología:

Etnografías comprehensivas. Tienen la cualidad de ser sistemáticas. Su interés radica en documentar e interpretar, con un alcance amplio, una forma de vida.

Etnografías orientadas por el tema. Tienen un propósito de contrastación o comparativo, una búsqueda de información específica y una interpretación general.

Etnografías orientadas por la hipótesis. Se intenta llegar a conclusiones generales por medio de la comprobación de hipótesis que han sido establecidas sobre una base teórica derivada de la literatura etnográfica.

Woods (1985), en una clasificación parecida a la anterior, se refiere a tres etapas o fases del trabajo etnográfico que se podrían relacionar con tres formas distintas de etnografías:

Etnografías de orientación descriptiva. Se refiere al trabajo etnográfico básico en donde se recogen datos, se reducen y se interpretan. Este tipo de investigación es exploratoria y descriptiva.

Etnografías de orientación teórica. Comprende el trabajo etnográfico desarrollado a partir de los anteriores. Aquí se utilizan resultados de estudios ya realizados para iniciar uno nuevo, refinando modelos y conceptos, así como reforzando las interconexiones.

Etnografías de comprobación de la teoría. Woods presenta esta modalidad como una propuesta a desarrollar en el futuro, por lo que no la define claramente. A

pesar de ello, Hammersley (1987) critica este modo de hacer etnografía. Básicamente se refiere al *modo* de realizar esta comprobación de la teoría. Para Hammersley, las técnicas etnográficas tradicionales no pueden, por su propia naturaleza, ofrecer enunciados explicativos y promueve la intervención de procesos de índole cuantitativo-experimental tanto en el desarrollo como en la comprobación teórica.

Woods (1987:181) también nos explica que a veces se distingue entre *etnografía científica* y *etnografía novelística*, aunque asegura no estar de acuerdo con esta distinción pues la teoría puede favorecerse de un marco mental artístico.

Goetz y LeCompte (1988:41) señalan que los estudios que se presentan como etnografías varían mucho en cuanto a su enfoque, alcance y métodos de ejecución. En este sentido distingue entre:

Etnografías tradicionales. En sentido clásico, son fácilmente identificables y se caracterizan por: escenario pequeño relativamente homogéneo y geográficamente limitado, largos períodos de residencia en el escenario, empleo de observación participante, descripción y explicación descriptivas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.

Microetnografías de aulas individuales y estudios diádicos de los sociolingüistas. Se centran en pequeños subsistemas de sistemas culturales mayores y algunos investigadores se niegan a aceptar que sean etnografías. Renuncian al carácter multimodal de la etnografía tradicional y basan sus diseños en una sola técnica de recogida de datos, prescindiendo de la triangulación o corroboración a partir de diversas fuentes. Por ejemplo, la investigación a partir de datos o entrevistas de carácter biográfico.

Cuasi-etnografías. Estudios que adoptan algunos o todos los métodos de la etnografía clásica, pero que no utilizan los marcos interpretativos, conceptuales y teóricos de la antropología cultural. También es así denominada la investigación

que, aún empleando conceptos y métodos etnográficos tradicionales, los combina con otros métodos y marcos teóricos en un enfoque interdisciplinar.

Etnografía relámpago o blitzkrieg. Realizada con dos o tres días de trabajo de campo. Las autoras señalan que implica caer en vaguedades, pues, a veces, el uso de los llamados métodos cualitativos, en especial los que implican una interacción sostenida con los participantes, parece el criterio para considerar etnográfico un estudio.

Rist (1980) utiliza igualmente la denominación *estudios etnográficos blitzkrieg* a aquellos que reivindican un estatuto científico pero que están fundados en cortas observaciones y en conversaciones con algunos informadores privilegiados.

Bouché (1994:78) también diferencia entre etnografía educativa, que se corresponde con el marco *tradicional*, y lo que denomina *cuasi-etnografía*, por combinar los conceptos y métodos tradicionales con enfoques interdisciplinarios y marcos teóricos diferentes.

Bartolomé (1992a) dentro de la etnografía educativa distingue entre *etnografía holística*, que persigue la búsqueda de los patrones culturales de un grupo mediante identificación de creencias y prácticas concretas (adscribe a esta posición a Goetz y LeCompte, 1988); *etnografía desde el interaccionismo simbólico*, que profundiza en los significados de las interacciones sociales que se dan habitualmente en el ámbito educativo (en esta perspectiva sitúa a Woods, 1987 y Taylor y Bodgan, 1992) y etnografía desde la *antropología cognitiva*, en la cual sitúa a Spradley (1980) y a Jackson (1991). Para Bartolomé, la obra de Spradley ofrece con claridad y sistematicidad el proceso etnográfico y el análisis a realizar en cada una de las fases propuestas (descriptiva, focalizada y selectiva).

Fernández Cano (1995:157) adapta y completa una serie de criterios comunes y diferenciales utilizados por Smith (1987) que pueden usar editores y revisores para juzgar el mérito de estudios cualitativos, según la *aproximación* que éstos usen. Los

criterios diferenciales de las diferentes *aproximaciones* de estudios cualitativos que propone son:

Intepretativa o proetnográfica. Los datos son básicamente étnicos, diversidad de fuentes de datos, estatus interpretativo de la evidencia, análisis de datos discrepantes.

Cognotivista. Análisis sistémico de redes, uso de procedimientos de elicitación de respuesta, comparación de estructuras y conceptos mentales en diferentes contextos, análisis del desempeño de tareas.

Artística. La historia deberá ser verdadera, coherente y completa; además, deberá ser una narración con consistencia interna lo más sencilla posible. Se enfatizarán aquellas cualidades que puedan ser trasladadas por credibilidad a contextos más amplios.

Sistemática. Fiabilidad interna, ausencia de sesgos debidos al investigador. Fiabilidad externa: hallazgos similares tras réplica en el mismo ámbito, sujetos y/o contexto. Validez interna, isomorfismo entre hallazgos y realidad tras multitriangulación. Validez externa, generalización de hallazgos a otros ámbitos.

Metateórica. Elección de tópicos de estudio y enfoques del análisis de datos a partir de una teoría determinísticamente aceptada. Uso de teorías del conflicto y de teorías funcionales-estructurales.

Jordan y Yeomans (1995), consideran que existen tres perspectivas en la etnografía educativa contemporánea: *convencional, postmoderna y crítica.*

Martínez Rodríguez (1990: 32) comenta que Stenhouse encuentra cuatro amplios estilos de trabajo: *el neo-etnográfico, el evaluativo, el estudio de casos multientorno y la investigación del profesor.*

Spindler (1982: 3), en la introducción del libro del que es editor, identifica tres variantes de la etnografía en función de la utilización que hacen las distintas ciencias sociales: *antropoetnografía*, *socioetnografía* y *psicoetnografía*.

Varios son los autores (Anderson, 1989; Levinson, 1992; Quantz, 1992; Thomas, 1993; Yanes, 1997; King, 1999) que hablan de la *etnografía crítica*, diferenciándola de otro tipo de etnografías. Básicamente, se refieren a la preocupación por desenmascarar las construcciones sociales dominantes y los intereses que ellas representan, estudiando la sociedad con el fin de transformarla y liberar a las personas de las fuentes de dominación y represión. En este sentido, han tendido a favorecer el macroanálisis, insistiendo en que las microetnografías son incapaces de revelar las amplias fuerzas sociales que informan las vidas de los actores sociales en situaciones sociales específicas. Mientras que la etnografía convencional (interpretativa) se mueve dentro de la transcripción y el análisis que muestran el significado mediante la interpretación del significado, la etnografía crítica se mueve dentro de un proceso reflexivo eligiendo entre alternativas conceptuales y haciendo juicios de valor sobre las concepciones subyacentes en cualquier forma de actividad humana (Yanes, 1997: 231). En definitiva, se trata de utilizar el conocimiento para que se produzcan procesos de cambio social. Bartolomé (1992b), prefiere hablar de investigación-acción desde un enfoque interpretativo y considera que a partir del conocimiento proporcionado por informes de investigación etnográfica, ello dé lugar a una investigación-acción.

Lather (1986b) divide la investigación crítica en tres tradiciones: *investigación feminista*, *etnografía crítica neomarxista* e *investigación sobre capacitación de orientación freiriana*.

En concreto, en la *etnografía feminista*, Roman y Apple (1991) han trabajado en la revisión de la epistemología marxista en lo que se refiere a la escasa atención prestada al género y han utilizado sus argumentos para comprender y transformar las experiencias de subordinación específica de género de las mujeres. Maher y Thompson (1993) estudian las implicaciones metodológicas y la articulación de la relación de las

investigadoras etnográficas con sus informantes y sus preocupaciones como etnógrafas feministas.

Roman y Apple (1991) van más allá y explican las diferencias entre la *etnografía positivista, naturalista y materialista* y más en concreto *materialista feminista*. Estas autoras consideran que la etnografía naturalista afirma un mundo social que se contempla pero no se transforma. En este sentido, entienden, desde una perspectiva materialista, que las personas no son simplemente objetos de estudio movidos por fuerzas externas, sino que son sujetos activos, agentes de cambio.

Reynoso (1991), en la presentación del libro del que es compilador, considera que dentro de la antropología posmoderna, existen tres grandes líneas: la primera es la orientación *meta-etnográfica* o *meta-antropológica*, que se preocupa, sobre todo, de analizar críticamente los recursos retóricos y “autoritarios” de la etnografía convencional y de tipificar nuevas alternativas de escritura etnográfica. Esta corriente ha sido caracterizada como una “antropología de la antropología”. Su objeto de estudio no es ya la cultura etnográfica, sino la etnografía como género literario por un lado y el antropólogo como escritor por otro. La segunda corriente vendría a ser la que proporciona a la primera el material y la denomina *Etnografía experimental*. Se caracteriza por una redefinición de las prácticas o las formas en que la praxis del trabajo de campo quedan plasmadas en las monografías etnográficas. El autor narra sus propias experiencias y plantea diversos problemas de la situación del antropólogo en el campo. La tercera corriente posee un espíritu más bien disolvente, por cuanto proclama no sólo la caducidad de determinada forma de escribir, sino la crisis de la ciencia en general; “todo vale”, cualquier visión de la realidad es por igual digna de crédito, no existe ningún procedimiento que garantice la verdad de lo que se afirma.

Gutiérrez y Delgado (1994) utilizan también el término de *Etnografías experimentales* y lo incluyen asimismo dentro del movimiento denominado *antropología posmoderna*, haciendo referencia a que el etnógrafo y el nativo conversan (literariamente) en los textos etnográficos, pues, según los autores, esta sería la mejor

forma de respetar la dimensión dialógica de la *experiencia real* de la Observación Participante, trabajo de campo o actividad etnográfica.

Hayano (1979) utiliza el término de *auto-etnografía* para referirse a los etnógrafos que escriben etnografías de su “propia gente”; además, señala dos tipos de auto-etnografía: la de los etnógrafos que han estudiado su propia cultura y la de los que han adquirido una íntima familiaridad con ciertas subculturas.

Tuson (1995) utiliza el término *etnografía de la comunicación* para referirse al estudio de la interacción comunicativa con la finalidad de entender la cultura de un grupo humano (desde la lingüística).

Pulido y Prado (1999: 361) emplean el término *investigación-acción etnográfica* para referirse al uso de investigación etnográfica como una base de la acción, en el caso que ellos analizan, psicopedagógica en los centros escolares. En este sentido, apuntan que, para que la etnografía tenga algún valor como metodología de investigación en los centros educativos, su desarrollo debe adoptar la forma de espiral autorreflexiva propuesta por Carr y Kemmis (1988), es decir, formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. Para estos autores, hacer etnografía no es cuestión de métodos, sino de interpretación cultural.

En la búsqueda bibliográfica realizada, otro término que llamó la atención fue el de *etnomatemáticas* (Barton, 1996), el cual hace referencia a la relación entre cultura y matemáticas. En este sentido, desde la antropología social se explora cómo las matemáticas han afectado a otros aspectos de la sociedad, cómo ha cambiado la concepción de la gente o estudiar las matemáticas en varias culturas.

Varios son los autores que, sin llegar a definir nuevas clasificaciones, hacen referencia a la amplitud de enfoques. En este sentido, Velasco y Díaz de Rada (1997) consideran que, debido a la diversidad de intentos de definir la etnografía, no hay (ni tiene por qué haber) un único modo de comprenderla. Sin embargo, existen unas propiedades que la hacen identificable como un modo marcadamente peculiar de

investigación social. La situación podría describirse diciendo que las etnografías dejan un considerable margen a la experiencia propia del investigador, pero mantienen un aire de familia (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 91). O, como diría Wagensberg (2002), *en general, lo común se oculta bajo la diferencia.*

Colás (1992b: 525) considera que las distintas tradiciones en investigación cualitativa no sólo aportan distintos procedimientos de investigación, sino que también variadas formas de análisis de datos, aunque se perciben características comunes a todos ellos.

Asimismo, Rodríguez Gómez *et al.* (1996: 38) entienden que no existe “una” investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los siguientes niveles: ontológico, epistemológico, metodológico y técnico.

La etnografía presenta una serie de características especiales que se convierten en problemas a la hora de unificar criterios; una de ellas (Agar, 1991) es que dos estudios de grupos similares pueden diferir entre sí, debido a los diferentes medios culturales de los etnógrafos, a la audiencia, al paso del tiempo. Este problema resulta tan recurrente que deberíamos preguntarnos ni no será “normal”. Lo que sugiere este autor es que la epistemología antropológica debería esperar y dar cuenta de las diferencias entre las etnografías, en lugar de definir las como una anomalía.

Agar (1991), en su intento de avanzar hacia una forma general de hablar acerca de la etnografía, propone para solucionar el dilema de la etnografía tomar las mismas piezas e intentar una combinación diferente basada en tres razones: una visión global de la investigación etnográfica, una relación estrecha con la práctica etnográfica y un foco centrado en el desarrollo de un lenguaje etnográfico general.

No es nuestro objetivo proponer una clasificación alternativa a las ya existentes, sino utilizar las distintas aportaciones nombradas anteriormente e intentar conocer qué es lo que se está haciendo en la práctica de la etnografía educativa española, y si se le

puede llamar de alguna manera o si hay diferencias entre los distintos trabajos etnográficos que vamos a analizar y dónde radican esas diferencias, con la intención de comprender mejor lo que significa este método de investigación. En cualquier caso, la diversidad de clasificaciones y tipologías no es más que un reflejo del disenso existente en todo lo que rodea a la etnografía.

1.1.3. Hacia una propuesta unificadora: ¿Una misión imposible?

Es muy difícil encontrar una definición que explique claramente lo que es una etnografía. De hecho, Wolcott (1993), en un intento de definirla, prefiere empezar aclarando lo que no es etnografía. En esta línea considera lo siguiente:

- *La etnografía no es una técnica de campo.* No sólo por el hecho de utilizar observación participante y entrevistas (o triangularlas) es un estudio etnográfico. Aunque sí sería el material para construir una etnografía.
- *La etnografía no es pasar mucho tiempo en el campo.* Permanecer mucho tiempo haciendo un trabajo etnográfico no asegura que el producto final será etnográfico. Esto es indispensable, pero no suficiente.
- *La etnografía no es simplemente una buena descripción.* Aunque se proporcione una exquisita descripción, se puede fallar en la tarea esencial de intentar dar sentido a lo que se ha observado. Para Wolcott (1993), en la etnografía los datos y su interpretación se desarrollan conjuntamente, uno informando al otro.
- *La etnografía no se genera creando y manteniendo una relación con los sujetos.* Prestar la atención debida a la toma de confianza, el respeto a las confidencias, el estar al tanto de las creencias de las personas y comportarse de tal modo que los futuros investigadores puedan profundizar en la investigación, no conduce necesariamente o asegura una etnografía de éxito.

Después de aclarar estos supuestos, Wolcott aclara *qué es etnografía*. Para él, el único requisito es que *se debe orientar a la interpretación cultural*. Este requisito podríamos decir que es obvio para los antropólogos. Sin embargo, según el autor, sigue sin

reconocerse entre los investigadores educativos orientados de una forma no-antropológica. Según esta posición, el propósito de la investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural. Desde la disciplina antropológica, se defiende que si la interpretación etnográfica no es evidente en un informe, entonces *no es etnográfica*. Sin embargo, tampoco es una solución admitir este *axioma* como definitorio de la etnografía:

Remitir la etnografía a la “reconstrucción cultural” para dilucidar el problema de qué es lo genuino y lo que la constituye como disciplina diferenciada y no en una mera metodología, puede ser un fiasco. Desde que se asoma la nariz y se husmea el concepto de cultura que manejan los etnógrafos, se despliega ante nosotros un paisaje marcado por la fluctuación y la contradicción. Nuevamente el concepto de cultura se vuelve problemático (Yanes, 1997: 211).

Bartolomé (1992a) entiende que la búsqueda de patrones culturales corresponde, sobre todo, a la *etnografía holística*, desde otras tradiciones etnográficas entendemos que, según la autora, se centran más en otros aspectos.

En cualquier caso, existe una descripción de etnografía que pensamos que puede recoger los aspectos más importantes que la definen, sobre los que, en un principio, parece que sí hay acuerdo.

Esta (la etnografía) se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. (Woods, 1987:18).

Por último, queremos dejar constancia de que, si bien es cierto que la etnografía surge de la Antropología Cultural y la Sociología Cualitativa, en la actualidad es evidente que se ha extendido a otras disciplinas del campo social y educativo, por lo que tiene cierta lógica la confusión existente en torno a ella, sobre todo en lo referente a sus aportaciones teóricas y no tanto metodológicas.

Dado que parece ser que la etnografía es inherente a la interpretación cultural, a continuación ofrecemos unas breves pinceladas sobre el concepto de *cultura* y de *interpretación cultural*.

1.1.4. El concepto de cultura y la interpretación cultural

Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar, es decir, su conducta (Harris, 1983: 20). Las unidades sociales, al desarrollarse, generan un conjunto de normas compartidas que son aprendidas por sus miembros para entender lo que les rodea, para actuar y para evaluar las acciones de otros. A ese comportamiento social, así como a las normas subyacentes, es lo que Goodenough denomina *cultura* (García Jiménez, 1994: 344). En un principio, parecería ésta una definición adecuada, pero, si profundizamos un poco más, descubrimos que Geertz (1990) considera que es una definición reduccionista, enunciada desde una concepción cognitivista. Para este autor, el análisis de la cultura no es una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

Según Wolcott (1993), la cultura no espera pacientemente a ser descubierta, sino que se debe inferir de las palabras y acciones del grupo que se estudia, para ser luego literalmente asignada a ese grupo por el antropólogo. Por tanto, la cultura es una declaración explícita sobre cómo actúan los miembros de un grupo social particular y sobre cómo creen que deberían actuar; la cultura *no existe* hasta que alguien que actúa como etnógrafo la sitúa allí.

En este sentido, se entiende que cada miembro de un grupo tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas de su grupo y de su cultura. Cada sociedad consiste en una multitud de tales grupos. Para Wolcott (1993) hay una diferencia entre la cultura tal y como es percibida por cualquier miembro de un grupo y la cultura tal y como es atribuida a ese mismo grupo por parte del etnógrafo. Esta sería la diferencia entre *cultura* e *interpretación cultural*. Para Geertz (1990: 32), la descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: “*es interpretativa, lo que interpreta es el*

flujo del discurso social, y la interpretación trata de rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta”. Según García Jiménez (1994:347), el etnógrafo construye una *interpretación cultural* a partir de un esquema de trabajo conceptual, el registro de aspectos particulares de la vida humana en diferentes unidades sociales y el significado que le atribuyen sus miembros.

No es nuestra intención obviar la complejidad que subyace al concepto de cultura², una muestra de las diferentes propuestas sobre la *cultura* la encontramos en Keesing (1993). Para este autor, existen diferentes cuestiones terminológicas, filosóficas y sustantivas que separan a los principales pensadores. También Aguirre (1993) agrupa las concepciones en torno al concepto de cultura en las siguientes categorías: concepciones descriptivas, históricas, normativas, psicológicas, estructurales, genéticas, evolucionistas, histórico-particularista, funcionalistas y estructuralistas. De la misma manera, Chilcott (1987) expone algunas teorías para explicar la realidad cultural y las corrientes que cita son: el evolucionismo cultural, el funcionalismo, el estructural funcionalismo, la ecología cultural, la antropología lingüística, la antropología psicológica, el estructuralismo y el interaccionismo simbólico. Asimismo, presenta una tabla en la que relaciona las diferentes teorías culturales con el tipo de estrategias de recogida de datos que suelen utilizar. Al final nos quedamos con una frase que con cierta ironía describe este concepto: “*cultura es información transmisible por vía no genética*” (Wagensberg, 2002: 65).

También Velasco (1992) realiza un recorrido por los significados del término *cultura* y considera que el debate sobre este concepto está lejos de haber concluido. Esto se complica aún más si lo relacionamos con el *campo educativo*. Para Velasco *et al.*(1993: 10), la cultura es un proceso complejo y la educación es una forma de ver la cultura, ya sea como transmisión, reproducción, integración, cambio o interacción, aunque, en cualquier caso, siempre se trata de procesos sociales. Estos autores consideran que debe existir una necesaria perspectiva transcultural en toda etnografía que pretenda alcanzar el objetivo de interpretación. Esta visión de interculturalidad está

² Para Wolcott (1993) el concepto de cultura es en sí mismo intrigante, pero también evasivo, globalizador y conceptualmente débil.

reflejada, según los autores, en el artículo de Spindler (1993), según el cual para entender el complejo mundo de los procesos de transmisión de la cultura, es preciso entender la diversidad con la que diferentes culturas utilizan tales procesos para cosas muy similares, aunque desarrollando acciones, lugares y momentos diferentes. Un trabajo de estas características fue realizado por Vásquez y Martínez (1995); estas autoras desarrollaron un estudio etnográfico en el que estudiaban simultáneamente escolares de dos países distintos (París-Barcelona), centrándose en el estudio de *la cultura de la escuela*.

El concepto de transmisión cultural es ampliamente tratado por García Castaño y Pulido (1994); éste representa uno de los objetos teóricos de estudio de la antropología de la educación, sustentado por diversas posiciones teóricas. Ellos justifican la denominación de procesos de transmisión-adquisición de cultura como procesos educativos. Este punto de vista caracteriza a la institución escolar como un entramado socializador, informal en sus modos, que tiene como objetivo la preparación en conocimientos de los jóvenes que por ella pasan; por tanto, no se trata de profesionalizar, sino de inculcar ideológicamente.

La *cultura escolar* también ha sido objeto de preocupación desde la Didáctica. Según Pérez Gómez (1991), para entender la relación entre la cultura, el *curriculum* y el desarrollo del conocimiento por parte del alumnado, es necesario interpretar la escuela como espacio ecológico de cruce de culturas. Para este autor, en la escuela se ponen inevitablemente en comunicación la cultura pública de la comunidad, principalmente expresada en la disciplina del saber; la cultura académica reflejada en el *curriculum*; la cultura social, que se genera en la escuela por los diferentes grupos sociales que la integran; y la cultura experiencial que el alumnado ha desarrollado a lo largo de su historia extraescolar.

Por otro lado, Ramos y García Martínez (1995) exponen algunas recomendaciones metodológicas para abordar la investigación cualitativa de la cultura de la docencia extraídas de un seminario impartido en la Universidad de Barcelona por Andy Hargreaves. En éste se ofrece una perspectiva para conocer las diferentes manifestaciones de la cultura de la docencia y analiza el tipo de estructura de la que proviene, así como la búsqueda de la comprensión de los procesos de interacción y

negociación que se producen entre el profesorado, alumnado y personal de administración en el marco escolar.

Finalmente, resaltamos la idea que, desde una visión *no instrumentalista*, el objetivo final de la etnografía sería la *interpretación cultural*. Pasamos a continuación a ampliar, desde diferentes perspectivas, las características que se consideran propias de la investigación etnográfica.

1. 2. Características de la etnografía

A continuación, vamos a presentar distintas características definitorias de la etnografía, desde la perspectiva de varios autores, las cuales consideramos que nos pueden dar una visión más completa de su significado.

- *La ciencia de la descripción cultural*. Según Wilcox (1993), la etnografía es primero y, ante todo, una propuesta descriptiva en la que el investigador intenta ser fiel a la hora de describir e interpretar la naturaleza del discurso social de un conjunto de personas. Este autor ejemplifica esta característica con la cita de Geertz (1973) que recoge perfectamente el significado de *descripción densa*, y consiste en que lo que se describe incluye tanto el significado como el comportamiento. Por ejemplo, un guiño puede ser descrito como una contracción nerviosa del párpado, pero éste tiene a su vez un significado social.
- *Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos*. Esta aproximación fenomenológica significa que los constructos de los participantes que están siendo investigados se utilizan para estructurar la investigación, es decir, se respetan las *categorías nativas* (Yanes, 1997: 207) y su visión del mundo social.
- *Recogida de evidencias empíricas en su contexto natural*. Es una condición *sine qua non* la estancia en el campo, convivir y compartir experiencias con los participantes.
- *Es inductivo*. En cuanto que las categoría específicas no están determinadas antes de entrar en la situación de campo. Aunque, según Erickson *et al.* (1990), no es totalmente inductivo, puesto que el investigador siempre identifica las cuestiones conceptuales de interés para la investigación antes de introducirse en el contexto objeto de estudio.

- *Es holista.* Describe globalmente la cultura de grupos y colectivos en su hábitat natural. Según Goetz y LeCompte (1988: 39), el origen del *holismo* de la antropología cultural es que, puesto que la cultura se define como lo que tiene relación con el comportamiento y las creencias humanas, había que describirlo todo: lenguaje, sistema de parentesco, ritos y creencias, estructuras económicas y políticas, crianza, etapa de vida y artes, destrezas y tecnología, etc.
- *Estudio de un grupo cultural o una unidad social.* Estudio de las actividades del grupo, qué hacen las personas, cómo se comportan, cómo interactúan. Interesan sobre todo las interpretaciones y los significados que los miembros atribuyen a la cultura en la que se encuentran inmersos (del Rincón, 1997).
- *Prolongada estancia en el campo.* Existe un acuerdo tácito en considerar la presencia del etnógrafo, por ejemplo, un curso académico en un Centro escolar, como un período razonable.
- Los procedimientos técnicos, las delimitaciones espaciales y temporales, las ubicaciones e interacciones del investigador están *abiertas y se definen en el campo* (Rockwell, 1987), por lo que adquieren un *carácter evolutivo* (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996: 46) y *dialéctico* o *interactivo-adaptativo* (Hymes, 1993).
- *Utilización de estrategias variadas de recogida de información.* La etnografía es considerada como *el oficio de la mirada y el sentido* (Galindo, 1998). El investigador es considerado como el principal instrumento y existen varios trabajos que reflexionan sobre su papel (Wright, 1995; Villenas, 1996; Bertely, 1998). Las estrategias para la recolección de información implican participación y observación, siendo la Observación Participante la estrategia por excelencia; entrevistas; historias de vida; todo tipo de documentos; diarios, etc. son otras fuentes de información.
- La *recogida y análisis* de información ocurren simultáneamente. Según Rockwell (1987), el trabajo de campo no conduce al conocimiento si no se acompaña del trabajo teórico y analítico que permite modificar, y no solo confirmar, las concepciones iniciales acerca del objeto de estudio.
- *Intersubjetividad.* La etnografía representa una particular aproximación al *objeto* de estudio y, en la medida en que los objetos del etnógrafo son discursos y acciones

sociales llevadas a cabo por personas, esta disciplina redefine la objetividad como intersubjetividad -diversidad de puntos de vista- (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 218).

- *Triangulación.* Los etnógrafos, para analizar e interpretar sus datos, intentan triangular la información obtenida, contrastándola a través de diversas fuentes. El objetivo de la triangulación es, por un lado, la validación y, por otro, contar con una multiplicidad de perspectivas.
- *Finalidad.* La descripción, comprensión e interpretación de la realidad social parece ser la finalidad más general y compartida por este tipo de investigaciones:

El esfuerzo por comprender y explicar debe orientar y motivar el proceso etnográfico, situándolo así en el campo de las ciencias sociales, marcando delimitaciones, siempre tentativas, frente a otras prácticas que se pueden suponerse parecidas, la literatura, el periodismo, la crónica, el juicio, el chisme... (Rockwel, 1987: 46).

La dimensión crítica y aplicada de la etnografía es, sin embargo, más debatida. Aunque también habría que considerar que, para muchos autores, ésta representa la base para la acción y la transformación social (evidenciando las realidades socioculturales sobre las que intervenir, aportando diversidad de puntos de vista sobre problemas concretos...).

1. 3. La Investigación Etnográfica en el ámbito educativo

Ya se ha mencionado anteriormente que la etnografía educativa deriva de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos. Para Velasco *et al.* (1993: 195), la etnografía escolar se distingue del resto de las etnografías en lo referente a los sujetos que son objeto de estudio y no se distingue en lo referente a su objetivo teórico: la cultura.

Aunque la etnografía tradicionalmente se ha encargado de la cultura de toda una comunidad³, en la actualidad ha sido aplicada a la descripción del discurso social de

³ Según Malinowski (1993), la cultura debe estudiarse en toda su integridad y bajo todas sus facetas, el etnógrafo que se proponga estudiar sólo religión, tecnología u organización social, por separado, delimita el campo de investigación de forma artificial (versión original 1922).

cualquier grupo de personas. En este sentido, las aulas y los centros educativos han sido objeto de este tipo de investigaciones etnográficas.

A continuación, expondremos una relación de diferentes ámbitos y áreas problemáticas que, según diversos autores, se han abordado desde la etnografía en el campo educativo, aunque la gran mayoría de estos estudios etnográficos son americanos, británicos o europeos, en general. Uno de los objetivos de nuestro trabajo es conocer qué ámbitos y áreas se están estudiando a través de la investigación etnográfica en el campo de la educación en el Estado español, por lo que podremos contrastar la versión de los diferentes autores con lo encontrado en la producción analizada.

Tabla 1.1: Ámbitos o áreas problemáticas del campo de la educación estudiados con investigación etnográfica.

AUTORES	ÁMBITOS O ÁREAS PROBLEMÁTICAS
Goetz y LeCompte (1988: 37 y 74)	En un sentido amplio, comprende los estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, los estudios de sociología sobre socialización y educación institucionalizada y los estudios psicológicos acerca de la cognición y el aprendizaje sociocultural y del desarrollo del niño y del adulto. Ha existido un interés en desarrollar y aplicar las teorías sobre el cambio educativo, la enseñanza escolar, las relaciones sociales y la organización.
Woods (1987: 21-27)	Los etnógrafos han explorado las perspectivas, culturas y estrategias, así como la evolución tanto de maestros como de alumnos. Qué alumnos presentan conductas inadaptadas y porqué, de qué manera las formas culturales pueden manifestarse en el comportamiento individual y el significado de las conductas inadaptadas. También los maestros usan técnicas etnográficas para evaluar su trabajo. Propone temas “urgentes” para futuras investigaciones etnográficas: gestión de las escuelas, el modo en que se toman las decisiones, las relaciones internas del personal, la identidad de los maestros, sus intereses y biografías, aspectos críticos en las carreras de los maestros, cómo forman los alumnos su visión de los maestros ...
Woods y Hammersley (1995)	Un extenso sector de la investigación etnográfica intenta observar el papel que desempeñan el género y la etnia en los procesos escolares, la discriminación y la injusticia constituyen el tema común, y también lo son la resistencia, el logro en la adversidad y la defensa de la dignidad.

AUTORES	ÁMBITOS O ÁREAS PROBLEMÁTICAS
Wolcott (1993: 140)	Posibles cuestiones para una etnografía escolar: ¿por qué los administradores educativos tienen <oficinas> que además se encuentran normalmente en la parte delantera?, ¿por qué se cambian la alturas de los pupitres escolares en reconocimiento de la madurez física, pero sin embargo los pomos de las puertas siguen siempre a la misma altura?, ¿por qué parece <natural> que la escuela deba durar de lunes a viernes mientras que cuando la escuela abre los sábados y domingos se limita a cuestiones punitivas, extra-curriculares o religiosas?, ¿cómo es que reside la autoridad o el rango superior para evaluar en personas que no tienen responsabilidad en el aula?, etc.
Velasco, García Castaño y Díaz de Rada (1993: 201-203)	Agrupan los estudios etnográficos sobre la educación en los siguientes temas: estudios de los procesos educativos fuera de la escuela y que se aproximan a los realizados por la corriente de Cultura y Personalidad; estudios referidos más propiamente a la llamada etnografía escolar y que vienen a relacionar la escuela con su medio y su entorno social inmediato, ya sea el barrio o la familia en particular, quedan aquí incluidos los estudios de diversidad étnica desde las diferentes versiones de la educación multicultural; estudios de organización escolar; estudios de agentes y relaciones dentro del marco escolar; estudios sobre los sistemas de comunicación en el aula; estudios sobre acontecimientos especiales de las escuelas.
Martínez Rodríguez (1990)	La evaluación de experiencias novedosas de tipo curricular, aplicación de alguna nueva idea o método; los procesos de innovación como producto de una cultura escolar; el terreno organizacional como estructura de poder e interinfluencias, funcionamientos de grupos o equipos, uso de espacios-tiempo; culturas escolares de grupos (rituales de exámenes, lenguajes, formas de comunicación). Se han realizado etnografías de colegios, innovaciones, directores, profesores, alumnos, clases, grupos, administradores, formas de organización, estrategias de enseñanza, etc., pero esta variedad de estudios debe guiarse por la conceptualización de la escuela como un agente de transmisión cultural y ámbito de construcción permanente de la cultura que imparte. Este autor añade una serie de propuestas concretas de problemas a tratar en una etnografía didáctica (pág. 24-25).
Bartolomé (1997: 17)	Ofrece una panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. En este sentido, las investigaciones de corte etnográfico intentan profundizar en: la exploración de la escuela como un instrumento de transmisión cultural, la exploración de los conflictos culturales y raciales en el aula, los procesos de transformación y cambio en las escuelas y estudiar hasta qué punto las políticas nacionales, locales o institucionales son llevadas a la práctica, analizándose su efectividad.

AUTORES	ÁMBITOS O ÁREAS PROBLEMÁTICAS
Ogbu (1993: 145)	Estudios sobre la educación de minorías, para aportar explicaciones válidas sobre el desproporcionado fracaso escolar de grupos tales como negros, indios, chicanos y portorriqueños en las escuelas públicas americanas. La población escolar incluye también otros participantes en la política y el gobierno de la educación: administrativos, padres, grupos de la comunidad.
Wright (1995)	Estudios en escuelas multi-étnicas para estudiar el proceso que puede conducir a que los niños negros se encuentren en desventaja dentro del sistema educacional británico.
Tuson (1995)	Destaca los estudios de la etnografía de la comunicación en la tradición lingüística y antropológica que tiene como objetivo remarcar las relaciones entre lengua, cultura y sociedad. El objetivo es entender las culturas de los grupos humanos que emplean las lenguas para llevar a cabo sus actividades cotidianas. Desde esta perspectiva se estudia la escuela, y en especial el aula, ya que el proceso de enseñanza aprendizaje se entiende como un proceso de intercambios comunicativos.
Pérez Ferra (1994: 245)	La etnografía ha difundido nuevas concepciones de la acción educativa para abordar e intentar establecer los problemas sociales, mostrando la necesidad de conocer el curriculum oculto, para contribuir a la solución de problemas escolares y aportar a la educación no formal.
Pulido y Prados (1999)	Uso de la investigación etnográfica como una base de la acción psicopedagógica en los centros escolares, posibilidades de esta investigación para generar dinámicas de innovación y cambio. La investigación etnográfica se ha utilizado en los siguientes ámbitos de la orientación psicopedagógica: optatividad y elección de estudios superiores, abandono de estudios, el contexto de origen de los estudiantes, cambio curricular, desarrollo profesional y evaluación, rendimiento académico.
Perea (1994)	Utilización de la perspectiva etnográfica para una correcta caracterización del entorno sociocultural en el que se desarrollan los planes, proyectos y programas de educación para la salud.
Merino (1994)	La investigación etnográfica en la formación del profesorado facilita la presencia en los diseños formativos del profesorado, de la situación y dinámica de la realidad socio cultural, tecnológica, productiva, laboral, de ocio, marginal.
López-Barajas (1994: 12)	La tradición investigadora americana destaca dos grandes áreas problemáticas: la escolarización como instrumento de transmisión cultural (interés por el curriculum oculto) y la exploración de los conflictos culturales en clase (espacio conflictivo en sociedades pluriculturales). En concreto serían estudios acerca de los patios de recreo, los modelos de violencia, los grupos de iguales, los problemas de transmisión cultural, el currículo oculto, biculturalismo, etc.

AUTORES	ÁMBITOS O ÁREAS PROBLEMÁTICAS
Murga (1994)	Influencia de la investigación etnográfica sobre el movimiento conocido como etnodesarrollo (acciones encaminadas al desarrollo desde su propia identidad, de los grupos étnicos minoritarios que forman parte de las distintas sociedades) y la innovación educativa (definida como un proceso de interacción multicultural: teóricos, profesores, alumnos, agentes educativos, etc.)
Suárez-Orozco (1995: 83)	Los etnógrafos de la educación se han interesado por los siguientes temas: la reproducción de la desigualdad social en la institución escolar, las discontinuidades culturales y la sociolingüística de la (in)comunicación intercultural en escuelas étnicamente diversas, así como la cuestión de la variabilidad en el rendimiento de los grupos minoritarios en los establecimientos escolares.
Wilcox (1993)	Dos amplias categorías abarcan gran parte del trabajo etnográfico: la exploración de la escuela como un instrumento de transmisión cultural y la exploración del conflicto cultural en el aula. En concreto se ha trabajado: el lenguaje, las estructuras de participación en el aula, relación entre la cultura y los procesos cognitivos, diferencias entre las culturas de la escuela y las culturas domésticas, las reformas educativas en las aulas, educación multicultural, impacto del aparato administrativo en el proceso de cambio, contacto entre los padres, el personal de la escuela y los administradores.
Knapp (1986)	Contribuciones etnográficas en el ámbito de la evaluación.
Wyness (1995)	Analiza las posibilidades de la etnografía para estudiar la vida privada, en concreto, “el padre responsable”, analizando la vida familiar para comprender el proceso de socialización.
Requejo y Aznar (1993)	La investigación etnográfica en la educación no formal. Desde dos perspectivas: por un lado, considerar la educación como fenómeno cultural, por tanto determina en qué medida los procesos culturales (inculturación, aculturación, adaptación ...) inciden sobre los procesos de aprendizaje, comportamiento, formación de la personalidad, etc.; y, por otro, lo cultural en cuanto fenómeno educativo se preocupa del estudio de la cultura de formas de vida actuales, de las pautas de la cultura en ambientes diferentes (instituciones educativas, familia, medios de comunicación...) y según edad, sexo, etc. La etnografía se ha interesado por mostrar cómo existe una disociación y una disfunción entre el currículum escolar y la influencia exterior; cómo existe una cultura de los grupos escolares; de los propios profesores. También se interesa por interpretar la realidad de las interacciones académicas, por problematizar aquello que resulta más normal y familiar en la rutina de todos los días, por cuestionar las formas organizativas y las dimensiones institucionales que están presentes en la acción educativa. De alguna forma la investigación etnográfica ha ido haciendo visible aquello que parecía caótico o complejo desvelando sus reglas y normas de funcionamiento explícitas o implícitas.

AUTORES	ÁMBITOS O ÁREAS PROBLEMÁTICAS
Feito (1997)	Se centra en comentar los trabajos etnográficos en sociología de la educación y, en concreto, aquellos que han supuesto una reflexión sobre los comportamientos de rechazo escolar por parte de alumnos y alumnas adolescentes (alumnos de clase obrera que fracasan, alumnos de clase obrera que rinden académicamente, distintos tipos de actitudes escolares entre alumnos de clase obrera, alumnos de clase media de bajo rendimiento escolar, minorías étnicas, alumnas).
ERIC (desde sus inicios hasta 2003)	Realizamos una consulta en esta base de datos (Educational Resources Information Center) con el descriptor <etnografía> y nos aparecieron 2.473 referencias, de las cuales sólo cuatro procedían del Estado español. La mayoría de los trabajos etnográficos que informaban sobre investigaciones llevadas a cabo eran americanos y versaban sobre escolarización de alumnado procedente de otros países y otras culturas (hispanos, chinos, italianos, africanos...).

Como vemos, existe una amplia variedad de temas y ámbitos educativos estudiados con investigación etnográfica, por lo que parece que lo genuino de este tipo de investigación no son los temas o ámbitos de estudio, sino la forma de enfocar y abordar los problemas. En realidad, si analizamos los temas prioritarios de los Concursos Nacionales de Proyectos de Investigación Educativa (CIDE, 2000), la metodología etnográfica podría ser aplicable a cualquiera de ellos. Veamos a continuación la relación de temas prioritarios en algunas convocatorias:

BOE nº 35 de 10-2-92:

- El *Profesorado* de las enseñanzas contempladas en la LOGSE: acceso y movilidad de los profesores de los distintos Cuerpos y Especialidades; estudio comparado sobre sistemas de evaluación de profesores; necesidades de formación de los equipos directivos de los centros; evaluación de programas de formación del profesorado en centros educativos.
- La *igualdad de oportunidades* en el acceso a la educación y la formación: diferencias por clase social y hábitat en cuanto a trayectorias en la educación no obligatoria; diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la elección de estudios postobligatorios; situación educativa de los inmigrantes; escolarización de los niños y niñas gitanas; estudio de analfabetismo funcional entre las personas

adultas; detección y estudio de la situación de grupos de jóvenes desfavorecidos en cuanto a la educación.

BOE nº 116 de 15-5-93:

- *Imagen social y profesional de la enseñanza:* la imagen de la enseñanza y de los profesores en los medios de comunicación; expectativas de los profesores ante la profesión docente y su desarrollo profesional...
- *La evaluación de los aprendizajes.*

BOE nº 140 de 13-6-95:

- *Organización y funcionamiento de los centros docentes:* participación e implicación del conjunto de la comunidad educativa; dirección y equipos docentes...
- *Atención a la diversidad y educación intercultural.*
- *Desarrollo profesional de los docentes.*

BOE nº 67 de 18-3-96:

- *El desarrollo de la LOGSE,* la implantación de las nuevas enseñanzas y su evaluación.
- *La participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.*
- *La compensación de desigualdades en educación.*

BOE nº 243 de 10-10-97:

- *La mejora de la calidad de la educación:* organización y clima de los centros; trabajo en equipo de los docentes; participación de la comunidad educativa...
- *Compensación de desigualdades en educación y la atención a la diversidad del alumnado:* medidas para la reducción del fracaso escolar en zonas desfavorecidas; educación multicultural y atención a minorías étnicas...
- *Educación y valores:* implicación de las comunidades educativas en la transmisión de valores...

1.4. Cuestiones que orientan el proceso de Investigación

Yo llamo a la etnografía un vehículo mediativo porque llegamos a ella no como a un mapa del conocimiento o a una guía para la acción, ni tampoco por entretenimiento. Llegamos a ella como al inicio de una clase diferente de viaje (Tyler, 1991: 313).

Ya hemos comentado que la visión *instrumental* de la investigación etnográfica es muy criticada, sobre todo por los antropólogos. Muchos son los que se niegan a considerar la etnografía un método de investigación, argumentando que *es mucho más que eso*⁴. No estamos en contra de esta visión *romántica*, pero el hecho es que en la práctica todo el que inicia una investigación de este tipo busca desesperadamente manuales de metodología que le orienten en el proceso, o bien echan en falta formación metodológica en este sentido. Es decir, la etnografía también requiere un método, un proceso que orienta la toma de decisiones y que, además, presenta un diseño de investigación que es propio de las investigaciones etnográficas y no de otras⁵. Esto no significa que estemos en contra de considerar que *“la etnografía es, simultáneamente, un modelo para recoger datos y una teoría para interpretarlos”* (Yanes, 1997: 230), aunque nos centremos en este trabajo en la parte metodológica, que es la que forma parte de nuestros objetivos de investigación. Hay autores (Velasco y Díaz de Rada, 1997) que prefieren hablar de *modelos de trabajo*, puesto que la investigación etnográfica se caracteriza por una considerable dosis de creatividad metodológica. Podría ésta parecerse a la posición de Feyerabend (1975: 137) con respecto al método científico: *podemos hacer que la ciencia pase, de ser una matrona inflexible y exigente, a ser una atractiva y condescendiente cortesana que intente anticiparse a cada deseo de su amante*.

En cualquier caso, sí que existen propuestas de cuestiones que orientan el proceso de investigación etnográfico, y en ellas nos vamos a detener en este apartado⁶.

⁴ Gutiérrez y Delgado (1994: 145) dan otro tipo de razones; para ellos, la etnografía es lo que se hace y el resultado de investigar mediante Observación Participante, en sentido estricto, por lo que no consideran pertinente la expresión “método etnográfico”, que, en función de la disciplina desde la cual se formule, suele recoger las cualidades de la Observación Participante.

⁵ Rodríguez Gómez *et al.* (1996: 44) definen la etnografía como el *método* de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta.

⁶ Por *etnografía* puede entenderse tanto el proceso de investigación como el producto final o escrito etnográfico. En este apartado, abordaremos el proceso de investigación y más adelante profundizaremos en la etnografía como informe de investigación.

Velasco y Díaz de Rada (1997: 120) utilizan la metáfora del laberinto para ejemplificar el proceso de investigación etnográfico. Este no viene ordenado en un índice y, de la misma manera, cualquier ámbito cultural presenta esta característica: sospechamos que hay un orden, pero no podemos conocerlo a menos que entremos en él. García Jiménez (1994: 355) lo describe de la siguiente manera:

Un diseño etnográfico o esquema de trabajo de campo indicativo es un proceso cíclico que no se secuencian linealmente según unas etapas ordenadas en el tiempo. Ese proceso es asimismo flexible, es decir, capaz de adaptarse a los imponderables del trabajo de campo, y abierto, en el sentido de dispuesto a recoger las modificaciones que el investigador introduce a lo largo de su estudio.

Erickson *et al.* (1990) proponen cinco cuestiones que deben orientar el proceso de investigación de campo en educación, las cuales, desde nuestro punto de vista, recogen acertadamente las tareas que debe realizar un etnógrafo:

- *¿Qué está pasando en esta situación de campo?* Las cosas rutinarias en la vida diaria de las situaciones educativas se convierten en invisibles por ser demasiado habituales, por lo que para evitar la *invisibilidad de la vida diaria*, se trata de "hacer extraño lo familiar", procedimiento también llamado *extrañamiento*⁷.
- *¿Qué significados atribuyen a lo que está pasando la gente implicada en esos sucesos?* Se necesita, por tanto, una comprensión específica en términos de detalles concretos. O, como diría Geertz (1990), *descripción densa*.
- *¿Qué tiene que saber la gente para ser capaz de hacer lo que hace en ese contexto?* Considerar los significados locales, qué significados fenomenológicos dan a un determinado contexto los individuos que lo habitan. Los acontecimientos que parecen ostensiblemente los mismos pueden tener diferentes significados locales.
- *¿Cómo está relacionado lo que ocurre aquí con lo que ocurre en un contexto social más amplio?* Se trata de realizar una comprensión comparativa de las

⁷ Para Velasco y Díaz de Rada (1997: 216), la clave del extrañamiento está en la capacidad para percibir la *diversidad* y no tanto en los sujetos que intervienen en la acción, se puede ver como ajeno lo que es aparentemente propio.

diferentes situaciones sociales, análisis de la interrelación existente entre una situación dada y su contexto social.

- *¿Cómo difiere la organización de lo que está ocurriendo aquí con la encontrada en otros momentos y lugares?* Comprensión comparativa más allá de las circunstancias inmediatas de la situación local. Por ejemplo, comparar la vida en las aulas con la vida en otros contextos institucionales.

A continuación, vamos a concretar un poco más, a través de diferentes propuestas de esquemas, sobre las etapas de la investigación etnográfica.

Velasco y Díaz de Rada (1997: 92) exponen en la Figura 1. 4 un esquema del *proceso de investigación* típico de una etnografía. Como vemos, el proceso de investigación etnográfico no se concibe como una secuencia lineal de fases. El transcurso de la investigación depende mucho de nuestra interacción con los informantes y, aunque partimos con una idea del proceso, el orden se va configurando en el campo.

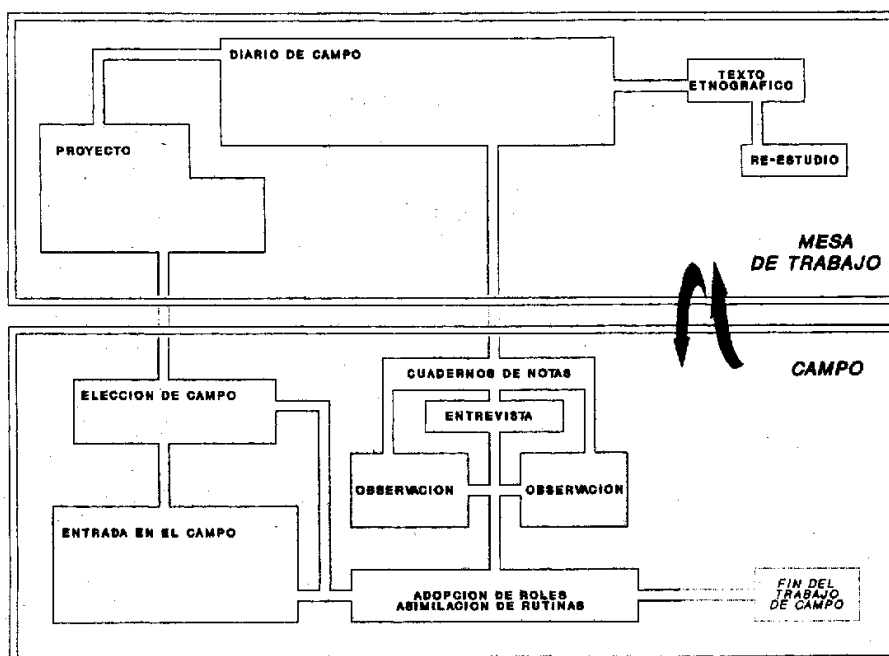


Figura 1. 4: Esquema del proceso de investigación típico en etnografía (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 92).

A continuación, vamos a exponer cada uno de los *momentos* más importantes del proceso, sobre los que hay que tomar decisiones, teniendo en cuenta que no significan una secuencia de fases, con un orden determinado. Para ello, seguiremos el esquema presentado por García Jiménez (1994):

- *Elegir o determinar el propósito o las metas del estudio y las preguntas (problemas) que se van a contestar.*

Los problemas de investigación etnográfica suelen tener su origen en las propias experiencias, curiosidad o compromisos personales e ideológicos del investigador. Normalmente, los problemas y las preguntas de investigación surgen después de una toma de contacto previa. El *extrañamiento* debe presidir esta etapa, es decir, sorprenderse e interesarse por cómo los otros interpretan o realizan su mundo sociocultural (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 216). Para estos autores, los objetivos del etnógrafo pueden ser previstos en su proyecto, pero con la expectativa de que serán descubiertos, relacionados, ordenados, conforme avanza el laberinto cultural. En la Figura 1.5, mostramos una representación imaginaria del laberinto de los objetos etnográficos, que estos autores proponen para el caso de una etnografía de la escuela.

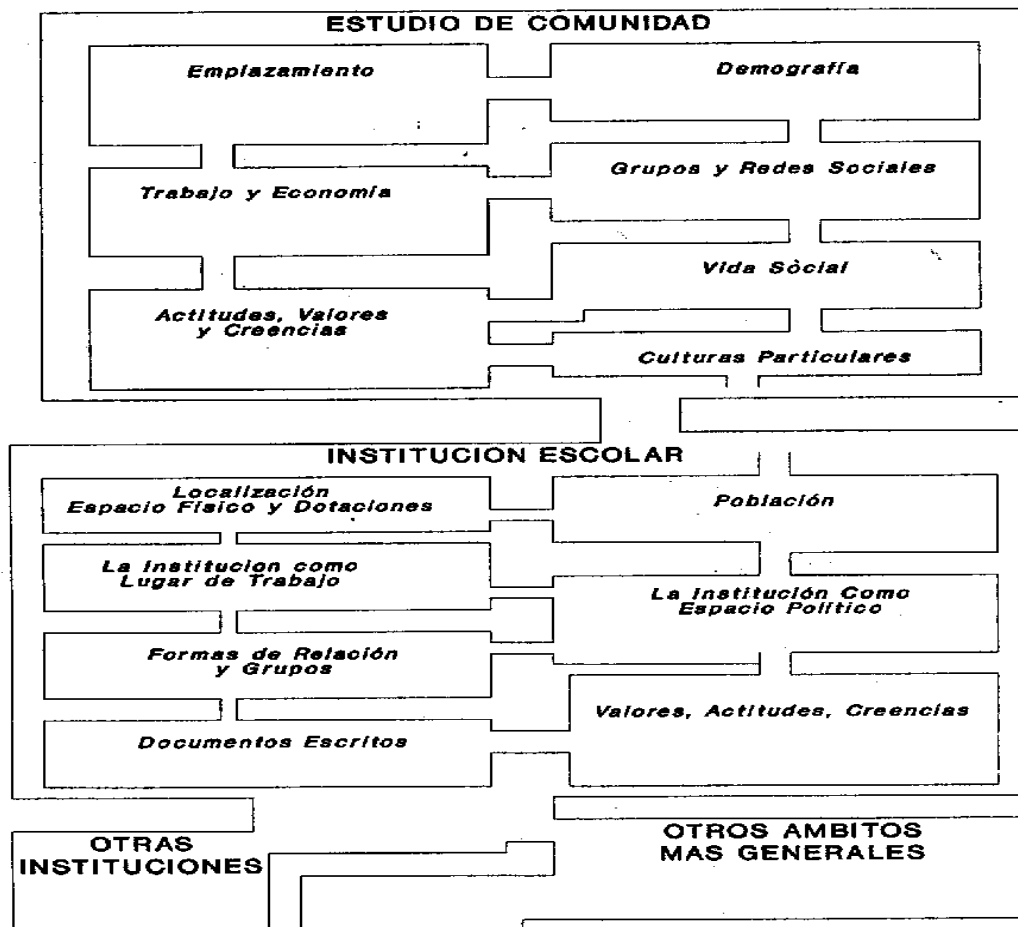


Figura 1. 5: Un laberinto de objetos (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 122).

- *Elegir el diseño.*

Se refiere a la elección de un diseño base sobre el que el investigador construye su propio plan de acción, condicionado, a su vez, por las metas, su propia experiencia en el trabajo de campo y la perspectiva teórica. Habría que considerar también qué *criterios de validez* se van a emplear⁸.

⁸ Estos aspectos los trataremos en el capítulo de *Evaluación de la Investigación etnográfica*.

- *Acceso al campo.*

García Jiménez (1994: 358) entiende por *acceso al campo* el proceso por el que el etnógrafo va accediendo a la información fundamental para su estudio. En un primer momento, supone un permiso formal, junto con la negociación de las condiciones en las que se desarrollará la investigación y, más tarde, significa la posibilidad de recoger un tipo de información que los participantes sólo proporcionan a aquellos en quienes confían, por lo que se necesita un tipo especial de habilidad social; según Measor y Woods (1995: 86), esta etapa necesita un control muy minucioso. Las estrategias recomendadas en las primeras etapas son el *vagabundeo* y la *construcción de mapas*. La primera hace referencia a las estrategias utilizadas para informarse sobre los participantes, lugares de reunión, contexto; según Rodríguez Gómez *et al.* (1996), por medio del *vagabundeo*, el investigador desarrolla una estrategia que le permite un progresivo reconocimiento del marco físico y un acercamiento a las personas que lo comparten por medio de conversaciones informales o entrevistas. Son los primeros datos “in situ” de la realidad educativa que pretende estudiar y se trata de familiarizarse con el contexto. La *construcción de mapas* se refiere a situar la información en función de dimensiones sociales, espaciales y temporales.

En ese momento, naturalmente, se me escapaba una gran parte de todo esto. Estaba demasiado ocupado anotándolo para poder siquiera pensar qué estaba escribiendo con tanto afán. Muchas veces simplemente lanzaba preguntas al azar en la esperanza de topar con algo que me diera pie a ulteriores preguntas. El problema de trabajar en el terreno del simbolismo reside en la dificultad para definir qué datos son susceptibles de interpretación simbólica (Barley, 1994: 159).

- *Determinar los roles que va a asumir el investigador (etnógrafo) y los participantes (nativos, informantes, etc.).*

El trabajo de campo en una investigación etnográfica es fruto de las interacciones personales. Estas interacciones se van definiendo y negociando a lo largo de la investigación. Para Rodríguez Gómez *et al.* (1996: 121), habría que plantearse las siguientes cuestiones: ¿quién define las posiciones del investigador y de los informantes? ¿según qué criterios? ¿para realizar qué tareas o actividades de investigación? ¿qué nivel

de implicaciones recíprocas se exige a los sujetos-investigadores? ¿qué modificaciones se plantean en las posiciones iniciales de cada uno?

Con respecto a los roles asumidos por el investigador, Griaule considera lo siguiente:

Volverse un afable camarada de la persona estudiada, un amigo distante, un extranjero circunspecto, un padre compasivo, un patrón interesado, un comerciante que paga por revelaciones, un oyente un tanto distraído ante las puertas abiertas del más peligroso de los misterios, un amigo exigente que muestra un vivo interés por las más insípidas historias familiares, así el etnógrafo hace pasar por su cara una preciosa colección de máscaras como no tiene ningún museo (Cit. por Clifford, 1983 y por Velasco y Díaz de Rada, 1997: 24).

Hammersley y Atkinson (1994: 109) definen los roles del investigador en función de su grado de participación: *totalmente participante, participante como observador, observador como participante y totalmente observador*. Rodríguez Gómez *et al.* (1996) añaden los roles de *investigador, intermediario, traductor o intérprete, evaluador*.

Los participantes también pueden asumir diversos tipos de roles. En este sentido, Rodríguez Gómez *et al.* (1996: 125) realizan la siguiente clasificación:

- *Informante-clave*: éste representa una persona o personas fundamentales en el proceso de investigación etnográfica, tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativa; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación; con capacidad para abordar esos conocimientos y, sobre todo, con voluntad de cooperación.
- *Porteros*: encargados de facilitar o impedir el acceso al campo del investigador, así como de vigilar y controlar sus acciones. Además, suelen orientar al investigador en cómo acceder a los informantes, quiénes pueden ser los informantes-clave, quiénes los colaboradores, etc.
- *Tratante de extraños*: este es el papel que representa aquella persona que introduce al investigador en el campo, en este sentido, ayuda a conocer a los restantes miembros del grupo, hace las presentaciones oportunas, describe

quiénes y cuáles son sus cometidos, nos muestra los diferentes espacios donde se reúne la gente, etc. También aconseja sobre algunos aspectos del diseño de la investigación.

- *Colaboradores o informantes-ayudantes*: se trata de personas con algunos conocimientos y habilidades de investigación, que también conocen la realidad educativa que tratamos de estudiar, por lo que se les puede consultar las decisiones relativas a la gestión de la investigación.
- *Informantes, participantes o sujetos de investigación*: aportan la mayor parte de la información primaria sobre el problema de investigación. Son las personas que se observan, preguntan o solicitan información por escrito o documentos.

La definición de roles corresponde a un continuo proceso de negociación, en el que se establece un intercambio implícito o explícito. Una amplia explicación de estos procesos la encontramos en Spradley (1979).

- *Selección de informantes.*

Este tipo de muestreo es denominado *intencional*; obviamente, no todos los informantes tienen el mismo valor como fuente de información, por lo que el tipo de selección no podría ser aleatoria, sino mediante unos criterios definidos por el propio investigador en función de sus objetivos. En este sentido, se definen los atributos que deben reunir los informantes adecuados para nuestra investigación e intentamos localizarlos mediante un proceso dinámico y secuencial, es decir, se realiza y se va definiendo a lo largo de toda la investigación. El etnógrafo tendría que definir los criterios de selección de sus informantes. Goetz y LeCompte (1988: 85) desarrollan la diversidad de modelos de selección existentes (selección exhaustiva, por cuotas, por redes, casos extremos, típico-ideal, casos negativos, discrepantes, muestreo teórico, etc.).

- *Fijar los procedimientos para la recogida y análisis de información.*

Muchas veces se tiene la impresión de que las técnicas etnográficas son irremediabilmente inconmensurables respecto a los fines, como si la imaginación

etnográfica fuera siempre más viva, más ambiciosa que lo que los instrumentos de trabajo pudieran abarcar (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 42).

Siempre se ha dicho que en investigación etnográfica el investigador es el principal instrumento de recogida de datos (sus ojos y sus oídos), aunque para ello utiliza unos procedimientos determinados. Rodríguez Gómez *et al.* (1996: 145) clasifican los procedimientos y técnicas de recogida de datos según los objetivos establecidos por el investigador, que presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 1.2: Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos según los objetivos establecidos por el investigador (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996: 145).

OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
<i>Describir una situación</i>	Cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventarios...
<i>Contrastar una explicación</i>	Tests, lista de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada...
<i>Interpretar lo que otros piensan</i>	Diario, documento, biografía, entrevista no estructurada, historia de vida
<i>Analizar lo que pienso</i>	Autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario autoaplicable
<i>Ayudar a que otros tomen conciencia</i>	Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta feedback, grupo de discusión, técnicas de grupo

Algunas de las estrategias de recogida de información que se utilizan en la investigación etnográfica suelen presentar un carácter interactivo (observación participante, entrevistas, historias de vida), otras son técnicas indirectas (documentación oficial y personal); ambas tienen la capacidad de respuesta y adaptabilidad a las circunstancias, a la sensibilidad humana y buscan la comprensión holística de la realidad, por lo que la información tiene un carácter cualitativo.

Resaltamos de las diferentes estrategias la *observación*, que según Spradley (1980), tiene las siguientes fases: *observación descriptiva*, en la que no se tiene muy claro qué observar y los problemas no están suficientemente definidos; *observación focalizada*, que responde a cuestiones que son fruto de una primera reflexión y *observación selectiva*, en la que sólo se observa aquello que permite contrastar nuestras explicaciones.

Con respecto a las entrevistas, representan la *técnica de excavar* para adquirir conocimiento sobre la vida social; éstas son flexibles y dinámicas y van dirigidas a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1992).

El análisis de la información es quizás la fase de todo el proceso de investigación donde existe un mayor *oscurantismo*. Desde la propuesta de Miles y Huberman (1984), acusados, por otra parte, de cierto positivismo, no ha habido grandes novedades con respecto a ella. Resaltamos las aportaciones de Gil *et al.*(1995), que exponen la dificultad asociada al análisis de datos cualitativos y presentan un procedimiento que podría orientar al etnógrafo respecto a su trabajo con la información recogida. Básicamente, el proceso de análisis podría seguir las siguientes etapas: lectura inicial de datos, codificación, disposición de datos, obtención de conclusiones y verificación de conclusiones⁹. También Rodríguez Gómez *et al.* (1996: 197) retoman y amplían esta misma propuesta. Por otra parte, Goetz y LeCompte (1988) profundizan en el proceso de teorización que implica el análisis e interpretación de datos.

Habría que destacar la aplicación de la herramienta informática al análisis de datos cualitativos con programas como el *Aquad*, *Qualog*, *Ethno*, *Qualpro*, *Textbase*, *Alpha*, *Ethnograph*, *Nudist*, etc. Sandín y Medina (1993) realizan un análisis comparativo de dos programas informáticos¹⁰, analizando los procedimientos de los mismos, así como sus ventajas e inconvenientes. Al mismo tiempo, presentan cómo estos programas informáticos pueden ayudar a organizar e interpretar datos provenientes de transcripciones de entrevistas, notas de campo, diarios, etc.

Sin embargo, existe otra visión *más antropológica* de esta etapa de análisis, que de hecho denominan *proceso de elaboración de datos*, y que es definida de la siguiente manera:

⁹ Éste representa el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994).

¹⁰ Comparan el programa Aquad y Ethnograph.

La información producida es codificada en diferentes lenguajes, naturales o formales, en la lengua del investigador o del grupo estudiado. El resultado final es un conglomerado de información no sólo clasificada según los ítems de las guías de campo, sino diferenciada en lenguas o lenguajes y en niveles de formalidad. La heterogeneidad es la impresión dominante del conjunto (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 41).

Para estos autores, los *procesos de elaboración de datos* que conducen a elaborar un discurso inteligible, significativo, son fundamentalmente los siguientes: describir, traducir, explicar e interpretar. Éstos podrían ser vistos como procesos sucesivos de elaboración de datos en distintos momentos y grados de abstracción, pero también son en cierta medida procesos *comiplicados* e inseparables:

- *Describir*. La descripción es el proceso de elaboración de datos considerado más primario. Parece obvio que la descripción se sigue de la observación, pero no se trata de una técnica de campo, sino de una habilidad literaria que requiere algún tiempo de formación. El diario de campo es el instrumento fundamental de inscripción, aunque no es el único. En cuanto a su contenido y organización cabe casi cualquier fórmula: registro de observaciones estructuradas de acuerdo a determinados puntos, diario personal relleno de subjetividad, lente de observación para descripciones objetivadas y una pantalla de reflexión y autocrítica para el propio investigador. Es la “trastienda-taller de la investigación”.
- *Traducir*. El investigador transcribe su experiencia en las categorías y valores de su cultura y, en función de los conocimientos de su disciplina, traduce una cultura en términos de otra. Es también ordenar en secuencia un conjunto de comportamientos tras haberlos situado en tiempo y lugar, y presentar a los personajes.
- *Explicar*. Es un término muy debatido, ya que es muy difícil hallar leyes generales o universales de las sociedades humanas y formular teorías generales.
- *Interpretar*. Ha sido común considerar la interpretación como una alternativa a la explicación. La perspectiva interpretativa consiste en *decir algo sobre algo* y tiene también un apoyo analógico. La analogía se sustenta en un ejercicio de búsqueda de relaciones, en el que la descripción densa acaba

siendo una composición hipotética de la cultura tal como la ve el investigador. Identificar temas, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de temas en las que quedan encuadrados, construir la estructura simbólica subyacente, etc. es el programa para elaborar una interpretación. Se trata de comprender, tornar inteligible la acción humana.

No vamos a profundizar más en los procedimientos y técnicas de recogida y análisis de información, pues existen en la literatura múltiples referencias que tratan estos aspectos (Smith, 1974; Goetz y LeCompte, 1988; Ruiz e Ispizua, 1989; Angulo Rasco, 1990; Sola, 1990; Coe, 1991; Colás, 1992a; Constan, 1992; Delgado y Gutiérrez, 1994; Sánchez Valle, 1994; Ball, 1990 y 1995; Polkinghorne, 1995; Scheurich, 1995; Burgess, 1995; Knupher, 1996; Valles, 1997; Hammersley, 1997; Galindo, 1998; Delgado Ballesteros, 1998; Luttrell, 2000; Rodríguez Rojo, 2000; Mills, 2001). En cualquier caso, nos gustaría resaltar la idea de que en etnografía las técnicas funcionan más bien como *heurísticos* que como *algoritmos*, es decir, como procedimientos para identificar nuevos problemas más que como recursos automatizados para hallar soluciones (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 126).

- *Extraer explicaciones y contrastarlas con los participantes.*

En el proceso de investigación etnográfico, las primeras respuestas resultantes de nuestro análisis se devuelven a los informantes para comprobar si reflejan con fidelidad una determinada cultura (García Jiménez, 1994: 373). Esta tarea es realizada durante todo el proceso, de modo que deben quedar reflejados no sólo las interpretaciones del investigador, sino el proceso de negociación y las modificaciones de tales interpretaciones.

- *Escribir la etnografía.*

En el informe final o etnografía queda reflejado el trabajo de campo y en él nos

vamos a detener en el siguiente apartado¹¹.

Por otro lado, Velasco y Díaz de Rada (1997) realizan una aproximación al modelo de trabajo en etnografía. Para ellos, este modelo de trabajo no debe tener un sentido normativo: propuesta de reglas y mínimos que estipulan criterios para un “control de calidad”. Esta aproximación la dividen en tres partes diferenciadas: *acciones*, *objetos* y *transformaciones*. La primera hace referencia al conjunto de prácticas que constituyen un proceso etnográfico, la segunda es un intento de acotar el objeto y la tercera se refiere a las técnicas que el etnógrafo utiliza para hacer sus datos inteligibles.

Con respecto a las *acciones*, incluyen aspectos, muchos de los cuales hemos mencionado anteriormente: la dependencia de los informantes, el proyecto, la entrada en el campo, la mesa de trabajo, el diseño, la documentación bibliográfica, el extrañamiento, el diario de campo, la elección del campo y situaciones, la observación participante, la elección de informantes, adopción de roles, diversificación de los contextos de interacción, entrevistas... En cuanto a las *secuencias* necesarias, resaltan la idea de que son *momentos* que el etnógrafo puede tener que retornar una y otra vez, con flexibilidad. No obstante, existen ciertas reglas de secuencia que, aunque escasas, son fundamentales (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 112-115):

- La selección muestral de informantes suele ser posterior al conocimiento previo de las segmentaciones socialmente significativas obtenido mediante la interacción, la adopción de roles y la asimilación de rutinas.
- Es imposible observar sin categorías previas, sean éstas explícitas o implícitas. En etnografía la captación de *significación* en los datos procedentes de la observación suele ser subsecuente a la realización de entrevistas (o conversaciones). El investigador hará observaciones tanto más *significativas*, es decir, culturalmente *válidas*, cuanto más maña se dé en componer sus categorías de observación a partir del *diálogo* intercultural.

¹¹ También en el capítulo de *Evaluación de la Investigación Etnográfica* dedicaremos un apartado a los *Estándares de evaluación de los informes de investigación etnográficos*.

- Aprovecharemos mejor las situaciones de observación específica cuanto mejor hayamos explotado las de observación inespecífica.
- El *qué* de las preguntas que realizamos será tanto más válido si *antes* hemos sido capaces de reconocer los temas culturales sobre los que hacer preguntas significativas mediante procedimientos menos intrusivos de obtención de información verbal.
- En general, se anteponen los procedimientos no intrusivos a los intrusivos. Las entrevistas formalizadas suelen posponerse a la práctica conversacional común, incluso en multitud de ocasiones suele darse el esquema inverso, sobre todo en los primeros momentos de la investigación, que es el etnógrafo quien debe responder a las preguntas de sus informantes.

1. 5. El informe etnográfico

...en verdad esos dos o tres primeros días podrían ser el tiempo para la reconsideración de todo el material de investigación, para un constante filtrar y volver a filtrar, separar la paja del heno, identificar las fuerzas, ordenar el material hacia ellas, controlar el trabajo clave asociado, reclasificar, realizar uno o dos intentos de introducción y, si eso fracasa, reunir una de las secciones más completas, coherentes e interesantes. Si esto último va bien, puede convertirse en una bola de nieve y proveer un pasaje comparativamente fácil. Lo más común es que sólo se trate del comienzo de la lucha.

Así, pues, lo que se hace durante estas primeras etapas es cumplir un proceso de “preparación psíquica” para el lanzamiento de la escritura (proceso acompañado de cierta perturbación e incomodidad) y, en segundo lugar, atravesar las primeras etapas de preparación del material para su presentación (Woods, 1987: 189).

El informe de una investigación es una de las etapas más importantes de cualquier proceso de investigación; si no comunicamos el resultado de nuestro trabajo, parece que no tiene mucho sentido el esfuerzo realizado. Podría pensarse que es una de las tareas más gratas de una investigación, pues aparentemente es redactar y comunicar lo realizado; sin embargo, cualquier persona que haya tenido que enfrentarse a la temida *página en blanco*, sabe que esto no es así. Para la mayoría de los investigadores de cualquier tendencia, representa una de las tareas más complejas, pues se tienen que delimitar, clarificar y conjugar muchos aspectos. De esta manera, la propia redacción se convierte en un análisis de toda la información. De hecho, se ha llegado a decir (Knapp,

1986: 181) que la redacción de una etnografía requiere el mismo tiempo que el dedicado a la obtención de los datos del campo. Además, el trabajo realizado queda al descubierto, preparado para el juicio del público. Woods (1987:183) denomina esta etapa de la investigación “*el umbral de sufrimiento*”, también ha empleado otras expresiones que reflejan la complejidad de ésta:

aplicar la disciplina de hierro de la escritura... etapa de la investigación que la temen y la odian... si no experimentamos sufrimiento en este punto, es casi seguro que algo no va bien... Los investigadores tienen que ser masoquistas. Debemos enfrentar la barrera del sufrimiento hasta que duela (Woods, 1987: 184).

Éstas son sensaciones que cualquiera que ha pasado por esta etapa reconoce con una leve sonrisa. Suponiendo que ya se haya superado el difícil comienzo, a continuación exponemos algunas propuestas de cómo se debe concretar un informe de investigación etnográfico.

Para la elaboración de un informe de investigación, debemos prestar atención a varias cuestiones: contenido, estructura, extensión, formato, estilo, vocabulario, etc. Normalmente, cualquier decisión al respecto tendría que considerar a quién va dirigido el informe, pues la audiencia es la que principalmente determina las características del mismo (Arnaus, 1995). En cualquier caso, lo que a nosotros nos interesa es la etnografía propiamente dicha, es decir, el resultado del trabajo de campo mediante un escrito que retrata el modo de vida de un grupo identificable de personas (Wolcott, 1988). En este sentido, su *contenido* debe reflejar no sólo los significados extraídos de los miembros de la cultura estudiada, sino que además debe quedar claro el modo en que fue realizada la investigación y justificar las decisiones que se tomaron al respecto.

Cuando decimos que una etnografía es un relato construido en torno a argumentos científicos queremos expresar esta relación de imbricación entre el polo descriptivo, que nos presenta a la etnografía como una especie de novela realista, y el polo argumental, que nos la presenta como una obra científica cuyos enunciados teóricos buscan componer un modelo de cómo son las cosas en una cultura particular (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 202).

Spradley (1979: 212-216) propone un conjunto de tareas que pueden resultar de interés para afrontar la difícil labor de redacción de una etnografía (cit. en García Jiménez, 1994: 374), éstas son las siguientes:

- Seccionar una audiencia: identificar a quién va dirigido el informe para tenerlo claro durante todo el proceso de redacción.
- Seleccionar una tesis: se refiere a una idea representativa de todo lo que se quiera comunicar y que sirva como punto de partida para explicar los demás elementos del escrito.
- Establecer una lista de tópicos y elaborar un esquema: el esquema debe contener apartados como introducción y conclusiones.
- Escribir un borrador de cada parte por separado.
- Revisar el esquema y crear subtítulos: se considera la pertinencia de dividir, reagrupar o suprimir algunos de ellos.
- Confeccionar el borrador general.
- Escribir la introducción y las conclusiones.
- Releer el informe e introducir ejemplos explicativos: se trata de seleccionar segmentos de transcripciones de entrevistas, notas de campo, documentos, etc., que mejor puedan reflejar lo que los informantes piensan o hacen y que el etnógrafo trata de explicar.
- Redactar el documento final.

Con respecto al *formato y estructura del informe*, en este tipo de investigación no existe un patrón estándar y se ha llegado a decir que existen tantos formatos y esquemas como investigadores. No ocurre lo mismo en los informes de corte positivista, que sí que tienen una estructura y estilo muy delimitado. Nosotros consideramos que este hecho no beneficia al reconocimiento de la investigación cualitativa en general, ya que, entre otras cosas, impide tener unos elementos claros para valorar la pertinencia o no del informe. No obstante, sí que hay unos apartados ineludibles, independientemente del estilo utilizado y de la importancia que se le dé a cada apartado.

Según Goetz y LeCompte (1988), para que el informe de una investigación etnográfica pueda considerarse completo, debe abordar las siguientes cuestiones:

- El foco, el fin del estudio y las cuestiones que aborda.
- Marco teórico y conceptual.
- El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección.
- Los participantes o sujetos de estudio y los escenarios y contextos investigados.
- La experiencia del investigador y sus roles en el estudio.
- Las estrategias de recogida de datos.
- Las técnicas empleadas para el análisis de los datos.
- Los descubrimientos del estudio: interpretaciones y aplicaciones.

Parece existir cierto acuerdo en los postulados anteriores (Chilcott, 1987; Taylor y Bogdan, 1992; Buendía *et al.*, 1992; Ogbu, 1993; Wilcox, 1993; López-Barajas, 1994; Rodríguez Gómez *et al.*, 1996; del Rincón, 1997; García Llamas *et al.*, 2001). No obstante, Rodríguez Gómez *et al.* (1996) sistematizan un poco más las cuestiones principales y apartados que deberían formar parte del informe de cualquier investigación cualitativa y presentan una propuesta suponiendo que no existan limitaciones de espacio. Estos aspectos son:

- a) *Revisión de la literatura y planteamiento del problema*: presentar el estudio en un contexto teórico. A partir de esta primera visión teórica, pueden plantearse el problema inicial y/o las hipótesis que sirvieron como punto de arranque para el trabajo.
- b) *Metodología*: Se comenzaría con una explicación general del proceso seguido. Debido a la ambigüedad de los términos empleados, sería necesario definir claramente qué se entiende cuando se alude a observación participante, estudio de casos, selección de casos discrepantes, informantes clave, etc. Algunos puntos a tener en cuenta para explicar el proceso llevado a cabo son:

- *Acceso al campo*: formal e informal, negociaciones, período de tiempo, rol del investigador.
 - *Selección de informantes y situaciones que fueron observadas*: explicar las razones de esta selección y el tipo de muestreo utilizado.
 - *Estrategias de recogida y registro de datos*: clarificación de todo lo relativo a las estrategias, por ejemplo, grado de estructuración de la entrevista, guión, temas sobre los que se pretendía tratar, número de entrevistados, duración de las entrevistas, extensión de las transcripciones, anexos, etc.
 - *Abandono del campo*: razones que llevaron a concluir en un determinado momento.
 - *Análisis de datos*: indicar los procedimientos de reducción de información, qué información fue descartada, sistemas de categorías, transformaciones o comparaciones que se llevaron a cabo para extraer el significado de los datos, temporalización, así como colaboraciones en las tareas de análisis.
- c) *Resultados y conclusiones*: Descripción y/o interpretación de la escena estudiada, apoyando las afirmaciones que se realizan en citas extraídas de las entrevistas, registros de observación, diarios, documentos, etc. Habría que indicar el modo en que se responde a los interrogantes planteados, también la manera en que se explican desde determinados marcos teóricos y coincidencias o discrepancias respecto a estudios similares. Por último, incluir la líneas de investigación sugeridas a partir de los hallazgos alcanzados.
- d) *Referencias bibliográficas*:
- e) *Datos originales*: presentar un anexo final con parte o la totalidad de los datos utilizados (notas de campo, observaciones, transcripciones de entrevistas, etc.).

Rodríguez Gómez *et al.* (1996: 265), incluyen en esta propuesta una serie de sugerencias. En este sentido, comentan que sería conveniente que los informes relatasen también las *estrategias fracasadas*, es decir, entrevistas que no pudieron celebrarse, observaciones interrumpidas, informantes que resultaron no ser adecuados, permisos

denegados, etc. Hablar de lo que no pudo ser en una investigación refleja honestidad y realismo por parte del investigador.

También nos gustaría resaltar dos aspectos de la propuesta presentada por Buendía *et al.* (1992). Por un lado, se considera conveniente incluir información sobre la formación y experiencia de los investigadores y cómo repercute ésta en el proceso de investigación. Y por otro, realizan especial hincapié en que quede reflejada la evolución del problema, hipótesis o cuestiones iniciales del estudio, así como la evolución del proceso de análisis.

Con respecto al *título* del trabajo, es habitual en este tipo de investigaciones que sea metafórico, de manera muy sugestiva. En cualquier caso, conviene añadir algún subtítulo que haga referencia a la temática abordada en el trabajo.

El *estilo de redacción* es otro de los aspectos peculiares de los informes de investigación etnográficos. Normalmente es adornado con cierto estilo literario, empleado de manera ingeniosa. No obstante, no queda claro que esta *forma ingeniosa* suela ser habitual en los informes de investigación, de hecho Alberto Cardín explicaba en el prólogo de *El antropólogo inocente* (Barley, 1994: 7), lo poco común que es encontrar este tipo de obras:

No suelen las monografías etnográficas ser libros especialmente divertidos, ni mucho menos descuellan por su humor, a pesar de la gran cantidad de equívocos y situaciones ridículas en que necesariamente incurre cualquier individuo que intenta apropiarse de convenciones que le son totalmente extrañas, como es el caso de cualquier etnógrafo en el seno de su correspondiente población exótica. Serio e imbuido de su cuasisacerdotal responsabilidad teórica, el etnógrafo no llega a captar el humor de sus exóticos anfitriones, y muy raramente observa distanciadamente lo patético de su posición.

Suele ser habitual emplear la primera persona en las formas verbales, puesto que, de esta manera, quedan reflejados la presencia del investigador y su papel en el contexto objeto de estudio. También en este tipo de informes se suelen incluir citas literales obtenidas de los informantes, de las notas de campo, de documentos o del propio diario del investigador. Aunque esta forma de presentación es criticada por Clifford (1991), que, tras revisar los estilos de escritura etnográfica, considera que “*el silencio del taller etnográfico*

ha sido quebrado por voces insistentes, heteroglólicas, por el raspar de otras plumas” (pág. 145). Para este autor, decir que una etnografía está compuesta de discursos y que sus distintos componentes se hallan dialógicamente relacionados, no es lo mismo que decir que su forma textual debería ser la de un diálogo literal. Además, citar regular y extensamente a los informantes es una manera de manifestar la producción colaborativa del conocimiento etnográfico, pero tal táctica sólo comienza a quebrar *la autoridad etnográfica*. Aunque, por otra parte, Britzman (1995) profundiza en el debate acerca de la representación etnográfica y nos habla de tres tipos de autoridad etnográfica: la autoridad del empirismo, la autoridad del lenguaje y la autoridad de la lectura.

Stenhouse (1990) nombra tres estilos (aunque estos pueden combinarse) en la presentación de los resultados en el estudio de casos, aportación que podría ser extensible al informe etnográfico. Este autor distingue entre:

- *Narración*. Tiene dos características principales, por un lado, es simple y directa para leer y, por otro, es sutil. La forma narrativa obliga al autor a presentar su propia lógica al contar una historia; según Stenhouse (1990: 77), el autor no necesita señalar con claridad causas y efectos, sino que selecciona un conjunto de información e invita al lector a especular sobre los mismos.
- *Viñeta*. Tiene el estatus de un croquis al compararla con una imagen completa. Se funda en el hecho de seleccionar un sujeto para la viñeta, lo que en sí constituye una interpretación; y la iluminación de la observación, situación o evento mediante la selección de características cuyo significado está determinado por la postura interpretativa del autor.
- *Análisis*. Al contrario que la narración y la viñeta, debate sus puntos de forma explícita, revisando la evidencia allí donde pueda. Puede ser expresado con los conceptos de las personas del caso, aunque a menudo es el autor el que aporta el marco conceptual, fruto de una teoría. Stenhouse (1990) asegura que, aunque a veces es difícil de entender, la mala interpretación es menos probable que en la narrativa, ya que el análisis tiende a ser más rígido al buscar la precisión en la terminología.

Aunque Stenhouse se refiere con esta clasificación a *Estudios de caso*, creemos que puede ser extensible a los informes etnográficos. En realidad, se refiere a que los informes sean más descriptivos o más interpretativos, si entendemos por interpretación un contraste entre marco conceptual, registros del investigador y significado que le dan los sujetos.

Goetz y LeComptre (1988) consideran que existen más estilos y presentan los siguientes formatos que pueden existir en una etnografía, aunque también consideran que estos formatos deben mezclarse en la presentación del informe:

- Narraciones cronológicas.
- Síntesis temáticas conceptuales.
- Estructuras de solución de problemas articulados en torno a las cuestiones fundamentales.
- Presentación de resultados claros y creíbles.
- Presentación de datos densos, complejos y representativos de varias perspectivas, con la intención de persuadir al lector.
- Presentación de casos negativos, discrepantes o desviados.

Existe otra clasificación realizada por Smith (1987), que diferencia el formato del informe en función del tipo de estudio cualitativo (cit. en Fernández Cano, 1995: 157):

- *Interpretativa o proetnográfica*: asertos empíricos, viñetas narrativas, citas extraídas de las notas de campo y entrevistas, mapas, tablas y citas, comentarios interpretativos, discusión teórica, descripción de proceso de investigación.
- *Cognitivista*. Transcripción de las entrevistas, contraste formal de hipótesis, exposición de realizaciones, materiales, tareas, modelos de simulación informatizados utilizando grafos y/o redes.
- *Artística*. Informe narrativo, a modo de cuento, cargado de retórica e intuición para influir en la imaginación del lector.
- *Sistemática*. Informe discursivo: de la evidencia a la conclusión.
- *Metateórica*. Ensayo de apoyo a la teoría.

Velasco *et al.* (1993: 18-19) consideran que, aún admitiendo la existencia de muy diferentes estilos en la presentación de los datos, no debe perderse de vista el objetivo final de una etnografía, que es la *cultura*, entendida de manera holística. En este mismo sentido, Marcus y Cushman (1991) realizan un recorrido por la historia de la escritura narrativa de la etnografía y consideran que, aunque se preste atención a la retórica, no se debe perder de vista el objetivo de la construcción de un conocimiento sistemático de las otras culturas, por lo que realizan una crítica al *realismo etnográfico*¹² de las etnografías posmodernas.

Con respecto a la *escritura* de los informes etnográficos, según Atkinson (1991) está sometida a ciertas convenciones retóricas y literarias, que requieren un esfuerzo creativo, además de representar un texto de mucha complejidad y extensión. Esta última característica puede estar relacionada con un sentimiento de seguridad, proporcionado al aportar “el peso” de la evidencia. “*Escribir etnografía es para muchos estudiantes la tarea de composición más exigente con la que se han encontrado nunca*” (Atkinson, 1991:162); parece que la valoración de este tipo de informes suele estar más enfocada hacia la escritura de lo que lo está en otras formas de investigación. En este sentido, hay una sensación de que el escrito es parte esencial de la investigación y puede que represente el éxito o el fracaso de todo un proyecto. De hecho, Clifford y Marcus (1986) consideran que la escritura etnográfica debería ser materia de crítica literaria, tanto como de crítica metodológica.

Una de las cualidades más importantes del informe es que tiene que ser *persuasivo*, según Atkinson (1991), en el sentido de evocar simpatía. Como vemos, en este tipo de informes la parte estética es especialmente valorada. Este mismo autor, anima a explorar nuevas formas literarias en los escritos etnográficos, como por ejemplo, forma de diálogo, parodia, historia corta, etc. Esta idea, aunque nos pueda parecer muy sugerente y vanguardista, hace que nos planteemos nuevamente a quién va dirigido el informe de investigación etnográfico, pues como ya comentamos al principio, se debe pensar en la audiencia antes de tomar cualquier decisión al respecto. También Chilcott (1987: 213) se

¹² El *realismo etnográfico* es un modo de escritura que busca representar la realidad de la totalidad por medio de partes o focos de atención analítica, que constantemente evocan una totalidad social y cultural, estableciendo un nexo íntimo entre la escritura etnográfica y el trabajo de campo (Marcus y Cushman, 1991: 175).

plantea “¿cómo se puede escribir una etnografía con estilo poético que pueda ser fácilmente leída por los clientes de la escuela?”. En cualquier caso, consideramos que estas son *nuevas formas de escritura*, que contrastan con la visión *clásica* de Malinowski (1993: 33) “un etnógrafo que pretende inspirar confianza debe exponer clara y concisamente, en forma tabularizada, cuáles han sido sus observaciones y cuáles informaciones indirectas que sostienen su descripción”. Como vemos, la escritura etnográfica es un tema muy debatido (Clifford, 1991; Marcus y Cushman, 1991; Britzman, 1995; Rhedding-Jones, 1996; Segall, 2001) e inmerso, ¡cómo no!, en la aureola del disenso. De hecho, la revista *International Journal of Qualitative Studies in Education* (2002) dedica un número especial (15, 4) denominado *Escribiendo etnografías: algunos problemas y reflexiones*. A lo largo de este número especial nos encontramos con varios ejemplos de este tipo de escrituras consideradas posmodernas. En él aparecen varios artículos referidos a la creación de estrategias narrativas innovadoras (ficción, prosa, cuentos...) (Tierney, 2002), formas alternativas de presentar los datos, incluyendo la escritura de poemas como investigación educativa; en este caso, se pregunta Piirto (2002) qué cualificación de base artística necesitan tener los investigadores y cómo juzgar la calidad del producto. En este mismo número, Foley (2002) explora el reciente debate sobre la escritura etnográfica, explicando los cuatro tipos de reflexividad: confesional, teórica, textual y deconstructiva.

Otro de los aspectos peculiares del informe de investigación etnográfico, es que da acceso a la *contrastación con los participantes*, por lo que estos adquieren una función activa en la presentación final del informe. Se supone que es uno de los criterios que dotan de validez a las interpretaciones realizadas por el etnógrafo. Según Kushner y Norris (1990: 119), anterior al informe, está la *negociación* de los borradores. Se utiliza la negociación como reconstrucción del informe y, aunque ésta generalmente no conlleva grandes cambios en el bloque principal del mismo, sí que puede suponer reconstrucciones textuales. Martínez Rodríguez (1990b: 39) considera que de esta manera se sacan a la luz los problemas éticos, entre otras cosas porque el informe puede publicarse.

Como hemos visto, no existe una visión uniforme acerca de las características de un informe etnográfico. Parece haber cierto acuerdo en el contenido, pero no en su estilo y

formato. Pensamos que esta peculiaridad es fruto de la diversidad existente en lo que se refiere a la propia concepción de la etnografía. En cualquier caso, consideramos que se debería indagar en la práctica, para conocer qué tipo de informes se están produciendo y cuáles son sus rasgos definitorios, si los hay.

1.6. Aspectos éticos en la investigación etnográfica

En este apartado, abordaremos algunas consideraciones y compromisos éticos a tener en cuenta en una investigación etnográfica, aunque algunos de ellos también son extensibles a otro tipo de investigaciones.

Sandín (2003), realiza una aproximación histórica a la aparición de los códigos éticos profesionales y considera que éstos tienen dos funciones: identificar el estatus profesional de la categoría de trabajo (obligaciones, funciones, prácticas, etc.) y explicitar que el ejercicio de la profesión tiene un compromiso hacia el bienestar de la misma y de las personas a las cuales se dirige. Esta autora después de realizar un recorrido por distintas asociaciones y códigos éticos, señala que los asuntos relacionados con la investigación en educación son ampliamente tratados por la *American Educational Research Association* (AERA), desarrollando los “*Ethical Standards of the American Educational Researcher*”¹³. Ya en nuestro país señala la celebración del II Congreso Virtual de AIDIPE (16-21 de octubre de 2000), organizado en torno al tema “*Ética e investigación evaluativa*”¹⁴.

Centrándonos más en la investigación etnográfica, el trabajo de campo obliga a los investigadores a reflexionar sobre algunos aspectos que pueden dañar la dignidad moral de nuestros informantes pues, ningún avance científico puede justificarse perjudicando los derechos individuales de las personas. Como en casi todas las profesiones, existen en investigación unos *principios de responsabilidad profesional*. En concreto, la American Anthropological Association (AAA) expresa lo siguiente:

¹³ <http://www.aera.net/about/policy/ethics.htm>

¹⁴ <http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual2/debate.html>

Como personas que dedican su vida profesional a la comprensión del hombre, los antropólogos tienen una responsabilidad efectiva en manifestar de forma pública, tanto individual como colectivamente, lo que conocen y lo que creen como resultado de su experiencia profesional, obtenida con el estudio de los seres humanos. Esto es, tienen la responsabilidad de contribuir a una 'definición adecuada de la realidad' sobre la cual puedan basarse la opinión pública y las decisiones colectivas (cit. en Spradley, 1993).

Arnaus y Contreras (1995) señalan las características de la investigación etnográfica y hacen un especial hincapié en que este trabajo supone adentrarse en la subjetividad de las personas, en su mundo interior. Para ello, es necesaria una empatía en la relación, para captar el mundo de significados y para crear el proceso social necesario a tal fin. Se supone que las personas han ofrecido el acceso a las observaciones de lo que hacen, por lo que los citados autores consideran que esto exige una responsabilidad y compromiso ético que no podemos eludir. De la misma manera, Rodríguez Gómez *et al.* (1996) consideran que obtenemos información que los informantes no hubieran revelado a no ser por el grado de confianza que llegan a tener con el investigador. Estos compromisos éticos deben ir más allá de los límites de lo que puede ser permisible. En este sentido, estos compromisos no deben ser restrictivos, sino constructivos, como por ejemplo, buscar condiciones y prácticas de investigación que se muestren sensibles y consistentes. La propuesta de Arnaus y Contreras (1995) se centra en mostrar las claves de estos aspectos éticos:

- *La dialéctica entre compromiso y distanciamiento.* No se pueden cuestionar las exigencias éticas del compromiso y de la implicación personal, ni tan sólo por razones epistemológicas, defienden la convicción de que no se puede instrumentalizar a las personas investigadas por los intereses de la investigación.
- *La investigación etnográfica como una práctica social.* No podemos eludir la pregunta de la investigación ¿para qué? o ¿qué personas se benefician de ella? Por tanto, la finalidad de la investigación obliga a reflexionar sobre qué beneficio social supone la investigación.
- *Los dilemas entre lo público y lo privado.* Nos debemos preguntar qué control tienen sobre la investigación, su proceso, sus resultados y su difusión las personas investigadas, así como qué aspectos de las prácticas sociales, de

las instituciones y de la vida de las personas involucradas son asunto de interés social o público.

Por otro lado, siguiendo con la propuesta de los mencionados autores, los ámbitos prácticos para resolver los compromisos éticos anteriores son: negociación de las relaciones durante la investigación, los problemas de confidencialidad e interpretación y reflexiones éticas sobre la colaboración y la autoría de la investigación. Con respecto a la negociación, ésta debe perseguir un proceso democrático y participativo, así como tener en cuenta los intereses y necesidades de las personas e instituciones que se estudian. En cuanto a la construcción de la confidencialidad, el acceso a la información del que disponemos nos obliga a plantearnos qué ha de ser público y qué reservado; la confidencialidad no sólo significa acordar con las personas implicadas el secreto de la información, sino considerar que la eliminación de alguna información puede distorsionar el sentido de lo estudiado, por lo que exige una prudencia constante combinando el respeto hacia las personas con intentar garantizar la construcción de una comprensión no distorsionada. Por último, respecto a los términos colaboración, autoría, propiedad y publicación, Arnaus y Contreras se plantean las contradicciones del concepto de colaboración, puesto que no es realizada en un plano de igualdad y equidad, ya que las relaciones entre investigador e investigado están afectadas por las relaciones de poder. Por otro lado, exponen los argumentos por los que se reivindica la autoría del texto, es decir, la redacción de la etnografía en primera persona; a esta idea contraponen otra visión, según la cual se debe compartir la autoría dando una visión *polifónica* del investigador y los informantes.

Deyhle *et al.* (1992) realizan un extenso recorrido por los usos éticos en la investigación cualitativa en educación. En este sentido, exponen cinco teorías éticas: ética teleológica, ética utilitaria, imperativo categórico, teoría crítica y convenio ético. Estos autores se plantean temas como la reciprocidad, intercambio de información, los efectos de la investigación en la comunidad, la salida del campo, confidencialidad, la fase de análisis y publicación, e incluso se plantean los aspectos éticos durante los años siguientes al trabajo de campo en la relación mantenida, en algunos casos, con los informantes. Resaltan sobre todo la importancia de la reflexión sobre las elecciones

éticas (ante las metodológicas o estratégicas) y lo hacen examinando diversas situaciones.

Si analizamos los códigos éticos de varias asociaciones (APA, AERA, AAA) y las aportaciones de varios autores (Rockwell, 1987; Goetz y LeCompte, 1988; Akeroyd, 1988; Kushner y Norris, 1990; Martínez Rodríguez, 1990b; López-Barajas, 1994; Montandon, 1995; Xavier de Brito, 1995; Henriot-van Zanten, 1995; Blair, 1995; Aguirre, 1995; Rodríguez Gómez *et al.*, 1996; Eichhorn, 2001; Sandín, 2003), parece existir cierto acuerdo en considerar la responsabilidad del investigador en una serie de aspectos, entre otros, consentimiento de los sujetos a ser investigados, informar sobre las características de la investigación, negociación de todo el proceso, explorar vías de utilidad de la investigación para los informantes o estudiar algún tipo de compensación, proteger la intimidad de los sujetos, salvaguardar los derechos, intereses y sensibilidad de los informantes, comunicar los resultados en un lenguaje comprensible, interés por el uso que se hace de la investigación, etc.:

En las situaciones de campo, también se enfrenta uno al llamado “problema ético”. El sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía, académico, teórico, evaluador, etc. Se encuentra uno con las culpas que eso genera, en un medio especialmente cargado en ese sentido, como es la escuela (Rockwell, 1987: 11).

En definitiva, mantener un respeto a la dignidad humana y a la propia seguridad de las personas, sin que esto llegue a hacer sentirse culpable al investigador.

CAPÍTULO 2

EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

2. EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Como ya hemos visto, en la literatura sobre Métodos de Investigación encontramos algunos manuales, capítulos y artículos que tratan el procedimiento a seguir en la investigación etnográfica. Sin embargo, existe una carencia de criterios explícitos de valoración que permitan juzgar la adecuación de las decisiones que forman parte de todo el proceso de investigación. En la actualidad, estamos inmersos en un “*furor evaluativo*” en todos los campos del terreno educativo, incluyendo la investigación; esto exige una clarificación de los criterios de evaluación que garanticen la calidad de ésta. Este concepto de *calidad de la investigación* es empleado por Rodríguez Gómez *et al.* (1996:283) de la siguiente manera:

rigor metodológico con el que la investigación ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general la idea de calidad de la investigación se asocia por tanto a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador.

Ahora bien, uno de los principios de todo proceso evaluador es hacer explícitos los criterios de evaluación. En este apartado, intentaremos presentar algunas propuestas existentes, con la finalidad de conocer diferentes aportaciones teóricas referidas a criterios o estándares apropiados para valorar si una investigación etnográfica ha sido llevada a cabo con *rigor metodológico*. Por tanto, no abordaremos otras modalidades de evaluar una investigación, como por ejemplo, a través de indicadores bibliométricos como coeficiente de citación, factor de impacto e índice de inmediatez (Buendía y Fernández Cano, 1995:180).

Centraremos nuestra exposición en la búsqueda de criterios que podamos aplicar a la evaluación o valoración de un informe etnográfico, con la finalidad de conocer si una etnografía se ha desarrollado atendiendo a los supuestos que teóricamente la definen. Es decir, si ha sido llevada a cabo con *rigor metodológico* y si sus resultados,

en consecuencia, pueden considerarse legítimos. Compartimos con Goetz y LeCompte (1988: 212) que esta concreción puede facilitar tanto las evaluaciones internas, que llevan a cabo los propios investigadores en el curso de sus trabajos, como las externas, realizadas por expertos para determinar el mérito de un estudio etnográfico.

En este sentido, realizaremos un pequeño recorrido por distintas propuestas que diversos autores han realizado. Las aportaciones son variadas: algunas hacen referencia a estándares o criterios de evaluación de informes, otras se refieren a propuestas de procedimientos para garantizar el rigor metodológico y la credibilidad, y otras, a distintas posiciones epistemológicas que subyacen a cada postura. Como ya veremos, algunas propuestas se complementan, otras intentan ser integradoras y un tercer grupo son incompatibles, es decir, tiene visiones distintas acerca de los criterios de evaluación.

2. 1. Estándares generales vs. estándares específicos

El concepto de calidad de la investigación se centra en el trabajo llevado a cabo por el investigador; la cuestión sería ¿cómo valorar ese trabajo? No existen para ello unos criterios homogéneos; mientras unos le dan importancia a unos aspectos, otros valoran más otras cuestiones. También encontramos que existen diferentes posturas en el alcance de los estándares; mientras que algunos autores presentan estándares generales aplicables a cualquier tipo de investigación (Eisenhart y Howe, 1992; Swanborn, 1996), otros buscan criterios específicos para cada método. Nosotros creemos que se debe aceptar la diversidad de procedimientos y aplicar unos estándares específicos para cada tipo de estudio, para lo que deben existir unos criterios básicos aplicables para cualquier tipo de investigación, en la línea de la propuesta de Eisenhart y Howe (1992). Estas autoras consideran que toda investigación educativa debe estar sujeta a los mismos criterios generales de validez. Para ello, ofrecen cinco estándares generales de validez en investigación educativa, que son los siguientes:

- *Estándar 1:* Ajuste entre las cuestiones de investigación, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis de datos. El diseño de investigación

debe estar convenientemente desarrollado, teniendo en cuenta las cuestiones de investigación, que son las que guían las técnicas de recogida de datos.

- *Estándar 2* Aplicación eficaz de la recogida y análisis de datos. Además de derivarse de las cuestiones de investigación, también deben ser aplicadas competentemente. En este sentido, se debe consultar cómo se diseñan y aplican las diferentes técnicas elegidas.
- *Estándar 3* Vigilancia y coherencia con el conocimiento previo. Los estudios también se deben juzgar por el conocimiento teórico que maneja y este debe ser expuesto para colocarlo en el contexto apropiado; también es conveniente exponer el conocimiento previo del investigador o su propia subjetividad.
- *Estándar 4* Tener en consideración las limitaciones derivadas de los valores. Se debe incluir la discusión de los valores, es decir, la importancia o utilidad del estudio y sus riesgos. Distingue dos tipos de limitaciones: las externas e internas. Con respecto a las primeras, los estudios válidos deben ser aquellos que *valen la pena*, incidiendo en la mejora de la práctica educativa. Además, las conclusiones deben ser accesibles a la comunidad educativa en general, entendible y discutible por varias audiencias. Este requisito facilita y alienta el debate público sobre asuntos educativos. En cuanto a las limitaciones internas, se refieren a la moralidad y a la ética con respecto a los sujetos que forman parte de la investigación, que a veces afectan a la precisión y certeza de las conclusiones.
- *Estándar 5*: Globalidad. Este abarca de manera holística los cuatro estándares anteriores y también va más allá de ellos. Demanda una calidad completa, teórica y técnica del estudio; además, requiere un equilibrio entre la calidad técnica completa, el valor y la importancia del estudio, además de ser capaz de aplicar los principios generales para evaluar los argumentos utilizados.

En definitiva, consideran que estos estándares son válidos a toda la investigación educativa, ya que, a pesar de las peculiaridades específicas del diseño, toman la misma forma general. No obstante, consideran la aplicación de estándares a diseños específicos, en concreto, intentan aplicar estos cinco estándares generales a un diseño de etnografía educativa y observan que los tres primeros estándares (diseño convincente, aplicación

competente y conexión con el trabajo previo) no son significativos como criterios de validez a menos que se consideren juntos, ya que, en el caso de la etnografía educativa, no son criterios independientes que se puedan aplicar separadamente. Lo primero que habría que hacer es identificar el contexto disciplinario, el tiempo y el lugar en que el estudio y su metodología se concibieron, ya que muchas subáreas llevan a cabo temas particulares de manera especializada – por ejemplo, distintas concepciones o teorías acerca del concepto de cultura-. Sin embargo, la aplicación del estándar 4 y 5 a la etnografía educativa toma una forma diferente. Por ejemplo, si tenemos en cuenta las limitaciones externas del valor, un antropólogo asume que las cuestiones de su investigación y sus conclusiones serán de interés, principalmente a otros antropólogos o estudiantes de la conducta humana. Los mismos antropólogos ponen en duda que sus investigaciones puedan ser usadas en contextos *aplicados*, pero Eisenhart y Howe (1992: 669) se preguntan quién se privilegia o se perjudica y quién recibe el beneficio o quién paga el precio de una investigación etnográfica; por tanto, insisten en que los etnógrafos educativos deberían discutir el valor interno de su trabajo y fomentar un debate acerca de la ética y la reforma educativa.

Desde nuestro punto de vista, propuestas tan generales como la anterior no permiten desmenuzar todo el proceso metodológico y todos los aspectos que forman parte de una investigación etnográfica. No obstante, tampoco consideramos que sea incompatible con cualquier otra propuesta, sino que más bien se complementarían. En este sentido, independientemente de que podamos contar con unos criterios de evaluación aplicables a cualquier tipo de estudio, con cualquier metodología, sería muy enriquecedor contar con unos criterios específicos que permitieran valorar el proceso metodológico con mayor exhaustividad, teniendo en cuenta los objetivos y los procedimientos que le son propios.

Esta propuesta intermedia la comparten Elliott *et al.* (1999), los cuales presentan unas directrices generales para cualquier enfoque de investigación y otras específicas para investigación cualitativa.

Tabla 2.1: Guía para la publicación de estudios cualitativos de investigación en psicología y campos afines (Elliot *et al.*, 1999) (*cit.* en Sandín, 2000: 235)

A. DIRECTRICES DE PUBLICACIÓN PARA ENFOQUES CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE PUBLICACIÓN	B. DIRECTRICES DE PUBLICACIÓN ESPECÍFICAS A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicitación del objetivo y contexto científico 2. Métodos apropiados 3. Respeto a las personas participantes 4. Especificación de los métodos 5. Discusión apropiada 6. Claridad de la presentación 7. Contribución al conocimiento 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de la propia perspectiva 2. Descripción de la muestra 3. Construcción a partir de ejemplificaciones 4. Proporcionar pistas de credibilidad 5. Coherencia 6. Desarrollo de tareas generales vs. específicas de investigación 7. Resonancia en los lectores (representación adecuada, comprensión)

En el siguiente apartado, realizaremos un recorrido por algunas propuestas de estándares de evaluación de informes de investigación interpretativa.

2. 2. Estándares de evaluación de informes de investigación etnográfica

A mí me parece que una empresa cuyo carácter humano puede verse por todos lados es preferible a una que se muestre “objetiva” e impermeable a los deseos y las acciones humanos. Las ciencias, después de todo, son nuestra propia creación, incluidos todos los severos standard que parecen imponernos (Feyerabend, 1975: 134).

Entre algunos investigadores es habitual encontrar la idea de que a la investigación etnográfica no se le pueden aplicar estándares de evaluación pues es considerada un arte. Entendemos, por nuestra parte, que, si bien es cierto que la etnografía es un tipo de investigación que admite en mayor medida la creatividad por parte del investigador, no por ello esta característica está reñida con ciertas pautas que den *rigor* y guíen el proceso. Si esto no se admite, consideramos que no estamos hablando de investigación, sino de literatura. La investigación etnográfica necesita, y además le conviene, que el procedimiento de investigación pueda ser públicamente validado, para lo que necesita unos criterios diferenciados de otro tipo de investigación con finalidades y procedimientos distintos. La investigación cualitativa en general, pero sobre todo la etnografía en particular, se ha caracterizado por un cierto atrevimiento metodológico, con respecto a la investigación tradicional, con unas pautas muy marcadas de ejecución. Teniendo en cuenta que se exploran nuevas formas de

escrituras, el papel del investigador cobra un nuevo sentido: se admite una mayor flexibilidad y apertura en todo el proceso de investigación y, además, existe gran variedad de procedimientos y esquemas de investigación, aunque consideramos que no por ello debemos ignorar los criterios de valoración que le son propios.

Esta misma idea la mantiene Rockwell (1987) que considera la necesidad de establecer ciertos criterios de rigor que permitan apreciar y propiciar la calidad del trabajo etnográfico. Por tanto, no se trata exclusivamente de “registrar las impresiones” del investigador, como si fuera un relato de viajero, sino que se debe explicitar exhaustivamente la forma de proceder en la construcción de descripciones etnográficas. Esta autora valora, sobre todo, que se incluya la presencia del etnógrafo en el lugar, considerando sus interpretaciones, sensaciones, angustias. Como vemos, son características propias de la etnografía y que deben formar parte de los criterios de la misma.

Desde que Lofland escribió su artículo sobre “*Styles of reporting qualitative field research*” (1974), creemos que la situación no ha cambiado mucho. En este trabajo, Lofland expone que la práctica de investigación de campo cualitativa carece de una concepción pública compartida de cómo se lleva a cabo y cómo debería formularse el informe de investigación. Llega a afirmar que “*la investigación cualitativa, en comparación con otras tradiciones, parece indefinida, difusa, diversa, desgarrada, una bolsa amorfa y refugio para otros géneros que no hay donde encajar*” (Lofland, 1974: 101). Esta creencia la demuestra con un estudio en el que analiza la variedad de informes de investigación de campo cualitativa. Para ello, analiza las evaluaciones realizadas por editores, revisores y especialistas¹ de unos 200 artículos no publicados en un período de dos años (1972-74) y en dos editoriales. De este estudio derivó inductivamente cinco dimensiones y doce estilos diferentes (genérico, moral, protocolo, “entonces ellos hicieron esto”, vacilante...), a partir de los comentarios que el evaluador aportaba. En definitiva, lo que nos muestra es que existen criterios de evaluación distintos, los cuales implican propuestas distintas para arreglar el texto que evalúan. Estos criterios, la mayoría de las veces, están relacionados con el mismo texto, es decir, el evaluador está influido por criterios que son en parte estéticos y que dependen de la

¹ Utilizó como dato la respuesta del evaluador al autor del informe.

habilidad con la que se desarrolla el texto. Este aspecto es uno de los más importantes encontrados en el análisis de Lofland (1974), la importancia de la disposición del texto para conseguir una evaluación positiva. El texto con éxito es el que aparece no tan innovador como para ser extravagante, ni tan familiar como para estar anticuado. Otro criterio importante encontrado es la *estructura analítica* que se presenta: los datos deben compenetrarse, por lo que forma y contenido están asociados.

Este análisis realizado por Lofland (1974) nos parece fundamental porque establece las bases de los juicios de los expertos, a partir de experiencias reales. Sería de sumo interés volver a realizar un estudio similar en la actualidad, para conocer cómo evalúan los expertos un informe de investigación interpretativa, utilizando para ello sus comentarios y sugerencias.

No obstante, existen varias propuestas teóricas sobre estándares o criterios de evaluación de informes: algunas hacen referencia a investigación etnográfica en particular y otras son referidas a informes de investigación cualitativo en general. Las expondremos a continuación.

Según Fernández Cano (1995:153), quien primero se preocupó de proponer unos estándares con los que evaluar informes de investigación etnográfica-educativa fue Smith (1978), el cual determina dos ámbitos de análisis:

Dimensionalidad, determinada por tres planos básicos:

- Integridad: ajuste de todas las piezas de la narración de un modo interrelacionado.
- Complejidad: capacidad del informe de reflejar los temas mayores y matices menores del sistema que se estudia.
- Creatividad: comunicación de ideas novedosas e importantes.

Áreas de interés, que representan niveles progresivos de abstracción relativos a:

- Validez de los datos: conglomerado de dimensiones relativas a los datos, a cómo se recogieron. Abarca desde la intensidad de la observación,

triangulación y multimétodo, muestreo y atención a indicadores salientes hasta signos inobtrusivos.

- Narración descriptiva: narración de la historia con sus caracteres, escenarios, incidentes, posibles dramas de conflictos, crisis y denuncias.
- Interpretación analítico-teórica: coherencia del análisis e interpretación dentro de una perspectiva teórica. Identificable mediante estos cinco criterios:
 - Distinciones intuitivas y penetrantes que digan algo nuevo sobre el fenómeno.
 - Definiciones claras de nuevos conceptos a niveles teórico, operativo y concreto.
 - Glosario acumulativo de las ideas anteriores dentro de un proyecto específico.
 - Interrelaciones de ideas mediante regularidades, patrones o concatenaciones.
 - Hallazgos que permitirán resolver problemas dentro del mismo dominio de estudio.
- Cuestiones metateóricas: relativas a qué se ha aprendido a partir de ese estudio. Propones seis criterios:
 - Metáfora primigenia dentro de la que se opera.
 - Perspectiva *etic* (del observador-investigado) o *emic* (del observador-investigador) que se elija.
 - Límites espaciales y temporales de la teoría, tanto dentro de un contexto local como dentro del más general.
 - Modelo de explicación que iría del más descriptivo y concreto al más abstracto e interpretativo.
 - Ámbito de explicación que iría desde lo más configurativo o contextual hasta lo más nomotético o legal.
 - Teoría abrazada, más orientada a la acción y más ética hasta una teoría más descriptiva y analítica.

Otra propuesta de criterios de evaluación de un informe de investigación etnográfico la presentan Goetz y LeCompte (1988: 235). Estas autoras proponen

algunas directrices para evaluar la calidad de los componentes fundamentales del diseño de los estudios etnográficos. En este sentido, plantean cinco atributos cuya concurrencia contribuyen al mérito de cualquier investigación y, por tanto, de un estudio etnográfico. Estos son: propiedad, claridad, comprensibilidad, credibilidad y significación. Los estudios que carecen de una o más de estas características se suelen considerar *peores* que los que poseen las cinco. También añaden que algunas investigaciones extraordinarias pueden ostentar otros atributos, como, por ejemplo, la creatividad. Seguidamente exponen siete aspectos que un informe de investigación debe contener; estos se evalúan con los cinco criterios siguientes en forma de escala:

- Apropiado _____ Inapropiado
- Claro _____ Opaco
- Comprensivo _____ Limitado
- Creíble _____ No creíble
- Significativo _____ Trivial

En lo que respecta a los aspectos o componentes del informe, proponen los siguientes:

- a) *Fines y cuestiones planteadas.* La claridad y la significación son los criterios fundamentales para evaluar este apartado. Los fines y cuestiones deben aparecer y ser resumidos en un párrafo breve; además, el estudio debe aportar algo al conocimiento existente y aplicable a la disciplina a que pertenece. Una investigación es también significativa si aporta nuevas perspectivas a viejas cuestiones y cuando perfecciona, verifica o corrobora los conocimientos existentes a través de diseños comparativos o corroborativos.
- b) *Marcos conceptuales y teóricos que informaron la actividad investigadora.* Para la evaluación de este apartado, hay que abordar tres cuestiones: en primer lugar el marco teórico no debe ser algo que se prepara una vez concluida la investigación empírica y las cuestiones planteadas en la investigación deben estar integradas en él; en segundo lugar, no se debe apoyar en un punto de vista único, descuidando las explicaciones

rivales o las que no están en vigor en determinadas subáreas de la disciplina estudiada; y, por último, el marco teórico debe ser convertible en proposiciones susceptibles de investigación empírica

- c) *Diseño o modelo general.* La claridad es el primer aspecto que debe evaluarse y, seguidamente, si es apropiado, es decir, si está adaptado a los fines y cuestiones planteados por el investigador. También habría que valorar si el diseño que su autor califica de etnográfico lo es realmente, puesto que muchas veces se utiliza como sinónimo de investigación cualitativa.

- d) *Grupo del que se obtuvieron los datos.* Este apartado se refiere a la selección de participantes, escenarios y circunstancias y se debe describir con tanta claridad que parezca una fotografía verbal. También habría que determinar la medida en que los participantes y escenarios son apropiados para los fines del estudio y si son representativos para hacer creíble toda comparación o generalización.

- e) *Experiencias y roles del investigador.* Habría que evaluar en qué medida el rol adquirido por el investigador limita o facilita la recogida de datos relevantes. La edad, sexo y etnicidad son los factores que más frecuentemente restringen el acceso a los datos, por lo que deben ser comentados y abordados clara y abiertamente, así como las características físicas, sociales y emocionales del investigador, ya que también afectan a la toma de decisiones. Por tanto, se deberían señalar estos factores y explicar sus efectos. Tampoco el investigador debe percibir algunos escenarios como seductores o repugnantes, puesto que con ello pierden su exterioridad o perspectiva apropiada para un marco científico.

- f) *Métodos de recogida de datos utilizados.* Se deben presentar razones plausibles de la elección de los métodos de recogida de datos. Además, se debe eliminar la recogida de datos innecesarios o irrelevantes para no sobrecargar el lugar; este aspecto se puede controlar a través de una cuidadosa planificación previa al inicio del trabajo de campo y durante su realización. En cualquier caso, se deben explicitar el tiempo y los recursos con los que se ha contado. La evaluación de la significación, credibilidad y

comprensibilidad de los métodos depende de la calidad de los datos contenidos en el informe; los datos se deben presentar con citas directas de los participantes y descripciones de actividades en términos concretos y de bajo nivel inferencial y en el lenguaje empleado por los participantes.

- g) *Estrategias de análisis desarrolladas.* Según estas autoras, el análisis de datos es la actividad que más arrogante e inadecuadamente se presenta en los informes etnográficos, *da la impresión que, a través de un proceso efímero y místico, los datos brutos se transforman en conclusiones sofisticadas* (pág.243). Se debe determinar el proceso y justificarlo, de forma que el lector pueda examinar las inferencias, generalizaciones, predicciones o metáforas que contribuyeron a los resultados del estudio. En este sentido, debe informarse de las unidades de análisis, codificación, cuantificación, corroboración y síntesis. Las categorías ideadas por el investigador para el análisis deben distinguirse de los constructos de los participantes y, además, si estos proceden de los marcos teóricos o aparecieron a partir de categorías emergentes. Si estas categorías analíticas son descritas con claridad, se puede evaluar su propiedad.
- h) *Conclusiones, interpretaciones y aplicaciones elaboradas.* Existe gran variabilidad de formatos de presentación de los resultados, que pueden ser narraciones cronológicas, síntesis temáticas conceptuales o estructuras de solución de problemas. Independientemente de la forma de presentación, los resultados deben ser claros y creíbles, presentando también los datos que constituyen casos negativos, discrepantes o desviados. La credibilidad y comprensibilidad del informe depende de resaltar los límites entre descripción e interpretación. Cuanto más explícitamente se identifiquen los fundamentos de las interpretaciones, más adecuadamente se podrán valorar.

Fernández Cano (1995: 154) sintetiza la propuesta anterior y propone una hoja de registro, en la que aparecen los estándares para la evaluación del informe etnográfico de Goetz y LeCompte.

Tabla 2.2: Estándares para la evaluación de un informe etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988).

→ Criterio	Apropiado vs. Inapropiado	Claro vs. Oscuro	Comprehensivo vs. Limitado	Creíble vs. No Creíble	Significativo vs. Trivial
↓ Componente					
a) Foco y fin del estudio					
b) Marco teórico y conceptual					
c) Modelo general de investigación					
d) Selección de participantes					
e) Experiencia y rol del investigador					
f) Estrategias de recogida de datos					
g) Técnicas de análisis de datos					
h) Presentación, interpretación y aplicación de resultados					

Existe otra propuesta de evaluación de informes (Smith, 1987) que especifica criterios apropiados para que editores y revisores puedan juzgar el mérito de los estudios cualitativos. Ésta incluye criterios diferenciales para cada tipo de aproximación (interpretativa o proetnográfica, cognitivista, artística, sistemática) y criterios comunes a todas ellas. Fernández Cano (1995: 157) completa esta propuesta de Smith (1987) y la presenta a modo de estándares para la evaluación, en el cuadro que presentamos a continuación:

Tabla 2. 3 Criterios para la evaluación de informes de investigación cualitativa (Smith, 1987, adaptado por Fernández Cano, 1995)

CRITERIOS COMUNES	APROXIMACIÓN	CRITERIOS DIFERENCIALES	FORMATO DE LOS HALLAZGOS
Empiricidad	<i>Interpretativa o proetnográfica</i> (Erickson, 1986; Smith, 1985; Spindler, 1982)	Adecuación en: <ul style="list-style-type: none"> • Los datos son básicamente étnicos. • Acceso a datos relevantes. • Diversidad de fuentes de datos. • Status interpretativo de la evidencia. • Evidencia desconfirmativa. • Análisis de los datos discrepantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asertos empíricos. • Viñetas narrativas. • Citas extraídas de las notas de campo y entrevistas. • Mapas, tablas y cifras • Comentarios interpretativos • Discusión teórica. • Descripción del proceso de investigación.
Búsqueda de significados (o <i>verstehen</i> weberiana)	<i>Cognitivista</i> (Magoon, 1977; Rogoff y Lave, 1984; Bliss, Monk y Ogborn, 1987)	<ul style="list-style-type: none"> • También los de la Interpretativa. • Análisis sistémico de redes. • Uso de procedimientos de elicitación de respuestas. • Comparación de estructuras y conceptos mentales en diferentes contextos. • Análisis del desempeño en tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción de entrevistas. • Contraste formal de hipótesis. • Exposición de realizaciones materiales, tareas. • Modelos de simulación informatizados utilizando grafos y/o redes.
Sensibilidad al contexto	<i>Artística</i> (Rein, 1978; Eisner, 1981, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> • La historia deberá ser verdadera, coherente y completa. • La h^a deberá ser una narración con consistencia interna lo más sencilla posible. • La h^a enfatizará aquellas cualidades plausibles que puedan ser trasladadas por credibilidad a contextos más amplios. • La h^a deberá estar mínimamente distorsionada por el investigador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe narrativo a modo de cuento, cargado de retórica e intuición para influir en la imaginación del lector.

CRITERIOS COMUNES	APROXIMACIÓN	CRITERIOS DIFERENCIALES	FORMATO DE LOS HALLAZGOS
Triangulación	<p><i>Sistemática</i></p> <p>(Guba, 1985; Miles y Huberman, 1984; Kirk y Miller, 1986; LeCompte y Goetz, 1982)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fiabilidad interna: ausencia de sesgos debidos al investigador. • Fiabilidad externa: hallazgos similares tras réplica en el mismo ámbito sujetos y/o contexto. • Validez interna: isomorfismo entre hallazgos y realidad tras multitriangulación • Validez externa: generalización de hallazgos a otros ámbitos 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe discursivo: de la evidencia a la conclusión
Exposición vivida de los hallazgos	<p><i>Metateórica</i></p> <p>(Willis, 1988; Wolcott, 1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elección de tópicos de estudio y enfoques del análisis de datos a partir de una teoría determinísticamente aceptada. • Uso de teorías del conflicto y de teorías funcionales estructurales 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensayo de apoyo la teoría.

Fernández Cano (1995: 159) completa la aportación anterior con una ponderación estimada de la relevancia de criterios comunes en la evaluación de la investigación cualitativa, según las diversas aproximaciones nombradas anteriormente y lo presenta en el siguiente cuadro:

Tabla 2. 4: Ponderación de relevancia de criterios comunes en la evaluación de la investigación cualitativa (Fernández Cano, 1995).

→ Aproximación	Interpretativa	Cognitiva	Artística	Sistemática	Metateórica
↓ Criterio					
Empiricidad	**	***	*	***	*
Significatividad	***	**	**	*	**
Contextualización	**	**	*	**	*
Triangulación	**	**	*	***	*
Vivacidad en la narración	**	*	***	*	**
***: Máximo de insistencia y/o preocupación (relevancia)					

Otra de las aportaciones es la de Burgess (1984), que en nuestra opinión reúne varias virtudes: por un lado, recoge la mayoría de los aspectos evaluables del proceso metodológico, que deben estar presentes en un informe etnográfico y, por otro, es muy concreta y fácil de aplicar. Este autor considera que hay una carencia de informes autobiográficos de primera mano en investigación cualitativa, por lo que propone una lista de temas sobre las relaciones entre los procedimientos formales e informales en investigación. Estos son los siguientes:

- ¿Cuál fue el origen del proyecto?
- ¿Cuáles fueron las metas y objetivos? ¿Sobre qué cuestiones claves se dirigió? ¿Cómo se desarrollaron? ¿Cuándo se desarrollaron? ¿Por qué se desarrollaron?
- ¿Qué forma tomó el diseño de la investigación? ¿Cuáles fueron los procedimientos técnicos? ¿Cómo fueron modificados esos procedimientos por la práctica de la investigación?
- ¿Cómo se obtuvo el acceso? ¿Quién fue el patrocinador? ¿Cómo eran las relaciones con el patrocinador y con los "porteros" del grupo estudiado? ¿Cómo influyeron estas relaciones en la recogida de datos y en el análisis?
- ¿Qué procedimientos de muestreo se adoptaron? ¿Cómo se usaron? ¿Por qué se usaron? ¿Cómo se modificaron los procedimientos de muestreo?
- ¿Qué grupos de personas y eventos fueron estudiados? ¿Quiénes fueron los informantes principales? ¿Cómo se seleccionaron? ¿Qué papel jugaron en el proyecto?

- ¿Qué métodos de investigación social se usaron? ¿Métodos de observación, observación participativa, conversaciones, entrevistas informales, métodos de documentación, mediciones no obtrusivas? ¿Qué relaciones existieron entre los métodos? ¿Cómo se modificaron los métodos en relación con el proyecto?
- ¿Qué forma tomaron las relaciones de campo? ¿Qué roles se jugaron en el proyecto? ¿Cuáles fueron las relaciones con los informantes? ¿Cuál fue la influencia del género en las relaciones de campo? En el caso de un equipo de investigación, ¿cuál fue la relación entre los miembros del equipo? ¿Cuáles fueron las relaciones de poder en el proyecto?
- ¿Qué habilidades de lenguaje se requirieron en la recogida de datos y en el análisis? ¿Qué habilidades lingüísticas se desarrollaron en el campo y qué importancia tuvieron en las relaciones?
- ¿Qué procedimientos de registro de datos se usaron? ¿Qué métodos se utilizaron para el registro, organización y archivado de las notas de campo y el cuidado de los diarios?
- ¿Cuál fue la relación entre la recogida de datos y el análisis? ¿Cuáles fueron los procesos informales que se dieron en el análisis de datos? ¿Qué procedimientos técnicos se emplearon en el análisis de los datos de campo? ¿En qué forma se hizo la escritura del informe?
- ¿Qué papel jugó la teoría en el proyecto? ¿Qué relaciones jugó la teoría en la recogida y análisis de datos? ¿Qué forma tomó la teorización?
- ¿A qué problemas morales se enfrentó el proyecto? ¿Cómo se condujeron estos problemas?
- ¿Qué forma tomó la diseminación de los datos? ¿Cuál ha sido el impacto del proyecto en la sociología, en los estudios sobre educación, en la política o en la práctica?
- ¿En qué forma se desarrollarían futuros proyectos en esta área? ¿Qué advertencias metodológicas se harían?

Una propuesta con formato y contenido muy parecido es la de Buendía *et al.* (1992: 333). Estos autores resaltan la escasa atención que se le ha prestado a la evaluación de informes de investigación cualitativa y presentan una guía de evaluación de los mismos, que exponemos a continuación:

a) *Bases teórico/prácticas de la investigación.*

- ¿Se describen suficientemente los intereses, expectativas e influencias del equipo de investigación?
- ¿Se expone cómo influye esto en el problema de investigación?
- ¿Se realiza una descripción exhaustiva de los valores y teorías que enmarcan la investigación?
- ¿Se justifica y razona suficientemente la perspectiva de investigación empleada?

b) *Contexto de investigación.*

- ¿Se describe la naturaleza y características de los escenarios e informantes de forma detallada?
- El investigador, ¿explica claramente el conocimiento previo que posee del contexto y las influencias que ejerce o recibe de él? ¿Realiza una valoración de sus consecuencias en el desarrollo de la investigación?
- ¿Cómo se identifican y seleccionan los informantes? ¿Se explican suficientemente los criterios empleados y las razones que han guiado la selección de estos criterios y no otros?

c) *Proceso de investigación.*

- ¿Se exponen de forma detallada el diseño que el investigador realiza del estudio y sus cambios? ¿Se justifican esos cambios razonando la toma de decisiones que implica?
- ¿Qué roles desempeña el investigador y cuáles son las relaciones que establece con los informantes? ¿Influye esto en el desarrollo de la investigación? ¿El investigador analiza la repercusión que tiene su influencia en la investigación?
- ¿Se desarrolla de forma detallada la evolución del problema? ¿Se explican los cambios en el mismo y el surgimiento de nuevas cuestiones de investigación? ¿Se exponen las circunstancias y situaciones que va generando la evolución del problema?

- ¿Se explican cuáles son los instrumentos de recogida de datos y su adecuación y credibilidad en el desarrollo de estas tareas? ¿Se muestran los procedimientos de formación, si la hubiese, del personal investigador que colabora en la recogida de datos?
- ¿Se describen las técnicas de análisis de datos empleadas?, ¿está debidamente justificada su adecuación al objetivo que se persigue en el análisis de datos? ¿Se exponen los procedimientos empleados para asegurar la credibilidad del proceso de análisis?
- ¿El informe muestra los procedimientos para exponer los datos y los análisis realizados a los participantes de la investigación?, ¿se resalta la valoración que realizan éstos del proceso seguido?

d) Conclusiones.

- ¿Las conclusiones del estudio están fundamentadas en las interpretaciones generadas del proceso de análisis? ¿El análisis de los datos es el hilo conductor del proceso de comprensión de las cuestiones del estudio?
- ¿Se muestran de forma diferenciada las interpretaciones de los participantes y del investigador? ¿Se describen procesos de comprensión y negociación de los participantes en la construcción de conocimientos y conclusiones acerca del tema de estudio?
- ¿Se realiza una aproximación al estado final de la cuestión en función de los hallazgos obtenidos en el estudio? ¿Se ofrecen bases para analizar la transferibilidad del estudio?

Algunas revistas de investigación también ofrecen al lector sus propios criterios para valorar los informes que son remitidos a ellas para su publicación. A modo de ejemplo, la revista *TESOL Quarterly* (1996) diferencia el tipo de investigación y ofrece criterios distintos para cada uno de ellos. En concreto, una de las pautas para la investigación cualitativa consiste en presentar una exposición de las perspectivas filosóficas y metodológicas inherentes a la investigación cualitativa. Según la política editorial de la revista, esto ayuda a que el estudio sea creíble, válido y fiable antes que

impresionista y superficial. Además, consideran que el informe debe reunir los siguientes criterios: la recogida y análisis de datos deben resaltar la perspectiva *emic*, enfocando la perspectiva de los participantes; la estrategia de recogida de datos debe contemplar la presencia prolongada, observación persistente y triangulación; el análisis de datos debe presentar un tratamiento comprensivo, mediante un enfoque inductivo que implica un proceso cíclico de análisis; y el investigador debe proporcionar descripciones con detalles suficientes que permitan al lector determinar si es posible transferirlo a otras situaciones.

Por último, Fernández Cano (1995:160) realiza un esfuerzo por presentar una escala que integre las diversas aproximaciones para valorar informes de investigación cualitativa. Aunque él mismo reconoce que no será fácil su aplicación dada la diversidad existente en la organización y estructuración de los informes. Su propuesta es la siguiente:

VAL.: Valoración:

2: Perfectamente completado.

1: Parcialmente completado.

0: Omitido o erróneo.

Tabla 2. 5: Escala para valorar informes de investigación cualitativa (Fernández Cano, 1995)

CATEGORIA	CRITERIO	VAL
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Indica foco o problema de estudio? • ¿Indica finalidad de estudio? • ¿Opera dentro de un área de interés dada por una agenda? • ¿Se declaran explícitamente los supuestos antecedentes? 	
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Está actualizada? • ¿Se adecua al foco de estudio? • ¿Es técnicamente exacta? • ¿Se presenta sistemáticamente globalizada? 	
TEORICIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Indica la metáfora primigenia desde la que opera? • ¿Señala los límites temporales y espaciales de la teoría dentro de un contexto local como uno más general? • ¿Diferencia la especificidad de la teoría (concreta vs. abstracta, configurativa vs. legal, orientada a la acción vs. a la explicación)? • ¿Se declara la posición axiológica respectiva del investigador? 	

CATEGORIA	CRITERIO	VAL
RECOGIDA DE DATOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se describe el escenario? • ¿Se describen los informantes? • ¿Los datos aportan una perspectiva preferentemente emic? • ¿Son intensos y, por tanto, creíbles? • ¿Se han obtenido mediante triangulación y/o multimétodo? • ¿Prestan atención desde indicadores salientes hasta signos inobstrusivos, o sea, son replicables? • ¿Informan de temas mayores y matices menores, o sea, son representativos? • ¿Se identifican sesgos plausibles? 	
ANÁLISIS DE DATOS	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis formal: • ¿Se reducen de algún modo los datos (categorización, codificación, agrupamiento y/o síntesis)? • ¿Se disponen los datos de algún modo especial (tabla, grafo, modelo, matriz y/o red)? • ¿Se transponen los datos, expresándolos en otro lenguaje? • Análisis sustancial: • ¿El status interpretativo de la evidencia es el adecuado? • ¿Es adecuada la evidencia desconfirmatoria? • ¿Se analizan adecuadamente los datos discrepantes? • ¿Identifica patrones, modelos y/o modelos proteóricos? • ¿Se emiten definiciones claras, descripciones ajustadas y/o distinciones intuitivas en la interpretación? • ¿Se triangula el análisis de algún modo, preferentemente con dos o más analistas? • ¿Se contextualiza el análisis histórica y socialmente? • ¿Se interrelacionan interpretaciones obtenidas y teoría sustentadora? • ¿Se emite alguna nueva teoría fundamentada? 	
CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se enuncian los hallazgos con rigor sofisticado? • ¿Permitirán los hallazgos informar y mejorar la práctica educativa? • ¿El proceso de investigación no suscita problemas ético-deontológicos? • ¿El estudio globalmente tiene significancia? • ¿El estudio globalmente es sensible al contexto? • ¿La lectura del informe es amena y vivida? • ¿Se ajusta la redacción del informe a algún manual de estilo? (ej., Chicago). 	

Como vemos, las propuestas anteriores son complementarias, es decir, parece no haber incompatibilidad entre ellas, simplemente unas destacan más unos aspectos sobre

otros en la evaluación de un informe de investigación. No obstante, consideramos que tenemos que profundizar más en los procedimientos metodológicos apropiados para garantizar la credibilidad, es decir, qué procedimientos son los adecuados para conseguir que una investigación tenga validez. Según Sandín (2000: 225):

Cuando hablamos de la calidad de un estudio solemos referirnos a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc. Pero, quizá, el término más utilizado sea el de validez. Una investigación no válida no es una buena investigación, no tiene credibilidad.

Si los procedimientos para garantizar la validez son explícitos tendremos más indicadores para evaluar la calidad de la investigación y, por tanto, su rigor metodológico.

2. 3. Procedimientos para garantizar la validez

Si hablamos de criterios para valorar la investigación etnográfica, necesariamente tenemos que nombrar a Guba (1985) y Guba y Lincoln (1985) y sus criterios para juzgar la credibilidad de la investigación naturalista. La traducción de este artículo en el libro de Gimeno y Pérez Gómez (1985) fue un aval para la incipiente producción de este tipo de investigación en nuestro país. La finalidad de esta propuesta es establecer criterios aplicables a la investigación que se encuadra dentro de este paradigma. En este trabajo se considera que son cuatro las preocupaciones principales relacionadas con la credibilidad y que los criterios han de estar, por tanto, relacionados con ellas. Estas son (Guba, 1985:152-155):

- a) *Valor de la verdad:* ¿Cómo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos de una investigación particular para los sujetos y el contexto con los que se llevó a cabo la investigación? Se deben contrastar las interpretaciones del investigador con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos, lo que implica hacer comprobaciones entre los participantes.
- b) *Aplicabilidad:* ¿Cómo determinar el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación particular a otro contexto o con otros sujetos?

Formar hipótesis de trabajo que se puedan transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud entre los dos contextos.

- c) *Consistencia*: ¿Cómo determinar si los descubrimientos de una investigación se repetirán de modo consistente si se replicase la investigación con los mismos (o similares) sujetos, en el mismo (o similar) contexto? Al ser la realidad plural y usar como instrumentos a los seres humanos, se debe mantener la posibilidad de que alguna porción de inestabilidad observada sea real.
- d) *Neutralidad*: ¿Cómo establecer el grado en el que los descubrimientos de una investigación sólo son función de los sujetos investigados y condiciones de la investigación y no de las inclinaciones, motivaciones, intereses, perspectivas, etc. del investigador? Se traslada el peso de la neutralidad del investigador a los datos, requiriendo evidencia no de la neutralidad del investigador, o sus métodos, sino de la confirmabilidad de los datos producidos.

A continuación, presentaremos un cuadro-resumen de estos criterios de calidad en la investigación interpretativa y su correspondencia con los del paradigma positivista. Además, se ofrecen los procedimientos propuestos por Lincoln y Guba (1985) para tratar y garantizar la credibilidad.

Tabla 2. 6: Criterios de calidad desde la perspectiva positivista e interpretativa y procedimientos para garantizar la credibilidad (Lincoln y Guba, 1985)

CRITERIOS DE CIENTIFICIDAD DEL PARADIGMA POSITIVISTA	CRITERIOS DE CIENTIFICIDAD DEL PARADIGMA NATURALISTA	PROCEDIMIENTOS QUE GARANTIZAN SU CUMPLIMIENTO
VALIDEZ INTERNA	CREDIBILIDAD Valor de la verdad: isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Observación persistente • Presencia prolongada en el campo • Triangulación • Comprobación con los participantes • Corroboración o coherencia estructural • Adecuación referencial (nuevas fuentes) • Juicio crítico de expertos

CRITERIOS DE CIENTIFICIDAD DEL PARADIGMA POSITIVISTA	CRITERIOS DE CIENTIFICIDAD DEL PARADIGMA NATURALISTA	PROCEDIMIENTOS QUE GARANTIZAN SU CUMPLIMIENTO
VALIDEZ EXTERNA	TRANSFERIBILIDAD Aplicabilidad: grado en que pueden aplicarse los descubrimientos o resultados de una investigación a otros sujetos y contextos.	<ul style="list-style-type: none"> • Muestreo teórico • Recogida de abundantes datos descriptivos • Descripciones copiosas
FIABILIDAD	DEPENDENCIA Consistencia: repetición de los resultados cuando es realizada la investigación con los mismos sujetos e igual contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos solapados • Réplica paso a paso • Pistas de revisión
OBJETIVIDAD	CONFIRMABILIDAD Neutralidad: garantía de que los resultados no están sesgados.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los resultados por otros investigadores • Triangulación • Juicio crítico de expertos

Realizaremos una breve descripción de lo que se entiende por cada uno de los procedimientos para garantizar la credibilidad, mostrados en el cuadro- resumen anterior:

- *Observación persistente*: interacción prolongada con una situación o contexto para identificar cualidades perseverantes y características atípicas.
- *Presencia prolongada en el campo*: dedicar un extenso período a un mismo lugar, para que las personas se acostumbren a la presencia del investigador y se convengan de que no constituyen una amenaza; sin embargo, se debe ser prudente para evitar llegar a implicarse demasiado con las personas, para no “convertirse en nativo”.
- *Triangulación*: variedad de fuentes de datos, diferentes investigadores, diferentes perspectivas y diferentes técnicas se enfrentan unos a otros con el fin de contrastar datos e interpretaciones.

- *Comprobación con los participantes*: para comprobar continuamente los datos e interpretaciones, los investigadores deberían ser capaces de demostrar que han realizado tales comprobaciones, así como la forma en que la investigación se alteró.
- *Corroboración o coherencia estructural*: comprobar cada dato y la interpretación con el todo; para asegurarse de que no existen conflictos internos ni contradicciones, los investigadores deberían ser capaces de hacer una interpretación que explique estas aparentes contradicciones alternativas y los casos negativos o atípicos; el informe en su conjunto debe exhibir una coherencia, es decir, consistencia, sincronización, lógica y formar una sola pieza.
- *Adecuación referencial*: recogida de documentos, vídeos, grabaciones *audio* u otros datos sin elaborar, para contrastar los descubrimientos e interpretaciones.
- *Juicio crítico de expertos*: proporciona a los investigadores la oportunidad de comprobar sus avances en conocimiento y exponerse a preguntas y cuestiones inquisitivas, se debería indicar a lo largo del tiempo la reorientación de la investigación en consonancia con las críticas.
- *Muestreo teórico*: se dirige mediante conocimientos que surgen progresivamente sobre lo que es importante o relevante.
- *Recogida de abundantes datos descriptivos*: para permitir comparar el contexto estudiado con otros posibles.
- *Descripciones copiosas* del contexto con el fin de establecer juicios sobre la correspondencia con otros contextos posibles.
- *Métodos solapados*: un tipo de triangulación, por el que se pueden usar diferentes métodos a la vez.
- *Réplica paso a paso*: dos equipos de investigación separados tratan independientemente con fuentes de datos que han sido también divididas en mitades, comparando frecuentemente los resultados a fin de contrastar conocimientos que evolucionan y decidir los pasos siguientes de forma adecuada; estas sesiones de comunicación deberían ser documentadas.
- *Pistas de revisión*: posibilitan el examen de los procesos por los que se recogieron y analizaron los datos y se hicieron las interpretaciones, supone la explicación progresiva del proceso, en la forma de diario de investigación.

Angulo (1992) después de realizar un análisis en profundidad de los criterios expuestos anteriormente, formula una serie de cuestiones que van más allá del ámbito de la metodología, planteando un problema epistemológico y ético. Según este autor, después de realizar esta reflexión es cuando podremos hablar de estrategias metodológicas para conseguir la credibilidad. En concreto se plantea lo siguiente:

¿ante qué público es posible y necesario validar y criticar los resultados y el proceso de investigación?, ¿ante quién tiene el investigador que demostrar la dependencia racional de sus decisiones? Y, por último, ¿ante quién se confirman los datos (o ante quien se ha de asumir la impersonalidad metodológica y valorativa de los datos), y quienes pueden de facto participar en el “acuerdo consensuado” (o a qué llamamos acuerdo consensuado)? (Angulo, 1992: 94).

De hecho, también Roman y Apple (1991) opinan que los problemas que han de afrontar los investigadores sobre los métodos, el diseño y la validez de sus conclusiones no son sólo procedimentales o técnicos, sino que son también cuestiones políticas. Estos planteamientos forman parte de un concepto más amplio de evaluación que el estrictamente metodológico, objeto de nuestra exposición.

Otros trabajos *clásicos* en la evaluación de la credibilidad de la investigación, en este caso, etnográfica son los presentados por LeCompte y Goetz (1982) y Goetz y LeCompte (1988), aunque sus planteamientos son diferentes a los de Guba y Lincoln, puesto que ellas utilizan, para comprobar el rigor científico, la misma terminología empleada en la investigación experimental (validez interna, validez externa, fiabilidad interna y fiabilidad externa). Estas autoras opinan que los etnógrafos deben considerar la falta de *fiabilidad* y *validez* un peligro para el valor de los resultados de su trabajo; la *fiabilidad* se relaciona con la replicabilidad de los descubrimientos científicos y la *validez* concierne a su exactitud. Con respecto a la *fiabilidad*, comentan la imposibilidad de reproducir exactamente escenarios naturales para favorecer una réplica; no obstante, señalan que la generación, perfeccionamiento y validación de constructos y postulados pueden no exigir la replicación de situaciones; quieren decir con esto que se han de especificar con exhaustividad los diseños utilizados. En lo que respecta a la *validez*, plantean dos problemas: ¿observan o miden realmente lo que creen observar o medir? y ¿en qué medida los constructos y postulados abstractos creados, perfeccionados o comprobados por los investigadores científicos son aplicables a más de un grupo? Las

formas de abordar la solución a estos problemas pasan por la convivencia con los participantes y por prolongar la recogida de datos durante largos periodos; las entrevistas se han de adaptar a las categorías empíricas de los participantes, la observación participante se lleva a cabo en escenarios naturales que reflejan la realidad de las experiencias vitales de los participantes y, por último, el análisis etnográfico incluye la autovigilancia mediante la subjetividad disciplinada, con un cuestionamiento y reevaluación continuos (Goetz y LeCompte, 1988: 224). En lo que respecta a la *validez externa*, lo que proponen es la comparabilidad y traducibilidad, es decir, la posibilidad de que el grado en que la definición y descripción de los componentes de un estudio (unidades de análisis, conceptos generados, características de la población y el escenario) permiten comparar los resultados con otros estudios sobre cuestiones relacionadas. En definitiva, la *validez externa* depende de la identificación y descripción de las características más importantes de los fenómenos para posibilitar la comparación (Goetz y LeCompte, 1988: 231).

En las dos propuestas de procedimientos para garantizar el rigor metodológico que hemos presentado anteriormente, subyacen planteamientos distintos acerca del concepto de validez. Estas son las dos más citadas, pero existen más posiciones. A continuación, realizaremos un recorrido por la evolución del concepto de validez, ya que consideramos que es un elemento fundamental en la elaboración de criterios para evaluar una investigación etnográfica.

2. 4. Evolución del concepto de validez

Desde que Campbell y Stanley (1963) definieron el concepto de validez, tradicionalmente entendido y aplicado durante la década de los sesenta y setenta, han aparecido, como hemos visto, varios tipos de concepciones alternativas. Es curioso ver cómo el debate no tiene fin y siguen apareciendo nuevas formas de entender la validez.

Anderson (1990) realiza un excelente recorrido por la evolución del concepto de validez en la etnografía en norteamérica, presentando tres posiciones básicas y

aparentemente opuestas que han predominado en el contexto educativo². Él intenta demostrar que, aunque parten de suposiciones incompatibles, en la práctica no muestran grandes diferencias. Las tres posiciones son:

- a) *La posición conservadora*³. En esta perspectiva sitúa, entre otros, a Kirk y Miller (1986), LeCompte y Goetz (1982), Miles y Huberman (1984). Esta posición surge cuando empieza a utilizarse en mayor medida la investigación etnográfica en el campo de la educación y existe la necesidad de legitimarla como método científico. En definitiva, se trata de justificar la etnografía en cuanto a la objetividad, validez interna y externa, etc.
- b) *Posición radical-idealista*⁴. Según Anderson (1990), aparece una *reacción violenta* de la mano de Lincoln y Guba (1985). Según la postura de estos autores, el criterio para juzgar un estudio naturalista debe ser fundamentalmente diferente al criterio para juzgar a un estudio positivista. Por esta razón, se niegan a emplear el mismo vocabulario. Anderson asegura que, aunque aparentemente hay diferencias entre estas dos posiciones, los etnógrafos partidarios de ambas tienden a recomendar métodos o procedimientos similares; la diferencia está en el grado de importancia que se le da a cada uno de ellos. Mientras que los conservadores dan más importancia a los métodos que contrarrestan las distorsiones de los participantes e investigadores, los idealistas-radicales dan mayor importancia a los métodos para confirmar las categorías del investigador con la de los participantes.
- c) *Posición radical-crítica*. Los etnógrafos críticos adoptan una posición epistemológica bajo la influencia del neo-marxismo y feminismo. A través de sus investigaciones intentan desenmascarar las construcciones sociales dominantes y los intereses que representan; se estudia la sociedad con la finalidad de transformarla y liberar a los individuos de la dominación y represión. Los etnógrafos críticos utilizan los métodos asociados con la validez interna de los estudios etnográficos (triangulación, tiempo prolongado, confirmación de categorías con los participantes), sin embargo, su agenda de cambio y crítica, su insistencia en la inserción de los significados de los

² Anderson (1990) considera que en el campo de la educación se ha invertido mucho más tiempo y esfuerzo que en el campo de la antropología, en la legitimación de esta metodología.

³ Emplea este término porque conserva el vocabulario y algunas suposiciones del positivismo.

⁴ El término radical lo emplea porque se quiere volver a las raíces fenomenológicas y porque postulan una incompatibilidad entre los métodos positivistas y los naturalistas.

participantes en macro-sistemas y la falta de neutralidad teórica necesitan de una nueva concepción de validez. Desde esta posición, se argumenta que no existen contextos neutros, ven la realidad como una construcción social y este proceso no es libre y voluntario; aunque utilizan los mismos métodos que las dos posiciones anteriores, enfatizan dos: la *reflexividad sistemática* y lo que Lather (1986) llama la *validez catalítica*. Con respecto a la primera, en lugar de negar o contrarrestar los sesgos teóricos, los incluye como parte del estudio, a través de un diario reflexivo en donde el etnógrafo lleva un registro sobre la subjetividad del propio investigador, las decisiones metodológicas y sobre el desarrollo de teorías a priori. Y la *validez catalítica* se refiere al grado de *concienciación*, es decir, si los participantes, a través de su participación en el estudio, logran profundizar en el conocimiento de su mundo y aumentar el nivel de auto-determinación. Esto les llevaría a una cuarta posición participativa en donde la investigación, la acción y la política educativa se juntan; el conocimiento tiene la finalidad de iluminar la acción.

Como conclusión, Anderson (1990) opina que, a pesar de tanta polémica epistemológica, los etnógrafos de las tres posiciones, trabajando en el campo, utilizan básicamente los mismos métodos de investigación; las diferencias estarían más en el énfasis y en el grado que en la clase y lo argumenta de la siguiente manera:

... al final un buen etnógrafo es un buen etnógrafo, y un buen etnógrafo es un buen científico manteniendo una postura de observador objetivo. El etnógrafo ha reemplazado el término positivista de "sujeto de investigación" con "informante" o "participante", pero en realidad la participación consiste en ser investigado (sujeto) por un investigador (el etnógrafo/científico) (Anderson, 1990:18).

La solución para Anderson estaría en ir rompiendo con el *voyerismo* y elitismo de algunas manifestaciones de las posiciones anteriormente nombradas y caminar hacia una posición participativa que supone el comienzo de un proceso de democratización de la investigación.

Denzin (1994) también realiza un recorrido por las diferentes concepciones acerca de la validez en la investigación interpretativa y las organiza de forma diferente que Anderson. Para Denzin, ha existido una crisis de legitimación que ha impulsado una

reconceptualización de los criterios que los investigadores usan para evaluar la investigación interpretativa, realizando este análisis desde una postura postestructural. En concreto, considera cuatro posiciones alternativas diferentes a la crisis de legitimación de este tipo de investigación:

- a) *Positivista*, que aplica los mismos criterios de la investigación cuantitativa a la cualitativa.
- b) *Pospositivista*, que discute un conjunto de criterios basados en las necesidades de la investigación cualitativa. Aquí sitúan a Lincoln y Guba (1985).
- c) *Posmodernista*, que considera que, dado el carácter de este tipo de investigación, no pueden existir criterios para juzgar sus productos. Por tanto, desde esta posición se duda de cualquier tipo de criterio.
- d) *Postestructuralismo crítico*, que considera necesario construir un conjunto de criterios enteramente nuevos y divorciados de las tradiciones positivistas y pospositivistas, que enfatizan la subjetividad, la emotividad, el sentimiento y otros criterios antifundacionalistas. Esta última postura intenta desenmascarar la validez como autoridad. Incluso Lather (1993) sugiere cuatro formas nuevas de validez⁵:

- *Irónica*. Se ofrecen múltiples representaciones de lo verdadero, mostrando las fuerzas y limitaciones de cada una, defiende que una representación no es superior a la otra.
- *Paralógica*. Heterogeneidad y múltiples discursos que desestabilizan la posición del investigador como el amo de la verdad.
- *Rizomática*. Se presentan textos con múltiples centros donde múltiples voces hablan y articulan sus definiciones de la situación.
- *Voluptuosa*. Legitimación de una autoridad femenina opuesta a la voz masculina dominante que excluye a mujeres en sus múltiples facetas (sus cuerpos, sus emociones, el mundo maternal).

La nueva forma de la verdad desde esta perspectiva es una verdad de la experiencia, basada en la búsqueda de múltiples formas de la estructura de la

⁵ La denominación original es: *ironic, paralogical, rhizomatic y voluptuous*.

narración, así como textos emocionales y antirrealistas. Richardson (1994) considera estas nuevas formas de escritura: las narrativas del ser, de la ficción, de la poesía, del drama, textos polivocales, comedia, sátira, etc. Para Denzin, este desarrollo implica un énfasis en los sonidos de las palabras y cómo son hablados y oídos en el espejo acústico.

No estamos en contra de la utilización de diversas formas de estilos narrativos ni de explotar el arte de la retórica, pero esto no está reñido con investigar con rigor, es decir, se puede llevar a cabo una investigación con rigor metodológico y si, además, está contada de manera literaria, consideramos que tiene una valía añadida.

Otro recorrido parecido lo realiza Sandín (2000: 228), quien señala también cuatro posiciones ante el establecimiento y uso de criterios para evaluar la investigación cualitativa, en general:

- a) *Aplicación de criterios convencionales*. Se considera que los estudios cualitativos deben ser juzgados usando los mismos criterios que aquellos utilizados en la investigación convencional. En esta posición sitúa a Kirk y Miller (1986) y Goetz y LeCompte (1988).
- b) *Aplicación de criterios paralelos o cuasi-fundacionales*. Se defiende que los estudios deben ser valorados a partir de criterios generados por y dentro del propio paradigma cualitativo. Los trabajos más representativos de esta postura son los de Guba (1985) y Lincoln y Guba (1985).
- c) *Aplicación de criterios propios*. Desde esta postura, se considera que el establecimiento de términos paralelos no ha logrado alcanzar el objetivo de articular los supuestos del enfoque cualitativo de investigación y los criterios de validación propios. En este sentido, Guba y Lincoln (1990) y Lincoln (1995), en posteriores trabajos, proponen cinco nuevos criterios de valoración, que son: *equidad o justicia*, o presentación de puntos de vista sostenidos por diversas personas; *autenticidad ontológica*, o grado en que las construcciones émicas, la conciencia acerca de determinadas cuestiones de las personas son mejoradas; *autenticidad educativa*, que supone ir más allá de las propias elaboraciones y contrastarlas con otras diferentes,

para conocer sistemas de valores alternativos; *autenticidad catalítica*, o grado en que una acción es estimulada y facilitada por los procesos de evaluación y *autenticidad tácita*, que sugiere el *empowerment* de los participantes hacia la acción. También en esta posición, la autora sitúa a Hammersley (1992a), el cual considera que no es posible conocer con certeza el grado en que un relato es verdadero y, por lo tanto, debemos juzgar la validez de las afirmaciones a partir de la adecuación de la *evidencia* presentada para apoyarlas.

- d) *Nuevos criterios para un mundo pos-moderno*. Este enfoque sostiene que el carácter de la investigación cualitativa implica que no pueden existir criterios específicos para juzgar sus productos.

Otro de los intentos de analizar las diferentes concepciones acerca de la validez es el realizado por Altheide y Johnson (1994), quienes, tras analizar las diferentes posturas acerca de la validez, consideran que los principales significados otorgados son los siguientes (*cit. en Sandín, 2000: 227*): validez como cultura, validez como ideología, validez como género, validez como lenguaje/texto, validez como aplicabilidad/ayuda y validez como estándares.

De la misma manera, Lincoln (1995) realiza un meta-análisis de los criterios actuales y señala lo que ella denomina *criterios emergentes*; estos son los siguientes (*cit. en Sandín, 2000: 232*):

- *Estándares para juzgar la calidad establecidos en la comunidad investigadora*. Se han construido sobre prácticas de poder y realizan una función legitimadora de exclusión.
- *Perspectiva epistemológica*. Los criterios de calidad están asociados con cuestiones epistemológicas, que suponen el reconocimiento y explicitación por parte del investigador.
- *La comunidad como árbitro de calidad*. Estos criterios ponen de manifiesto la naturaleza comunitaria de la investigación y se reivindica que la investigación debe repercutir en la misma.

- *Voz*. Múltiples y alternativas voces deben impregnar los textos en la investigación cualitativa.
- *Subjetividad crítica*. Reconocimiento de que el investigador no es una figura aislada del contexto, sino que forma parte de él.
- *Reciprocidad*. Constituye uno de los estándares de calidad fundamentales y se basa en la indisoluble relación entre investigador y personas participantes en la investigación.
- “*Sacredness*”. Preocupación por las consecuencias sociales de la investigación científica.
- *Compartir privilegios*. Se refiere a compartir con las personas investigadas los *beneficios* que aporta la realización del estudio.

Estos criterios están muy centrados en las cuestiones éticas y en las relaciones que mantiene el investigador con los participantes en la investigación. Estos aspectos consideramos que pueden complementar otro tipo de criterios y procedimientos expuestos anteriormente, los cuales tienen que ver más con el rigor metodológico.

Woods (1998: 76) también realiza un recorrido por el concepto de validez. Considera que en la actualidad se prefiere alcanzar metas como la *comprensión*, la *fidelidad* y la *veracidad*. Este autor es partidario de la utilización de ambos enfoques: es *necesario hallar nuevos métodos sin abandonar del todo los antiguos* (pág.81). En este sentido, lo que le interesa saber es, por un lado, si el sujeto está diciendo la verdad tal y como él/ella la entiende y, por otro, cuándo hacer referencia a sucesos e incidentes y si el sujeto es preciso. Para el investigador, esto supone un cierto trabajo de verificación, que es donde entran en juego las prácticas de triangulación, inmersión, validación respondiente... Y también hay que realizar una labor exploratoria, intentando comprender. La exploración es más bien una labor artística y la verificación es algo científico.

Otra de las aportaciones que hemos encontrado es una discusión entre varios autores sobre cómo debería enseñarse el concepto de *validez* a alumnado de doctorado. Este es el caso de un artículo presentado por Page (1997) en la revista *Qualitative Studies in Education* y que es comentado por Wolcott (1997) y por Lincoln (1997). En él, Page

(1997) expone cómo organiza un curso que ella imparte sobre métodos interpretativos de investigación; en dicho curso, se le pide a los estudiantes que lean una etnografía y después analicen y reflexionen sobre las decisiones tomadas por el etnógrafo, sobre todo, las que afectan a la validez. Una de las conclusiones que más nos llamó la atención es que muchos estudiantes, después del proceso de análisis, encuentran muchas dificultades para describir las bases de un diseño de investigación, y consideran que no es simplemente una cuestión de recopilación de información a través de unas técnicas ilustradas con la jerga esotérica acerca de triangulación, verosimilitud, *memorandums* analíticos, matrices de codificación, etc. (Page, 1997: 151), llegando a la conclusión de que hay que considerar la validez como una *construcción social*, es decir, como un juicio producido en las relaciones establecidas entre el autor del texto, los sujetos y los lectores. Además, puede cambiar con el tiempo y con información nueva; por tanto, la evaluación acerca de la validez que el lector da a un texto tiene que ver con cómo el autor los persuade, y no tanto con la calidad del texto.

A esta forma de enseñar el concepto de validez, Wolcott (1997) contesta que es un enfoque muy académico y erudito; él prefiere que el alumnado primero tenga alguna experiencia, por lo menos mirando a alguien hacer algo, tomando nota y analizando esas notas. También se pregunta este autor si alguna vez sabremos algo correcto de un informante y si la *validez* es realmente el criterio por el que medir el éxito de ese esfuerzo, dada la complejidad del concepto. En otro lugar ya había dejado claro Wolcott (1990b) que el criterio adecuado sería valorar la *comprensión*.

También Lincoln (1997) tiene algo que decir al respecto. Ella considera que el concepto de validez, se pregunta por la congruencia entre alguna representación de un objeto, contexto, situación, acontecimiento o persona y el objeto que es “significado” por la representación verbal. La lógica de la validez y su justificación reside en la verosimilitud o isomorfismo, la extensión a que algún referente de significado se pueda reconocer en un mundo físico o social. Para Lincoln, antes de valorar cualquier trabajo se debe tener una amplia formación; la academia entrena para criticar y a menudo se comienza una crítica antes de haber entendido exactamente la caracterización realizada por un autor. Las críticas proceden de algún conjunto de expectativas, creencias, estándares, conocimiento previo o del sentido de “conversación” entre textos. Es muy difícil construir una crítica de un texto

sin conocer el momento histórico, los autores o la matriz disciplinaria que se deriva del mismo. Lo que quiere decir Lincoln es que es muy pretencioso intentar que los estudiantes del curso de Page realicen una crítica responsable, pues se necesita mucho conocimiento y una habilidad para “conversar” con los textos. Deconstruir una investigación es una tarea compleja, pues lo que está impreso en un texto tiene detrás unos “lugares ciegos”, tendencias, categorías a priori y un espacio limitado; consecuentemente, los textos nos proporcionan verdades incompletas, ya que las verdades son social, histórica y culturalmente localizadas y encuadradas por el género, la posición socioeconómica y otros indicadores sociales. “Oír” los silencios textuales es una tarea intelectual agudamente crítica y requiere habilidad, conocimiento, formación, familiaridad... (Lincoln, 1997: 163).

Otra de las curiosidades que hemos encontrado en nuestra búsqueda de criterios para valorar una investigación etnográfica es el artículo de Goldman-Segall (1995). En él, este autor presenta una propuesta para analizar narrativas etnográficas multimedia para conseguir lo que él denomina *validez configuracional*. Lo que nos ofrece es una teoría de la validez para construir un análisis de narrativas a través de la aplicación de un software diseñado a tal efecto. Este programa consiste en el diseño de una serie de constelaciones que dirigen la construcción de narrativas etnográficas. Todo ello para garantizar que lo que contamos sea una narración válida de lo que vemos, a través de una interpretación realizada desde varios ángulos a través de Internet, construyendo teorías que tienen en cuenta la complejidad desde los diferentes puntos de vista de muchos lectores. Se pasa de un enfoque individualista de la etnografía a un enfoque cooperativo.

La *validez configuracional* es una metáfora: la configuración se define como una agrupación de estrellas en una constelación y una agrupación de partes en un todo, donde cada parte tiene una posición relativa, no hay un centro definido y no se fija ninguna relación finita, y donde la distancia de perspectivas y puntos ensanchan lo que se ve. Según Goldman-Segall (1995: 165) “*la receta postmoderna perfecta*”. La *validez configuracional*, por tanto, contribuye a la expansión de la validez a múltiples puntos de vista, utilizando, para ello, el potencial de Internet para la investigación cooperativa. La Etnografía multimedia se convierte en una plataforma para la construcción social del conocimiento, aunque también aclara el autor que la validez desde este enfoque no es

sinónimo de verdad, ya que entiende que pueden coexistir varias verdades parciales. Como vemos, hasta la etnografía se ha *subido al carro* de Internet, ¿si Malinowski levantara la cabeza!

2. 5. Limitaciones de los estándares de evaluación

Existen algunas cuestiones que, consideramos, pueden representar limitaciones que deben tenerse en cuenta en cualquier propuesta de evaluación de una investigación y que es necesario conocerlas para interpretar adecuadamente sus resultados de cualquier evaluación. En este sentido, Rockwell (1987) comenta las limitaciones que tiene el análisis de documentos etnográficos por quienes no lo elaboraron, puesto que estos incluyen cosas intangibles, no escritas, susceptibles de interpretación. Por tanto, para poder interpretar un documento etnográfico escrito por otro, es necesario conocer las condiciones de producción de los registros a través de la experiencia propia en la localidad y poder consultar con quienes hicieron los registros. Consideramos que esta condición de *horizontalidad* en el trabajo etnográfico es algo muy importante a la hora de evaluar la producción etnográfica. A raíz de esta posición, nos hemos planteado las siguientes preguntas: ¿es posible evaluar la idoneidad de las interpretaciones y conclusiones de un trabajo etnográfico, sin tener que volver al contexto donde se realizó? O ¿sólo es posible evaluar el *correcto* proceder metodológico? y si esto es así ¿es suficiente un *correcto* proceder metodológico para garantizar la validez o credibilidad de una investigación etnográfica?

Un planteamiento parecido nos presenta Hasselkus (1995), que comienza su exposición proponiendo que se debe ampliar el concepto de criterios evaluativos para estudios naturalistas o cualitativos, puesto que, según la autora, hay que distinguir entre los distintos métodos que se agrupan bajo el paraguas de la investigación cualitativa. En concreto, hace referencia a la etnografía, la fenomenología y la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* como los tres enfoques mayores. Pero cualquier proceso evaluativo que se emplee no debe basarse en hacer juicios acerca de si se han seguido los criterios o no, ni mucho menos contar el número de criterios que se han reunido. Para Hasselkus (1995: 81), la investigación cualitativa se debe evaluar cualitativamente y argumenta la necesidad de

que el método de investigación y el método de evaluación reúnan unas creencias y unas suposiciones comunes; el balance de las características del estudio debe hacerse teniendo en cuenta el contexto examinado y las cuestiones formuladas.

Conocer estos supuestos es necesario para aplicar con cautela cualquier estándar de evaluación, pues es preciso conocer las condiciones en las que se desarrolló la investigación para emitir un juicio apropiado. Por tanto, consideramos que no se deben perder de vista tres aspectos de los estándares propuestos por LeCompte (1995) y que son aplicados, en este caso, a la evaluación de programas: *preocupación por los aspectos humanos, cuestiones de validez y significado* y, por último, *técnicas de recogida y análisis de datos*. Con respecto a los aspectos humanos, habría que tener en cuenta las opiniones y el punto de vista de los investigadores, que, en este caso, son los evaluados; en este sentido, conocer el significado que le dan a su trabajo y la interpretación que le dan al resultado de la evaluación es un elemento imprescindible para completar adecuadamente cualquier evaluación de la investigación etnográfica.

Otra de las limitaciones que habría que tener en cuenta es la formación requerida para llevar a cabo una evaluación. Ya comentamos anteriormente la dificultad que supone realizar una crítica de un texto. Según Lincoln (1997), es una tarea intelectual que requiere habilidad, conocimiento, formación y familiaridad.

Esta perspectiva nos ha aportado un nuevo elemento hasta ahora no valorado: ¿quién está legitimado para realizar una evaluación de una investigación etnográfica? Según esta versión, muy pocas personas, ya que no sólo exige ser experto en metodología, sino también tener un conocimiento profundo de las cuestiones objeto de investigación y, por supuesto, experiencia. No obstante, consideramos que puede existir una postura intermedia, es decir, creemos que revisores, tribunales, etc., pueden disponer de unos criterios mínimos exigibles a cualquier etnografía para poder valorar su idoneidad o calidad del diseño atendiendo a los criterios de rigor metodológico propios de este tipo de investigación.

2. 6. Recapitulación

Hemos intentado ofrecer en este apartado distintas aportaciones sobre la evaluación de investigación interpretativa, desde diferentes posiciones. Existen otras propuestas y muchos son los autores (Altricher, 1986; Becker, 1986; Guerrero López, 1987, 1991; Demo, 1988; Erickson, 1989; Denzin, 1989; Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989; Ball, 1990; Angulo Rasco, 1990; Kushner y Norris, 1990; Martínez Rodríguez, 1990; Taft, 1990; Blaikie, 1991; Eisner, 1992; Hammersley, 1992a; McFee, 1992; Maxwell, 1992; Colás, 1992b; Gutiérrez y Delgado, 1994; Pérez Serrano, 1994; Sabirón, 1994; Woods, 1994; Measor y Woods, 1995b; Bartolomé y Panchón, 1995; Blumenfeld-Jones, 1995; Montandon, 1995; Vázquez y Martínez, 1996; Blair, 1996; Wright, 1995; Henriot-Van, 1995; Suárez Orozco, 1996; Brock-Unte, 1996; Packwood y Sikes, 1996; Fairbanks, 1996; Scheurich, 1996; Johnson, 1997; Bartolomé, 1997b; Doyle, 1997; Creswell, 1998; Rodríguez Rojo, 2000; García Llamas *et al.*, 2001) que han hablado de los criterios de validez, rigor, triangulación, calidad, valoración, evaluación de la investigación interpretativa, pero básicamente, consideramos que son reformulaciones y ampliaciones de lo expuesto anteriormente.

No sabemos si es posible ofrecer una propuesta integradora sin caer en un falso eclecticismo, ya que no creemos que exista una propuesta aceptable para todos. No obstante, si lo que se pretende es evaluar una etnografía, por una comunidad de expertos en el campo educativo y, más concretamente, en el Estado español, sí que se podría concretar más. Como hemos visto anteriormente, para llevar a cabo una evaluación hay que tener en cuenta el contexto, la historia y cómo se concreta la teoría en la práctica. Nosotros pensamos que no se puede ofrecer un modelo teórico desde las alturas del pensamiento sin pasar por el pantanoso suelo de la investigación, como diría Altricher (1986). Sólo lo podremos saber conociendo lo que opinan los expertos y lo que se está haciendo en la práctica, en nuestro contexto, ya que, como hemos visto, la mayoría de las propuestas de estándares proceden de investigadores anglosajones o americanos con una tradición muy distinta a la nuestra. Además, según Fernández Cano (1995: 152), son “*estándares siempre enunciados con un alto nivel de abstracción, flexibles,*

complejos, relativos, extensivos y, sobre todo, escasa y nulamente aplicados en evaluaciones específicas de producción investigadora”.

Por último, cualquier propuesta nueva que se ofrezca⁶ debe intentar ser integradora, ya que muchas de ellas no son excluyentes. Entendemos que unas están más enraizadas en una perspectiva más positivista, donde se acentúa la importancia de los criterios de legitimidad científica de los datos cualitativos y otras presentan una opción más relativista; no obstante, sería de interés recoger las aportaciones de cada una de ellas. Que sea un recuento de estándares o una evaluación más cualitativa es cuestión de estilos, que incluso se podrían combinar.

⁶ Intentaremos, en este mismo trabajo, después del análisis de etnografías educativas realizadas en el Estado español, conocer con qué criterios –implícitos y explícitos- se están trabajando y cuál es la opinión de los expertos.

CAPÍTULO 3

LA INVESTIGACIÓN CON FINES SINTETIZADORES

3. LA INVESTIGACIÓN CON FINES SINTETIZADORES

Como ya explicamos en la *Introducción*, con este trabajo de investigación tenemos como objetivo extraer una síntesis (en la que se analizan y valoran principalmente los procesos metodológicos) de los trabajos etnográficos producidos en el Estado español, con la finalidad de obtener un retrato detallado de cómo se está aplicando en la práctica de investigación educativa dicho método etnográfico.

Una de nuestras mayores preocupaciones ha sido qué estrategias aplicar para alcanzar dichos objetivos. Para ello, se hizo una revisión y consulta de trabajos y estudios que tratan de alguna manera de explicar qué se entiende por lo que hemos denominado *Investigación con fines sintetizadores* (Fernández Cano, 1995) y cuál debe ser el procedimiento a seguir para llevarlo a cabo. En este sentido, hemos encontrado diversas propuestas de denominación (meta-análisis, cienciometría, meta-análisis cualitativo, meta-etnografía, etnología, revisión multivocal, síntesis cualitativa, revisión integrativa, etc.) que consecuentemente persiguen finalidades y procedimientos distintos.

También presentamos en este capítulo una revisión de estudios de síntesis llevados a cabo en el Estado español, con una doble finalidad. Por un lado, conocer cuál ha sido el procedimiento metodológico utilizado y valorar su adecuación y, por otro, conocer el porcentaje de investigación etnográfica encontrado en dichos estudios, ya que la mayoría de ellos se plantean clasificar los trabajos según el tipo de metodología que emplean en los ámbitos estudiados por dichas revisiones. De esta manera, tenemos un dato más para conocer la evolución de la investigación etnográfica en nuestro país.

Finalmente, tras la revisión y análisis de los distintos trabajos, tuvimos claro qué estrategias se acercaban más a nuestros objetivos. Sin embargo, comprobamos que no existe un procedimiento sistemático, por lo que elaboramos una propuesta de procedimiento

metodológico a seguir en una investigación con fines sintetizadores.

3. 1. Meta-análisis vs. revisión narrativa

Uno de los requisitos imprescindibles al inicio de cualquier investigación es realizar una *revisión* de otros estudios que hayan abordado el mismo tema con la finalidad de conocer el estado actual de la cuestión. Normalmente, esta revisión se lleva a cabo con un procedimiento llamado *tradicional, narrativo, integrativo, cualitativo...* Muchas veces los expertos en un área reseñan los distintos estudios realizados en un campo determinado. Este tipo de reseñas, según Wittrock (1989: 106) ofrece muchas ventajas al lector:

Una adecuada fuente de referencias, una orientación conceptual respecto al campo, la consideración de los puntos fuertes y débiles de las metodologías empleadas, un resumen de las principales comprobaciones e incógnitas suscitadas por los datos, sugerencias para construir una teoría explicativa y una invitación para explorar las fuentes originales con el fin de obtener información adicional.

No obstante, este tipo de revisiones ha sido objeto en los últimos tiempos de algunas críticas, sobre todo por las carencias metodológicas del procedimiento, ya que no existen criterios formales en los que basar tales revisiones (Sáez y Aliaga, 1990).

En la actualidad, la producción de investigación es abrumadora: cada mes la ERIC (*Educational Resources Information Center*) incluye en su base de datos unos 1.500 artículos de Revistas y 1.100 documentos nuevos. Esto significa que anualmente aumenta en unos 18.000 artículos y unos 13.000 documentos. Es lógico pensar que se necesita de alguna manera *sintetizar y evaluar* esta cantidad de investigación o, por lo menos, contrastar los resultados obtenidos de una manera más sistemática que la simple revisión realizada al comienzo de una nueva investigación.

Uno de los primeros intentos sistemáticos de sintetizar la investigación producida vino de mano de lo que se ha llamado *meta-análisis*. Al emplear este término, necesariamente nos tenemos que remitir a Glass (1976), que fue el primero que lo acuñó. El *meta-análisis* hace referencia a la integración de hallazgos procedentes de varios estudios empíricos de *corte cuantitativo*, utilizando para ello el mayor número de estudios mediante un algoritmo

inductivo con soporte estadístico, es decir, un análisis de los análisis. Esta técnica va más allá del simple recuento de varios estudios, dado que se supone que *evalúa* las condiciones bajo las cuales ocurren los efectos. Según este autor, la investigación educativa necesita un método para el resumen ordenado de multitud de investigaciones individuales, que permita descubrir conocimiento que se encuentra sin explotar en investigaciones ya terminadas. En este sentido, el *meta-análisis* es capaz de *sintetizar y, al mismo tiempo, analizar los resultados de numerosos estudios individuales*. Por tanto, básicamente, el *meta-análisis* puede definirse como un conjunto de técnicas encaminadas a aplicar los métodos estadísticos sobre los estudios primarios con objeto de obtener un resumen global, así como poder explicar las contradicciones empíricas que se hayan acumulado con el paso del tiempo.

Un breve recorrido por la historia de la investigación educativa nos permite conocer los antecedentes del *meta-análisis* (Sipe y Curlette, 1997). En los años cuarenta y cincuenta era fácilmente manejable la integración narrativa de una docena de estudios sobre un mismo tópico. En los sesenta, a pesar de haber aumentado la literatura de investigación, se seguían utilizando las *revisiones integrativas narrativa*, pero ya se empezaban a unir los estudios en tablas de contingencia y se analizaba la significación estadística de los resultados. En los setenta se hicieron esfuerzos para cuantificar los resultados de las investigaciones y en los ochenta el *meta-análisis* quedó establecido como medio para analizar estadísticamente los resultados de múltiples estudios.

El *meta-análisis* no carece de críticas: una de ellas es la dificultad inherente a la comparación de estudios diferentes. A esta crítica, Glass apunta que lo único que necesita ser comparado son las cosas diferentes: si todos los estudios fueran “el mismo”, no sería necesaria la comparación. Por otro lado, Wittrock (1989: 107) expone seis problemas que presenta el *meta-análisis*:

- La mayoría de estos análisis parten del supuesto de que existen relaciones simples entre los términos, conceptos y métodos empleados en la investigación. Pero esta idea es cuestionable, pues existen variables abstractas que pueden interpretarse de modo diferente por parte de diversos investigadores.
- Los *meta-análisis* se basan en estadísticas inductivas para evaluar conclusiones. En estas estadísticas, se presupone que se maneja una muestra de universo conocido,

pero, según este autor, los estudios que hasta ahora han sido publicados sobre un tema determinado no constituyen una muestra representativa de una población común y los contextos elegidos para dichos estudios son ignorados en la búsqueda meta-analítica de resultados universales simples.

- Los meta-análisis normalmente evalúan *todos* los estudios que han aparecido sobre un tema dado, sin tener en cuenta algunos factores que inciden sobre la solidez o debilidad de sus conclusiones.
- La mayoría de los meta-análisis se efectúan sobre recopilaciones de estudios publicados, pero los estudios que son aceptados para su publicación representan sólo una parte de toda la investigación que se realiza sobre un tema dado, lo que significa que las conclusiones meta-analíticas serán probablemente el reflejo tendencioso resultante de las decisiones de los editores y de las decisiones de los autores a la hora de evitar presentar ciertos tipos de resultados para su publicación.
- Cuando los meta-análisis amalgaman los datos correspondientes a cientos o miles de sujetos, es prácticamente imposible evitar efectos *estadísticamente significativos*, dado que la probabilidad de lograr significado estadístico aumenta con la dimensión de las muestras.
- Los meta-análisis a menudo no llegan a proporcionar esos elementos adicionales que hacen valiosas las reseñas tradicionales: análisis conceptuales, discusión de los puntos fuertes y débiles de las metodologías utilizadas en los estudios publicados, aportaciones teóricas y conjeturas sobre los casos divergentes y su posible significado.

Aunque, por otro lado, la virtud del meta-análisis, resaltada por Fernández Cano (1995: 166), es que influirá en la evaluación de la investigación primaria:

Alentará a los investigadores a presentar (y a los editores a demandar) explicaciones de sus datos más claras y completas centradas en la medida de los tamaños del efecto y no en la falaz significación estadística. Además, dado que los metaanalistas tendrán que reexaminar los datos de los informes, será más probable que detecten estudios (quizás demasiados) en los que las conclusiones de los autores contradicen sus datos o estudios en que utilizando un diseño potente, la calidad de los datos es dudosa por incompleta; haciéndose entonces necesaria la utilización de complejos y arcanos estimadores de sesgo y atenuación... Por otro lado, ya que el metaanálisis fuerza una relectura profunda de los informes, ello podría conllevar mejoras, tanto en el informe, como en la fase lógica de revisión

bibliográfica de un estudio primario.

En cualquier caso, desde 1976 los estudios meta-analíticos se han multiplicado en la literatura médica, educativa y psicológica. Podemos encontrar múltiples intentos de *afinar* los procedimientos estadísticos utilizados (Haig, 1996; Viswesvaran y Sánchez, 1998; Botella y Gambara, 2002).

También podemos encontrar trabajos encaminados a comparar estudios meta-analíticos sobre el mismo tópico, como por ejemplo el de Swanson (1996), que contrastó las diferencias entre dos meta-análisis sobre investigación sociométrica para niños con dificultades de aprendizaje. Las diferencias encontradas entre las dos síntesis las atribuyó a: un inadecuado informe de la codificación, fallos en la inclusión de artículos similares para el análisis y una pobre operativización del término *dificultades de aprendizaje*.

Algunos investigadores han dado un paso más, resumiendo o sintetizando estudios de *meta-análisis*. Sipe y Curlette (1997) aseguran conocer dieciocho estudios de este tipo, llamándolos *meta-síntesis*, aunque consideran que no hay consenso en el uso de esta denominación.

En nuestro país también encontramos algunos estudios que abordan la técnica del *meta-análisis*. A modo de ejemplos, podemos citar a Sáez y Aliaga (1990), que proponen un programa informático que permita implementar las distintas técnicas meta-analíticas; a Sánchez Meca (1990), que expone las posibilidades del *meta-análisis* en el ámbito de la evaluación de programas con el objeto de obtener un resumen global del impacto o la efectividad de uno o varios programas de intervención; a Fernández Cano (1990), que compara los resultados de una síntesis internacional mediante *meta-análisis* con los resultados obtenidos por él en el estudio de la enseñanza-aprendizaje de la aritmética elemental a la luz del empleo de calculadoras electrónicas de bolsillo y, por último, a Botella y Gambara (2002), que publican un libro actualizado sobre los adelantos producidos en el meta-análisis.

Sin embargo, tendríamos que considerar la falta de acuerdo existente en torno a este concepto de *meta-análisis*. Nos encontramos con la utilización, por un lado, del mismo

concepto para significados distintos y, por otro, distintos conceptos para el mismo significado. A modo de ejemplo, Kincheloe (1991) utiliza el término *meta-análisis* para referirse al estudio de la ideología que subyace en la investigación educativa, es decir, el meta-análisis. Desde este punto de vista, pretende descubrir las suposiciones ideológicas implícitas en las metodologías historiográficas. Este método tiene por finalidad descubrir las suposiciones ocultas o, lo que es lo mismo, un psicoanálisis social. En definitiva, es una exploración rigurosa de las fuerzas ideológicas que han motivado la investigación.

3. 2. Cienciometría

El término *cienciometría* se emplea para designar al análisis cuantitativo de la actividad científica y técnica. Aunque en principio debería estudiar los recursos, resultados y formas de organización en la producción del conocimiento; esta disciplina normalmente se ha ocupado casi exclusivamente del análisis de los documentos redactados por los investigadores (Callon *et al.*, 1995: 9). Una de las finalidades podría ser identificar leyes y regularidades que rigen la actividad científica considerada en su globalidad. Como vemos, es una perspectiva muy positivista de la actividad de investigación. En cualquier caso, la *cienciometría* posee variedad de orientaciones y aplicaciones, aunque en lo esencial sus estudiosos comparten tres convicciones:

*La primera es que el estudio de las ciencias y de las técnicas pasa necesariamente por el análisis sistemático de las producciones “literarias” de los investigadores y de los ingenieros: ciertamente, la *cienciometría* no se limita exclusivamente a este objeto, pero le concede un lugar esencial. La segunda es que los estudios cuantitativos, siempre que no constituyan un fin en sí, enriquecen la comprensión y la descripción de la dinámica de las tecnociencias¹. La tercera es la prioridad absoluta y casi obsesiva que conceden a la concepción de instrumentos sólidos y fiables (Callon *et al.*, 1995: 12).*

Lo que persigue esta disciplina es un estudio cuantitativo de la ciencia. Para ello existen varios modelos de análisis, como, por ejemplo, la *Ley de Lotka*, que mide la productividad de los autores, y la *Ley de Bradford*, que mide la dispersión de las publicaciones. Según Torralbo (2002: 29), con lo anterior se intenta demostrar que la literatura científica tiene la propiedad de mostrar un comportamiento estadístico regular.

¹ Nota de los autores: La noción de tecnociencias es útil para designar el conjunto de las actividades de

Por último, habría que destacar que una de las principales herramientas que utiliza la *Cienciometría* es la *Bibliometría*. Los objetivos que se pretenden alcanzar, según López Piñero (1973), con la bibliometría son (cit. en Torralbo, 2002: 32):

- El análisis del tamaño, crecimiento y distribución de la bibliografía científica.
- El estudio de la estructura y la dinámica social que la producen y la utilizan.

En la actualidad, los estudios bibliométricos suelen utilizarse para evaluar los resultados de las investigaciones. Aunque, según Torralbo (2002:34):

Los trabajos bibliométricos, por su naturaleza metodológica eminentemente descriptiva limitada a un análisis elemental de contenido inserto, pueden considerarse estudios para-evaluativos de la investigación indicada. Será el propio lector el que, tras reflexión crítica pertinente, realice su valoración específica a la luz de criterios personales.

3. 3. Síntesis de investigación cualitativa

Hasta ahora, hemos nombrado el meta-análisis y la *cienciometría* como técnicas cuantitativas para sintetizar investigación. Además, el meta-análisis, tradicionalmente entendido, analiza investigación de corte cuantitativo. Pero cada vez es mayor la producción de investigación cualitativa y los expertos se plantean la necesidad de disponer de un procedimiento adecuado, desde el punto de vista metodológico, para la síntesis y valoración de la misma. Son muchos los autores que nombran la necesidad de revisar y analizar la producción existente de investigación cualitativa en general.

En este sentido, Stenhouse (1990: 79) se interesa por la idea de analizar diferentes estudios de casos redactados por investigadores diferentes y se cuestiona lo siguiente:

¿A qué se parecerían los estudios anteriores basados en el muestreo si fuesen analizados, no dentro de las convenciones de la tradición estadística clásica, sino como una colección de casos? ¿cabría pensar en un archivo nacional de registro de casos? Promete mucho la investigación basada en estudios interpretativos, bien es cierto, aunque algunas de sus disciplinas necesitan aún ser planteadas por entero.

investigación científica y técnica.

Martínez Rodríguez (1990: 32) va más allá y considera que, si se pretende comentar la variedad de estudios de caso existentes, sabiendo que cada autor lo concibe de una manera particular e impone un estilo propio en su realización, el trabajo puede ser desesperante.

También Margarita Bartolomé (1997: 18), ante algunos análisis críticos hacia la investigación etnográfica, sugiere cómo una de las vías importantes de profundización es “*comparar etnografías de escuelas diversas para llegar a una comprensión más profunda de los procesos educativos que en ellas se llevan a cabo y llegar al descubrimiento de patrones emergentes y modelos de actuación*”.

De la misma manera, Henriot-Van (1995: 127) comenta que, a pesar de la aparición de trabajos de síntesis de investigación etnográfica, estos se han centrado en las transformaciones internas de los paradigmas, en las orientaciones temáticas y en los métodos de investigación² por lo que reclama una reflexión más amplia sobre los contextos sociales y sobre los problemas políticos y éticos que plantea la investigación etnográfica.

Marín Ibáñez (1994: 159) propone la puesta en práctica de revisiones de la literatura existente y lo argumenta de la siguiente manera:

Una de las líneas investigadoras más fecundas es explotar los documentos existentes y que pueblan las revistas de sociología, antropología, etnología, política, religión... El trabajo no resulta fácil, pues como estas investigaciones se han realizado con objetivos múltiples y criterios dispares, es difícil reducirlas a los conceptos claves de nuestro análisis, pero en cualquier caso pueden ofrecer un material que nunca debe desdeñarse. Hay que destacar las experiencias positivas con objeto de aprovecharlas y, en segundo lugar, aquellas que resultaron un fracaso evidente, para evitar caer en los mismos defectos.

Velasco Maillo *et al.* (1993: 201) agrupan en un esquema los estudios etnográficos sobre la educación y consideran que, en algunos casos, la bibliografía se encuentra muy dispersa, por lo que sugieren que sería de sumo interés el que se trabajara concentrando tal dispersión y produciendo conclusiones.

² Hace referencia esta autora a trabajos realizados en Francia.

Esta misma idea la sugiere Chilcott (1987: 212) cuando expone que la etnografía escolar necesita dirigirse hacia el desarrollo de una etnología de la educación, para realizar mayores análisis y estudios comparativos.

Pero, desde nuestro punto de vista, para que estas propuestas de síntesis sean consideradas una investigación en sí misma, posean un mínimo de credibilidad y aporten realmente conocimiento y comprensión del fenómeno estudiado, necesitan una concreción mayor del procedimiento metodológico, que consideramos se encuentra muy poco elaborado. A pesar de ello, hemos encontrado algunas ideas y propuestas que pasamos a comentar a continuación. Como veremos, *no hay acuerdo en la denominación de dicho procedimiento cuando se trata de investigación cualitativa*. Son numerosas las denominaciones utilizadas, las cuales presentamos a continuación.

3. 3. 1. Meta-análisis Cualitativo

El meta-análisis tradicionalmente entendido, como hemos visto anteriormente, es una técnica de análisis cuantitativo aplicado a la síntesis de estudios cuantitativos. Es lógico pensar que, si lo que queremos sintetizar y evaluar son estudios cualitativos, no podemos utilizar para ello procedimientos cuantitativos de análisis. Sin embargo, hay autores que consideran que el concepto de meta-análisis va más allá de la técnica estadística y que se podría aplicar el mismo término si de lo que se trata es de meta-analizar estudios cualitativos con procedimientos cualitativos.

Un trabajo de estas características lo presenta Gutiérrez Pérez (1995), quien realiza un estudio en el que presenta una aproximación al estado de la cuestión de los estudios evaluativos en Educación Ambiental. Al procedimiento empleado lo denomina *Meta-análisis cualitativo*. Nos dice este autor que se está produciendo un crecimiento desbordante de la producción científica e investigadora de la materia objeto de su estudio –número de publicaciones, de artículos, de actividades y de Jornadas y Encuentros-. Por ello, se hacen necesarios los estudios de síntesis y revisión que permitan evaluar la magnitud y trascendencia de esta explosión, así como establecer valoraciones de calidad en torno a la eficacia y utilidad de determinados programas y métodos de investigación.

Sin embargo, tal y como comentamos anteriormente, existen otras denominaciones, aunque algunas de ellas con objetivos y procedimientos distintos.

3. 3. 2. Meta-etnografía

Noblit y Hare (1988) presentan en su libro los inconvenientes de los investigadores cualitativos para llevar a cabo una explicación interpretativa y practicar la síntesis de múltiples estudios. Para ello, proponen un procedimiento que denominan *meta-etnografía*, para realizar una síntesis de estudios cualitativos. Este enfoque permite un procedimiento riguroso para derivar interpretación sustantiva y puede ser considerado un estudio completo en sí mismo, al igual que el meta-análisis, que sería su contrapartida cuantitativa. Según estos autores, la *meta-etnografía* compara y analiza textos, creando nuevas interpretaciones durante el proceso: es mucho más de lo que normalmente se entiende por revisión de la literatura, es la síntesis de investigación interpretativa que para preservar la unicidad y el holismo que caracterizan a los estudios cualitativos se realiza una traslación de los estudios en uno solo; no se trata de construir análisis, sino interpretación y esta síntesis debe ser tan interpretativa como cualquier narración etnográfica. En definitiva, se trata de un intento de desarrollar una forma inductiva e interpretativa de síntesis de conocimiento. Expondremos a continuación la manera de afrontar esta tarea comparativa e interpretativa que proponen estos autores.

Con la *meta-etnografía* Noblit y Hare (1988) pretenden proporcionar:

- Más revisiones de literatura interpretativa.
- El análisis crítico de múltiples narraciones de un hecho, situación, etc.
- La comparación sistemática de estudios de casos para extraer conclusiones intercasos.
- Una forma de hablar acerca de nuestro trabajo y compararlo con el trabajo de otros.
- La síntesis de estudios etnográficos.

Según estos autores, una *meta-etnografía* consta de una serie de fases que se solapan y se repiten en la medida en que se procede a la síntesis. Estas son las siguientes:

- FASE 1. Implica identificar un interés intelectual examinando algún conjunto de estudios.

- FASE 2. Decidir lo que es relevante para el interés inicial. En el meta-análisis se dedica un considerable esfuerzo en desarrollar una lista exhaustiva de libros que puedan ser incluidos. Para los interpretativistas, tal decisión necesita alguna justificación, pues decidir qué estudios son relevantes implica saber la audiencia para la cual va a ser la síntesis y cuáles son sus intereses. Según estos autores, la investigación etnográfica, en particular, es probable que esté en forma de libro o de monografía, de modo que la búsqueda requiere el uso de catálogos de librerías, revisiones de las referencias que están al final de trabajos relacionados y probablemente discusiones con académicos que trabajan en el área en general³.
- FASE 3. Lectura de los estudios. Analizar las características de los estudios e identificar esta fase como la lectura repetida de narraciones y tomar nota de metáforas interpretativas. La meta-etnografía es la síntesis de los textos y esto requiere una atención extensiva a los detalles de la narración y a lo que ellos dicen acerca de lo que nos interesa.
- FASE 4. Determinar cómo se relacionan los estudios. Crear una lista de metáforas clave, frases, ideas y conceptos y sus relaciones, yuxtaponiéndolos. Al finalizar esta fase ya podemos hacer una suposición inicial acerca de la relación entre los estudios.
- FASE 5. Traducir los estudios en uno. Las traducciones son síntesis especialmente únicas, porque protegen lo particular, respetan el holismo y permiten la comparación. Una traducción adecuada mantiene las metáforas o conceptos centrales de cada narración en su relación con otros conceptos o metáforas claves.
- FASE 6. Sintetizar las traducciones. Se refiere a realizar un conjunto más allá de lo que implican las partes aisladas. Cuando el número de estudios es grande, las distintas traducciones pueden ser comparadas para determinar si hay tipos de traducciones o si algunos conceptos o metáforas son susceptibles de incluirse en otras narraciones. En estos casos, es posible un segundo nivel de síntesis.
- FASE 7. Expresar la síntesis. La literatura existente sobre síntesis de investigaciones está

³ En la actualidad probablemente estos autores hubieran incluido las bases de datos *on line*.

sesgada hacia la palabra escrita por estar dirigida a una audiencia académica. No obstante, no niegan la posibilidad de otras formas de expresión (vídeos, arte, música).

Según estos autores, lo que es privativo de la meta-etnografía, sin embargo, no son estas fases, sino traducir la teoría de explicación social que implica. En este sentido, la meta-etnografía sintetiza la sustancia de la investigación cualitativa, mientras que el meta-análisis sintetiza los datos. El análisis consiste en la clarificación de las estructuras de significación y determinación de su base social, utilizando para ello la comparación, que, a través de similitudes y diferencias, construye un esquema de integración en un nuevo contexto interpretativo.

El concepto de meta-etnografía es empleado con un significado bien distinto por otros autores, por lo que aclaramos su significado para no generar confusión. Para Reynoso (1991), en la antropología posmoderna existen tres grandes líneas y su corriente principal la denomina “meta-etnográfica”, la cual se preocupa de analizar críticamente los recursos retóricos y “autoritarios” de la etnografía convencional y de tipificar nuevas alternativas de escritura etnográfica, es decir, su objeto de estudio no es ya la cultura etnográfica, sino la etnografía como género literario, por un lado, y el antropólogo como escritor, por otro.

3. 3. 3. Etnología

Por etnología se entiende el análisis comparativo de etnografías *dentro y a través* de culturas. Es un análisis de contenido de las etnografías existentes, cuyo propósito es generar un conocimiento profundo de algún aspecto de la vida de la gente. Las etnologías permiten a los antropólogos generalizar sus datos a poblaciones más grandes, lo que podría considerarse como el resultado de comparaciones de múltiples casos individuales o etnografías. Una etnología de la educación es, por tanto, un examen transcultural de algún aspecto de la educación usando datos etnográficos.

Un ejemplo de trabajo etnológico lo tenemos en el capítulo dieciocho del *Handbook of Qualitative Research in Education* editado por LeCompte, Millroy y Preissle (1992). En él LeCompte y Preissle (1992: 815-881) realizan una etnología sobre la vida de los estudiantes en las aulas y en las escuelas. Para ello, realizan una síntesis de las distintas

tradiciones en investigación cualitativa. Por un lado, analizan el contenido de una selección de estudios⁴ para conocer qué temas han tratado y, por otro, comprueban las orientaciones teóricas seguidas por cada uno de ellos. En este sentido, clasifican los estudios en cinco áreas y realizan una síntesis de cada uno de ellos, examinando los conceptos comunes, enfoques, terminología, etc. En una segunda parte, agrupan los estudios según su marco teórico⁵, tanto implícito como explícito, ya que entienden que esto influye en los conceptos, tipos de datos y unidades de análisis. También analizan la evolución de estos aspectos a lo largo de los años.

Estas autoras resaltan la necesidad de describir clara y completamente el contexto, la población, los métodos, los conceptos y el marco teórico para poder realizar trabajos de este tipo, comparando significados y estableciendo semejanzas y diferencias. Finalmente, en las conclusiones queremos resaltar que emplean el término *meta-análisis* para denominar este procedimiento y lo hacen de la siguiente manera: “*en cada sección hemos procurado enumerar lo que nuestro meta-análisis obtuvo de la categorización de estudios*” (LeCompte y Preissle, 1992: 854).

3. 3. 4. Revisión multivocal

Otra de las denominaciones que hemos encontrado nos la ofrecen Ogawa y Malen (1991), quienes proponen un método para conseguir rigor en lo que denominan la *revisión de literatura multivocal*. Por *literatura multivocal* los autores quieren denominar la visión o voces de diversos tipos de autores (académicos, prácticos, periodistas, políticos, investigadores independientes, etc.), que tanto abundan en el campo de la educación. En este sentido, explican que la escritura aparece en una variedad de formas y refleja diferentes propósitos, perspectivas e información. La investigación sistemática⁶ representa sólo una de las variadas formas de escritura y constituye sólo una pequeña proporción de la literatura

⁴ Ante la gran variedad de estudios disponibles, las autoras emplearon algunos criterios para seleccionarlos, éstos fueron: que traten directamente una serie de temas enumerados por ellas y que tengan cierta calidad metodológica, en el sentido que excluyeron estudios que no documentaban verdaderamente sus conclusiones o porque no informaban de los datos empíricos; también se excluyeron aquellos que no fueran realizados en su contexto natural.

⁵ Se incluyen el funcionalismo –especialmente el estructural-, la teoría del conflicto, fenomenología e interaccionismo simbólico y la teoría crítica –marxista, feminista y posmoderna-.

⁶ Ogawa y Malen (1991) entienden por investigación sistemática los estudios empíricos que identifican las perspectivas conceptuales o las preguntas que orientan la investigación, especifican los métodos que usaron para llevarse a cabo la investigación, explican los procedimientos empleados para dirigir la validez y ofrecen explicaciones para las conclusiones.

existente. La *literatura multivocal* está caracterizada por una preponderancia de diversas escrituras y la revisión de toda esta literatura requiere un análisis específico. Según estos autores, el concepto de *meta-análisis* no se puede aplicar a revisiones de este tipo de literatura, por las razones que ya hemos comentado.

Al igual que la revisión de *literatura empírica*, la revisión de *literatura multivocal* puede ser vista como una forma original de investigación. Por ello, hay que aplicar el concepto de rigor y buscar estándares que necesitan ser considerados y los métodos que se apliquen para alcanzar esos estándares. Por otro lado, estos autores consideran el *estudio de casos exploratorio* como un *artefacto robusto* para aumentar el rigor en revisiones de este tipo de literatura.

Para que la revisión de la literatura sea reconocida como forma de investigación, necesita buscar el rigor. Esto implica partir de los principios y procedimientos, a los métodos y a las técnicas que disminuyen las posibilidades de error en la recogida, análisis e interpretación de datos, así como en la redacción del informe. Para este fin, explican cuatro aspectos que habría que tener en cuenta: reconocer la literatura base como recolección de datos; identificar fuentes de error en la revisión de literatura; delimitar los estándares generales para medir el rigor y aplicar *método de investigación* para proporcionarlo.

- Los estudios de caso de un tópico particular son siempre heterogéneos en el carácter y en la calidad. A pesar de la naturaleza diversa de los casos, las conclusiones de cada uno de ellos se pueden tratar como una respuesta en un conjunto de datos. Historiadores, sociólogos, antropólogos y otros autores que adoptan una perspectiva interpretativa han reconocido siempre que las palabras de las personas mientras transmiten pensamientos por medios verbales o escritos son importantes fuentes de datos. No sólo dan información del contexto, sino que revelan el significado que las personas atribuyen a los fenómenos de estudio. En definitiva, se considera que la diversidad de documentos son una fuente bien reconocida de datos, ya que contienen indicios importantes con respecto a cómo la gente describe, caracteriza, valora e interpreta el fenómeno de interés y, por tanto, se puede ver como una forma de investigación original.

- En algunos trabajos, los revisores se han limitado a excluir estudios y a emitir juicios subjetivos de la adecuación metodológica de las investigaciones analizadas. Esto sucede porque raramente se especifican los procedimientos para aceptar o rechazar estudios y los criterios de análisis e interpretación. Una alternativa podría ser rechazar los documentos que no estén provistos de la información que necesitamos para juzgar la adecuación metodológica. También puede ocurrir que los revisores ignoren selectivamente información contenida en los estudios que examinan, con lo que puede parecer que sus conclusiones e interpretaciones sean firmes.
- En el meta-análisis las conclusiones de investigaciones empíricas se analizan utilizando procedimientos estadísticos para probar hipótesis formales y determinar la existencia de efectos. En otro tipo de revisiones, los procedimientos de recoger, agregar, codificar y analizar los datos deben ser claros, explícitos y públicos. Así, por lo menos, el requisito de presentación de métodos como garantía de rigor, que habilita a otros para inspeccionar, replicar, verificar o refutar está garantizado. Los resúmenes de diversos documentos son entonces agregados y analizados para desarrollar conclusiones acerca de la literatura e inferencias acerca del fenómeno de interés
- Estos autores consideran que el enfoque de investigación que mejor se puede aplicar como estrategia para la revisión de literatura multivocal es el *Estudio de Caso Exploratorio*, ya que éste es más abierto en el diseño, más sensible a descripciones narrativas y análisis cualitativo; cada documento es tratado como una fuente de información y, además, el primer propósito de un estudio de caso exploratorio es la comprensión de fenómenos sociales complejos. Esta estrategia habilita a los investigadores para lo siguiente: identificación de temas y modelos asociados al fenómeno de interés, desarrollar o adoptar constructos, articular hipótesis tentativas acerca de los significados del constructo y sus relaciones y refinar las cuestiones y/o sugerir perspectivas conceptuales que pudieran servir como guías para futuras investigaciones.

En definitiva, lo que proponen Ogawa y Malen (1991) es que el *Estudio de casos Exploratorio* constituye una buena estrategia para garantizar el rigor en los estudios de revisión. Ponen especial énfasis en la necesidad de presentar una descripción detallada de

cómo se llevó a cabo el estudio –criterios para recoger y evaluar datos, esquemas de codificación para el análisis, base de datos con las materias primas consultadas, etc.- y que se reconozcan las limitaciones de las conclusiones ofrecidas.

Esta propuesta ha sido valorada por otros autores. En este sentido, Elmore (1991) realiza la utilidad metodológica y conceptual de la propuesta de *revisión multivocal* y lo que hace es reflexionar sobre la diferencia entre revisiones de literatura e investigación empírica. En esta última, los datos se producen y son construidos por la persona que hace la investigación, mientras que en revisiones de literatura los datos son producidos por otros y, por tanto, también las preguntas que enfocan la revisión. En este sentido, el revisor no puede tratar la literatura simplemente como datos, sino que debe estipular y discriminar, entre otras cosas, el interés ideológico o institucional que los autores no hacen explícitos.

Se podría pensar que una buena revisión de literatura, al igual que un buen experimento, es aquella en la que otro revisor que utilice el mismo cuerpo de datos que el revisor original llegue a la misma conclusión. Pero, según Elmore (1991), esta perspectiva subestima la complejidad cognoscitiva implicada en la comprensión de lo que tiene que decir y comunicar la literatura. Es bastante posible y prácticamente inevitable que otra persona, al revisar la misma literatura y utilizando escrupulosamente los métodos, llegue a conclusiones diferentes. Lo que quiere decir este autor es que la calidad de una revisión de literatura está determinada, no sólo por la metodología empleada, sino también por la manera en que es interpretada la evidencia. Es decir, el rigor en la construcción de los argumentos –basados en la evidencia- y la claridad de expresión. Aunque considera que es lógico que se llegue a conclusiones diferentes, en este sentido, las buenas revisiones no tienen por qué producir resultados replicables para ser buenas, sino que tienen que clarificar los juicios utilizados para interpretar la evidencia. La evaluación de los argumentos no debe basarse en si llega a cierta conclusión, sino en la claridad de ideas y en la lógica que los conecta. Por último, resaltan la contribución de Ogawa y Malen (1991) como una manera sistemática de pensar acerca de la construcción del conocimiento de literatura diversa.

En otro trabajo, Patton (1991) desarrolla también la propuesta de Ogawa y Malen. Para este autor, la cuestión central debe ser qué estándares se deben aplicar al propósito de las revisiones de *literatura multivocal*, así como la audiencia a la que va dirigida la revisión.

Según Patton, el estándar primario para juzgar una revisión dentro de la comunidad científica es el rigor. Es más, para los investigadores sumergidos en la cultura de la academia, el rigor es el único estándar de importancia. Esta importancia concedida al rigor es la que marca la propuesta de Ogawa y Malen. Pero, desde el punto de vista de Patton (1991), fuera de la cultura de la academia, en el mundo real de la práctica, lo que verdaderamente importa es que la información se pueda utilizar, es decir, que sea entendible, pertinente y exacta. Los investigadores académicos con demasiada frecuencia consideran que la finalidad y la audiencia de una revisión son universales. Para ello, Patton propone una discusión con los destinatarios de la revisión en los términos siguientes: ¿qué clase de información necesita usted y para qué propósitos? ¿con qué asuntos trata usted? ¿qué tipo de decisiones? ¿qué quiere saber de la literatura? ¿qué literatura es creíble para usted? ¿quiere que la revisión se extienda más allá de las fuentes usuales? ¿qué cantidad de rigor quiere que tenga la revisión?

En definitiva, Patton considera que el enfoque de Ogawa y Malen es excesivamente formalista y para él es menos importante seguir un procedimiento prescrito (el estudio de caso exploratorio o algún otro). En este sentido, la validez no es una abstracción, ni un juicio que se pueda hacer en un sentido absoluto según criterios estandarizados y universales; el significado y naturaleza de la validez dependen del contexto, el propósito y la audiencia. Por tanto, se inclina a utilizar una metodología más amplia de métodos cualitativos para la revisión de literatura y no el descriptor reduccionista de *estudio de caso exploratorio*.

Para aclarar su argumentación, Patton plantea, a modo de ejemplo, que, si la finalidad o propósito de una revisión es la evaluación y la audiencia son los facultativos encargados de la toma de decisiones, el estándar principal es la utilidad.

Yin (1991) también realiza comentarios acerca de la propuesta de Ogawa y Malen (1991). Sus críticas se centran en: clarificar si realmente la metodología presentada para la *revisión multivocal* es un avance metodológico, tal y como proclaman sus autores; analizar la aplicación de la noción de rigor a la revisión de literatura, como forma de investigación original; y en el *estudio de caso exploratorio*. Yin intenta demostrar cómo el propio trabajo de estos autores no sigue ni posee los estándares recomendados para presentar de forma rigurosa sus propias conclusiones, ni tampoco proponen otro tipo de metodologías que pudiera ser más apropiada. Según Yin, Ogawa y Malen proponen la utilización del *estudio de*

caso exploratorio como un avance metodológico, pero no revisan ni discuten hipótesis rivales, por lo que el diseño de su propio artículo carece de rigor, por lo que, en el mismo trabajo, no presentan evidencias que sostengan el avance metodológico que proponen. Por último, Yin propone que los métodos basados en la *grounded theory* o teoría fundamentada pueden ser más pertinentes, ya que la literatura multivocal no difiere substancialmente de la literatura histórica, por lo que lo más adecuado sería una forma modificada del análisis histórico. La expresión *Grounded theory* se suele traducir por *teoría fundamentada* o *enraizada* (Valles Martínez, 2000) y se considera un procedimiento analítico de datos cualitativos (Glaser y Strauss, 1967) centrado en la generación de teoría, mediante un proceso de codificación sustentado en dos operaciones analíticas básicas: la realización de comparaciones y la formulación de preguntas, por lo que a este procedimiento se le ha llamado también *método comparativo constante*.

3. 3. 5. Síntesis Cualitativa

Fernández Cano (1995:165) utiliza para este tipo de estudios la denominación de estudios de *investigación secundaria o de síntesis* y detalla en el capítulo seis de su libro cómo debe ser evaluada la investigación con fines sintetizadores. Distingue este autor entre la revisión tradicional/narrativa/integrativa y la revisión cuantitativa/metaanálisis, aunque también incluye un apartado denominado *Síntesis cualitativa o de la revisión multivocal*, la cual define de la siguiente manera (pág. 175):

Una síntesis cualitativa irá dirigida a indagar un fenómeno complejo de interés en el que no se pueden manipular los eventos y del que se tienen múltiples fuentes de datos eminentemente cualitativos, confiando en obtener un retrato detallado del fenómeno que se estudia.

Walberg (1986) utiliza una denominación parecida, en la que distingue entre análisis *primario, secundario y revisiones*. El *análisis secundario* lo puede hacer el investigador primario u otros investigadores –reanálisis de datos- y puede ser para el mismo propósito o para otros y las *revisiones* son *comentarios narrativos* acerca de la investigación primaria o secundaria. Normalmente, las revisiones *reúnen y evalúan los estudios uno por uno*, pero raramente hacen análisis estadísticos. Propone este mismo autor que la *síntesis cualitativa* debe ser usada con perspicacia y combinarla con síntesis cuantitativa, puesto que de este modo los diferentes tópicos pueden ser recopilados y comparados con el fin de estimar su

relativa magnitud y consistencia. Esta modalidad de síntesis de investigaciones supone un nuevo nivel de madurez científica, representando una ayuda y una guía para la investigación y la práctica futura, además de consolidar las fases de la investigación, antes de la adopción de la evaluación final.

Ya que la síntesis de investigación, en su forma actual, es relativamente nueva para la investigación educativa, puede ser útil buscar un lugar en las fases tradicionalmente reconocidas de la investigación. En este sentido, Walberg (1986) propone añadir dos nuevas fases a la investigación:

- *Síntesis de investigación.* Los estudios comparables son evaluados sistemáticamente y resumidos en forma de distribución de frecuencias, medias, desviaciones típicas y otros estadísticos. Tal análisis ayuda a dar sentido a los resultados generales y a clasificarlos, en la medida que los estadísticos son útiles para comprender una masa de datos en bruto.
- *Adopción y evaluación.* La práctica puede aceptar razonablemente los resultados de la investigación y la síntesis; los resultados son robustos, no falseables y efectivos considerando los costos totales, además de carecer de defectos laterales perjudiciales. En este sentido, la investigación educativa puede estar entrando en nuevos estadios de madurez y relevancia para la práctica.

Lo que propone Walberg (1986) se refiere exclusivamente a estudios de corte cuantitativo, dedicándole un corto espacio a la síntesis cualitativa. Según este autor, muchas etnografías han ignorado la teoría y la investigación anterior, quizás por tener una visión fresca, inocente y no sesgada de fenómenos familiares y nuevos. Normalmente, hay problemas de generalización a partir del caso elegido al universo de interés más amplio, ya que los casos raramente son seleccionados al azar. Lo que olvida este autor, desde nuestro punto de vista, es que el objetivo de una etnografía nunca es generalizar, con lo cual no es un problema, ni una deficiencia, sino una característica particular de este tipo de investigación. Por lo cual, es obvio que el procedimiento para realizar una síntesis debe ser totalmente distinto. Por otro lado, lo que nos propone para sintetizar la investigación cualitativa queda fuera de la propia epistemología de este tipo de investigaciones. Él argumenta que algunas investigaciones cualitativas intentan generalizar y analizan múltiples estudios de casos y estos pueden ser

compilados y sintetizados cuantitativamente, haciendo corresponder la evidencia descriptiva y estadística.

Otra muestra de la confusión y poca definición que existe en este tipo de investigaciones es el artículo de Myers (1997). El título parece muy sugerente para nuestro propósito “*Toward a Synthesis of Ethnographic and Survey Methods*”. Sin embargo, trata acerca de la diferencia entre procedimientos de encuesta convencionales y no convencionales. Según este autor, la aplicación de encuestas convencionales a la población de minorías étnicas puede producir confusiones debido a la diferencia cultural entre investigados e investigadores y, por lo tanto, los resultados puedan ser mal interpretados. Es decir, el concepto de *Síntesis* es entendido por Myers (1997) como la unión de los principios etnográficos con los métodos de encuesta.

3.3.6. Revisión

El término *Revisión* es frecuentemente utilizado en este tipo de estudios. En general, como hemos visto, las revisiones de trabajos realizados es una práctica común para analizar la producción de un determinado campo o área (sean cuantitativos o cualitativos). Los resultados de estas revisiones normalmente aportan información sobre la producción o cantidad de trabajos, evolución de la investigación, metodologías empleadas, áreas temáticas, innovaciones, etc. Sin embargo, este tipo de revisiones *no suele considerar la calidad intrínseca de los trabajos inventariados* (Álvarez Rojo, 1993: 12).

Foster y Hammersley (1998), en un trabajo en el que exponen la estructura y función de las *revisiones*, justifican la necesidad de las revisiones de la investigación educativa, argumentando que la investigación no ha jugado el papel destacable que tendría que haber tenido en la conformación de la práctica y la política educativa; en la actualidad, se concede un especial énfasis a maximizar el impacto y uso de la investigación educativa. En este sentido, las revisiones son uno de los primeros medios por los cuales los resultados de la investigación se comunican a audiencias de fuera de la comunidad científica.

Por otro lado, estos mismos autores consideran que, para que las investigaciones individuales sean aceptadas como válidas, *necesitan una evaluación colectiva de su validez*. Por esta razón, es importante que lo comunicado a la audiencia sea el resultado de esta validación colectiva y no los estudios aislados. Se considera que la evaluación de los resultados publicados, incluyendo los intentos de replicarlos, son una parte crucial del proceso de construcción del conocimiento.

En cuanto a la manera de hacer las revisiones o dónde ponen éstas el énfasis lo relacionan directamente con el tipo de audiencia, revisiones dirigidas a otros investigadores o a fuera del mundo de la investigación; también con quién encarga el estudio, pues, por ejemplo, el *espónsor* encargado de su publicación podría tener efecto en el carácter de la revisión.

Continuando con la propuesta de Foster y Hammersley (1998), otro propósito de las revisiones sería reciclar o actualizar el conocimiento de los investigadores acerca de la literatura relevante, clarificar cuestiones, identificar tópicos para posteriores investigaciones y priorizarlos. Aunque todos los investigadores en un campo necesitan dar su propio sentido, el pensamiento y el esfuerzo sintético al escribir una revisión pueden permitir a los investigadores individuales mejorar su conocimiento acerca de cómo se unen diferentes aspectos de ese campo e identificar dónde radican sus puntos de crecimiento, de expansión o desarrollo, sobre todo cuando los campos no están claramente delimitados.

Por último, en lo que se refiere a las conclusiones de las síntesis, estos autores se preguntan si los revisores tienen licencia para interpretar. Lo que está claro es que, por el simple hecho de reducir los resultados de los estudios a unas pocas frases y tomar decisiones acerca de lo que es importante o no en cada investigación, ya se supone que estamos interpretando. No obstante, las revisiones de investigación se encuentran en un continuo: en un extremo, estarían las revisiones como resumen exclusivamente y, en otro, las revisiones que desarrollan un argumento bien definido, reforzado quizás con un resumen colocado al principio. A estas últimas revisiones Foster y Hammersley (1998) las denominan modelo narrativo.

Por otro lado, al contrario de lo que opina Alvarez Rojo (1993:12), las *conclusiones pueden ser fuertemente evaluativas*, dando recomendaciones prácticas derivadas

directamente de las evidencias revisadas o, por el contrario, conclusiones basadas en hechos. Las recomendaciones para la práctica están basadas en la evidencia de la investigación, pero también dependen de la pericia del experto, por lo que se le concede mayor responsabilidad al revisor y, por tanto, habría que estudiar la legitimidad de esta función.

3. 3. 7. Investigación bibliográfica

Otra de las denominaciones utilizadas en este tipo de estudios es *investigación bibliográfica*. Según Bernardo y Calderero (2000: 134) *“la investigación bibliográfica consiste en la búsqueda, recopilación, organización, valoración, crítica e información de datos bibliográficos”*. Estos autores denominan así a un proceso que se caracteriza por utilizar datos secundarios⁷. La finalidad de la investigación bibliográfica es relacionar datos ya existentes que proceden de muy distintas fuentes y proporcionar una visión panorámica y sistemática de una determinada cuestión elaborada en múltiples fuentes dispersas. El diseño de una investigación bibliográfica exige las siguientes tareas (Bernardo y Calderero, 2000: 134):

- Conocer y explorar todo el conjunto de fuentes que pueden ser útiles.
- Leer todas las fuentes disponibles con la finalidad de ordenar todo el material.
- Proceder a la recolección de datos mediante fichas.
- Ordenar las fichas según su contenido.
- Cotejar las fichas obtenidas, analizando cada punto y observando los aspectos coincidentes o discrepantes, tratando de evaluar su confiabilidad.
- Sacar las conclusiones correspondientes.

Finalizan estos autores diciendo que, en la elaboración de la síntesis, al tratarse de datos secundarios, nos encontramos ante una labor eminentemente constructiva que ha de hacerse parcialmente primero para cada punto, viendo qué puede afirmarse en cada caso, de qué elementos de apoyo disponemos y cuáles son las conclusiones.

3. 3. 8. Análisis Descriptivo

⁷ Según estos autores, los datos secundarios han sido obtenidos por otros y nos llegan elaborados, es decir, han sido recolectados en otras investigaciones y son conocidos básicamente mediante los

Algunos autores han tomado la determinación de denominar *Análisis Descriptivo* a los trabajos de revisión realizados, como es el caso de Colás (1994). Esta autora realiza un análisis de varios estudios empíricos españoles que utilizan la metodología cualitativa, para identificar los objetivos científicos que se persiguen con la misma. Para ello, selecciona estudios realizados en ese ámbito y los analiza mediante un sistema de categorías.

3.3.9. Análisis Metasociológico

Montandon (1995) denomina con el neologismo de *hereunografías* al relato (oral o escrito) que tiene como objeto el trabajo de un investigador. Según esta autora, una colección de *hereunografías* podría constituir una base de datos de interés para un *análisis metasociológico* de los trabajos en ciencias humanas que versan sobre educación. Aunque no lo explica con más exhaustividad, creemos entender que las *hereunografías* están relatadas por el investigador y versan sobre su propio trabajo de investigación a modo de reflexión. Lo que nos llama la atención es que denomina *análisis metasociológico* a un trabajo de recopilación y análisis de estos relatos.

3.4. Criterios para evaluar la investigación con fines sintetizadores

Existen algunas propuestas que permiten conocer qué tipo de criterios se tienen que tener en cuenta para valorar si un estudio de estas características se ha llevado a cabo correctamente, las cuales vamos a presentar a continuación.

3.4.1. Tipo de errores en la Síntesis de Investigación

Centrándonos más en los procesos metodológicos, dado que es el tema que nos ocupa, Dunkin (1996) realiza un estudio sobre los *tipos de error* que se pueden cometer en la *síntesis de la investigación* en educación. En su análisis contempla varios enfoques, desde la *narración* hasta procedimientos más sofisticados como el *meta-análisis*. Según este

documentos escritos correspondientes: libros, revistas, etc.

autor, es importante que la validez de la *síntesis* sea comprobada, pues esta es la forma principal, en la cual pueden hacerse valoraciones acerca de la acumulación y desarrollo del conocimiento basado en la investigación. A continuación, Dunkin presenta los estadios en los que se pueden cometer errores, señalando nueve tipos:

El primer estadio es la búsqueda de literatura y selección de ítems para el tópico de selección; el segundo, es la revisión de la literatura seleccionada (contexto, métodos y resultados), en el cual se pueden clasificar erróneamente los estudios; y el tercer estadio sería cuando se quieren alcanzar generalizaciones sobre el tópico. Los tipos de error que puede cometer el revisor se distribuyen en los tres estadios del siguiente modo:

Estadio Primero:

- Error Tipo 1. El revisor excluye investigación que cae dentro del ámbito sin justificar esta exclusión; por tanto, las conclusiones no pueden aplicarse al conjunto del campo de interés.
- Error Tipo 2. Carencia de discriminación, ya que no toda la investigación es de la misma calidad. Una prueba de calidad puede ser si aparece en una revista con comité de revisión, aunque los revisores deberían saber la diferencia entre investigación buena y mala. Este es el error más difícil de controlar, pues los criterios de evaluación son usualmente controvertidos.

Estadio Secundario:

- Error Tipo 3. Los estudios pueden tener afirmaciones incorrectas sobre el diseño, muestra, procedimiento y contexto; sobre todo porque muchas publicaciones son parte de proyectos mayores y los detalles del conjunto son a veces aplicados a la parte. También puede pasar que los procedimientos de recogida de datos no estén explicitados. Todo esto conlleva una mala clasificación del estudio.
- Error Tipo 4. Doble recuento. Este error consiste en hacer un listado de distintos informes del mismo proyecto, a veces difícil de detectar.
- Error Tipo 5. No reconocer que las conclusiones son erróneas por parte del autor original. El revisor no debe aceptarlas acríticamente.

- Error Tipo 6. Atribuciones injustificadas, es decir, se atribuyen resultados a los estudios cuando las limitaciones del diseño no lo permiten.
- Error Tipo 7. Supresión de resultados contrarios; se refiere a que los resultados contradictorios a veces son ignorados.

Estadio Tercero:

- Error Tipo 8. Cuando se producen generalizaciones defectuosas como consecuencia de errores cometidos en estadios anteriores.
- Error Tipo 9. Fallos en ordenar toda la evidencia relevante para una generalización.

Finalmente, el autor propone un escepticismo saludable hacia las Síntesis y educar a los investigadores educativos como único enfoque sistemático. Desde nuestro punto de vista, la mayoría de estos errores que Dunkin (1996) detalla son aplicables a cualquier tipo de investigación y tienen que ver más con una investigación llevada a cabo incorrectamente que con el proceso de *Síntesis* propiamente dicho. Por otro lado, estos errores están dirigidos hacia estudios cuyo objetivo es la generalización de resultados, por lo que se centra mucho en esa cuestión.

3. 4. 2. Criterios de selección de documentos para el análisis

Consideramos que puede ser de interés extraer de cada una de las propuestas anteriores los *criterios de selección de documentos para el análisis*, puesto que parece tratarse de uno de los aspectos más importantes en cualquier proceso de revisión.

Según Fernández Cano (1995), el problema principal de este tipo de revisiones no es la elección del método para integrar los documentos, sino que atañe al rigor, referido a los criterios de selección de documentos para el análisis, problema este muy similar al de la síntesis cuantitativas. Este autor revisa los diferentes criterios que se utilizan para la selección de estudios prometaanalíticos, pero la mayor parte de estos criterios no se pueden aplicar a la síntesis cualitativa, pues son referidos a procedimientos de muestreo, fiabilidad de los instrumentos, control del error, análisis de datos, etc. Pero, sí podemos extraer dos ideas que consideramos que son aplicables. Por un lado, se propone localizar estudios sobre un tema a

través de búsquedas objetivas y replicables; en este sentido, el uso de información *on line*, procedente de bases de datos, parece adecuado pese a la dificultad de una terminología estándar para los descriptores –ausencia de un *thesauro* universal-. Y, por otro, se sugiere valorar la calidad de la información aportada por cada estudio; en este sentido, han de estar libres de *serias deficiencias metodológicas*.

Esta idea es también sugerida por Graham (1995: 512): “*la acumulación de conocimiento científico no es un proceso democrático en el cual debe prevalecer el principio de un estudio un voto*”. Esta autora compara las revisiones narrativas y las meta-analíticas y considera que el meta-análisis no tiene sentido si se ignora la calidad de los trabajos que se analizan. Ambos tipos de revisión están sujetos al sesgo del revisor, aunque pueden complementarse; por otro lado, debe existir un equilibrio entre la información estadística y la interpretación sustantiva. El interés de las revisiones de esta autora se centra en la idea de que los trabajos de síntesis deben proponer nuevas líneas de investigación.

La postura de Graham es matizada por Cooper y Dorr (1995), que discrepan con la idea de clasificar en buenos y malos los trabajos susceptibles de meta-análisis, ya que el criterio para valorar su calidad puede ser muy distinto y, además, depende del propósito de la revisión.

En lo que se refiere a la cobertura y tratamiento de la investigación relevante, Foster y Hammersley (1998) apuntan que es raro que una revisión cubra todo; los criterios de selección más utilizados son el período de tiempo y la calidad metodológica y, al mismo tiempo, consideran que las revisiones pueden incluir material no publicado.

Botella y Gambara (2002: 37) exponen los criterios para la búsqueda y selección de estudios objeto de revisión meta-analítica. Rigor, claridad y transparencia son las características que nombran estos autores, ya que implican especificar los procedimientos para la localización de estudios y hacer explícitos los criterios de inclusión. El *qué* buscar viene determinado por la definición del problema, hipótesis y objetivos, aunque es necesario tomar decisiones referidas a: población-muestra, inclusión o no de estudios no publicados, incluir todos los estudios o sólo los de calidad metodológica, período temporal, etc. En cuanto al *cómo* buscar, es decir, los procedimientos de búsqueda, estos autores exponen la

clasificación de Cooper (1998), para presentar las estrategias o métodos de localización de estudios: canales informales, canales formales primarios y canales formales secundarios. Por *canales informales* entiende el contacto personal con otros investigadores y organizaciones y el uso de la World Wide Web, utilizando foros de debate, lista de correos o grupos de trabajo o buscadores de la WEB. Los *canales formales primarios* incluyen rastreo de presentaciones a congresos o conferencias, búsqueda manual en revistas, revistas electrónicas y búsqueda ascendente, es decir, el revisor rastreará a partir de las referencias citadas en los estudios ya localizados. Por último, las *fuentes formales secundarias*, que facilitan información sobre los estudios primarios, son elaboradas por terceras personas con el objetivo de presentar un listado lo más completo posible de la investigación realizada sobre un tema -bibliografías y revisiones, bases de datos, servicios de resúmenes y sumarios, archivos de citación-.

Pero, según Botella y Gambará (2002), la fuente de información que permite la localización de estudios de manera más fructífera son las bases de datos *-on line* o en CD-ROM-, ya que tienen catalogados y resumidos una gran cantidad de estudios relacionados con distintas áreas del conocimiento.

Ogawa y Malen (1991) proponen rechazar los documentos que no estén provistos de la información que necesitamos para juzgar la adecuación metodológica.

De la misma manera, Dunkin (1996) expone que uno de los errores que se pueden cometer en la búsqueda de literatura consiste en excluir investigaciones que caen dentro del ámbito sin justificar esta exclusión; por tanto, las conclusiones no pueden aplicarse al conjunto del campo de interés. También propone que se debe discriminar entre los estudios que se seleccionan, pues no toda la investigación es de la misma calidad, por lo que el revisor debe saber la diferencia entre buena y mala investigación.

Noblit y Hare (1988) consideran que, así como para el meta-análisis se realiza un considerable esfuerzo en ser exhaustivos en la inclusión de estudios, para una revisión más interpretativa la decisión de qué estudios seleccionar necesita alguna justificación. Esto implica saber la audiencia para la cual va a ser la síntesis y cuáles son sus intereses. La búsqueda que proponen es: uso de catálogos de librerías, revisiones de las referencias que están al final de

trabajos relacionados y probablemente discusiones con académicos que trabajan en el área en general.

No obstante, nosotros ponemos especial énfasis en los criterios *ad hoc*, es decir, el objetivo de la revisión determina los criterios de inclusión de trabajos para el análisis. Un ejemplo de este tipo de criterios lo encontramos en el trabajo de Colás (1994), cuyo propósito era identificar los objetivos científicos que se cubren con la metodología cualitativa. Para ello, utilizó los siguientes criterios para la selección: incluir todas las fases del proceso de investigación; emplear de forma exclusiva metodología cualitativa; considerar únicamente estudios que se orienten a conclusiones, eliminando los orientados a la toma de decisiones; abordar temáticas educativas; estar realizados en contextos españoles por investigadores españoles; y que no se encuadren en una metodología de Investigación –Acción. Consideramos que lo importante es explicitar y justificar los criterios utilizados.

3. 4. 3. Evaluación de informes de revisión

Fernández Cano (1995: 173) presenta una lista de control para evaluar informes de *meta-análisis*, extraída de Hembree (1984), pero tampoco es aplicable en su totalidad a estudios de síntesis cualitativa, ya que incluye criterios evaluativos propios de estudios cuantitativos –tamaño del efecto, datos perdidos, tamaño muestral, dependencia de datos, análisis de varianza, etc.-, pero de esa lista consideramos que sí existen algunos criterios que podrían ser aplicables a estudios meta-analíticos de corte cualitativo, como son:

- ¿Están enunciadas las preguntas o hipótesis con claridad?
- ¿Se examina críticamente la evidencia previa? (p. ej., revisiones)
- ¿Se informa con claridad del proceso de búsqueda bibliográfica?
- ¿Está documentada la bibliografía?
- ¿Se dan razones para excluir estudios?
- ¿Representan los estudios un cuerpo completo de investigación?
- ¿Están las características de cada estudio codificadas con claridad?
- ¿Se aporta fiabilidad entre codificadores?
- ¿Se informa de los criterios de calidad del diseño de cada estudio?, ¿son los apropiados?

- ¿Se presentan los resultados del análisis completa y claramente?
- ¿Son apropiados los métodos de análisis?
- ¿Están las conclusiones relacionadas con las preguntas del estudio?
- ¿Determina el meta-análisis que el cuerpo investigación revela algo sobre el tópico?
- ¿Propone el informe cuestiones adicionales que necesitan respuesta?
- ¿Sugiere futuros meta-análisis?
- ¿Aporta el informe suficiente información como para que un lector pueda examinar críticamente la evidencia?

Cada ítem de los señalados anteriormente -junto a los que hemos excluido por no considerarlos aplicables a una revisión o síntesis de investigación cualitativa- se relaciona con un criterio identificado como esencial en el proceso meta-analítico, que, según Fernández Cano (1995: 172), es el proceso básico seguido por Glass, McGaw y Smith (1981)⁸. Cada ítem, según la propuesta de Hembree (1984) es valorado según las siguientes opciones:

S: Presencia

N: Ausencia y/o posible defecto

¿: Duda, es cuestionable

X: No aplicable, no precedente

: Información perdida/no se informa.

Swanson (1996) también ofrece una relación de criterios para evaluar las síntesis de Meta-análisis. Esta propuesta también está pensada para estudios meta-analíticos de corte cuantitativo, por lo que la mayoría de los criterios hacen referencia a tipos de control, análisis estadístico, variables independientes, dependientes, etc. Del mismo modo que en el caso anterior, rescataremos sólo aquellos criterios que consideramos aplicables a una revisión o síntesis de estudios de carácter cualitativo. Estos son los siguientes:

⁸ Los rasgos fundamentales del proceso meta-analítico son: a) detectar y usar todos los estudios que tratan un tópico; b) cuantificar propiedades comunes o variables independientes (calidad de estudio sería una de ellas) de esos estudios; c) investigar las relaciones existentes entre variable dependiente (resultados) e independientes; d) aplicar métodos apropiados de análisis y aspectos generales de la investigación. Glass *et al.* (1981) (cit. en Fernández Cano (1995: 172).

- El problema de investigación de la síntesis se expresa explícitamente.
- El autor indica las revisiones previas con el mismo problema de investigación.
- El autor detalla cómo hizo la búsqueda.
- Los descriptores son identificados claramente y son operativos.
- El autor utiliza múltiples procedimientos de búsqueda.
- El período de tiempo de la búsqueda se detalla claramente.
- El número de estudios del meta-análisis en proporción a los estudios disponibles o no disponibles está claro.
- Se informa si los estudios son primarios o secundarios.
- El autor proporciona los criterios claros acerca de los estudios que se incluyeron en la síntesis.
- El autor proporciona las declaraciones explícitas por las que se excluyeron estudios del análisis.
- El autor proporciona las referencias completas de los estudios que analiza.
- El autor proporciona referencia completa de los estudios que excluye y las razones por las que fueron excluidos.
- El esquema de codificación para los estudios está claro.
- El autor proporciona las definiciones de las categorías, así como también donde pueda haber superposición de dos o más categorías.
- El autor proporciona escalas claras acerca de la calidad del estudio en términos de rigor metodológico.
- El autor proporciona una hipótesis razonable para la explicación de resultados diferentes en los estudios.
- El autor proporciona recomendaciones prácticas para futuros estudios.

Según Swanson (1996), si la síntesis posee información para cada uno de los criterios anteriores, tiene una mejor oportunidad de réplica que las síntesis que no posean tal información o tengan una frecuencia menor.

Nosotros consideramos que la investigación con fines sintetizadores, en general, es un procedimiento que no está suficientemente sistematizado y estructurado. De hecho, no es habitual que aparezca en los distintos manuales de *Metodología de la Investigación Educativa*. Creemos que, aunque se utilicen datos secundarios, es un proceso de

investigación que necesita unas pautas claras de ejecución, de la misma manera que lo tienen otros procesos o métodos de investigación con finalidades distintas.

En el siguiente apartado, realizaremos un recorrido por distintos trabajos de síntesis o revisión realizados en nuestro país, con la intención de extraer de ellos los procedimientos utilizados. Algunos de los criterios de evaluación de informes de *síntesis*, anteriormente mencionados, se intentarán aplicar a los trabajos de revisión analizados, con la finalidad de presentar, finalmente, una propuesta –integradora– de procedimiento metodológico a seguir en aquellos trabajos que persigan una *aproximación meta-analítica* de estudios de corte cualitativo, es decir, que pretendan revisar, sintetizar, analizar o valorar las investigaciones existentes en un determinado ámbito, de manera rigurosa y sistemática. Esta propuesta tiene como principal objetivo guiar nuestro análisis de informes etnográficos.

3. 5. Revisiones realizadas en el Estado español⁹

Uno de los criterios de evaluación de los trabajos de síntesis propuesto por Swanson (1996) es si se indican las revisiones previas con el mismo problema de investigación. No hemos encontrado ningún estudio que aborde los mismos objetivos del presente trabajo en el Estado español. No obstante, tal y como hemos explicado anteriormente, consideramos de interés consultar otras revisiones realizadas en el ámbito educativo en nuestro país. Perseguimos con ello una doble finalidad, por un lado, conocer los objetivos y el procedimiento llevado a cabo en cada *Revisión* y, por otro, como en muchas de las revisiones una de las dimensiones que normalmente se analizan es el tipo de estudio o la metodología utilizada por las investigaciones que se revisan, podremos conocer el porcentaje de investigación etnográfica encontrado en los ámbitos estudiados por dichas revisiones y su evolución a lo largo del tiempo, teniendo así una visión diacrónica de su desarrollo. Un estudio parecido, aunque con objetivos distintos, ha sido llevado a cabo por Fernández Cano y Bueno (1998), que realizaron una síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Seleccionaron para ello 29 estudios de revisión¹⁰, con la finalidad de inferir ciertas

⁹ Utilizamos el término revisión, puesto que es el más utilizado en los trabajos objeto de nuestro análisis, pero habría que considerar que los autores los denominan de diferente manera: estudio bibliométrico, meta-análisis cualitativo, síntesis, análisis descriptivo, evaluación, etc.

¹⁰ Según los autores, se trata de una *revisión de revisiones* o un *análisis de estudios secundarios*, por lo que su trabajo constituye un estudio terciario.

consideraciones sobre evaluación de producción investigadora en Educación realizada en el sistema español.

Nuestra *Síntesis de Revisiones* tiene un carácter exploratorio y no hemos llevado a cabo una búsqueda exhaustiva de estudios de revisión, sino que hemos seleccionado veinticinco trabajos con los siguientes criterios: que sean de los más citados, que utilicen un procedimiento sistemático y explícito, que presenten una variedad temática y aquellos cuyas fuentes bibliográficas son producidas en el Estado español. La presentación de los diferentes estudios la llevaremos a cabo siguiendo un orden cronológico de publicación.

- *La investigación pedagógica en España. Aproximación bibliométrica.* Escolano (1983) presenta un estudio acerca de las características de la investigación pedagógica universitaria entre 1940 y 1976. Este autor ha realizado una investigación que él mismo define de la siguiente manera: “*examen empírico, mediante utilización de los métodos bibliométricos y de análisis de contenido, del comportamiento de la producción científico-pedagógica en nuestro país, de la configuración de los círculos de investigación y de las líneas de los estudios dominantes*” (pág. 9). El procedimiento ha sido el siguiente:
 - Fuentes documentales. Presenta dos estudios: el primer análisis lo centra en fuentes en gran parte inéditas o difundidas en ámbitos restringidos (memorias de licenciatura, tesis de doctorado e informes de investigación de la Red INCIE-ICEs), y el segundo trabajo aborda el estudio bibliométrico de la literatura de Ciencias de la Educación circulante en España.
 - Productividad pedagógica española. Realiza un análisis de la productividad, mediante tablas, gráficos y tasa de incremento interanual de revistas, tesis doctorales, memorias de licenciatura, Red INCIE-ICE y monografía o publicaciones unitarias. Compara este crecimiento con otras disciplinas como medicina, ingeniería, matemáticas, filosofía, etc.
 - Estructura de la investigación educativa por áreas disciplinarias. Analiza cómo se distribuye la documentación pedagógica según las diversas áreas

temáticas¹¹.

- Consideraciones finales. El autor realiza una reflexión personal sobre los resultados obtenidos.

La única mención a la metodología utilizada en las investigaciones la realiza de manera general en las conclusiones y lo que dice es que la investigación pedagógica española tiene un *sesgo cada vez más empiricista*. En concreto, la clasificación de las tesis doctorales según su orientación metodológica la realiza de la siguiente manera: empíricas (41,02%), históricas (25'39%), especulativas (21,88%), comparadas (6,64%), varias (5,51%). No aparece información que nos indique concretamente la metodología utilizada en los trabajos denominados empíricos.

- *La Investigación en los I.C.E.s. Situación Actual y Perspectivas de Futuro.*

Benedito (1983) realiza un mapa de la investigación educativa en los Institutos de Ciencias de la Educación del Estado español, analizando las áreas y líneas de investigación que, desde el punto de vista temático y metodológico, predominan en los ICEs. Para ello, se plantea las siguientes cuestiones: ¿cuáles han sido las realizaciones de los ICEs en materias de investigación educativa?, ¿qué valoración nos merece?, ¿hasta qué punto ha respondido a las expectativas creadas?, ¿qué áreas han sido las investigadas?, ¿qué líneas de investigación han predominado?, ¿cuál es la situación en estos momentos?, ¿cuáles son las perspectivas inmediatas? (Benedito, 1983: 101). El procedimiento seguido es el siguiente:

- En primer lugar, hace referencia a estudios similares realizados con anterioridad como punto de partida (período 1970-78).
- Fuentes documentales. Recopila 180 proyectos (51 finalizados y 129 en plena realización). Para ello consulta: Investigaciones Educativas de la Red INCIE-ICES (1978-82) e Investigaciones en cursos pertenecientes a los planes nacionales X y XI (1981-82) de la Red de los ICEs.

¹¹ Las áreas temáticas son: teoría de la educación, historia de la educación, educación comparada, psicología de la educación, sociología de la educación, didáctica, orientación, educación diferenciada,

- Análisis de la investigación educativa en los ICEs desde 1978 hasta 1982. Clasificación y distribución de los trabajos por años, áreas temáticas¹², universidades, nivel educativo y metodología¹³.
- Conclusiones y sugerencias para una política de investigación educativa en los ICEs.

La metodología de investigación de los trabajos analizados es esencialmente de tipo descriptivo, centrado en la encuesta, el análisis de contenido, elaboración de pruebas, observación directa y análisis factorial. En menor medida aparecen estudios explicativos, predictivos y experimentales.

- *La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas (1980-1983)*. Echeverría (1983) realiza una descripción y análisis de las investigaciones empíricas de carácter educativo realizadas en las universidades españolas durante el trienio 80-83. El procedimiento llevado a cabo es el siguiente:
 - Selección de trabajos. Según este autor, no se trata de un estudio bibliométrico formal de la productividad total de nuestras universidades, ni se puede concluir que la investigación realizada se reduzca a los noventa y cinco trabajos analizados. En total se analizan veintinueve tesis doctorales, cuarenta y una memorias de licenciatura, nueve de otras investigaciones y dieciséis de las que se desconocen datos para su clasificación. Se incluyeron aquellos trabajos que, mediante unas fichas, fueron enviados por sus autores con la finalidad de realizar el estudio que estamos comentando.
 - Análisis de los trabajos. Se perfilaron indicadores para identificar la existencia o no

organización escolar.

¹² Se sigue el criterio de clasificación de la OCDE para la investigación educativa: Currículum, profesorado, métodos y medios de enseñanza, sociología de la educación, psicología de la educación, evaluación y rendimiento, estructura educativa y planificación, formación profesional y empleo, educación especial y otros.

¹³ Clasificación adoptada por el Dpto. de Pedagogía Experimental de la Universidad de Barcelona: Descriptivas (objetivo descripción), Explicativas (objetivo descripción y explicación), Predictivas (objetivo descripción, explicación y predicción), Experimentales (objetivo descripción, explicación, predicción y control).

de líneas de investigación y para clasificar los trabajos según la metodología empleada. Para el análisis y clasificación de trabajos, se tuvo en cuenta: núcleo temático, carácter (tesis, memorias, otros), Universidad, director, año, metodología y conexiones entre ellos.

- Perspectiva y prospectiva. Resumen de las principales características y propuestas de futuro. Entre otras propuestas se sugiere: menor aislamiento y, por ende, el favorecimiento de las líneas de investigación, presentación de una estructura piramidal para la conformación de la investigación¹⁴.

El tipo de investigación fue clasificado también en torno a: descriptivas, explicativas, predictivas y experimentales. Junto a esta clasificación, pensada para investigaciones aplicadas, se incluyen tímidamente las investigaciones llamadas *Activas* que define de la siguiente manera: “*Investigaciones que se preocupan fundamentalmente de problemas prácticos, inmediatos y locales, pensadas para resolver esos problemas en su marco concreto, por lo que sus conclusiones son difícilmente generalizables. El investigador suele actuar como garantizador de una cierta objetividad*” (Echeverría, 1983: 152). Nos llama la atención que sólo aparece una memoria de licenciatura clasificada como Investigación Activa, que dirige Margarita Bartolomé; el resto utiliza otros métodos.

- *Revisión de investigaciones empíricas sobre “Formación del Profesorado” en España.* Villar Angulo (1983) lleva a cabo una revisión de investigaciones empíricas sobre *Formación del profesorado* en España. Se pretende sintetizar aquellas investigaciones que, con un marcado acento experimental, se hayan finalizado recientemente; por otro lado, se alude a otros escritos –artículos, ponencias, comunicaciones, libros, etc.- para enmarcar los estudios experimentales realizados. El procedimiento seguido en esta revisión ha sido:

- Comentario de otras revisiones anteriores.

¹⁴ Esta estructura piramidal vendría conformada de la siguiente manera: investigación *operativa o activa*, que se nutre de la investigación aplicada y de la acción educativa, podría desarrollarse en los cursos últimos de carrera y en memorias de licenciaturas, las cuales también se podrían dedicar a *describir* fenómenos. Las tesis doctorales se encaminarían a *evaluar* las soluciones propuestas en los anteriores trabajos y a determinar su eficacia. La *esencia* del proceso educativo se trabajaría en un equipo interdisciplinar, a partir de cuyas conclusiones se podrían generar hipótesis que realimentasen el proceso

- Fuentes documentales. Se revisaron las siguientes fuentes: Planes Nacionales de Investigación coordinados por la red INCIE- ICEs, tesis y tesinas sobre Formación de Profesorado, congresos, seminarios, coloquios, simposios y jornadas, trabajos presentados al II Seminario de Modelos de Investigación Educativa realizado en Sitges.
- Resultados. Se alude a la dificultad para resumir e integrar los distintos resultados, dada la pluralidad de objetivos y campos de aplicación. Se aprecia una tendencia a reflejar la confirmación de la hipótesis que contiene la variable independiente y cuyo efecto se quiere medir¹⁵.
- Posibles enfoques en la futura investigación sobre el profesorado y su formación.

Según este autor, la metodología utilizada en las investigaciones revisadas tiene un carácter prioritariamente experimental y algunos descriptivos. La revisión concluye con un epígrafe titulado *Problemas metodológicos a considerar en nuevas investigaciones*, en el que alude a *cambios en los paradigmas: investigación etnográfica* y se pregunta lo siguiente: “¿hasta qué punto los hallazgos presentados por otros paradigmas en la formación del profesorado representan alternativas que facilitan el progreso de la ciencia?” (Villar, 1983: 295).

- *Evaluación de la investigación educativa*. Pérez Serrano (1985) realiza un estudio de revisión en el que analiza la investigación educativa que se ha llevado en España desde 1970 a 1983. El objetivo es evaluar la investigación educativa realizada en los Institutos de Ciencias de la Educación. El procedimiento seguido es el siguiente:
 - Organización de la distribución de proyectos de investigación en cada uno de los institutos, contabilizando el número de proyectos y su presupuesto y analizando el porcentaje de áreas temáticas, nivel educativo y metodología.
 - Presentación de síntesis y reflexión crítica sobre los problemas de la investigación educativa.

Una vez más, comprobamos que se llevan a cabo las siguientes metodologías:

anteriormente descrito (Echeverría, 1983: 199).

¹⁵ La investigación analizada se caracteriza porque considera al profesor como variable dependiente y

descriptivas, explicativas, predictivas y experimentales; con un claro predominio de la descriptiva.

- *La investigación empírica sobre el rendimiento en España en la década 1975-1985.* Marín *et al.* (1985) presentan una síntesis de los estudios sobre rendimiento realizados en España en la década 1975-1985. El objetivo es presentar una recopilación de trabajos que ayuden a reflexionar sobre el estado de la cuestión. Para ello siguieron el siguiente procedimiento:

- Selección de trabajos. Las fuentes utilizadas son: tesis doctorales y tesinas de licenciatura (consultando fichas resumen de la Revista RIE, pidiendo colaboración a las distintas facultades y directamente en la Universidad) y una revisión de doce títulos de revistas educativas españolas, ponencias o comunicaciones presentadas a Congresos, Planes de Investigación de la Red INCIE-ICE. En total, se analizaron ciento treinta y cuatro trabajos (14,18 % de Tesis Doctorales, 32,83 % de Tesis de Licenciatura y un 52,98 % de Otras Investigaciones).
- Criterios de clasificación. Según los núcleos temáticos, se establecieron siete categorías (descriptiva general, elaboración de pruebas, variables personales, lenguaje, métodos didácticos, variables ambientales, métodos de investigación). La clasificación metodológica se llevó a cabo siguiendo el siguiente guión (continuación de la propuesta de Echeverría (1983):
 - Análisis y clasificación: descriptivas.
 - Prueba de hipótesis: explicativas (de casos, selectivas, correlacionales y causales), predictivas, experimentales (cuasiexperimentales).
 - Intentos, logros, objetivos: Investigaciones Activas (toma de decisiones).
 - Análisis. Se describen las características generales (sin cuantificar) de los trabajos encontrados (sin citar) en cada núcleo temático, atendiendo a los objetivos de cada uno y tipo de estudio.
 - Conclusiones. Sobre los aspectos más tratados y los modelos y metodologías empleados con más frecuencia.

Los métodos correlacionales y la ecuación de regresión son los empleados con

como variables independientes los sistemas, modalidades o métodos de entrenamiento.

mayor frecuencia en estudios de tipo descriptivo, explicativo o predictivo, aunque existen también algunos cuasiexperimentales.

- *Investigaciones didácticas actuales en la Universidad de Sevilla*. Colás (1986) realiza un estudio cuyo propósito es dar a conocer los trabajos que se están llevando a cabo en la Universidad de Sevilla en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Los pasos llevados a cabo fueron:
 - Clasificación temática. Delimita tres campos: fracaso escolar y variables individuales; estudios sobre el profesor y el ambiente de clase; análisis de medios didácticos.
 - Análisis. Describe las características de los estudios analizados, atendiendo a los objetivos y metodología.

Llama la atención que ya aparezca la metodología cualitativa, aunque de manera un poco confusa aún. En concreto, en uno de los estudios se dice que “*la metodología, de marcado enfoque etnográfico, se basará en la observación participante y en la entrevista en profundidad*” (pág. 59). Aunque el análisis lo realizan a través de la técnica de la “rejilla”, con análisis de clusters y factorización de elementos y constructos con la finalidad de analizar el pensamiento del profesor. En otro de los estudios sobre evaluación de los usos del vídeo en la enseñanza, se expone que uno de los objetivos es “*analizar etnográficamente el uso del vídeo integrado como instrumento de conocimiento utilizado por el grupo clase*” (pág. 60). Y, por último, en otro estudio en el que aparece un diseño preexperimental se dice “*la metodología específica para el estudio de este segundo papel tendrá un carácter etnográfico basándose en la técnica de la triangulación*” (pág. 61). La novedad de este artículo de Colás (1986) es que empiezan a aparecer descriptores metodológicos no mencionados hasta ahora.

- *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Villar Angulo (1990: 139) dedica el Capítulo II de su libro a realizar una síntesis de las dos grandes “tradiciones” en la investigación sobre formación del profesorado, cuantitativa y cualitativa, con la finalidad de mostrar supuestos, problemas, métodos y hallazgos que han permitido acumular evidencias sobre este campo. Ya que la mayoría de los estudios son extranjeros, dedica un apartado a la revisión de la literatura de investigación realizada en

España, con el propósito de ilustrar algunas de las características de las tradiciones de investigación. Para ello, hace referencia a una revisión anterior (Villar Angulo, 1983), con la pretensión de valorar si la prospectiva realizada en este trabajo sobre líneas y enfoques metodológicos de investigación se ha ido cumpliendo seis años más tarde.

En el trabajo de Villar Angulo (1983), se alude a cambios que se producirán en la investigación sobre formación del profesorado como consecuencia de la incorporación del *paradigma etnográfico*. Este mismo autor considera que en 1990 se han corroborado ampliamente estos cambios (Villar Angulo, 1990: 161). Sin embargo, consideramos que no consigue demostrar esta idea, ya que no presenta referencias de trabajos realizados en nuestro país que utilicen la metodología etnográfica. Creemos que en esos momentos se empezaba a hablar de investigación etnográfica, pero a nivel teórico, siendo muy escasa la producción, tal y como lo demuestra la ausencia de referencias.

- *A educación en Galicia. Problemas e perspectivas*. Cebreiro y Míguez (1990) realizan un informe sobre la actividad investigadora en materia de educación desarrollada en la Comunidad Autónoma Gallega, en el período comprendido entre 1970 y 1989. El objetivo es ofrecer una revisión del estado actual de la investigación educativa en esa comunidad, mediante un informe de carácter descriptivo. Los autores estructuran esta revisión de la siguiente manera:
 - Fuentes documentales. Seleccionaron tres tipos de contextos: Universitario (Facultades y Departamentos de La Universidad de Santiago de Compostela, Rectorado, ICE, Centro de documentación Europea); Instituciones Públicas (Consejería, Diputación, Consejo, Observatorio Estadístico regional de Galicia); Instituciones Privadas (Cajas de Ahorros, Instituto de Estudios Padre Sarmiento, Fundación Barrié de la Maza).
 - Instrumentos de recogida y presentación de datos. Realizaron una adaptación del modelo de Ficha-Resumen de la *Revista de Investigación Educativa* para presentar la información. En el modelo de ficha propuesto por la RIE se recoge la siguiente información: carácter (D: Tesis doctoral, L: Tesis de licenciatura, O: otro), título, año, autor, director, departamento/organismo, descriptores, problema de investigación, muestra y método de muestreo, metodología de

trabajo, técnicas de análisis, conclusiones. El modelo de ficha de síntesis y presentación de datos utilizado por Cebreiro y Míguez (1990) es el siguiente: nomenclatura¹⁶, autor/investigador principal, título, descriptores, nivel, metodología, área temática¹⁷, resumen.

- Análisis e interpretación de la información recogida. En esta fase se clasificaron los ciento treinta y siete trabajos analizados según los criterios anteriormente expuestos, a través de tablas y gráficos que muestran las relaciones entre las distintas variables objeto de análisis. Se realizan comentarios interpretativos atendiendo al contexto social, político, económico e histórico de la Comunidad Gallega.

En la revisión de los estudios atendiendo a la metodología, se vuelve a utilizar la clasificación elaborada por Echeverría (1983): descriptivas, explicativas, predictivas, experimentales y activas. Nuevamente, aparece una mayoría abrumadora de estudios descriptivos (80%) y una gran minoría los estudios llamados *activos* (1,7%). Es decir, entre los objetivos de las investigaciones analizadas encontramos: descripción, explicación, predicción, control y resolución de problemas prácticos. No aparecen en estos estudios investigaciones cuyo objetivo sea la comprensión. En un principio, llegamos a pensar que se estaban incluyendo dentro de la categoría *Descriptivos* a estudios de corte interpretativo; de hecho, Bisquerra (1989) incluye dentro de los estudios descriptivos a los siguientes: estudios de desarrollo (longitudinales, transversales, análisis de cohortes, estudio de casos), estudios de encuesta, estudios de observación, estudios correlacionales, investigación evaluativa, investigación histórica, etnografía y constructos personales. Pero consultamos los anexos del trabajo de Cebreiro y Míguez (1990) y comprobamos que en algunos casos sólo ponía “descriptivo”, y en otros se especificaba, como una subcategoría, lo siguiente: correlacional, análisis factorial, elaboración de pruebas, investigación por encuesta, análisis de contenido, observación directa, reflexivo (en un caso). Como se ha podido observar, no hay referencia alguna a estudios de tipo interpretativo o etnográfico.

¹⁶ Esta nomenclatura está compuesta de diversos códigos que recogen información acerca de: investigación individual o en grupo, año, carácter de investigación (D, T, O), clasificación temática propuesta por la UNESCO.

¹⁷ Delimitan ocho grandes campos de contenido: bilingüismo, didáctica, educación diferencial, organización escolar, orientación educativa, psicología escolar, sociología de la educación, teoría e historia de la educación.

- *La Metodología Cualitativa en España*. Colás (1994) lleva a cabo un análisis de los estudios empíricos españoles que utilizan una metodología cualitativa. El propósito es identificar los objetivos científicos que se cubren con esta metodología. Esta autora denomina al procedimiento utilizado *Análisis Descriptivo* y para ello utiliza la taxonomía de Peshkin (1993) de objetivos: descriptivos, interpretativos, de contrastación y de evaluación. El procedimiento metodológico empleado por Colás (1994) fue el siguiente:
 - Selección muestral. Para la localización de investigaciones cualitativas, se revisaron las publicadas en revistas españolas de amplia difusión y reconocimiento¹⁸, en un período comprendido entre 1987 y 1993. Los criterios utilizados para la selección de estudios fueron: incluir todas las fases del proceso de investigación; emplear de forma exclusiva metodología cualitativa; considerar únicamente estudios que se orienten a conclusiones, eliminando los orientados a la toma de decisiones; abordar temáticas educativas; estar realizados en contextos españoles por investigadores españoles; que no se encuadren en una metodología de investigación-acción. Se localizaron un total de treinta y siete estudios.
 - Técnica de recogida de datos. Se elabora y selecciona un sistema de categorías y subcategorías para hacer el vaciado de los objetivos científicos de la investigación cualitativa (descripción, interpretación, verificación y evaluación).
 - Análisis de investigaciones cualitativas. Se analizan las investigaciones seleccionadas a través de una tabla en la que se presentan las categorías y subcategorías mostradas anteriormente y la referencia de los estudios que cubren cada uno de los objetivos. Además, se comentan las temáticas educativas relacionadas con los objetivos científicos que se investigan.
 - Conclusiones. Colás (1994: 419) expone las conclusiones de la siguiente manera:
 - La amplitud de estudios y diversidad de temáticas tratadas bajo la metodología cualitativa nos hace pensar que existe una línea clara de investigación cualitativa que adopta variedad de plasmaciones y aborda temáticas escolares.
 - Se demuestra empíricamente que la metodología cualitativa genera

¹⁸ Bordón, Enseñanza, Revista de Investigación Educativa, Revista de Educación, Currículum, Infancia y Aprendizaje, Revista Interuniversitaria de Educación Especial, Revista de Psicología de la Educación,

multitud de resultados y rebasa con creces su cometido descriptivo e interpretativo.

- Las aportaciones desde esta metodología se focalizan en la descripción, la generación de teorías, la comprobación de hipótesis y la evaluación.
- Cada una de estas categorías se proyecta en propuestas específicas, que se cubren con los objetivos analizados.
- El escaso recorrido temporal de la aplicación de esta metodología, mediados de la década de los ochenta, hace prever una mayor expansividad de las categorías aquí reseñadas.

No aparece en los estudios analizados ningún descriptor de investigación etnográfica, ni siquiera en los títulos de los trabajos expresados en las referencias bibliográficas, por lo que no podemos concretar ninguna conclusión con respecto a la investigación etnográfica. En cualquier caso, nos parece interesante intentar aplicar esta misma clasificación de objetivos a los estudios etnográficos objeto de nuestro análisis.

- *La utilización de los procedimientos de comparaciones múltiples en la investigación educativa en España.* Sáez *et al.* (1994) llevan a cabo una revisión sobre la utilización de los procedimientos de comparaciones múltiples en la investigación educativa en España. El objetivo es contrastar las posibilidades técnicas y la realidad de utilización concreta de *comparaciones múltiples* en nuestro ámbito de investigación. El procedimiento llevado a cabo, según sus autores, se corresponde con cualquier estudio bibliométrico básico, procurando mantener conexión con las informaciones cualitativas que se derivan de los informes originales. Para ello, hicieron lo siguiente:

- Selección de trabajos. Se seleccionaron los trabajos de investigación publicados en siete revistas de investigación de difusión nacional¹⁹ correspondientes al período 1988-1992.
- Análisis y resultados. Se presenta a través de tablas y comentarios el porcentaje de estudios que emplean las técnicas mencionadas, teniendo en cuenta el año, la revista y las proporciones con respecto a la totalidad.

Comunicación, Lenguaje y Educación e Investigación en la Escuela.

¹⁹ Revista de Investigación Educativa, Infancia y Aprendizaje, Revista de Educación, Investigación en la

→ Conclusiones. A partir de esta revisión de trabajos en el ámbito español, se aprecia que el tema de la aplicabilidad de estas técnicas está poco difundido en la comunidad científica. Asimismo, se considera la necesidad de establecer los mecanismos para la difusión de este procedimiento entre la comunidad científica que investiga en educación y la elaboración de programas informáticos específicos.

No podemos obtener conclusiones para nuestro propósito, puesto que la muestra objeto de estudio de la presente revisión, dado su carácter, no incluye estudios de corte cualitativo.

- *Dimensiones de la intervención psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación.* Correa *et al.* (1995) revisaron cuarenta y cinco trabajos de intervención psicopedagógica con la finalidad de detectar cómo se concretan las dimensiones que se derivan de las propuestas teóricas, con una función básicamente ilustrativa. El procedimiento seguido fue:

- Selección de trabajos. Se revisaron comunicaciones de Congresos, artículos de revistas (*RIE* y *Cuadernos de Pedagogía*), capítulos de libros. Los criterios de selección de estos trabajos prácticos fueron básicamente tres: variedad temática, razonable actualidad y diversidad de planteamientos prácticos.
- Análisis de las dimensiones. En cada una de las intervenciones, se analizaron las siguientes: evaluación de necesidades, funciones, objetivos, sujetos, contexto, contenido, programa, evaluación de la intervención, investigación. Se realizaron dos tipos de análisis: para describir el conjunto de las intervenciones se efectuaron análisis básicos de distribución de porcentajes; para analizar las relaciones entre dimensiones emplearon la prueba bivariada de independencia ji cuadrado de Pearson.
- Conclusiones. Perfil mayoritario y *grandes ausentes* de la intervención psicopedagógica.

El proceso investigador de la intervención psicopedagógica, según Correa *et al.*

(1995: 59), está orientado directamente hacia la práctica, con el objeto de estimar efectos de los programas y guiar la toma de decisiones y los procesos de cambio. Por tanto, la investigación evaluativa y la investigación-acción están muy relacionadas con la intervención. En las intervenciones analizadas, el modelo de investigación que subyace en la mayoría de los casos sigue un enfoque cuantitativo (52,8%) y predominan estudios descriptivos, siendo menores los diseños experimentales, cuasi-experimentales y diseños de sujeto único. El 27,8 % responde a un enfoque cualitativo, que se corresponden en su mayoría a un modelo de investigación-acción y algunos de corte interpretativo. Un 19,4 % presentan un enfoque mixto. Como vemos, en la investigación en intervención psicopedagógica, empiezan a aparecer estudios de carácter cualitativo/interpretativo.

- *Investigación sobre orientación desde la Universidad: entre la realidad y la utopía.* Álvarez Rojo *et al.* (1995) realizan un estudio de las investigaciones sobre temáticas o tópicos conectados con el campo de la orientación, que se llevaron a cabo en las universidades españolas durante el período 1990-95. Estos autores retoman el análisis iniciado por Escolano (1983) y Echeverría (1983). El propósito es saber cuáles están siendo las respuestas desde la actividad investigadora a las necesidades educativas -sobre los modelos de intervención en orientación-. El procedimiento empleado ha sido el siguiente:
 - Recogida de información. Elaboración de una encuesta²⁰ para recabar datos sobre los trabajos de investigación realizados o en proceso de realización. Se remitió a trece universidades y se cumplimentaron sesenta y cuatro cuestionarios.
 - Análisis e interpretación de las características generales de las investigaciones. Se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de investigaciones en función de cada una de las modalidades de las variables mencionadas en el cuestionario. Se incluyen reflexiones en torno a los resultados obtenidos.
 - Conclusiones. Se reflexiona acerca de las metas conseguidas y las necesidades de cambio en la forma de enfocar la investigación desde la Universidad. Además, se presentan las líneas de investigación y el conjunto de trabajos que en ellas se han

²⁰ El cuestionario se estructura de la siguiente manera: 1) Características generales de la investigación: Subvencionada-no subvencionada, en equipo-individual, participación de los colaboradores. 2) Descripción de la investigación: temática-ámbito de la orientación al que se dirige, finalidad, poblaciones y muestras, metodología/tipo de diseño de la investigación, técnicas de recogida de datos. 3) Situación

generado.

En cuanto a la metodología/tipo de diseño de la investigación, se categorizaron las respuestas en los siguientes tipos de metodología: Exploratoria (45.3 %), Estudio de casos (9,4 %), Estudios bibliométricos (9,4 %), Experimental (9,4%), Correlacional (9,4 %), Histórica (9,4 %), Etnográfica (3,1 %), Sin especificar (9,4 %).

Como vemos, es la primera vez que aparece, en las revisiones citadas, un estudio cuyo diseño es etnográfico; en concreto, el porcentaje señalado se refiere a dos investigaciones. Una de ellas, la de Álvarez Rojo (1993), se centra en las estrategias de análisis de necesidades y las decisiones y procesos de intervención de los EPOEs, mientras la otra no se presenta referencia explícita.

- *Doce años de investigación educativa: catálogo 1983-1994*. El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 1995), perteneciente al Ministerio de Educación y Ciencia, publica un estudio cuyo objetivo es ofrecer una visión de conjunto de los trabajos realizados y de los investigadores o equipos de investigación responsables de los mismos. El número total de investigaciones que se incluyen es de cuatrocientas cincuenta y dos. Estas se distribuyen en gráficos y tablas atendiendo a la procedencia, año de inicio, área temática²¹ y nivel educativo. Presentan el catálogo de estas investigaciones dividido en nueve capítulos correspondientes a cada área temática y la información que ofrecen de cada investigación es: título, procedencia, equipo investigador, duración y descriptores.

En un principio, pensamos que era una información muy valiosa para conocer la metodología de investigación utilizada, pero nos llevamos una decepción al comprobar que los descriptores eran exclusivamente temáticos: sólo veintiséis investigaciones de las cuatrocientas cincuenta y dos reseñadas tienen descriptores metodológicos y estos son: investigación comparativa (9), investigación histórica (7) e investigación-acción (10).

actual de la investigación. 4) Difusión de los resultados.

²¹ El catálogo de investigaciones está estructurado en nueve áreas temáticas: política y sistema educativo; programas y contenido de la enseñanza; métodos de enseñanza y medios pedagógicos; rendimiento escolar y evaluación; educación especial, educación compensatoria e integración escolar; psicología y educación; profesorado; sociología y educación; formación profesional y empleo, y orientación.

Desconocemos, por tanto, la metodología utilizada en el resto de investigaciones.

- *Los estudios evaluativos en el ámbito de la educación ambiental (E.A.)*. Gutiérrez Pérez (1995) realiza un estudio en el que presenta una aproximación al estado de la cuestión de los estudios evaluativos en Educación Ambiental. Al procedimiento empleado lo denomina *Meta-análisis cualitativo* y lo realiza a partir de diferentes fuentes documentales. Nos dice este autor que se está produciendo un crecimiento desbordante de la producción científica e investigadora de la materia objeto de su estudio –número de publicaciones, artículos, actividades y de jornadas y encuentros-, por lo que se hacen necesarios los estudios de síntesis y revisión que permitan evaluar la magnitud y trascendencia de esta explosión, así como establecer valoraciones de calidad en torno a la eficacia y utilidad de determinados programas y métodos de investigación. El procedimiento utilizado por Gutiérrez Pérez para su estudio ha sido:

- Búsqueda de fuentes documentales: Actas de Congresos, algunas tesis doctorales e informes de investigación, algunas revistas internacionales especializadas en el tema, algunos trabajos de síntesis y recopilación bibliográfica, dos bases de datos especializadas en la temática objeto de estudio.
- Agrupamiento de los trabajos encontrados en cuatro grandes bloques: trabajos descriptivos, investigaciones globales de carácter comparativo, iniciativas de carácter institucional, estudios curriculares.
- Análisis del material encontrado, utilizando para ello cuatro categorías: ámbitos de interés, contenidos y tópicos, técnicas e instrumentos de recogida de información, niveles educativos.
- Conclusiones y planteamiento de hipótesis o problemas a contrastar en futuras exploraciones.

En lo que se refiere a la parte metodológica, se mencionan las técnicas e instrumentos de recogida de información y, según Gutiérrez Pérez (1995: 190), predominan las escalas y cuestionarios (más del 50%). En segundo lugar, se sitúan los instrumentos de tipo cualitativo, que representan entre el 30 y el 40 % de los instrumentos de valoración y análisis de la eficacia de programas medio-ambientales.

- *La investigación sobre evaluación educativa.* Buendía (1996) realiza una revisión sobre los trabajos de evaluación con el propósito de posibilitar una reflexión sobre algunos aspectos referidos a la evaluación. El procedimiento seguido ha sido:
 - Selección de artículos. Se revisan los artículos de una selección de revistas²² que suelen incluir investigaciones sobre el tema.
 - Exposición de resultados. Se realiza una tabla donde se señalan los cincuenta y ocho artículos revisados atendiendo a las siguientes categorías: autor, año y revista; tema; tipo de estudio; muestra.
 - Reflexión teórica. Se realiza una reflexión sobre los siguientes aspectos: evaluación sumativa *versus* formativa, papel de la evaluación en el proceso de enseñanza, momentos de la evaluación, conocimiento que tienen los profesores/as sobre la evaluación.

Entre los artículos revisados, sólo aparece un estudio *cualitativo-etnográfico* (McChesney, 1995), pero publicado en Gran Bretaña. En cuanto al tipo de estudio, de los artículos publicados en revistas nacionales, la gran mayoría son teóricos, en el resto sólo aparece un estudio de los siguientes: cuasi-experimental, técnicas observacionales, pruebas criterioles, meta-análisis cualitativo, entrevistas y cuestionario y estudio bibliométrico.

- *Libre blanc de la recerca educativa a la divisió de ciències de l'educació.* Bartolomé y Sancho (1996) coordinan un informe sobre la investigación educativa. En él revisan los grandes planes de apoyo y promoción de investigación, tanto del Estado español como de Europa. El propósito es averiguar la posición de la investigación educativa en el conjunto de la actividad investigadora. Los autores han elaborado esta revisión de la siguiente manera:

²² Las revistas seleccionadas ha sido: *Acción Educativa, Assessment & Evaluation in Higher Education, Aula de Innovación Educativa, Bordón, British Educational Research Journal, Cuadernos de Pedagogía, Educational Technology Research and Development, ELT. Jouenal, European Journal of Psycology of Education, Higher Education, Revista de Investigación Educativa, Revista*

- Selección de fuentes. Analizaron tres convocatorias del Ministerio de Educación y Ciencia: Programa Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico, Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento y Plan de Investigación Educativa (CIDE) y también los recursos de Programas de la Unión Europea.
- Análisis de la información. Realizan tablas de distribución numérica y porcentual de los proyectos de investigación según las áreas de pertenencia, presupuesto, áreas temáticas. También realizan un análisis de la investigación producida en la Divisió de Ciències de l'educació de la Universitat de Barcelona, la cual distribuyen por ámbitos temáticos²³, líneas de investigación, tendencias metodológicas y financiación, entre otras cosas.

Si analizamos en profundidad la tendencia metodológica de la investigación en la Universidad de Barcelona, nos encontramos con un aumento considerable de trabajos que utilizan la metodología cualitativa con respecto a las otras revisiones comentadas anteriormente. De hecho, con esta revisión se plantearon dos objetivos (Bartolomé y Sancho, 1996: 58): conocer si se ha producido la tendencia al cambio de paradigma y, por tanto, un cierto equilibrio entre la investigación cuantitativa y cualitativa y comparar la existencia de investigación orientada a las conclusiones, con la orientada a la toma de decisiones y al cambio educativo.

En total, analizaron 189 investigaciones educativas. Éstas se distribuyen de la siguiente manera:

- Investigaciones que plantean una sola metodología: histórica (2,65%), comparada (5,82%), *Ex post facto* (descriptiva y explicativa causal) (14,28%), cuasi experimental y experimental (5,82%), análisis de documentos (8,99%), etnografía (5,29%), estudio cualitativo (entrevistas) (10,58%), estudio de casos (7,40%), investigación-acción (9,52%), investigación evaluativa (10,58%), no especifican (4,76%).

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Studies in Educational Evaluation.

²³ Para confeccionar los ámbitos temáticos tuvieron en cuenta la propuesta de la UNESCO de 1987, el *thesaurus* catalán de educación de 1992 y la Nomenclatura internacional de 1982 (Bartolomé y Sancho, 1996: 53): Teoría, Historia, Comparada, Elaboración de instrumentos, Didáctica, Evaluación, Orientación, Educación Especial, Formación, Organización, Educación y trabajo, Planificación, Psicología Social, Educación y Diversidad, Bilingüismo, Procesos de Aprendizaje, Tecnología Educativa, Sociología y

- Investigaciones que plantean dos metodologías: histórica e investigación-acción (0,53%), *ex post facto* y etnografía (0,53%), *ex post facto* y estudio cualitativo (4,76%), *ex post facto* y estudio de caso (0,53%), cuasi experimental y estudio cualitativo (0,53%), análisis de contenido y estudio cualitativo (1,06%), estudio cualitativo e investigación evaluativa (1,08%), estudio de caso e investigación evaluativa (0,53%).
- Investigaciones que plantean tres metodologías: *ex post facto*, etnografía e investigación-acción (0,53%), *ex post facto*, etnografía e investigación evaluativa (0,53%).

A la hora de realizar la clasificación metodológica, aclaran lo que entienden por algunas de ellas para evitar posibles confusiones. En concreto, se han incluido en el apartado de *Etnografía* aquellos trabajos descriptivos interpretativos que presentan el estudio de una comunidad escolar o social, un grupo clase, etc., y que utilizan diversas estrategias para la recogida de información, en especial la entrevista, la observación y el análisis de documentos. Cuando se trata de trabajos interpretativos centrados en algún tema concreto a través de una estrategia cualitativa determinada, se han incluido en *Estudio Cualitativo*. Y en *Estudio de Caso* se han incluido aquellos trabajos que así lo especificaban en la ficha de recogida de información. No obstante, se hace mención a la frontera difusa entre la *etnografía* y *el estudio de caso*, aunque por este último entienden que se caracteriza porque lo que define la investigación es la persona o el grupo, como una unidad en la cual inciden diversas variables –de carácter cualitativo- (Bartolomé y Sancho, 1996: 59). Por otra parte, el 70% de los trabajos están orientados a conclusiones, el 25% a la toma de decisiones y el 5% no especifica.

- *Evaluación de los trabajos de grado en Historia de la Educación desde una perspectiva bibliométrica (1980-1990)*. Galante y Sanchidrian (1996) realizan una *evaluación de corte bibliométrico* de la información correspondiente a tesinas y tesis, referenciadas en la Revista Historia de la Educación y en los Boletines de Historia de la Educación, aprobadas en el período de tiempo comprendido entre 1980 y 1990. El objetivo es la evaluación de cinco aspectos: la producción temporal, producción según universidades, productividad de los directores de los trabajos, así como de los niveles de

colaboración de éstos, el tiempo transcurrido entre la obtención de los diferentes grados y, por último, evaluación de los contenidos de los trabajos según un criterio de espacio, de tiempo y de temática.

Estos autores entienden por evaluación la descripción e interpretación de datos estadísticos relativos a los aspectos anteriormente señalados. En este sentido, presentan con una serie de gráficos la productividad y tendencia a lo largo del período estudiado. En esta revisión no mencionan el tipo de metodología empleada en las investigaciones analizadas.

- *Panorámica general de la investigación sobre Educación Intercultural en Europa.* Bartolomé (1997c) ofrece una panorámica general de la investigación realizada en los últimos años sobre educación intercultural en Europa, poniendo especial énfasis en la diversidad de tradiciones, métodos y estrategias existentes. Según esta autora, se hace necesaria la elaboración de síntesis comprensivas, ya que para leerse e interpretarse la investigación intercultural se debe recurrir a la articulación de directrices políticas/investigación, educativa/prácticas de educación y prácticas sociales. Bartolomé (1997: 14) ofrece una reflexión sobre las metodologías, estrategias y diseños más utilizados en la investigación en educación multicultural que completan otros trabajos de síntesis presentados con anterioridad (Bartolomé, 1992; Bartolomé *et al*, 1993). El procedimiento seguido por este trabajo es el siguiente:
 - Presentación de un cuadro en el que aparece el tipo de investigación²⁴ preferente según el enfoque sociopolítico y modelos de prácticas y programas educativos.
 - Reflexión sobre las metodologías, estrategias y diseños más utilizados en la investigación multicultural. Esta reflexión incluye los temas tratados, la finalidad, las críticas y sugerencias de mejora para cada tipo de investigación.
 - Propuesta de articulación de la evaluación de programas con procesos de investigación-acción como una vía de avance en el campo de la educación intercultural.

²⁴ Los tipos de investigaciones que aparecen son: estudios de campo, investigación ex-post-facto, evaluación de programas, estudios etnográficos, estudios de caso e historias de vida, estudios comparados, análisis de contenido, etnografía crítica, investigación-acción, grupos de discusión,

Hay que señalar que no aparecen datos acerca de los porcentajes ni de las investigaciones encuadradas en cada categoría, por lo que no podemos constatar si se refiere a investigaciones realizadas en el Estado español o en algún otro país europeo. Tan sólo son referenciadas las investigaciones más relevantes dentro de cada metodología.

- *Metodología cualitativa en España.* Sarabia y Zarco (1997) presentan en este libro una revisión global de la sociología española hasta finales de los años noventa. Analizan la investigación, los progresos metodológicos y, sobre todo, los aspectos cualitativos. Además, comparan la investigación española con los avances metodológicos en el resto del mundo. Aunque estos autores no hablen de investigación etnográfica específicamente, creemos conveniente comentar su trabajo por la estrecha relación que guarda con nuestro objeto de estudio. Esta revisión realiza un exhaustivo análisis de autores, obras e influencias y está estructurada cronológicamente de la siguiente manera:
 - Primeros investigadores. Se realiza un recorrido por los primeros sociólogos españoles, sus doctrinas e intereses metodológicos.
 - Reforma social y marginación. Los autores sitúan este período de la sociología española entre la Primera Guerra Mundial y la Guerra civil, dando cuenta de los primeros trabajos considerados clásicos de la investigación sociológica cualitativa.
 - Exilio interior y exterior. Estudian la sociología española tras la Guerra Civil, y profundizan en la intelectualidad española en el exilio.
 - La influencia norteamericana. Lo sitúan a partir de 1956, momento en el que se empiezan a desarrollar el campo de aplicación profesional de la sociología en España. En estas prácticas, aunque se utilizaba mayoritariamente la encuesta y las teorías de muestreo, también existe constancia de la utilización de grupos de discusión.
 - Métodos y Técnicas. Esta etapa comienza a mediados de los años setenta y coincide con la creación de la Facultad de Ciencias Políticas y la sección de Sociología. En esta etapa, los estudios de opinión siguen en aumento así como la cantidad y calidad de publicaciones científicas periódicas. En este crecimiento general de la producción sociológica, se produce también una introducción de trabajos con metodología cualitativa.

- Expansión de la metodología cualitativa. La metodología cualitativa a nivel mundial se encuentra, en el momento actual, en un estado de desarrollo nunca alcanzado, en el que se mezclan complejidad y pluralidad de perspectivas. En esta época resaltan la cantidad de trabajos que, desde una perspectiva postpositivista, acentúan la importancia de los criterios de legitimidad científica de los datos cualitativos. También son cada vez más numerosos los trabajos que acentúan el aspecto textual o de narración presente en los datos cualitativos, enfatizando el aspecto hermenéutico, interpretativo y la dimensión temporal. Según Sarabia y Zarco (1997: 110), estaríamos frente a las posturas más novedosas y recientes que la metodología cualitativa está adoptando frente a la investigación, lo que Denzin (1995) ha llamado perspectiva paradigmática *postfundacional*; se encuadrarían en ella todos aquellos autores que extreman el aspecto interpretativo, acentuando la importancia de la subjetividad y emocionalidad, creando textos mezclados o desordenados, de final abierto y multívoco.

Consideramos que la aportación realizada por estos autores es impresionante. Realizan un exhaustivo recorrido por todos aquellos autores y obras que han marcado la metodología cualitativa en la Sociología española en casi cien años de existencia. Nosotros consideramos que la investigación en Ciencias de la Educación se ha nutrido en mayor medida de los métodos de investigación más utilizados en la psicología, siendo éstos de corte experimental. La incorporación de lo *cualitativo* es mucho más tardía al campo de la educación, tal y como hemos visto en las revisiones anteriores.

De hecho, Sarabia y Zarco (1997: 91 y ss.) dedican un espacio de las aportaciones españolas, provenientes de la educación, a la metodología cualitativa. Una mención especial se la dedican a M^a Teresa Anguera (1985), cuyos trabajos, aunque proceden del campo de la psicología, se han aplicado mucho al campo de la educación. Nos vamos a detener un poco más en este apartado de revisión de manuales y aportaciones desde el campo educativo, porque consideramos que es un momento histórico importante para la consolidación en educación de la metodología cualitativa en general, y de la etnografía en particular.

En esta revisión realizada por Sarabia y Zarco (1997), señalan dos manuales

claves que tratan de manera exclusiva la metodología cualitativa en el terreno de la educación: Pérez Serrano (1994) y Rodríguez Gómez *et al.* (1996). También nombran otros artículos de Pilar Colás (1992 y 1994) y el monográfico que la *Revista de Investigación Educativa* (1992, nº 20, segundo semestre) dedica a la investigación cualitativa en educación. Otra aportación a la reflexión metodológica la ofrece Javier Tejedor (1986), que aboga por desplazar el dilema del ámbito de la metodología al paradigmático, es decir, sustituir la discusión acerca de las posibilidades de una u otra metodología (cuantitativa frente a cualitativa) por la aceptación de uno u otro paradigma, opción esta última que exime de elegir entre metodologías. Con respecto a la perspectiva de la evaluación de currículums, nombran a López-Barajas (1987), Solá (1990) y Anguera (1991). De la misma manera nombran a Cajide (1992), en un intento de reconstrucción de lo cualitativo para ser asimilado por el ámbito de la educación. Nos llama la atención que Sarabia y Zarco (1997: 93) realizan un análisis de las referencias bibliográficas citadas por Cajide y resaltan que de las ciento veinte y dos referencias que se ofrecen en su artículo, sólo ocho de ellas corresponden a autores españoles y todas proceden de las ciencias de la educación. Concluyen estos autores que la sociología española ofrece a los educadores referencias nulas. Finalmente, es citado Gil Flores (1992/93) que presenta una guía de investigación mediante la técnica del grupo de discusión.

- *Análisis de correspondencias: estudio bibliométrico sobre su uso en la investigación educativa.* Aliaga (1999) realiza un estudio bibliométrico sobre el uso de análisis de correspondencias en la investigación educativa con la finalidad de conocer la importancia de este análisis en la literatura especializada y de hacer un seguimiento de su evolución. El período analizado es de 1982 a junio de 1998. El procedimiento ha sido:
 - Fuentes documentales. Se utilizaron las bases de datos ERIC y PSYCLIT; también se revisa la ISOC, que es una base de datos elaborada en España para conocer la producción de nuestro país y compararla con las anteriores.
 - Análisis y resultados. Se realiza un gráfico para cada base de datos, con el número de artículos que utilizan dicha técnica de análisis, distribuidos por años, y se comenta el tipo de revista en el que aparecen. Además, se distingue entre trabajos metodológicos y trabajos aplicados y se comparan las distintas bases de

datos.

- Conclusiones. Se puede afirmar que las publicaciones que incluyen análisis de correspondencias en el ámbito educativo español son extraordinariamente escasas (sólo se encontraron cinco) y es proporcional con lo encontrado en las bases de datos anglosajonas. Se propone difundir la utilización de este tipo de técnicas analíticas.

El análisis de correspondencias es un procedimiento que permite estudiar la relación entre datos o variables cualitativas. Nos llama la atención que Aliaga (1999: 9) comente que dos de los cinco artículos encontrados están publicados en una revista de Sevilla, localidad que es el centro de uno de los núcleos más activos de nuestro país en investigación cualitativa aplicada a la educación.

- *La investigación pedagógica en España en los últimos setenta años*. Del Valle y Bartolomé Martínez (2000) exponen que, ante la imposibilidad de sintetizar la totalidad de la producción bibliográfica de carácter pedagógico-educativo a nivel individual, se proponen como objetivo presentar una panorámica general del desarrollo de esta ciencia. El procedimiento lo llevan a cabo de la siguiente manera:

- Fuentes utilizadas. Publicaciones periódicas –principales revistas y publicaciones- y algunos trabajos de investigación encuadrados en los diversos ámbitos científicos del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Educación Comparada.
- Análisis. Presentan una tabla en la que aparecen las publicaciones periódicas del siglo veinte en España. En este sentido, aparecen un total de doscientos diecinueve títulos de revistas y los siguientes datos referidos a cada una de ellas: entidad responsable de la edición, fechas, lugar, periodicidad. A continuación, realizan un análisis y comentario de las categorías anteriores, poniendo especial énfasis en la temática abordada por las publicaciones y su contextualización cronológica. A continuación, realizan un estudio más pormenorizado de los primeros trabajos científicos, los autores, las actas de coloquios y reuniones, y las cátedras –docencia e investigación- de las siguientes áreas: filosofía de la educación, pedagogía social, historia de la educación y educación comparada.

- Conclusión. Ha habido un cultivo de investigación en los distintos campos a ritmo acelerado a lo largo de los últimos setenta años. El marco global ofrece una visión prospectiva y anticipatoria que estimula la creatividad, la innovación y la más amplia participación posible. Concluyen estos autores que la Pedagogía Social y la Filosofía de la Educación han abierto a los pedagogos nuevos campos a la productividad intelectual.

No se hace mención especial a la metodología de investigación utilizada en los trabajos analizados. Únicamente en un apartado en el que se comentan los autores y obras por ámbitos científicos, uno de dichos ámbitos aparece denominado como *epistemología y metodología* (Del Valle y Bartolomé Martínez, 2000: 384 y 387), pero en éste se incluyen trabajos propios de la Filosofía y Teoría de la Educación o de la Pedagogía Social; sólo aparece citado el libro de Pérez Serrano (1994), titulado “*Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*”.

- *Muestreos utilizados en la investigación educativa en España.* Mayorga y Ruiz Baeza (2002) realizan una revisión bibliográfica de los distintos tipos de muestreo que se utilizan en la investigación educativa en España. El objetivo es resaltar la importancia de la selección de muestras representativas, sobre todo para que los resultados tengan mayor relevancia y repercusión en el desarrollo del conocimiento educativo. El procedimiento utilizado ha sido el siguiente:

- Selección de trabajos. Utilizan para su análisis las investigaciones publicadas en actas de congresos nacionales sobre investigación educativa²⁵ relacionados con el ámbito de métodos de investigación en educación. La razón por la que han seleccionado estas actas ha sido porque se consideraba que en ellas existiría un número elevado de investigaciones que hubieran trabajado con muestras. Se seleccionan todas aquellas comunicaciones que emplean muestras en su desarrollo.

²⁵ Las actas seleccionadas ha sido: *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía (1997): Innovación Pedagógica y Políticas Educativas. Tomo I y II*; *Actas del VII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE, 1997): Avances metodológicos en la Investigación e Intervención Educativas*; *Actas del Congreso Creación de Materiales para Innovación Educativa con Nuevas Tecnologías (1997): Edutec, 97*; *Actas del IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (1999): Nuevas realidades Educativas, Nuevas Necesidades Metodológicas.*

- Análisis y clasificación. Para el análisis, se emplea una tabla donde se especificaban las siguientes categorías: identificación del trabajo, utilización de muestra, tipo de muestreo, tamaño de la muestra, instrumentos de recogida de información, recogida de datos y observaciones.
- Resultados y conclusiones. De los seiscientos dieciocho trabajos revisados, ciento setenta y nueve de ellos usan muestras en sus investigaciones, ciento veinte y cinco no determinan el tipo de muestreo (69,83%), 87 sí informan del tamaño de la muestra (el 74,7% no superior a 500 y el 42,52% muestras comprendidas entre 101-500). El tipo de sujetos muestreados son: grupos de alumnado, grupos de profesorado, alumnado/profesorado, centros educativos, otras entidades, asignaturas y otros. Analizan también el tipo de muestreo de los que sí lo especifican (15,64%). En las conclusiones nos ofrecen distintas interpretaciones de por qué existe tan poca especificación del tipo de muestreo entre los trabajos analizados.

Esta revisión no tiene como objetivo analizar el tipo de metodología de las investigaciones revisadas. No obstante, podemos inferir que, de los trabajos analizados que especifican el tipo de muestreo, hay muy pocas *posibles* etnografías, ya que sólo seis trabajos utilizan un tipo de muestreo intencional, procedimiento propio de la investigación etnográfica. El resto utilizan muestreos o bien probabilísticos, o bien por cuotas.

- *Análisis cientimétrico, conceptual y metodológico de las tesis doctorales españolas en educación matemática (1976-1998)*. Torralbo (2002) realiza un procedimiento más exhaustivo, ya que este trabajo forma parte de su tesis doctoral. El procedimiento utilizado ha sido:

- Selección de trabajos. Utilizó para ello tres fuentes: a través de una búsqueda informática en la base de datos TESEO (tesis doctorales aprobadas en universidades españolas a partir de 1976); en segundo lugar mediante una consulta en el Centro de Documentación Thales y en la Revista de Investigación Educativa, Enseñanza de la Ciencias, Epsilon, SUMA y en los Boletines de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática; y, por último, mediante citaciones artesanales cruzadas. En total se recuperaron ciento treinta y

cinco tesis doctorales.

- Clasificación y análisis. Se elaboraron tres instrumentos de recogida de datos, a través de fichas técnicas: el cuantitativo, con treinta y cinco variables; el conceptual con catorce variables y el metodológico con cuarenta y una variables. Al ser un estudio descriptivo, se utilizaron técnicas de análisis de datos estadísticos (univariados, bivariados e inferenciales).
- Resultados y conclusiones. Los resultados son muy extensos, ya que estudian un elevado número de variables y para cada una de ellas se incluye una tabla y un gráfico. Con respecto a las conclusiones, se presentan los hallazgos más relevantes obtenidos tras los análisis, las aportaciones de la investigación, las cuestiones abiertas y las recomendaciones.

El análisis metodológico realizado por este trabajo incluye una serie de variables que pueden ser de interés para nuestros objetivos. Una de las conclusiones que más nos llamó la atención es que, según el autor, existe una primacía del paradigma interpretativo (38.5%), aunque el *paradigma mixto*²⁶ ocupa un 31.1%. Con respecto a la metodología de investigación, predomina una metodología *mixta o complementarista*, seguida de una metodología cualitativa. Otra de las variables hace referencia a la utilización de alguna estrategia de triangulación, el 84.4 % no hace ningún tipo de triangulación, por lo que el autor se cuestiona la credibilidad de los estudios interpretativos. Si profundizamos más en los resultados y vamos directamente a las tablas, podemos comprobar que el volumen de investigación etnográfica encontrado es muy reducido. En una de las variables se estudiaba el tipo de teoría y una de las opciones era *teoría etnográfica*, el porcentaje encontrado en esta opción es el 1.5% que corresponde a una frecuencia de dos tesis doctorales encontradas. Sin embargo, en otra variable que es *Tipo de diseño general*, una de las opciones era *estudio de casos/etnográfico*, cuyo porcentaje es del 14.6%. En esta opción, incluyen los diseños cualitativos en general, puesto que el resto de diseños son *proexperimental, descriptivo, analítico-correlacional, investigación-acción y no lo indica*. Otra de las variables que se analizó es el tipo de análisis cualitativo utilizado, cuyas opciones eran: análisis de contenido, narración²⁷, análisis del desempeño, inducción

²⁶ Por paradigma mixto el autor hace referencia a “una unión sincrética, caracterizada por unir de manera asistemática (no eclécticamente) fundamentos del paradigma nomotético e interpretativo” (Torralbo, 2002: 330).

²⁷ La categoría *narración* incluye las siguientes denominaciones: análisis metafórico, introspección,

analítica y semiología gráfica. El porcentaje de narración fue del 10% con respecto al resto de análisis cualitativos.

- *La productividad de la investigación sobre evaluación de programas educativos españoles (1975-2000)*. Expósito y Fernández Cano (2002) llevan a cabo una revisión cuantitativa que trata de sintetizar, en cuanto a indicadores de productividad, las realizaciones de la investigación educativa española sobre Evaluación de Programas durante el período 1975-2000. El procedimiento seguido ha sido:
 - Selección de trabajos. La búsqueda la realizaron en la base de datos del ISOC complementada con búsquedas cruzadas manuales. Se realiza la revisión de ciento treinta y ocho estudios publicados como artículos de investigación en revistas científicas.
 - Clasificación y análisis. Se recogieron los datos mediante una hoja de registro informatizada. Se analizó la productividad diacrónica, productividad institucional, productividad por fuentes de publicación, ajuste a leyes cuantitativas (*ley de Bradford y ley de Lotka*).
 - Resultados y conclusiones. Se ofrecen los resultados relativos a los tópicos analizados: producción por fuentes, instituciones y por autores. Se concluye que la mayoría de los trabajos quedan en manos de un número relativamente limitado de autores y fuentes, siendo el resto productores/publicadores ocasionales.

Este estudio no tiene como objetivo analizar el tipo de metodología utilizada en la Evaluación de Programas, por lo que no podemos concluir nada al respecto.

3. 5. 1. Recapitulación

De la *síntesis de revisiones* realizada anteriormente podemos extraer dos tipos de conclusiones: de la evolución de la investigación etnográfica y de la evaluación del procedimiento.

análisis descriptivo, autoinforme, historia de vida, transposición paramétrica, análisis etnográfico y especulativo.

3. 5. 1. 1. De la evolución de la investigación etnográfica.

Como hemos visto en muchas de las revisiones presentadas, una de las categorías de análisis de los estudios objeto de revisión es el tipo de estudio o la metodología utilizada. En este sentido, pensábamos que era un material excepcional para conocer la evolución cronológica de la investigación etnográfica en España. Sin embargo, esta idea se ha visto truncada por diferentes motivos: no hay unanimidad en el criterio de clasificación del tipo de investigación. En las primeras revisiones no se tiene en cuenta la investigación con objetivos interpretativos; finalmente, en algunas revisiones no aparecen las referencias bibliográficas de los estudios que se analizan y en otras no se analiza el tipo de estudio.

No obstante, sí que podemos realizar alguna interpretación al respecto. Tal y como hemos visto, en los primeros trabajos de revisión presentados ni siquiera se tiene en cuenta que pueda existir una investigación con objetivos interpretativos: Benedito, 1983; Echeverría, 1983; Pérez Serrano, 1985; Marín *et al.* 1985; Cebreiro y Míguez, 1990 o Escolano, 1983, que agrupa en una misma categoría a todos los trabajos *empíricos*. Tal y como comentábamos anteriormente, nos queda la duda de si pueden estar incluidos dentro de la categoría de estudios descriptivos, siguiendo la clasificación de Bisquerra (1989). No obstante, pudimos comprobar que en los anexos de uno de los trabajos (Cebreiro y Míguez, 1990), sólo aparecían subcategorías referidas a estudios de corte cuantitativo dentro de los descriptivos. En la revisión presentada por Villar Angulo (1983), sí que aparece anunciado un previsible cambio de paradigma que debe tenerse en cuenta en las nuevas investigaciones y que, en concreto, hace referencia a la investigación etnográfica. Entendemos que se considera que hasta ahora, en nuestro contexto, se carece de este tipo de investigación.

En el artículo de Colás (1986) se describen las investigaciones que se están llevando a cabo en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en Sevilla. Aquí ya aparecen descriptores metodológicos referidos a la investigación etnográfica, aunque, desde nuestro punto de vista, se refieren más a las técnicas de recogida de datos que a un proceso etnográfico propiamente dicho, puesto que se utilizan expresiones como “*analizar etnográficamente el uso del vídeo*”(pág.60) o, en un estudio con diseño preexperimental, se dice “*la metodología específica para este segundo papel tendrá un carácter etnográfico basándose en la técnica de la triangulación*” (pág. 61). En cualquier caso, consideramos

que Sevilla representa uno de los lugares pioneros en etnografía educativa –junto con Málaga, Granada y Barcelona-. Así opina también Aliaga (1999) que, en su estudio bibliométrico, considera que esta localidad es uno de los núcleos más activos en nuestro país de investigación cualitativa aplicada a la educación.

Villar Angulo (1990) realiza otra revisión donde concluye que el cambio de paradigma augurado en su revisión anterior (1983) está ampliamente corroborado. Sin embargo, consideramos que no se puede confirmar esta idea, puesto que no acompaña esta afirmación con referencias de trabajos etnográficos producidos en nuestro país.

El salto realmente importante en estas revisiones lo encontramos en Colás (1994). Precisamente en este trabajo, lleva a cabo un análisis de estudios empíricos españoles que utilizan la metodología cualitativa. Este tipo de estudios en esta fecha ya presentan un cuerpo de conocimiento bien definido: en concreto, analiza treinta y siete estudios, aunque no podemos concluir nada acerca de la investigación etnográfica, puesto que no aparece ningún descriptor referido a ella, ni siquiera en los títulos de los trabajos que analiza.

Esta tendencia se encuentra también en el estudio de Correa *et al.* (1995), que analizan cuarenta y cinco trabajos de intervención psicopedagógica; el 27,8% responde a un enfoque cualitativo, aunque la mayoría corresponde a un modelo de investigación-acción y sólo algunos de corte interpretativo. Es en la revisión de Álvarez Rojo *et al.* (1995) donde aparecen por primera vez dos investigaciones etnográficas denominadas así explícitamente. Una de ellas aparece reseñada (Álvarez Rojo, 1993) y de la otra no se presenta referencia. Precisamente, el profesor Álvarez Rojo pertenece al Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla.

La siguiente revisión en la que aparece este tipo de descriptores es la de Bartolomé y Sancho (1996), que analizan ciento ochenta y nueve investigaciones educativas de la Universidad de Barcelona. La tendencia metodológica de estas investigaciones está expresada con categorías más exhaustivas que las presentadas hasta ahora; además, explican la diferencia entre etnografía, estudio cualitativo y estudio de caso. Las etnografías *puras* representan el 5,29%, es decir, 10 trabajos. Otra investigación presenta una combinación de dos metodologías (etnográfica y *ex post facto*) y la última plantea tres metodologías

(etnográfica, ex-post-facto e investigación evaluativa). Como vemos, existe un aumento considerable con respecto a otros trabajos de revisión, aunque hay que contextualizarlo y tener en cuenta que se trata de Barcelona, otra de las localidades que consideramos pioneras en investigación etnográfica. Queremos decir con esto que no se puede extrapolar a todo el Estado.

Otro de los trabajos que avala nuestra idea de que la producción cualitativa en general, y etnográfica en particular, en el campo de la educación se empieza a consolidar en la década de los noventa: es el de Sarabia y Zarco (1997). Ellos revisan la metodología cualitativa en la sociología española desde principios del siglo veinte. En este trabajo, dedican un pequeño apartado a la metodología cualitativa en educación. Los primeros trabajos que mencionan en este campo son de la década de los noventa, salvo alguna excepción de artículos de mediados de los ochenta, no se menciona en este apartado nada de investigación etnográfica.

Por último, otra de las revisiones que nos pueden dar información acerca de la producción etnográfica en educación es la de Mayorga y Ruiz Baeza (2002). Estas autoras, en su revisión de los distintos tipos de muestreo utilizados en investigaciones publicadas en cuatro actas de congresos nacionales sobre investigación educativa, obtuvieron que sólo seis trabajos utilizan un tipo de muestreo intencional. No nos imaginamos una investigación etnográfica utilizando un muestreo probabilístico o por cuotas, por lo que podemos inferir que, entre los trabajos analizados por estas autoras, hay sólo seis posibles trabajos etnográficos y estamos hablando del año 2002.

En definitiva, no nos podemos aventurar a extraer conclusiones sobre la evolución de la investigación etnográfica en el Estado español sólo con el análisis de las revisiones anteriores. En un capítulo posterior, completaremos este estudio con un pequeño estudio bibliométrico de cuatro bases de datos –ISOC, BIBLIOMECA, REDINET y TESEO-. En éste analizamos la producción etnográfica teniendo en cuenta el período temporal, las áreas temáticas abordadas y el tipo de publicación, comparando, además, esta producción con la encontrada en otra base de datos internacional: nos referimos a la ERIC.

No obstante, sí que podemos concluir que la metodología cualitativa no está tan generalizada como se piensa, y menos la etnográfica. A conclusiones similares llegaron

Fernández Cano y Bueno (1998). Analizaron veinte y nueve estudios de revisión, que entre todos ellos se contó con 12.138 trabajos²⁸. En la mayoría de ellos, se clasificaban los trabajos analizados según el método de investigación utilizado. Los patrones resultantes con respecto a la metodología de investigación, fue que la más utilizada es la encuesta por cuestionario. *Abrumadoramente, los métodos cuantitativos superan a los cualitativos; sin embargo, podríamos denotar que los estudios experimentales no son tantos como a primer golpe pudiéramos intuir. Y es preocupante la ausencia de estudios longitudinales* (Fernández Cano y Bueno, 1998: 281).

3. 5. 1. 2. De la evaluación del procedimiento

No es nuestra intención enjuiciar o criticar las revisiones sintetizadas anteriormente, simplemente queremos hacer constar la falta de concreción de un procedimiento claro a seguir. Hasta ahora parece que se ha optado por el sentido común, muy acertado la mayoría de las veces, pero poco práctico. No obstante, creemos que, si queremos dar la importancia que se merece a este tipo de estudios, debemos dotarlos de pautas que den rigor metodológico a las revisiones, de la misma manera que existen para otro tipo de investigaciones. Y que, de igual forma que los manuales son consultados para conocer las fases o procesos propios del método elegido para llevar a cabo una investigación, también se debe seguir un procedimiento concreto siempre que el objetivo sea sintetizar la investigación producida en un determinado campo.

En este sentido, vamos a presentar una propuesta de criterios a seguir en cualquier investigación que tenga fines sintetizadores o pretenda buscar una aproximación meta-analítica y que no se corresponda con el Meta-análisis tradicionalmente entendido o cuantitativo, procedimiento que sí tiene unas pautas y objetivos muy claros avalados por multitud de estudios aplicados y metodológicos. Para ello, nos basaremos fundamentalmente en: las diferentes propuestas de diversos autores presentadas en este capítulo, la evaluación de informes meta-analíticos de Hembree (1984) y Sawnsen (1996), las aportaciones de los autores mencionados en el apartado titulado *Criterios de selección de documentos para el análisis* de este trabajo y en las lagunas encontradas en las revisiones sintetizadas.

²⁸ Puede ser que este número no sea real, ya que en algunas de las revisiones analizadas se pueden haber solapado trabajos.

Con respecto a este último aspecto, hemos encontrado varios problemas que nos gustaría comentar. Sin menospreciar en absoluto el trabajo realizado, pensamos que, para que este tipo de estudios realmente presenten la utilidad que se merecen y no queden en una mera ilustración del estado de la cuestión, se deberían cuidar más las siguientes cuestiones:

- Muchas de las revisiones no aportan las referencias de los trabajos que analizan o lo hacen de manera general al final, sin especificar las referencias de los que se incluyen en cada categoría analizada. En caso de que interesase localizar alguno de los trabajos correspondientes a una de las dimensiones o ámbitos estudiados, no habría manera de hacerlo.
- Salvo algunas excepciones, la mayoría no realiza una categorización exhaustiva de la metodología utilizada en los estudios analizados. En nuestro caso, dicha metodología constituía nuestro interés principal y no pudimos aprovechar la información que se ofrecía. En general, habría que tener en cuenta una fundamentación más exhaustiva de las categorías de análisis.
- La mayoría de los casos informan de las fuentes bibliográficas donde se ha realizado la búsqueda, pero no justifican la inclusión o exclusión de determinadas fuentes.
- Muy pocas veces se informa del número de estudios que se analizan en proporción a los estudios disponibles o no disponibles, que nos permitiría hacer una idea de la magnitud de la revisión.
- Por último, nos llamó la atención que ninguna revisión tuviera como criterio para la selección de estudios su calidad metodológica, lo que probablemente se deba a que la finalidad de las revisiones no era generalizar los resultados del estudio de determinado aspecto.

A continuación, presentamos una propuesta de cuestiones a tener en cuenta en una revisión o síntesis de investigación, que agrupa las aportaciones anteriormente señaladas. Nos gustaría resaltar la importancia de este tipo de estudios en el momento histórico en el que nos

encontramos, caracterizado por una superproducción de información y, por ende, dispersión de la misma. En este sentido, justificamos la necesidad de dotar de rigor metodológico a estos estudios para que sean considerados una investigación con estatus propio.

3. 6. Propuesta de procedimiento metodológico a seguir en una investigación con fines sintetizadores o meta-analíticos

- Exponer explícitamente y con claridad el problema de investigación y la finalidad de la revisión.
- Siempre que sea posible, indicar las revisiones previas con el mismo problema de investigación o similares.
- Informar del proceso de búsqueda bibliográfica y justificar la inclusión o exclusión de determinadas fuentes.
- Utilizar múltiples procedimientos de búsqueda: canales informales, congresos, conferencias, búsqueda manual en revistas, revistas electrónicas, bibliografías y revisiones, bases de datos, servicios de resúmenes y sumarios, archivos de citación, etc.
- Exponer y justificar los descriptores utilizados para realizar la búsqueda de información.
- Detallar el período de búsqueda.
- Informar del número de estudios que se analizan en proporción a los estudios disponibles o no disponibles.
- Informar de la utilización de algún criterio para incluir o excluir estudios objeto de revisión, dependiendo del propósito de la revisión. En caso afirmativo, exponer las razones y justificarlas. Estas pueden ser, entre otras:
 - Calidad metodológica de los estudios.
 - Estudios publicados/no publicados.
 - Período temporal.
 - Criterios *Ad hoc*, según el objetivo de cada Revisión.
- Proporcionar y fundamentar con exhaustividad las definiciones de las categorías para el análisis de los estudios, así como el esquema de codificación utilizado.
- Proporcionar las referencias completas de los estudios que se analizan dentro de cada categoría, así como de los que se excluyeron.
- Explicar el método de análisis.
- Presentar los resultados del análisis completa y claramente.

- Presentar las conclusiones y relacionarlas con el problema de estudio.
- Proporcionar o sugerir recomendaciones para futuros estudios.

SEGUNDA PARTE:

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio consta de tres partes diferenciadas: un estudio bibliométrico sobre la producción etnográfica en nuestro país en el campo educativo; un análisis de veinticinco tesis doctorales, presentadas en universidades españolas que han utilizado la metodología etnográfica en educación y veintitrés entrevistas a personas que han investigado con dicha metodología en el mismo ámbito y contexto. En este capítulo justificamos y presentamos el procedimiento metodológico y el diseño de nuestra investigación.

4. 1. Objetivos y problemas de investigación

Torres Santomé, hacía alusión en el prólogo del libro *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa* de Goetz y LeCompte (1988), que en esa década, en nuestro contexto, se había iniciado un debate en el plano teórico, sobre las metodologías cualitativas, pero no con la amplitud que cabría esperar y enumeraba varias razones como ausencia de auténticos foros de discusión y cierta dificultad para localizar textos teóricos. De las dificultades citadas, la que más nos llamó la atención fue la dificultad referida a la ausencia de investigaciones llevadas a cabo que permitieran favorecer la reflexión y servir de guía en el procedimiento: recogida de datos, instrumentación, informadores, tratamiento de datos, conclusiones, etc. Es cierto que en esa década había una enorme desorientación y muchos interrogantes, pero algunos de ellos se han ido despejando en estos último quince años, aunque consideramos que es necesario hacer una reflexión sobre la producción existente y conocer hacia dónde estamos caminando, elaborando conclusiones.

Muchos investigadores, recurren a los especialistas en metodología para consultar aspectos relacionados con el diseño de sus investigaciones. En este sentido, hemos

constatado que así como hace años nos veían a los metodólogos como una “tabla de salvación” para los problemas metodológicos en el diseño y análisis estadístico, en la actualidad percibimos una cierta angustia entorno a las dudas sobre la metodología cualitativa y una necesidad de poner nombre a la metodología utilizada: estudio de caso, investigación cualitativa, investigación etnográfica, investigación-acción, investigación evaluativa, etc.

Esta situación está generando dificultades a las personas que deciden realizar una investigación etnográfica. Por una parte, la poca tradición de estudios de este tipo obliga, la mayoría de las veces, a remitirnos a experiencias ajenas a nuestra realidad, sobre todo británicas y americanas, que llevan décadas realizando este tipo de investigación en el campo educativo. Además, tal y como constatamos en las entrevistas, existe un gran desconocimiento sobre lo que se está trabajando en nuestro contexto educativo. Otra dificultad se focaliza en la falta de consenso acerca del marco epistemológico de la etnografía y la poca sistematización o concreción del proceso mismo de investigación.

En este sentido, la etnografía educativa creemos que debe avanzar asumiendo la necesidad de extraer una síntesis y valoración de la investigación realizada hasta el momento en nuestro contexto, mediante un procedimiento de revisión de la literatura científica, llevado a la práctica con cierta sistematización. Este procedimiento podría contribuir a generar avances a nivel teórico de la etnografía educativa. Ya Malinowski (1922), uno de los maestros del método etnográfico, decía que el investigador de campo se orienta a partir de la teoría, y aunque se puede ser teórico e investigador al mismo tiempo, son dos funciones diferentes y de hecho se ejercen por separado en las investigaciones reales, tanto en el tiempo como en las condiciones de trabajo.

Por otra parte, compartimos la opinión de Wolcott (1994: 3) al considerar que “*si quieres dedicarte a esta clase de trabajo deberías invertir más tiempo mirando lo que otros han hecho que escuchando lo que te dicen que deberías hacer*” (Cit. en Velasco y Díaz de Rada, 1997:134).

En los capítulos precedentes hemos justificado la importancia y necesidad de estudios que lleven a cabo revisiones sistemáticas sobre las investigaciones realizadas bajo una misma temática. En nuestro caso, hemos considerado, principalmente, la metodología de investigación etnográfica como objeto de estudio. Según Colás (1994: 408), la Metodología Cualitativa, en general, todavía no ha sido objeto de revisión y síntesis en el panorama español, por lo que entendemos que la investigación etnográfica en particular tampoco lo ha sido. Nos interesa conocer la cantidad y las características – conceptuales y metodológicas- de la investigación etnográfica realizada en nuestro país. Para ello, tratamos de reconstruir el panorama de la investigación etnográfica en el ámbito español. Entendemos que este procedimiento es necesario para:

- Contribuir a un mayor conocimiento y comprensión de la investigación etnográfica realizada en nuestro contexto.
- Generar avances a nivel teórico de la etnografía educativa.
- Sistematizar un sistema de estándares o criterios que permitan la evaluación de la investigación etnográfica.

En este sentido, perseguimos dos grandes objetivos:

- Obtener información de cuáles son las concepciones y las prácticas más arraigadas de la investigación etnográfica en el Estado español.
- Contrastar y valorar en qué medida esas concepciones y prácticas se articulan dentro de determinadas concepciones teóricas sobre la investigación etnográfica.

Para cumplir dichos objetivos concretamos las cuestiones que configuran nuestros problemas de investigación:

- ¿Cuál es la producción y evolución de estudios relacionados con el tópico de etnografía en el Estado español? ¿Cuáles son las tendencias de la producción etnográfica en nuestro contexto?

- ¿Qué características conceptuales y metodológicas poseen las etnografías realizadas en dicho contexto? ¿Cómo valoramos dichos informes de investigación? ¿Qué estándares de evaluación de la investigación etnográfica son aplicables?
- ¿Qué formación recibieron los investigadores que utilizan dicha metodología? ¿Qué concepción teórica manifiestan sobre determinadas cuestiones relacionadas con la etnografía? ¿Cuáles son sus vivencias con respecto al proceso de investigación?
- En definitiva pretendemos dar respuesta a: ¿qué es en la práctica la etnografía? y ¿Qué significa esta metodología de investigación para los que la llevan a cabo?

4. 2. Una aproximación meta-analítica de la investigación etnográfica en el campo de la educación: Justificación metodológica

La American Psychological Association (2001) distingue varios tipos de artículos: *informes de estudios empíricos, revisiones y metaanálisis, artículos teóricos, artículos metodológicos, etc.* Para esta Asociación las *revisiones y metaanálisis* son evaluaciones críticas de materiales previamente publicados, y la consideración del progreso de la investigación hacia la clarificación de un problema. Por otro lado, el CIDE (2000: 68) establece diecisiete líneas de investigación educativa, las cuales abarcan la diversidad de trabajos que realizan varias entidades estudiadas. Una de ellas es denominada *Métodos y meta-análisis en investigación educativa*¹. No obstante, existe una mayor complejidad en torno a este tipo de investigación.

En el Capítulo 3 del presente trabajo: *La investigación con fines sintetizadores*, llevamos a cabo un recorrido por las diferentes propuestas de denominación y procedimiento cuando se quiere llevar a cabo una investigación con fines sintetizadores (síntesis integrativa, revisión multivocal, meta-análisis, meta-etnografía, evaluación...). Como ya expusimos, cada uno de estos tipos de estudios implica, en general, objetivos distintos. Aunque también comentamos la confusión existente a la hora de denominar los distintos procedimientos metodológicos para una investigación de este tipo. En ese mismo capítulo, revisamos distintos trabajos de revisión, síntesis o evaluación llevados a cabo en el

¹ En el glosario de términos del anexo II, define esta línea de investigación como: métodos cuantitativos y cualitativos; investigación-acción; innovación educativa; meta-análisis de la investigación realizada; estudios sobre el sistema y el estado de la investigación educativa; etc. (CIDE, 2000: 120).

Estado español, con la intención de conocer qué procedimiento metodológico habían llevado a cabo y contrastarlo con algunos estándares de evaluación de los mismos. El resultado fue la elaboración de una propuesta en la que especificamos el procedimiento metodológico a seguir en una investigación con fines sintetizadores.

La mayoría de las propuestas presentadas en el mencionado capítulo se refieren a la revisión, síntesis o análisis de trabajos que versan sobre una misma temática. Pero en nuestro caso, el tópico objeto de estudio no es la temática abordada en cada una de las etnografías, sino el procedimiento metodológico llevado a cabo por cada una de ellas, por lo que nuestro análisis se centra fundamentalmente en la descripción y valoración de estos procedimientos.

Para esta tarea nos ha surgido desde el principio una duda: ¿cómo denominar a este procedimiento metodológico? Si bien es cierto que la denominación dada a este tipo de estudios cuando se trata de metodología cuantitativa no ofrece confusión alguna, dudamos sobre la conveniencia o no de utilizarla cuando se trata de estudios cualitativos. Después de una revisión teórica llevada a cabo y varias consultas a expertos, en las que por cierto, cada uno de ellos nos dio una opinión distinta, tomamos una decisión al respecto. Por un lado, consideramos que nuestro estudio forma parte de los llamados de *síntesis integrativa* o de *revisión*, aunque entendemos que posee un componente evaluativo o valorativo, que normalmente en la práctica, este tipo de estudios no contempla², así como tampoco suelen tener entre sus criterios de selección la calidad de los trabajos. Por otro lado, decidimos no llamarlo *Evaluación*, dado que evaluar implica considerar una serie de elementos de mayor complejidad que no habíamos tenido en consideración por no formar parte de los objetivos de nuestro estudio (véase Fernández Cano, 1995). Descartamos denominarlo *Meta-etnografía*, porque este término, según los autores que lo proponen (Noblit y Hare), implica el análisis de etnografías que versan sobre una misma temática, para llevar a cabo

² No es el caso del estudio de Fernández Cano (1997), que lleva a cabo una evaluación de la investigación educativa española. Para ello, seleccionó un conjunto de trabajos que tuvieran como objetivo la evaluación de investigaciones españolas. El procedimiento utilizado lo denomina *revisión integrativa*, aunque aclara que el sentido que él le da es de *revisión multivocal*, tal y como la conciben Ogawa y Malen (1991), esta revisión integra documentos de muy diversa índole, siguiendo las cuatro fases procedimentales del estudio de casos exploratorio: recogida de información, análisis crítico de la misma, interpretación de la evidencia contenida e informe de los hallazgos. Como vemos lleva a cabo un examen crítico de cada documento.

conclusiones intercaso. Con respecto a la denominación de *Meta-análisis* fue donde encontramos una mayor controversia, los expertos consultados de áreas de conocimiento ajenas a Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, no tienen duda en considerar que lo que estamos haciendo es un meta-análisis. No obstante, algunos expertos del área MIDE nos plantearon ciertas reservas, sobre todo por la preocupación de ser confundido con el meta-análisis tradicionalmente entendido, el cual posee unas técnicas y procedimientos propios, para aplicar a estudios de corte cuantitativo. Sin embargo, otros expertos del mismo área nos plantearon que si lo que se quiere meta-analizar son estudios cualitativos, la técnica y el procedimiento debe ser evidentemente distinto, pero la denominación es la misma. Por otro lado, esta opción tiene un componente de *evaluación metodológica* que nosotros también consideramos. En cualquier caso, conscientes del riesgo que supone optar por cualquiera de las opciones presentadas, decidimos plantearlo como *una aproximación meta-analítica*, en el sentido de interrogarnos sobre la investigación etnográfica en el campo de la educación, o lo que es lo mismo, lo que hay más allá de dicha investigación. Además, estamos convencidos que lo importante es el *cómo*, no tanto la denominación, tan vulnerable al paso del tiempo y a las distintas perspectivas personales.

Por tanto, el *procedimiento metodológico* adoptado para alcanzar una parte de nuestros objetivos propuestos es:

- Exponer explícitamente y con claridad el problema de investigación y la finalidad de la revisión.
- Siempre que sea posible indicar las revisiones previas con el mismo problema de investigación o similares.
- Informar del proceso de búsqueda bibliográfica y justificar la inclusión o exclusión de determinadas fuentes.
- Utilizar múltiples procedimientos de búsqueda: canales informales, congresos, conferencias, búsqueda manual en revistas, revistas electrónicas, bibliografías y revisiones, bases de datos, servicios de resúmenes y sumarios, archivos de citación, etc.

- Exponer y justificar los descriptores utilizados para realizar la búsqueda de información.
- Detallar el período de búsqueda.
- Informar del número de estudios que se analizan en proporción a los estudios disponibles o no disponibles.
- Informar si se utiliza algún criterio para incluir o excluir estudios objeto de revisión; esto va a depender del propósito de la revisión. En caso afirmativo exponer las razones y justificarlas, éstas pueden ser, entre otras:
 - Calidad metodológica de los estudios.
 - Estudios publicados/no publicados.
 - Período temporal.
 - Criterios *Ad hoc*, según el objetivo de cada Revisión.
- Proporcionar y fundamentar con exhaustividad las definiciones de las categorías para el análisis de los estudios, así como el esquema de codificación utilizado.
- Proporcionar las referencias completas de los estudios que se analizan dentro de cada categoría, así como de los que se excluyeron.
- Explicar el método de análisis.
- Presentar los resultados del análisis completa y claramente.
- Presentar las conclusiones y relacionarlas con el problema de estudio.
- Proporcionar o sugerir recomendaciones para futuros estudios.

Otra parte de nuestro estudio tiene que ver con las concepciones acerca de la investigación etnográfica, para ello hemos realizado entrevistas a personas que han investigado con dicha metodología en el Estado español. Por lo que nuestro trabajo presenta las características de, por un lado, los *estudios descriptivos*, y por otro, posee un *carácter de síntesis o estudio secundario*.

4. 3. Procedimiento de investigación

A continuación expondremos el procedimiento llevado a cabo en nuestro estudio. Éste lo hemos dividido en tres apartados: *estudio bibliométrico sobre etnografía en el campo educativo; análisis conceptual, metodológico y valoración de*

informes de investigación etnográfica; y, por último, perspectivas y concepciones acerca de la investigación etnográfica.

4. 3. 1. Estudio bibliométrico sobre etnografía en el campo educativo

Consideramos de especial interés, a la hora de abordar cualquier tópico objeto de estudio, un primer acercamiento bibliométrico. A través de él, podremos conocer las referencias bibliográficas existentes que tratan sobre dicho tópico en nuestro contexto, así como su evolución e importancia en la literatura especializada. En este apartado expondremos el procedimiento utilizado en la búsqueda realizada en diferentes bases de datos de nuestro ámbito. No hemos agotado todas las posibilidades que nos ofrecen los estudios bibliométricos (indicadores de productividad, citación, etc.), únicamente hemos clasificado las referencias encontradas según la base de datos, año de publicación, área temática, tipo de publicación, etc. La ventaja de la búsqueda en Bases de datos es que a través de unos determinados descriptores, podemos encontrar no sólo la referencia completa de los documentos encontrados afines a dichos descriptores, sino además un pequeño resumen; esto supone una información adicional para conocer mejor el tipo de documento localizado.

4. 3. 1. 1. Bases de datos consultadas

Hace años este tipo de estudios suponía un trabajo de biblioteca, pero en la actualidad gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación, se suele recurrir a la búsqueda en las bases de datos, las cuales, proporcionan la difusión de la información en un breve espacio de tiempo. En el presente estudio bibliométrico, sólo se ha revisado la literatura científica en las siguientes bases de datos: TESEO, REDINET, ISOC, BIBLIOMECA; por considerarlas representativas de la producción existente en nuestro contexto. Asimismo llevamos a cabo una búsqueda en la ERIC como elemento de contraste. A continuación realizaremos una breve descripción de cada una de ellas.

- TESEO. Creada por el Ministerio de Educación y Cultura. Esta base de datos contiene información sobre las tesis doctorales leídas en las Universidades españolas desde 1976.

- REDINET. Red Estatal de Bases de Datos de Información Educativa: Investigación, Innovación y Recursos Didácticos. Esta base de datos es un sistema documental automatizado centrado en la información educativa. Incorpora referencias de las investigaciones, innovaciones y recursos didácticos producidos en el Estado español. Son miembros titulares de REDINET, el Ministerio de Educación y Ciencia a través del CIDE y las Comunidades Autónomas que han firmado la adhesión al proyecto a través de las respectivas Consejerías. Con respecto a REDINET-Investigación, pone a disposición de los usuarios múltiples referencias sobre investigaciones educativas, tales como tesis doctorales, memorias, proyectos de investigación, etc.
- ISOC. Esta base de datos bibliográfica está producida por el CINDOC –Centro de Información y Documentación Científica-, que recoge y analiza más de 1.600 revistas españolas relativas a las Ciencias Sociales y Humanas. Reúne más de 300.000 referencias de artículos y, de forma selectiva, también recoge series monográficas, congresos, etc.; aunque de algunas materias recoge información desde 1960, la bases de datos ISOC cubre, en general, desde 1975 hasta la actualidad. ISOC tiene un subfichero –PSEDISOC- de revistas especializadas en psicología y educación, concretamente 128 específicas de Psicología y 161 de Educación, editadas en todas la Comunidades y lenguas del Estado. El volumen de información es de 25.440 referencias de Ciencias de la Educación y 22.237 de psicología.
- BIBLIOMECA. Esta base de datos pertenece al CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), unidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. La Biblioteca y el Centro de Documentación ofrecen sus servicios a los interesados por el mundo de la educación. Se puede acceder a su fondo bibliográfico y documental por varios medios: personalmente, por vía postal, telefónica y vía telemática. Sus fondos están formados por 125.000 registros (monografías, revistas, investigaciones educativas, folletos sobre temas educativos, microfichas, programas de ordenador y vídeos).
- ERIC. (Educational Resources Information Center). Es una base de datos procedente de Estados Unidos que incluye bibliografía y resúmenes de investigaciones desde 1966. Se considera la base de datos más grande del mundo sobre información educativa, contiene más de un millón de extractos de documentos y artículos sobre

investigación y práctica educativa. La misma consiste en una red de diversos centros especializados dedicados a recopilar información sobre diferentes ámbitos educativos.

4. 3. 1. 2. *Descriptores utilizados en la búsqueda*

Los descriptores utilizados para realizar la búsqueda en las bases de datos han sido: *etnografía*, (investigación) *etnográfica* y (estudio) *etnográfico* (salvo en la ERIC, que han sido *ethnography*, *ethnographic* y *ethnographer*). Como ya justificaremos en apartados posteriores, tomamos la determinación de seleccionar aquellos trabajos que se autodenominaran *etnográficos*, por lo que los descriptores a veces se corresponden con otras acepciones del mismo concepto.

4. 3. 1. 3. *Clasificación de las referencias bibliográficas*

Hemos clasificado las referencias encontradas en función del tipo de publicación, áreas temáticas y período temporal; además las tesis doctorales en función de la Universidad de procedencia, nivel educativo estudiado y modalidad metodológica.

a) Tipo de publicación

Para esta dimensión adaptamos la clasificación utilizada por Serrano y Tormo (2000) en su estudio bibliométrico, que agrupan los escritos en cinco apartados: libros, ponencias, artículos publicados en revistas, tesis, trabajos de investigación sin publicar. Nosotros hemos considerado conveniente agruparlos en torno a los siguientes apartados: libros, capítulos de libros y artículos de revistas sobre metodología *etnográfica*; libros, capítulos de libros y artículos de revistas que informan sobre investigaciones *etnográficas*; tesis y trabajos de investigación sin publicar.

b) Áreas temáticas

Las categorías de las áreas temáticas han sido *emergentes*, es decir, las hemos elaborado partiendo de las temáticas estudiadas en la producción encontrada. Lo cual significa que hay otras áreas que se abordan normalmente en investigación educativa, pero no han sido tratadas en los estudios *etnográficos* localizados. Por otra parte, existen algunos casos que estudian diferentes áreas temáticas, por lo que decidimos ubicarlos en

aquella que es resaltada con mayor énfasis. En este sentido, hemos encontrado trabajos que abordan las siguientes áreas temáticas:

- Teoría. Decidimos denominar de esta manera aquellas etnografías que pertenecen al área de Teoría de la Educación, aunque en realidad tratan temas que suelen ser transversales como por ejemplo, educación en valores, educación para la paz, educación ambiental, tiempo libre, etc.
- Didáctica. Suelen abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, curriculum, práctica docente, didácticas especiales, etc.
- Formación del profesorado. Todo lo relativo a formación, desarrollo profesional, pensamiento del profesor, etc.
- Planificación y Organización escolar. Tienen más que ver con cuestiones organizativas del centro en su conjunto (espacio, disciplina, dirección, etc.).
- Evaluación. Esta categoría normalmente se solapa con otras, ya que se evalúa un centro (organización escolar) o un programa educativo (sexual, no formal, intercultural) que normalmente se refiere a la diversidad. No obstante, hemos incluido en esta categoría aquellas etnografía cuyo objetivo principal es la evaluación.
- Educación y Diversidad. En este ámbito hemos incluido aquellos estudios que abordan la integración de diversos colectivos, cuestiones de género, programas de interculturalidad, etc.
- Bilingüismo/comunicación y lenguaje. Representa un conjunto de estudios que abordan cuestiones de habla, interacción, comunicación, etc.
- Procesos de aprendizaje. Se incluyen estudios sobre procesos de aprendizaje en diversos ámbitos (matemáticas, alfabetización, desarrollo sociocognitivo, etc.).
- Tecnología educativa. Tratan sobre la introducción de la herramienta informática en la escuela.
- Sociología. Abordan el análisis de la realidad sociocultural desde la perspectiva sociológica.
- Antropología. Análisis de instituciones desde la teoría antropológica.

c) Período temporal

En nuestra búsqueda no hemos limitado el periodo temporal, por lo que el mismo viene marcado por el inicio de cada base de datos hasta la actualidad (febrero de 2003). Desconocemos cada cuanto tiempo se actualizan las bases de datos, ya que en el caso de TESEO no encontramos ninguna referencia de 2002, por lo que pensamos que no estaba actualizada con la producción de dicho año. En cualquier caso, la base de datos TESEO, contiene tesis doctorales desde 1976, aunque nosotros no hemos limitado la fecha a través de otras búsquedas artesanales. Habría que resaltar en este apartado que hemos detectado algunos errores en esta base de datos, en concreto un desfase de un año en varias tesis doctorales.

d) Universidad

Hemos clasificado las tesis doctorales etnográficas según su Universidad de procedencia, obviamente sólo aparecen aquellas universidades en las cuales se ha encontrado alguna referencia.

e) Nivel educativo estudiado

Las tesis doctorales se han clasificado en función del nivel educativo estudiado: primaria; secundaria obligatoria; bachillerato; universitario; educación no formal; profesorado en general, en esta modalidad se incluyen aquellas tesis que han abordado el estudio del profesorado, sin especificar, en algunos casos, el nivel educativo; no consta, en los descriptores y resumen de las tesis doctorales que ofrece la base de datos TESEO, en algunos casos no aparece el nivel educativo.

f) Modalidad metodológica

Como ya nombramos anteriormente, la búsqueda en la base de datos TESEO se ha realizado mediante el descriptor etnografía y derivados. Esto no significa que las referencias de las tesis encontradas hayan llevado a cabo una investigación etnográfica propiamente dicha, sino que en la ficha de la tesis aparece la palabra etnografía. En

otros casos, la investigación realizada combina varias metodologías, por lo que decidimos clasificar las tesis en función de las siguientes modalidades: combinación de varias metodologías; aproximación etnográfica, cuando no queda claro por la información que se aporta que se haya llevado a cabo una investigación etnográfica; e investigación etnográfica.

4. 3. 1. 4. Procedimiento de clasificación y análisis

Para la clasificación de las referencias hemos elaborado unas tablas en las que aparecen cada una de las categorías y modalidades nombradas anteriormente con las correspondientes referencias bibliográficas encontradas en cada una de ellas. Posteriormente se han elaborado unas gráficas en donde se distribuyen las frecuencias por categorías y modalidades. Finalmente se realiza un comentario descriptivo de dicha distribución.

4. 3. 2. Análisis conceptual, metodológico y valoración de informes de investigación etnográfica

4. 3. 2. 1. Criterios de selección de trabajos etnográficos, procedimiento de búsqueda y recuperación

En el capítulo 3 presentamos los criterios de selección para los estudios objeto de revisión meta-analítica. Rigor, claridad y transparencia son características nombradas por los autores consultados, lo que supone especificar los procedimientos para la localización de estudios y hacer explícitos los criterios de inclusión, tarea que pretendemos realizar en el presente apartado.

Después de un recorrido por bases de datos, bibliotecas y hemerotecas, comprobamos la heterogeneidad existente –formato, tipo de informe, publicación, etc.- en los trabajos etnográficos encontrados, por lo que consideramos la necesidad de seleccionar sólo aquellos que tuvieran algo en común. Además, tal y como expusimos en el citado capítulo 3, en este tipo de estudios hay autores que consideran que se debe ser selectivo con la información científica objeto de análisis. Uno de los criterios de

selección más defendido es la valoración de la calidad de la información aportada por cada estudio, calidad que viene determinada principalmente por el rigor metodológico. Hay autores que hacen una distinción entre información educativa y conocimiento pedagógico (Alvarez Castillo, 1997); la primera se refiere a aquella que está contenida en un documento divulgativo de investigación, experiencias o revisiones teóricas, mientras que el conocimiento pedagógico está integrado exclusivamente por la información de calidad.

En esta línea, consideramos que nos debíamos plantear los siguientes requisitos: que el informe fuera lo suficientemente amplio como para favorecer un análisis exhaustivo; que tuvieran el mismo formato –la presentación difiere en función de la audiencia a la que va dirigida-; que fueran trabajos que, de alguna manera, hubieran pasado el “filtro” de la academia; que fueran investigaciones llevadas a cabo en solitario, para poder analizar el papel de investigador. El tipo de trabajo que mejor cubría nuestras expectativas era, sin lugar a dudas, el de las tesis doctorales; no sólo porque sobrepasa en número a los otros tipos de trabajos encontrados, sino porque además éstos están avalados por un tribunal científico que supuestamente ha evaluado y dado el *visto bueno* a la calidad del trabajo. Esta idea nos la sugiere también Atkinson (1991: 161) al contar que muchos de los monográficos etnográficos importantes en Gran Bretaña, Norteamérica y otros lugares tienen su origen en tesis doctorales. Las tesis doctorales representan una de las producciones científicas más importantes para estudiar la evolución de la investigación en la Universidad.

Existen pocos trabajos en el Estado español cuyo objeto de investigación sea las tesis doctorales, presentamos a continuación algunos de ellos. Torralbo (2002) realiza un análisis cuantitativo, conceptual y metodológico de las tesis doctorales españolas en Educación Matemática. Este mismo autor (Torralbo, 2002: 84) cita en su trabajo otros que a su vez son también tesis doctorales como, por ejemplo, el de Herrera (1987), que estudia la investigación científica en la Facultad de Medicina de Cádiz, a través de las tesis doctorales realizadas en aquella Universidad durante el siglo XIX. Por otro lado, Nascimento (1996) estudia la producción científica brasileña en España a través de las tesis doctorales presentadas por autores brasileños en Universidades españolas entre

1980 y 1994. Y, por último, Sabater (2000), que realiza un catálogo de 667 tesis, además de un análisis estadístico descriptivo y un estudio bibliométrico.

Este criterio de selección pensamos que era el menos exclusivo. Además, nuestra revisión es complementada con un estudio bibliométrico; este breve análisis de los trabajos que excluimos, podría solventar de alguna manera el posible sesgo cometido en nuestra selección.

Somos conscientes de los riesgos que conlleva cualquier tipo de selección, pero consideramos que la nuestra está aún más agravada por una serie de circunstancias. Las bases de datos, desde nuestro punto de vista, presentan algunas limitaciones, aunque los centros universitarios de todo el Estado español tienen la obligación de enviar al Ministerio de Educación Cultura y Deportes las referencias de las tesis que se leen para su inclusión en la Base de datos TESEO, según Torralbo (2002: 40), esto no se cumple siempre. Además, puede ser que el descriptor por el que se quiere realizar la búsqueda no se encuentre en el título o en el pequeño resumen de la ficha, con lo cual se pierde información sobre trabajos que nos podrían interesar, máxime cuando nuestro descriptor es metodológico y en algunas fichas sólo aparece un breve resumen del tema abordado en el trabajo. Otro problema es que debido al disenso acerca de lo que es investigación etnográfica, muchos autores han decidido no entrar en la polémica denominando así a sus trabajos estudio de casos, estudio de campo, investigación cualitativa o investigación naturalista. Esta circunstancia hace aún más difícil nuestra tarea y prácticamente imposible de abordar, por lo que decidimos seleccionar sólo aquellos trabajos que se autodenominaran como investigación etnográfica y que fueran defendidos como tales.

Una vez decidido que las investigaciones etnográficas objeto de nuestro análisis serían sólo tesis doctorales, tuvimos que contemplar otro tipo de criterios para la selección de éstas. La fuente que nos podría ofrecer una información más cercana a la realidad era la base de datos TESEO, y en segundo lugar REDINET (aunque posteriormente comprobamos que tenía muy poca información sobre tesis doctorales). Teniendo en cuenta las limitaciones de las bases de datos ya comentadas, es de suponer

que no contamos con todo el universo de tesis doctorales, por lo que también se utilizaron otras técnicas artesanales, mediante *citaciones cruzadas* (Fernández Cano, 1997).

De la búsqueda realizada en la base de datos TESEO mediante los descriptores *etnografía*, (investigación) *etnográfica* y (estudio) *etnográfico* obtuvimos 233 referencias. Analizamos las fichas correspondientes a cada una de ellas y seleccionamos sólo aquellas que estuvieran relacionadas con el campo educativo. De éstas encontramos varias que el trabajo de campo no se había realizado en el Estado español, por lo que decidimos excluirlas.

En este sentido, localizamos 70 tesis doctorales, que se clasificaron según las siguientes variables: año, Universidad, nivel educativo estudiado, ámbito temático y modalidad metodológica³. Esta última variable fue incluida al comprobar que en muchas tesis aparece el descriptor *etnografía* como una *aproximación etnográfica*, aunque no queda claro que se lleve a cabo una investigación etnográfica propiamente dicha; en otros casos, se combinan varias metodologías. Por lo que otro criterio que creímos oportuno fue que sólo se utilizara la *etnografía* como única metodología de investigación, de esta manera consideramos que se puede analizar con mayor profundidad las características que le son propias, no mezclando distintas metodologías que conllevan distintos procedimientos. En total fueron 45 tesis que cumplían los requisitos anteriores en la base de datos TESEO. Además encontramos otras 7 tesis doctorales por otros procedimientos como REDINET, *bola de nieve* o *muestro de redes*⁴, *citaciones cruzadas*, etc.

En definitiva, el perfil de la población objeto de estudio⁵ presenta las siguientes características:

³ Esta clasificación se incluye en el estudio bibliométrico.

⁴ El contacto, a la hora de realizar las entrevistas, con investigadores e investigadoras que habían llevado a cabo alguna investigación etnográfica y la información ofrecida por compañeros y compañeras que sabían que estaba trabajando este tema; nos ha facilitado referencias de trabajos que por otra vía no podíamos haberlos conseguido.

⁵ Distinguimos aquí entre *universo* (el conjunto total) y *población* (el conjunto accesible o localizado).

- Tesis doctorales leídas en el Estado español.
- Sin limitación temporal, salvo la de la propia base de datos.
- Que se autodenominen Investigación Etnográfica.
- Relacionadas con la educación.
- Trabajo de campo realizado en el Estado español.
- Que utilicen exclusivamente metodología etnográfica.

De estas cincuenta y dos tesis doctorales localizadas consideramos que con veinticinco podríamos obtener un retrato bastante detallado de la producción etnográfica en nuestro país, si éstas estaban bien seleccionadas. Ahora bien, dichas tesis doctorales debían representar a la población a la cual pertenecían. Para ello, intentamos que estuvieran distribuidas atendiendo a los criterios de variabilidad y proporcionalidad de las siguientes características de dicha población: año, área temática, nivel educativo y Universidad. Por tanto, hemos utilizado un muestro no probabilístico de carácter *intencional*, guiado por los criterios anteriormente mencionados.

La tesis es un tipo de trabajo que por el hecho de no estar publicado hace difícil su adquisición; las microfichas que ponen a disposición del usuario algunas Universidades tardan en salir, además muchas veces depende que el propio autor lo solicite. Por esta razón, para el acceso a las tesis doctorales seleccionadas utilizamos varias vías. En unos casos, conocimos a los autores a través de las entrevistas y nos permitieron fotocopiar su trabajo; en otros, accedimos a ellas a través de su publicación (en libro o microficha). El resto, que no estaban publicadas, las solicitamos a través del Servicio de Préstamo Interbibliotecario de la Universidad de La Laguna. Aquí nos encontramos con varias dificultades que no hicieron posible la primera selección diseñada. Por un lado, hay Universidades como la Complutense de Madrid, Navarra o Lleida que excluyen de préstamo las tesis que no están publicadas. Por otro, la mayoría de Universidades tienen que pedir permiso al autor para conceder el préstamo, por lo que también obtuvimos alguna respuesta negativa, como por ejemplo en Sevilla. En otros casos, nos comunicaban que no se encontraban en sus fondos las tesis solicitadas, como por ejemplo en Barcelona en el caso de dos tesis (Galcerán, 1999 y Sabariego, 2000). Y, por último, en otras simplemente no nos contestaron a pesar de insistir en

varias ocasiones (Autónoma de Barcelona, País Vasco). Sí hubo otras respuestas positivas que nos concedieron el préstamo por parte de las Universidades de Barcelona, Valencia, UNED y Murcia. Al final, las tesis recuperadas y, por tanto, analizadas fueron veinticinco y quedaron distribuidas tal y como se muestra en las tablas 4.1., 4.2., 4.3. y 4.4.

En esta tabla las referencias que aparecen con asterisco (*) no se localizaron a través de la base de datos TESEO, al no aparecer ni en el título, ni en el resumen el descriptor etnografía, etnográfico o etnográfica. En las referencias que aparecen dos años, la primera corresponde al año de presentación de la tesis y la segunda a su publicación, siendo ésta última el documento analizado.

Tabla 4.1: Tesis doctorales analizadas. Referencias por año.

AÑO	REFERENCIA
1986	García Jiménez (1986, 1991)*
1989	Guerrero López (1989, 1995), Martínez Rodríguez (1989, 1992)
1990	Álvarez Aparicio (1990, 1995)*, Rivas (1990, 1991)*
1991	Blanco (1991, 1992)*
1992	Díaz de Rada (1992, 1996), Cebreiro (1992), Cambra (1992, 1993)
1993	Heras (1993, 1997), Alonso Cano (1993)*, Salgueiro (1993), Plaza del Río (1993, 1994), Arnaus (1993, 1996)*
1994	Prada (1994, 2001)*,
1995	Arenas Fernández (1995, 1996), Guitert (1995)
1996	Unamuno (1996, 1997), Pulido (1996)
1997	Yanes (1997)
1998	Pérez Sánchez (1998)
2000	Sierra Zamorano (2000), Pérez Navarro (2000), Peralta (2000, 2001), Moreno Olivos (2000)

Tabla 4. 2: Tesis doctorales analizadas. Referencias por área temática.

ÁREA TEMÁTICA	REFERENCIA
Didáctica	Sierra Zamorano (2000), Rivas (1990, 1991)*, Martínez Rodríguez (1989, 1992), Blanco (1991, 1992)*, Moreno Olivos (2000)
Formación del profesorado	García Jiménez (1986, 1991)*, Yanes (1997), Cebreiro (1992), Salgueiro (1993), Arnaus (1993, 1996)*
Planificación y Organización Escolar	Heras (1993, 1997), Pérez Navarro (2000), Prada (1994, 2001)*, Plaza del Río (1993, 1994)
Educación y Diversidad	Arenas Fernández (1995, 1996), Guerrero López (1989, 1995), Peralta (2000, 2001)
Bilingüismo/comunicación y lenguaje	Unamuno (1996, 1997), Cambra (1992, 1993)
Procesos de aprendizaje	Álvarez Aparicio (1990, 1995)*
Tecnología educativa	Alonso Cano (1993)*, Guitert (1995)
Sociología	Pérez Sánchez (1998)
Antropología	Díaz de Rada (1992, 1996), Pulido (1996)

Tabla 4.3: Tesis doctorales analizadas. Referencias por Universidad.

UNIVERSIDAD	REFERENCIA
Universidad de Sevilla	García Jiménez (1986, 1991)*
Universidad de Málaga	Arenas Fernández (1995, 1996), Heras (1993, 1997), Guerrero López (1989, 1995), Prada (1994, 2001)*, Rivas (1990, 1991)*, Blanco (1991, 1992)*, Plaza del Río (1993, 1994)
Universidad de Granada	Martínez Rodríguez (1989, 1992), Pulido (1996)
Universitat de Barcelona	Unamuno (1996, 1997), Guitert (1995), Alonso Cano (1993)*, Álvarez Aparicio (1990, 1995)*, Salgueiro (1993), Cambra (1992, 1993), Arnaus (1993, 1996)*
Universidad Autónoma de Barcelona	Peralta (2000, 2001)
Universidad de La Laguna	Pérez Sánchez (1998), Yanes (1997)
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Sierra Zamorano (2000), Díaz de Rada (1992, 1996)
Universidad de Murcia	Moreno Olivos (2000)
Universidad de Santiago de Compostela	Cebreiro (1992)
Universidad de Valencia	Pérez Navarro (2000)

Tabla 4. 4: Tesis doctorales analizadas. Referencias por nivel educativo.

NIVEL EDUCATIVO	REFERENCIA
Infantil	Arenas Fernández (1995, 1996)
Primaria	Heras (1993, 1997), Unamuno (1996, 1997), Álvarez Aparicio (1990, 1995)*, Prada (1994, 2001)*, Rivas (1990, 1991)*, Martínez Rodríguez (1989, 1992), Salgueiro (1993), Cambra (1992, 1993), Pulido (1996)
Secundaria Obligatoria	García Jiménez (1986, 1991)*, Pérez Sánchez (1998), Pérez Navarro (2000), Guitert (1995), Plaza del Río (1993, 1994), Arnaus (1993, 1996)*, Peralta (2000, 2001), Moreno Olivos (2000)
Bachillerato	Alonso Cano (1993)*, Díaz de Rada (1992, 1996), Blanco (1991, 1992)*, Cebreiro (1992)
Universitario	Sierra Zamorano (2000)
Profesorado en general	Yanes (1997), Guerrero López (1989, 1995)

4. 3. 2. 2. Sistema de categorías para el análisis de las etnografías

El objetivo principal de nuestra investigación es llevar a cabo una análisis conceptual y metodológico, así como una posterior valoración, de trabajos etnográficos realizados en el ámbito educativo en el Estado español. Para ello, se hizo necesario desarrollar un sistema categorial que recogiera los elementos o indicadores objeto de análisis de nuestro estudio.

En este sentido, llevamos a cabo un recorrido por los teóricos más relevantes que nos dieron luz sobre qué aspectos analizar o cómo *deconstruir* o *desmontar* las etnografías⁶. También realizamos consultas a expertos en etnografía, con la finalidad de contrastar nuestra propuesta y conseguir nuevas sugerencias. Cuando estábamos en ese proceso encontramos un artículo cuyo título nos ayudó a reflexionar “¿Hay vida después de las categorías?” (Frank, 1997); en este artículo esta autora critica que el desarrollo de categorías, tipologías y dominios a veces parece un fin en sí mismo. La *existencia de vida después de las categorías* depende de varios factores, pero en todos es resaltado el papel de investigador, su subjetividad, compromisos, teorías. En este sentido, en la propuesta de análisis que vamos a presentar está reflejada nuestra propia trayectoria, las lecturas consultadas, conversaciones, etc. Intentamos con este trabajo cumplir la finalidad

⁶ Este recorrido forma parte del capítulo 1 y 2 perteneciente al marco teórico.

propuesta por Fernández Cano (1995: 19) de una revisión integrativa “*mostrar que una amplia y aparentemente incoherente masa de datos y hallazgos parciales puede explicarse sobre la base de unas pocas ideas*”. Las fuentes de donde obtuvimos gran parte de nuestra propuesta de análisis, las cuales expondremos a continuación, son: *estudios que tienen como objetivo el análisis de etnografías ya realizadas; estudios teóricos acerca de la investigación etnográfica; estudios sobre evaluación de la investigación etnográfica; y contrastación con expertos.*

a) Estudios que tienen como objetivo el análisis de etnografías ya realizadas

Lo primero que nos propusimos fue buscar algunos trabajos que tuvieran por objetivo el análisis de etnografías ya realizadas, para conocer sobre qué aspectos se basó el análisis y si podían aportar algo a nuestro estudio.

Ya hemos comentado en otro apartado el trabajo de LeCompte y Preissle (1992), que realizaron una etnología sobre la vida de los estudiantes en las aulas y en las escuelas. Estas autoras, analizan el contenido de una selección de estudios etnográficos para conocer qué temas han tratado y comprobar las orientaciones teóricas seguidas por cada uno de ellos. En esta línea, clasifican los estudios en cinco áreas y realizan una síntesis de cada uno de ellos, examinando los conceptos comunes, enfoques, terminología, etc. También agrupan los estudios según su marco teórico, tanto implícito como explícito, ya que entienden que esto influye en los conceptos, tipos de datos y unidades de análisis. Como vemos, este análisis se centra, sobre todo, en las cuestiones teóricas y cómo esto afecta a la mirada del mismo fenómeno de muchas maneras diferentes; sin embargo, no se incluyen cuestiones metodológicas que son el objetivo de nuestro estudio.

También Noblit y Hare (1988) realizan una meta-etnografía, es decir, una síntesis de múltiples estudios etnográficos con un interés común en los fenómenos de orden social; estos permiten una comprensión más holística acerca de la organización escolar. El análisis lo centran pues, en las metáforas que estudian, en las

interpretaciones de cada estudio, así como en las escuelas de pensamiento que subyacen. Tampoco hacen mención a los aspectos metodológicos.

Otro de los estudios que hemos encontrado es el de Atkinson y Delamont (1990), que analizan cuatro etnografías (dos americanas y dos británicas) para reflexionar sobre cómo describen a los profesores y a la enseñanza. El estudio revela diferencias en la manera de describir a los maestros en los dos países, a pesar de utilizar ambos métodos etnográficos; también contrastan las diferentes perspectivas que utilizan los antropólogos y los sociólogos. El análisis es focalizado en la poética de la escritura etnográfica, y lo que pretenden es hacer ver cómo el estudio de la enseñanza se favorecerá si es entendida la estructura retórica; en definitiva, lo que intentan estudiar son las características textuales de las diferentes etnografías analizadas, comparando y contrastando los textos, sin una intención evaluativa. Otra de las cuestiones comentadas en este estudio es que los etnógrafos americanos son principalmente antropólogos, mientras que los ingleses han sido, sobre todo, sociólogos. Nosotros nos preguntamos ¿quién hace etnografía en investigación educativa en nuestro país? Este estudio también nos ha sugerido la idea de analizar cómo son escritas las etnografías realizadas en nuestro contexto. También en el estudio de Atkinson y Delamont (1990) se identifica el tipo de problemas que estudian las etnografías analizadas⁷, de la misma manera podríamos analizar qué tipo de problemas estudian nuestras etnografías. Otra de las aportaciones de este trabajo para nuestras categorías de análisis es que encuentran que para los sociólogos ingleses el mundo más allá de las escuelas apenas existe, es decir, no incluyen detalles acerca del vecindario u hogares del alumnado y su contexto cultural, ¿sucede lo mismo en nuestra incipiente tradición? También Velasco *et al.* (1993: 321) consideran que habría que preguntarse si los estudios se ciñen exclusivamente a un marco concreto de objetivos de investigación o están matizados con el conjunto de los procesos contextuales.

Agar (1991) mantiene una postura diferente ya que nos comenta que el trabajo comparativo con los *Human Relations Area Files* reveló cierto número de problemas

⁷ Mientras que las etnografías inglesas se han centrado en analizar el fracaso de la clase trabajadora, los americanos han estudiado más las minorías étnicas.

interesantes, entre ellos la dificultad de comparar informes etnográficos diferentes que supuestamente versaban sobre la misma cosa; las descripciones de la crianza de los niños, por ejemplo, pueden variar en función del entrenamiento profesional del etnógrafo: los freudianos, los teóricos del aprendizaje y los especialistas en parentesco difieren en la clase de cosas a las que prestan atención. Otra dificultad que encuentra es que el grupo descrito puede cambiar después de un período de tiempo (Agar, 1991; Mead, 1965; Foster *et al*, 1978).

Otro de los trabajos encontrados que analizan una etnografía es el ya comentado estudio de Eisenhart y Howe (1992). Ellas lo que hacen es analizar si la etnografía de Holland y Eisenhart (1990) reúne los estándares específicos y generales del diseño para garantizar la validez de una buena etnografía. Lo que hacen es aplicar los estándares ya comentados en el capítulo de *Evaluación de la investigación etnográfica* de este mismo trabajo.

En nuestro país también hemos encontrado algunos trabajos de este tipo. Empezaremos por el presentado por Bartolomé y Panchón (1995), ellas realizan una reflexión crítica sobre la metodología empleada en dos investigaciones sobre el análisis de contextos educativos diferenciados. En una de ellas se lleva a cabo un estudio etnográfico (Bartolomé, 1997^a) y en la otra lo que la autora denomina un estudio cualitativo (Panchón, 1994). En primer lugar exponen por separado cada estudio y después comparan los elementos comunes y diferenciales entre ambas investigaciones. Las categorías que utilizan para analizar y comparar los dos trabajos son:

- Situación dual de los/as investigadores/as (inmersión en la realidad estudiada y trabajo en la institución universitaria).
- Construcción de la realidad desde un enfoque holístico y caracterización de la peculiaridad de cada contexto educativo.
- Exploración de la naturaleza de la relación entre los ámbitos estudiados y su contexto.
- Estrategias de recogida de información.
- Tipo de análisis de datos y organización de nuevos esquemas a partir de las dimensiones halladas.

Estas categorías las reformularemos y formarán parte de nuestro análisis.

Feito (1997) realiza una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación en lo que se refiere a los comportamientos de rechazo escolar por parte de alumnos y alumnas adolescentes. Para ello, lleva a cabo una selección de etnografías, aunque sólo inglesas y americanas. Su trabajo lo organiza realizando una síntesis y reflexión sobre algunos trabajos punteros (por ejemplo el de Jackson, 1991) que han tratado los siguientes temas: *Alumnos de clase obrera que fracasan*, en el que comenta la obra de Willis (1988); *alumnos de clase obrera que rinden académicamente*, reflexiona sobre el trabajo de Everhart (1983); *distintos tipos de actitudes escolares entre alumnos de clase obrera*, centrado en la etnografía de Brown (1987); *alumnos de clase media de bajo rendimiento escolar*, repasa la investigación de Aggleton (1987); *minorías étnicas*, donde reflexiona sobre la etnografía de MacLeod (1995); y finalmente es comentado el trabajo de Griffin (1985) que estudia a *las alumnas*. Este artículo de Feito (1997) ha hecho que nos cuestionemos si es posible realizar algo similar con las etnografías españolas, es decir, agruparlas por temas dentro de un área de conocimiento, analizando si hay suficiente producción para llevarlo a cabo o si por el contrario se trata de investigaciones aún muy dispersas.

Otro trabajo similar al anterior lo realizó Pulido y Prado (1999) que llevaron a cabo una revisión de trabajos etnográficos realizados en algunos ámbitos de la orientación psicopedagógica –optatividad y elección de estudios superiores, cuestiones de abandono de estudios, el contexto de origen de los estudiantes, cambio curricular, desarrollo profesional y evaluación, rendimiento académico- aunque aquí tampoco nombran ni un solo trabajo realizado en el Estado español.

Otro trabajo relevante, comentado en otro apartado, es el de Colás (1994). Esta autora realiza un análisis de los objetivos científicos que se cubren en una selección de trabajos realizados en España que utilizan la metodología cualitativa. Aplica para ello la taxonomía de Peshkin (1993), la cual queda reflejada en la tabla 4. 5.

Tabla 4. 5: Tipos de resultado de la metodología cualitativa: categorías de análisis y subcategorías de resultados (Colás, 1994: 410).

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS DE RESULTADOS
DESCRIPCIÓN	*Procesos. *Relaciones. *Contextos y situaciones. *Sistemas. *Personas.
INTERPRETACIÓN	*Explicación y creación de generalizaciones. *Desarrollo de nuevos conceptos. *Elaboración de conceptos existentes. *Aportar datos para: - cambiar conductas. - Refinar conocimientos. - Identificar problemas. *Clarificar y comprender la complejidad. * Desarrollar la teoría.
VERIFICACIÓN	*Asunciones. *Teorías. *Generalizaciones.
EVALUACIÓN	*Políticas. *Prácticas. *Innovaciones.

Nos parece muy interesante utilizar estas mismas categorías para analizar el tipo de objetivos que se cubren en las investigaciones etnográficas analizadas.

b) Estudios teóricos acerca de la investigación etnográfica

Otro tipo de lecturas, más teóricas, que nos proporcionaron gran parte de las categorías de nuestro análisis las presentamos a continuación.

Goetz y LeCompte (1988: 67) consideran que la elaboración del diseño de una investigación etnográfica puede articularse en torno a dos grandes grupos de cuestiones; el primer grupo se refiere a los temas generales del establecimiento de los fines de una investigación y, el segundo, especifica el papel de la teoría en este proceso. Las cuestiones que se plantean son, entre otras:

- ¿Cuál es el fin de la investigación?:
 - ¿Qué temas, problemas o cuestiones aborda?
 - ¿Cuáles son sus objetivos?
 - ¿Qué alcance tiene?

- ¿Qué se incluye y qué se excluye?
- Los objetivos, ¿son abstractos o concretos?
- El tema de estudio, ¿pertenece al área de la investigación aplicada o básica?
- ¿En qué medida los fines y cuestiones de la investigación son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición?
- ¿Cuáles son las intenciones del investigador respecto de los resultados de su estudio?
- ¿Cómo pueden utilizarse dichos resultados?
- ¿Pueden dichos resultados llenar un vacío en el conocimiento actual?
- ¿Qué nuevas líneas de investigación pueden inaugurarse?
- ¿Qué cuestiones concretas desarrollan los fines del estudio?:
 - ¿Cuán concreta, precisa y empíricamente pueden formularse estas cuestiones?
 - ¿Qué hechos o datos hay que buscar para responderlas?
 - ¿Qué categorías de fenómenos se deben analizar, y cómo pueden conceptualizarse?
 - ¿Qué relaciones entre dichas categorías se prevén, se esperan o se buscan?
- ¿Qué papel juegan las experiencias personales del investigador en su interés por el tema de estudio?
 - ¿Qué ideologías están implicadas en el fin de la investigación, y cuáles son las opciones personales y culturales del investigador?
 - ¿Qué elementos de la filosofía personal o profesional del investigador se relacionan con esta investigación?
 - ¿Qué aspectos de la investigación despiertan la curiosidad o el entusiasmo del investigador?
 - ¿Cuáles pueden predisponerle a ofrecer una interpretación sesgada de los fenómenos?
- ¿De qué fuentes surge el fin de la investigación?
 - ¿Cómo se plantean los problemas y cuestiones de la investigación en el conocimiento ordinario, en la vida cotidiana?
 - ¿En qué medida el tema o el fin de la investigación reflejan aspectos y cuestiones culturales importantes?
 - ¿Con qué problemas éticos están relacionados?

- ¿En qué medida la formulación de los fines y las cuestiones de la investigación se enmarcan en el contexto de una teoría establecida (sustantiva, formal o metateórica)?
 - ¿Qué origen teórico tienen los conceptos propuestos y las relaciones buscadas?
 - ¿Qué teorías rivales los consideran?
 - ¿En qué medida son compatibles o mutuamente excluyentes estas múltiples posibilidades teóricas?
- ¿Qué compatibilidades y contradicciones se dan entre las influencias teóricas señaladas y otros factores importantes, como las experiencias vitales del investigador, sus ideologías culturales, sus compromisos filosóficos y éticos y su juicio sobre las opiniones de miembros significados de la comunidad científica y de otros grupos sociales?

Como vemos, de entre las cuestiones mencionadas podemos extraer varias categorías que nos permitirán analizar los informes etnográficos, que ya concretaremos en nuestra propuesta de análisis posteriormente.

En el capítulo de *Evaluación de la Investigación Etnográfica* ya comentamos la propuesta de Burgess (1984) que formula una serie de cuestiones que deben estar presentes en un informe etnográfico. De ellas, consideramos varias categorías para analizar el proceso metodológico de un informe etnográfico.

Para Wolcott (1993) la etnografía debe perseguir la interpretación como producto final, ya que hay otro tipo de etnografías utilitarias, pragmáticas y *ad hoc*, que describen y cuyo propósito es revelar las debilidades, señalar las necesidades o preparar el camino hacia el cambio y la reforma. No opina lo mismo Bartolomé (1992), que considera que los enfoques comprensivos son necesarios para un conocimiento mayor de la realidad educativa, pero lo realmente interesante es que la investigación etnográfica de lugar a un conocimiento de la realidad para intentar transformarla. Sería interesante, analizar este aspecto en las etnografías realizadas en nuestro contexto, ¿cuál es la finalidad del estudio?

En el apartado 1. 1. 2. *Recorrido por distintas clasificaciones y tipologías. El puzzle imposible* del presente trabajo, realizamos un recorrido por las distintas propuestas de clasificación o taxonomías de la investigación etnográfica. Por ello, intentamos analizar qué tipo de etnografías se están realizando en nuestro contexto y si tiene algún sentido clasificarlas.

También en el apartado 1. 5. expusimos distintas propuestas de estructura de un *Informe de investigación etnográfica*, por lo que pretendemos conocer qué estructura caracteriza a los informes de investigación analizados.

c) Estudios sobre Evaluación de la investigación etnográfica

En el capítulo de *Evaluación de la investigación etnográfica* hemos realizado una exposición de las diferentes posturas existentes en torno a los diferentes criterios para juzgar una investigación etnográfica. A nosotros nos interesa conocer qué tipo de criterios se utilizan en la investigación realizada en nuestro contexto. En este sentido, hemos extraído una serie de categorías que nos servirán para analizar los informes etnográficos seleccionados. Pretendemos con ello conocer qué criterios y procedimientos son los utilizados habitualmente para garantizar el rigor metodológico en los informes analizados. Hemos intentado que las categorías fueran excluyentes y seleccionar aquellas que puedan ser aplicadas con la información obtenida en un informe etnográfico. Para ello, hemos combinado varias propuestas, aunque algunas no las incluimos porque consideramos que son muy abstractas y de difícil aplicación. Las seleccionadas para nuestro trabajo fueron las siguientes:

- Criterios de valoración empleados (explícitos o implícitos): validez interna o credibilidad, validez externa o transferibilidad, fiabilidad o dependencia, objetividad o confirmabilidad.

- Procedimientos utilizados (explícitos o implícitos):
 - *Observación persistente* (interacción prolongada con una situación o contexto para identificar cualidades perseverantes y características atípicas).
 - *Presencia prolongada en el campo* (dedicar un extenso período a un mismo lugar, para que las personas se acostumbren a la presencia del investigador y se convenzan de que no constituyen una amenaza; sin embargo se debe ser prudente para evitar llegar a implicarse demasiado con las personas, para no “convertirse en nativo”).
 - *Triangulación* (variedad de fuentes de datos, diferentes investigadores, diferentes perspectivas y diferentes técnicas se enfrentan unos a otros con el fin de contrastar datos e interpretaciones).
 - *Comprobación con los participantes* (para comprobar continuamente los datos e interpretaciones, los investigadores deberían ser capaces de demostrar que han realizado tales comprobaciones, así como la forma en que la investigación se alteró).
 - *Corroboración o coherencia estructural* (comprobar cada dato y la interpretación con el todo, para asegurarse que no existen conflictos internos ni contradicciones; los investigadores deberían ser capaces de hacer una interpretación que explique estas aparentes contradicciones alternativas y los casos negativos o atípicos; el informe en su conjunto debe exhibir una coherencia, es decir, consistencia, sincronización, lógica y formar una sola pieza).
 - *Adecuación referencial* (recogida de documentos, vídeos, grabaciones audio u otros datos sin elaborar, para contrastar los descubrimientos e interpretaciones).
 - *Juicio crítico de expertos* (proporciona a los investigadores la oportunidad de comprobar sus avances en conocimiento y exponerse a preguntas y cuestiones inquisitivas; se debería indicar a lo largo del tiempo la reorientación de la investigación en consonancia con las críticas).
 - *Muestreo teórico* (se dirige mediante conocimientos que surgen progresivamente sobre lo que es importante o relevante).

- *Recogida de abundantes datos descriptivos* (para permitir comparar el contexto estudiado con otros posibles).
- *Descripciones copiosas* (del contexto con el fin de establecer juicios sobre la correspondencia con otros contextos posibles).
- *Métodos solapados* (un tipo de triangulación, por el que se pueden usar diferentes métodos a la vez).
- *Réplica paso a paso* (dos equipos de investigación separados tratan independientemente, con fuentes de datos que han sido también divididas en mitades, se comparan frecuentemente los resultados, a fin de contrastar conocimientos que evolucionan y decidir los pasos siguientes de forma adecuada; estas sesiones de comunicación deberían ser documentadas).
- *Pistas de revisión* (posibilitan el examen de los procesos por los que se recogieron y analizaron los datos y se hicieron las interpretaciones; supone la explicación progresiva del proceso, en la forma de diario de investigación).
- *Diseño utilizado especificado con exhaustividad*.
- *Subjetividad disciplinada* (cuestionamiento y reevaluación continua).
- *Reflexividad sistemática* (en lugar de negar o contrarrestar los sesgos teóricos, se incluyen como parte del estudio, a través de un diario reflexivo en donde el etnógrafo lleva un registro sobre la subjetividad del propio investigador, las decisiones metodológicas y el desarrollo de teorías a priori).
- *Validez catalítica* (grado de *concientización*, es decir, si los participantes, a través de su participación en el estudio, logran profundizar en el conocimiento de su mundo y aumentar el nivel de autodeterminación).
- *Nuevas formas de escritura* (textos emocionales y antirrealistas, narrativas del ser, ficción, poesía, drama, textos multivocales, comedia, sátira, etc.).
- *Perspectiva epistemológica* (está asociado con cuestiones epistemológicas que suponen el reconocimiento y explicitación por parte del investigador).
- *La comunidad como arbitro de calidad* (ponen de manifiesto la naturaleza comunitaria de la investigación y se reivindica que la investigación debe repercutir en la misma).
- *Voz* (Múltiples y alternativas voces deben impregnar los textos).

- *Reciprocidad* (se basa en la indisoluble relación entre investigador y personas participantes en la investigación).
 - “*Sacredness*” (Preocupación por las consecuencias sociales de la investigación científica).
 - *Compartir privilegios* (Se refiere a compartir con las personas investigadas los beneficios que aporta la realización del estudio).
 - *Otras propuestas de validez.*
 - *Posición posmoderna* (dudar de cualquier tipo de criterio).
- *Valoración:* En esta categoría ofreceremos una valoración personal del conjunto del trabajo. Esta valoración la fundamentaremos, en las propuestas para evaluar informes presentadas en el capítulo de *Evaluación de la investigación etnográfica* (Burgess, 1984; Smith, 1987; Goetz y LeCompte, 1988; Fernández Cano, 1995). Aunque seguiremos el guión de la propuesta realizada por Buendía *et al.* (1992) para la evaluación de informes. Recordamos que dicha propuesta es la siguiente:

Bases teórico/prácticas de la investigación.

- ¿Se describen suficientemente los intereses, expectativas e influencias del equipo de investigación?
- ¿Se expone cómo influye esto en el problema de investigación?
- ¿Se realiza una descripción exhaustiva de los valores y teorías que enmarcan la investigación?
- ¿Se justifica y razona suficientemente la perspectiva de investigación empleada?

Contexto de investigación.

- ¿Se describe la naturaleza y características de los escenarios e informantes de forma detallada?
- El investigador, ¿explica claramente el conocimiento previo que posee del contexto y sus influencias que ejerce o recibe de él? ¿Realiza una valoración de sus consecuencias en el desarrollo de la investigación?

- ¿Cómo se identifican y seleccionan los informantes? ¿Se explican suficientemente los criterios empleados y las razones que han guiado la selección de estos criterios y no otros?

Proceso de investigación.

- ¿Se expone de forma detallada el diseño que el investigador realiza del estudio y sus cambios? ¿Se justifican esos cambios razonando la toma de decisiones que implica?
- ¿Qué roles desempeña el investigador y cuáles son las relaciones que establece con los informantes? ¿Influye esto en el desarrollo de la investigación? ¿El investigador analiza la repercusión que tiene su influencia en la investigación?
- ¿Se desarrolla de forma detallada la evolución del problema? ¿Se explican los cambios en el mismo y el surgimiento de nuevas cuestiones de investigación? ¿Se exponen las circunstancias y situaciones que van generando la evolución del problema?
- ¿Se explican cuáles son los instrumentos de recogida de datos y su adecuación y credibilidad en el desarrollo de estas tareas? ¿Se muestran los procedimientos de formación, si lo hubiese, del personal investigador que colabora en la recogida de datos?
- ¿Se describen las técnicas de análisis de datos empleadas?, ¿Está debidamente justificada su adecuación al objetivo que se persigue en el análisis de datos? ¿Se exponen los procedimientos empleados para asegurar la credibilidad del proceso de análisis?
- ¿El informe muestra los procedimientos para exponer los datos y los análisis realizados a los participantes de la investigación?, ¿se resalta la valoración que realizan éstos del proceso seguido?

Conclusiones.

- ¿Las conclusiones del estudio están fundamentadas en las interpretaciones generadas del proceso de análisis? ¿El análisis de los

datos es el hilo conductor del proceso de comprensión de las cuestiones del estudio?

- ¿Se muestran de forma diferenciada las interpretaciones de los participantes y del investigador? ¿Se describen procesos de comprensión y negociación de los participantes en la construcción de conocimientos y conclusiones acerca del tema de estudio?
- ¿Se realiza una aproximación al estado final de la cuestión en función de los hallazgos obtenidos en el estudio? ¿Se ofrecen bases para analizar la transferibilidad del estudio?

d) Contrastación con expertos

Otra fuente importante para la generación de nuestras categorías de análisis fue la aportación realizada por expertos en etnografía, en concreto del campo de la Antropología. El procedimiento consistió en presentar una primera propuesta a la que realizaron valoraciones y sugerencias, sobre todo de ampliación. Éstas fueron las siguientes:

- *Analizar la ausencia o presencia de descripción metodológica.* Se nos sugirió contemplar esto, ya que desde la antropología se entiende que las otras disciplinas se preocupan “excesivamente” por argumentar y justificar cada paso de la metodología, en este sentido nos cuestionaron ¿porqué los antropólogos no lo necesitan? Según esta postura la tradición positivista está más arraigada en las posiciones pedagógicas que obligan a darle rigor al método. Sin embargo, desde la antropología, ya sea por tradición o por seguridad, no realizan este tipo de descripciones, según esta perspectiva la honestidad del investigador no está más o menos garantizada en una posición o en otra, ya que se puede “engañar” en ambas posturas. Aunque también se tiene en cuenta que al tratarse del análisis de tesis doctorales, puede ser que este tipo de trabajos tenga un *estatus* de formalidad diferente; tan sólo por el hecho de tener que pasar por un tribunal es probable que exista una preocupación mayor por la descripción metodológica.
- *Qué métodos, técnicas y estrategias dicen que han usado y cómo se reflejan en la descripción.*

- *Contexto.* Analizar qué se entiende por contexto (aula, colegio, barrio, etc.) y cómo lo explicitan.
- *¿Se contrastan las interpretaciones con la visión del “otro”?*
- *¿Se incluyen anexos en el informe?*
- *¿Aparece la negociación explicitada?*

Una vez analizadas y valoradas las distintas propuestas de las fuentes descritas anteriormente elaboramos nuestro instrumento de análisis basado en un sistema de categorías. El mismo recoge las características que consideramos necesarias para *desmontar las etnografías*, es decir, extraer el proceso metodológico y otras características que nos permitirán conocer qué dice la teoría y qué se está haciendo en la práctica. Nuestro estudio se basa, por tanto, en las siguientes **Categorías de Análisis**:

- Autor, año, título
- N° de páginas
- Departamento
- Ámbito
- Nivel educativo
- Origen
- Finalidad (respecto de los resultados del estudio, interpretación como producto final o descripción cuyo propósito sea revelar debilidades, señalar necesidades o preparar para el cambio y la reforma)
- Objetivos (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993)
- Problemas y cuestiones de investigación (abstractos o concretos, en qué medida son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición)
- Temporalización
- Acceso al campo
- Contexto/s estudiado/s
- Diseño
- Fases o proceso de investigación
- Selección de caso, unidades, informantes
- Roles investigador/a e informantes

- Negociación/ética
- Recogida de datos
- Análisis de datos
- Ausencia/presencia de descripción metodológica
- Papel de la teoría
- Contrastación participantes
- Contrastación expertos
- Tipología
- Estilo narrativo
- Estructura informe
- Se incluyen estrategias fracasadas
- Criterios y procedimientos de valoración (implícitos o explícitos)
- Conclusiones
- Bibliografía
- Anexos
- Observaciones
- Valoración

4. 3. 2. 3. Análisis de los informes etnográficos

...contra el ideal de simplificación que es común a cualquier voluntad positivista, su finalidad es generar complejidad. Es cierto que esta pretensión se ve compensada por las necesidades analíticas y comunicativas de la retórica expositiva: afortunadamente para el lector, cualquier texto escrito recorta, despieza y ordena, bajo la lógica más bien unitaria de una argumentación, el proceso previo, multiforme y polífono, por el que determinados hechos y propiedades sociales se convierten en “datos”. (Díaz de Rada, 1996).

No es nuestra intención reducir drásticamente toda la complejidad que encierra un trabajo de este tipo, a través del análisis de una serie de variables con unas modalidades prefijadas de antemano. Nuestro análisis tendrá más un carácter cualitativo que cuantitativo, ya que no nos interesa tanto realizar un recuento de características, como llevar a cabo un análisis en profundidad de los supuestos que subyacen a cada trabajo analizado.

Para preservar el sentido que le da cada autor a su trabajo, hemos intentado, en primer lugar, describir (con el lenguaje utilizado por sus autores) cada uno de ellos por separado, en relación con la categorización que hemos presentado anteriormente y, posteriormente, a través de una comparación del conjunto, ilustrar la diversidad. Por tanto, el propósito no es tanto generalizar, como ilustrar.

El procedimiento utilizado para realizar dicho análisis ha consistido en una primera lectura de la tesis en la que buscábamos la información necesaria para completar cada una de las categorías de análisis. La manera de presentar la información metodológica en cada una de las tesis podía facilitar o dificultarnos el trabajo; no todo se encontraba tan explícito como cabría esperar, ya que cada autor presenta la información de una manera y con un orden distinto, por lo que, en muchos casos, teníamos que sacar de entre sus líneas la descripción del proceso de investigación. En todo momento intentamos utilizar las expresiones utilizadas por sus autores e informar dónde habíamos encontrado dicha información.

Una vez completadas cada una de las categorías en todas las tesis, procedimos a realizar un análisis comparativo, que podríamos denominar horizontal o transversal. En el sentido que comparamos cada una de las categorías de análisis en todas las etnografías, con la intención de conseguir uno de los objetivos que nos habíamos propuesto: *contrastar en qué medida las prácticas de investigación analizadas se articulan dentro de determinadas concepciones teóricas sobre la investigación etnográfica.*

4. 3. 3. Perspectivas y concepciones acerca de la investigación etnográfica

Otro de los objetivos que nos planteamos fue conocer las perspectivas y concepciones acerca de la investigación etnográfica, para ello utilizamos la técnica de la entrevista dirigida a personas que hubieran llevado a cabo algún trabajo de investigación etnográfica. Consideramos que este procedimiento nos permite conocer con mayor profundidad nuestro objeto de estudio y el significado que tiene la investigación etnográfica para sus autores. Además, nos ofrece la oportunidad de contar con la

experiencia vivida por otros investigadores y lo que esto supone para el aprendizaje de la investigación etnográfica.

4. 3. 3. 1. Tipo de entrevista y procedimiento

Son muchos los manuales y artículos (Wodds, 1987; Goetz y LeCompte, 1988; Visauta, 1989; Ruiz Olabuenaga y Ispizua, 1989; Taylor y Bogdan, 1992; Delgado y Gutierrez, 1994; Hammersley y Atkinson, 1994; Rodriguez Gómez, Gil y Garcia Jimenez, 1996; Valles, 1997; de Lara, 2001; Mills, 2001) en los que podemos encontrar diferentes características de las entrevistas, tipos, directrices, fiabilidad y validez, etc. No es nuestro objetivo profundizar en estos aspectos, por lo que en este apartado vamos a describir brevemente el tipo de entrevista y el procedimiento utilizado.

La finalidad de las entrevistas, en nuestro caso, fue conocer algunas características de personas que habían llevado a cabo trabajos de investigación etnográfico, su conocimiento y opinión de algunos aspectos que forman parte de esta metodología, así como otros relacionados con la experiencia vivida en el campo.

Para ello utilizamos entrevistas semiestructuradas, en las cuales se dispone de un guión de temas a tratar, pero el orden y la formulación de las preguntas depende de la situación en la que nos encontremos; de hecho en algunos casos aparecieron temas nuevos que no estaban previstos.

Antes del inicio de las entrevistas realizamos diversas lecturas que tratan de la relación del entrevistador-entrevistado y ofrecen consejos prácticos para que la entrevista transcurra adecuadamente. Pero tenemos que confesar, que en nuestro caso, la mayoría de las directrices no nos hicieron falta, ya que nos encontramos con unos entrevistados expertos en el tema que tratábamos, que conocen profundamente lo que supone desarrollar un trabajo de investigación a través de entrevistas y, por tanto, sensibles a su realización y con una predisposición a colaborar exquisita.

Antes de iniciar las entrevistas tuvimos un contacto previo con los informantes en donde explicamos los objetivos de nuestro trabajo, el tipo de entrevista y garantías de anonimato. Asimismo, pedimos poder grabar la entrevista en cassette para su posterior transcripción, no tuvimos ningún problema en la recogida de información. La duración de las entrevistas fue entre media y una hora.

4. 3. 3. 2. *Bloques de preguntas-guión*

Para el contenido de las entrevistas realizamos una serie de lecturas que nos sirvieron de inspiración para la propuesta de algunos temas a tratar. Nos sirvió de gran ayuda algunos trabajos que citaremos a continuación.

La lectura de tres entrevistas publicadas en la revista *Qualitative Studies in Education* (Beld, 1994; Lave y Kvale, 1995; Kleine, 1996), nos dio la idea de realizar entrevistas en nuestra investigación, ya que nos parecía una fuente imprescindible para la comprensión de lo que significa el método etnográfico. Dichas entrevistas fueron realizadas a Egon Guba e Yvonna Lincoln, a Lave y a Lou Smith; acerca de la investigación antropológica, el trabajo de campo, el “método” antropológico, la interpretación, la teoría, la investigación naturalista, la investigación cualitativa, el constructivismo, la influencia del género, etc.

De nuevo la propuesta de Burgess (1984) nos sugirió muchas cuestiones a tratar. También Goetz y LeCompte (1988), que a lo largo de su libro tratan gran variedad de temas y realizan propuestas de evaluación y análisis de la investigación etnográfica que nos sirvieron para este propósito.

Por otro lado, nos pareció interesante conocer la opinión que mantienen los informantes entrevistados acerca de los aspectos que tiene que cumplir un buen trabajo etnográfico, para poder contrastarlo con las propuestas presentadas en la capítulo de *Evaluación de la investigación etnográfica*.

Woods (1985) realiza una exposición sobre la construcción teórica en investigación etnográfica, consideramos apropiado abordar esta temática en las entrevistas y contrastarlo con las exposiciones teóricas.

Otro libro que nos dio mucha luz sobre las cuestiones que abordamos en las entrevistas fue “*La otra cara de la investigación educativa*” (Walford, 1995). Este trabajo presenta una serie de descripciones autobiográficas del trabajo de investigación educativa llevado a cabo por trece profesionales de dicho campo. Se pone especial énfasis en los aspectos prácticos y personales de los procesos de investigación en los que han participado.

Una vez redefinido lo anterior y elaboradas nuevas propuestas de temas en función de nuestros objetivos de investigación, el contenido de la entrevista versó en torno a la siguiente temática, que la hemos dividido en tres grandes bloques:

- *Demográficas*. En este apartado hemos tratado los siguientes temas:
 - Formación inicial.
 - Formación en investigación.
 - Metodología llevada a cabo en otras investigaciones realizadas.
 - Cómo descubrieron la investigación etnográfica.

- *Conocimiento y opinión sobre investigación etnográfica*. Las preguntas se han realizado en torno al siguiente guión:
 - Aceptación de los trabajos etnográficos en la comunidad científica actual.
 - Conocimiento de otros trabajos realizados en el Estado español, utilizando la misma metodología y la misma temática.
 - Diferencias de los trabajos realizados en nuestro contexto con respecto a los anglosajones o americanos.
 - Conocimiento de diferentes tipos de etnografías o clasificaciones.

- Razón por la que se utiliza el método etnográfico (objeto de estudio, posición epistemológica, ideología ...).
 - Definición de lo que se entiende por investigación etnográfica.
 - Capacidad de la investigación etnográfica para generar o construir teoría.
 - Qué piensa acerca de la objetividad de la investigación.
 - El conocimiento se construye o se descubre.
 - Qué debe tener un buen trabajo etnográfico.
 - Se necesitan características específicas del investigador para llevar a cabo una investigación etnográfica.
 - Influencia de la edad, género y aspecto del investigador.
 - Opinión acerca de la enseñanza de los métodos cualitativos.
- *Proceso de investigación.* Tuvimos en cuenta en este apartado temas referidos a la experiencia vivida por cada entrevistado en su proceso de investigación. Estos fueron los siguientes:
 - Cambió el diseño a lo largo de la investigación.
 - De toda la información recogida, hubo alguna que no se utilizó.
 - Cómo fue la relación con los sujetos (negociación, compromisos ...).
 - Cuándo y porqué abandonó el campo.
 - Cuál fue la fase más dificultosa.
 - Trabajando en el mismo contexto, otra persona habría llegado a las mismas interpretaciones o conclusiones.

4. 3. 3. 3. *Selección de informantes*

Los criterios para seleccionar a los informantes han tenido un carácter *intencional*, las personas entrevistadas no han sido seleccionadas al azar por distintas razones. En primer lugar no es nuestro objetivo generalizar la información obtenida a todos los etnógrafos que trabajan en el Estado español, sino acercarnos al perfil que presenta una muestra de personas seleccionadas en función de los criterios que expondremos a continuación.

Un handicap importante con el que nos encontramos fue la limitación geográfica. Si bien es cierto que podíamos haber utilizado los recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías a través de Internet o incluso telefónicamente, decidimos utilizar la técnica de la entrevista cara a cara. En este sentido, nos trasladamos en varias ocasiones a la península, concretamente a algunas ciudades donde existe una mayor tradición y producción etnográfica, estas fueron Barcelona, Málaga, Granada, Sevilla y por una razón de cercanía Tenerife. Si bien, intentamos que estuvieran representadas diferentes Áreas de Conocimiento en educación para conseguir la *máxima variabilidad* posible, para ello utilizamos un muestreo no probabilístico denominado *bola de nieve* o *muestreo de redes* (Clairin y Brion, 2001); a través de los primeros contactos realizados, pudimos acceder a nuevos informantes.

En total realizamos 23 entrevistas, once mujeres y doce hombres, de las siguientes Áreas de Conocimiento: Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Antropología de la Educación, Sociología de la Educación, Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica de la Lengua y Literatura, Didácticas Especiales, Educación Especial, Teoría e Historia de la Educación.

Por último, queremos aclarar que las entrevistas realizadas no se corresponden, en todos los casos, con los autores de las etnografías analizadas en este estudio, ya que los criterios para seleccionar las etnografías como explicamos en su momento, fue que cumplieran la condición de ser tesis doctorales. En este caso, la condición se ampliaba a cualquier experto en investigación etnográfica, por lo que también hemos entrevistado a personas que han realizado investigación etnográfica, que no forma parte de su tesis doctoral. Algunas de estas personas pertenecen a grupos estables de investigación con tradición en la aplicación de metodología en sus investigaciones y, por tanto, con experiencia en este campo.

4. 3. 3. 4. *Análisis de las entrevistas*

En este apartado expondremos cómo hemos sistematizado, ordenado y relacionado la información para su análisis.

Para ello nos guiamos por el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), y su concreción práctica elaborada por Rodríguez, Gil y García (1996), llevando a cabo las tareas de reducción; presentación y transformación de datos; y obtención de resultados y conclusiones.

Tras la transcripción de las entrevistas, la primera tarea que nos propusimos fue separar los textos en unidades bajo un *criterio temático*, es decir, dividimos las entrevistas en unidades o códigos que se correspondían con los temas tratados, en este sentido elaboramos 22 ficheros informáticos, cada uno de los cuales se correspondía con un tema o código. En cada uno de ellos incluimos lo que contestaba cada una de las 23 personas entrevistadas a cada tema. En definitiva se trata de una tarea preparatoria para el posterior desarrollo de conclusiones, al cual llegamos mediante la *comparación*; en este sentido, describimos las diferencias y semejanzas en cada una de las unidades temáticas. Por último, recurrimos a la contrastación con otras fuentes o estudios realizados quedando expuesto en un informe narrativo. En los anexos adjuntamos las transcripciones de las entrevistas.

4. 4. Procedimientos para garantizar la validez

Uno de los aprendizajes más importantes que hemos conseguido con esta investigación, sobre todo con el análisis de las tesis doctorales, es la importancia que tiene que el *diseño de la investigación esté especificado con exhaustividad*. Consideramos que cualquier investigación, independientemente que estemos o no de acuerdo con las interpretaciones o con las decisiones que se tomen, es imprescindible que sea transparente, que cuente con detalle cómo ha sido el proceso, en definitiva que permita su réplica. Sólo así, otro experto podrá discernir sobre la validez de dicha investigación. Esto por sí solo no garantiza una investigación de calidad, pero sí representa un requisito *sine qua non*. En este sentido, hemos intentado contar cómo ha sido llevada a cabo nuestra investigación con el mayor detalle posible. Poniendo al descubierto sus virtudes y sus limitaciones.

Con respecto al estudio bibliométrico hemos especificado los descriptores utilizados, se ha realizado la búsqueda en las cinco bases de datos que se consideran más relevantes en nuestro contexto y se ha incluido la referencia completa de los estudios que se incluyen en cada categoría analizada. Aunque no se han llevado a cabo análisis de datos cuantitativos (productividad, índices de citación, etc.), hemos realizado una descripción de las frecuencias en las clasificaciones propuestas.

En cuanto al análisis de informes etnográficos, nuestro interés principal ha estado en la fundamentación teórica. Para ello, hemos realizado una exhaustiva revisión bibliográfica que fundamente las categorías de análisis; no significa esto que se hayan incluido todas las referencias existentes sobre el tema, dado que tampoco era nuestra intención. Por otro lado, hemos recurrido a la contrastación con expertos, que nos han aportado su visión y nos ha permitido triangular la información.

Con respecto a la posibilidad de generalización de resultados a la población, tenemos algunas reservas. Si bien es cierto que hemos intentado elegir la muestra siguiendo criterios de representatividad, no siempre ha sido posible. No tenemos constancia del número exacto que forma parte de la población. No obstante, si comparamos la producción etnográfica a través de la revisión en otras bases de datos, las llevadas a cabo por otras revisiones realizadas en el Estado español, que presentamos en el capítulo 3, y el conocimiento que tenían nuestros entrevistados sobre otras investigaciones realizadas en el Estado español, podemos comprobar que no hay una producción extensa. Por lo que nuestro análisis puede ser, en principio representativo, pero somos conscientes de que no hemos podido constatar el número exacto de trabajos, sino que tenemos una referencia aproximada. En cualquier caso, nuestro objetivo no es generalizar, sino está centrado en la comprensión, en conocer cómo está el panorama de la investigación etnográfica en nuestro país y estudiar en profundidad una muestra medianamente representativa de dicha producción etnográfica.

Con las entrevistas nos sucede algo parecido, obviamente no hemos entrevistado a toda la población, ya que la limitación geográfica ha sido un handicap importante en la realización de las entrevistas. No obstante, sí contamos con investigadores muy

relevantes en el ámbito español, que nos permitió conocer los significados que le dan los autores a su trabajo y las condiciones en las que se realizan. Tampoco aquí pretendemos generalizar los datos, aunque la *máxima variabilidad* conseguida en nuestros informantes nos permite tener una visión amplia de la situación. Por otro lado, para posibilitar la contrastación del análisis de las entrevistas, presentamos sus transcripciones en los anexos.

En definitiva hemos intentado darle un carácter más cualitativo que cuantitativo, llevando a cabo una triangulación de fuentes mediante el estudio bibliométrico, el análisis de las etnografías, las entrevistas y la contrastación teórica.

CAPÍTULO 5

RECONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS

5. 1. ESTUDIO I: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

En este apartado presentamos los resultados de la búsqueda en cada una de las bases de datos consultadas, así como algunas referencias encontradas por *búsqueda artesanal*. Estos están organizados, en primer lugar, en Tablas donde aparecen las referencias de los trabajos encontrados en función de las variables estudiadas (año, área temática, tipo de publicación, etc.) y, en segundo lugar, en Figuras donde representamos de forma gráfica, el número de referencias en cada una de las variables y modalidades.

Como ya comentamos en otro capítulo, Dunkin (1996) previene sobre los tipos de errores que se pueden cometer en estudios de este tipo. Uno de ellos es el *error tipo 4: doble recuento*, que consiste en hacer varios informes del mismo proyecto; efectivamente nos hemos dado cuenta que en ocasiones encontramos varias publicaciones de una misma investigación. Por lo que el número absoluto de referencias habría que considerarlo con ciertas reservas.

Por otro lado, no todo lo que aparece en las bases de datos a partir del descriptor etnografía y derivados se trata de investigación etnográfica propiamente dicha, ya que encontramos expresiones del tipo: “*investigación de tipo etnográfico que se ha completado con un contraste de carácter empírico y experimental*”; un estudio en el que dice que se han realizado *observaciones etnográficas*, aunque el proceso de investigación no es etnográfico; en otro caso se dice “*consideraciones metodológicas afines a la etnografía*”; y en otra investigación que denominan estudio etnográfico, la investigación consistió en el análisis de 163 autobiografías profesionales. A pesar de ello, este tipo de estudios sí los hemos incluido en el recuento.

Finalmente, se excluyeron aquellos estudios que se han llevado a cabo en otro país o traducciones de publicaciones extranjeras.

5. 1. 1. Base de datos ISOC

A continuación presentamos las referencias localizadas en la base de datos ISOC, organizadas por años, área temática y tipo de publicación.

Tabla 5.1.1: Base de datos ISOC. Referencias por año.

AÑO	REFERENCIAS
1985	Fernández Enguita (1985)
1989	Castillo (1989)
1990	García Jiménez (1990), Guerrero Serón (1990), Sola (1990), Garrido <i>et al.</i> (1990)
1991	Estebaranz (1991)
1993	Pulido (1993a), Pulido (1993b)
1994	Ruiz Castillo (1994), López Ruiz (1994), García Muñoz (1994), Alonso Cano (1994)
1995	Arrieta (1995), Alvarez Rojo (1995), Estebaranz y Mingorance (1995), Díaz de Rada (1995), Barrios Maestre (1995)
1996	Palau del Pulgar (1996), González Monteagudo (1996)
1997	Salgueiro (1997), Feito (1997)
1999	Bautista García-Vera <i>et al.</i> (1999), Barragán y Tomé (1999), Tusón y Unamuno (1999), Arguiz (1999), Lacasa <i>et al.</i> (1999a), Lacasa <i>et al.</i> (1999b), Peinado y Lacasa (1999)
2000	Sanmartín (2000), Teasley (2000), Lázaro <i>et al.</i> (2000), Bernal (2000), Martínez Sánchez y Jarreño (2000), San Fabián (2000)
2001	Pérez Serrano (2001), Moreno Sánchez (2001)

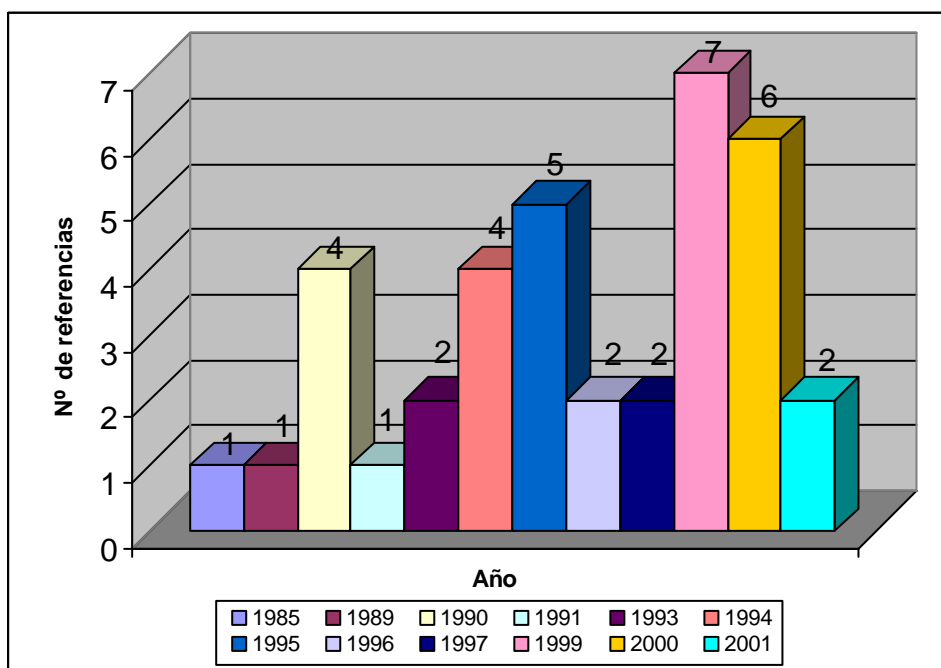


Figura 5.1.1: Base de datos ISOC. Referencias por año.

En esta base de datos se han encontrado un total de 39 referencias, antes de realizar cualquier análisis habría que considerar las matizaciones expuestas al principio de este apartado. En cualquier caso, si observamos la evolución temporal, aparecen dos referencias aisladas en el año 1985 y 1989 respectivamente; en 1990 ya aparecen cuatro referencias, aunque vuelve a bajar a una en el año siguiente y éstas van aumentando progresivamente a lo largo de los años, para volver a estancarse en 1996 y 1997. Parece que hay un pico de siete referencias en 1999, aunque hay que tener precaución ya que, como vemos en la tabla 5.1., tres de ellas pertenecen a la misma investigación. Podemos considerar que empiezan a aparecer referencias en la década de los noventa, pero sin una relevancia significativa con respecto a otro tipo de investigaciones¹

Con respecto a las áreas temáticas hemos encontrado lo siguiente:

Tabla 5.1.2: Base de datos ISOC. Referencias por área temática.

AREA TEMÁTICA	REFERENCIA
Teoría	Sanmartín (2000), García Muñoz (1994)
Metodología	Estebanz (1991), Sola (1990)
Didáctica	Salgueiro (1997), Estebanz y Mingorance (1995), García Jiménez (1990), Martínez Sánchez y Jarreño (2000), Moreno Sánchez (2001)
Formación del profesorado	Arguiz (1999), López Ruiz (1994), Castillo (1989), Castillo (1989), Martínez Sánchez y Jarreño (2000)
Innovación educativa	Ruiz Castillo (1994)
Orientación	Lázaro et al (2000), Alvarez Rojo (1995)
Planificación y organización escolar	Bernal (2000)
Educación y diversidad	Pérez Serrano (2001), Teasley (2000), Garrido <i>et al.</i> (1990), Barragán y Tomé (1999)
Bilingüismo/comunicación y lenguaje	Guerrero Serón (1990); Tusón y Unamuno (1999)
Procesos de aprendizaje	Lacasa <i>et al.</i> (1999a), Lacasa, <i>et al.</i> (1999b), Peinado y Lacasa (1999), Arrieta (1995)
Tecnología educativa	Bautista García-Vera <i>et.al.</i> (1999), Palau del Pulgar (1996), Alonso Cano (1994)
Sociología	Feito (1997), Fernández Enguita (1985), San Fabián (2000)
Antropología	Pulido (1993a), Pulido (1993b), Díaz de Rada (1995), Barrios Maestre (1995), González Monteagudo (1996)

¹ La base de datos ISOC tiene un volumen de información de 25.440 referencias de Ciencias de la Educación y, aunque de algunas materias recoge información desde 1960, cubre, en general, desde 1975 hasta la actualidad.

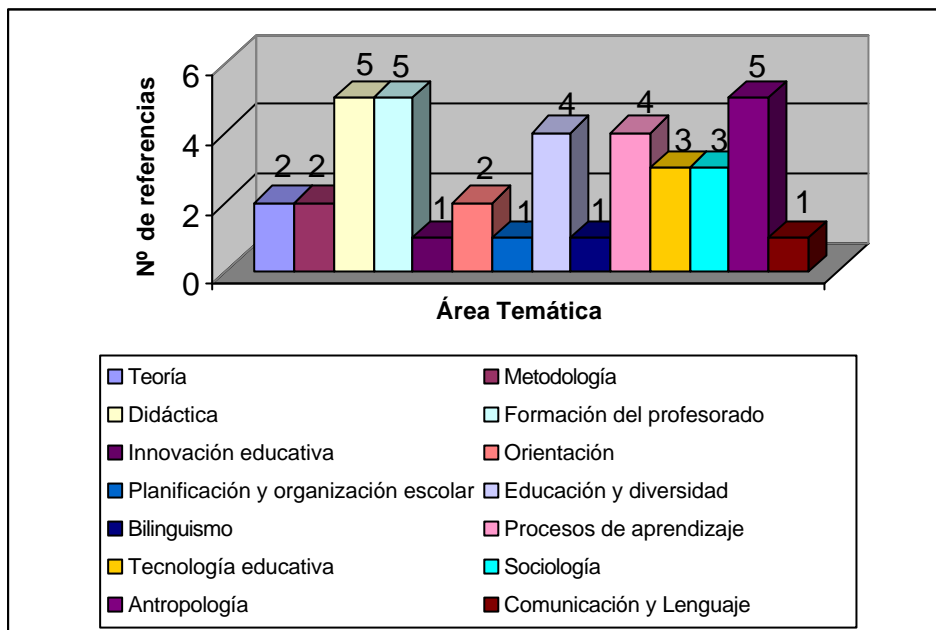


Figura 5.1.2: Base de datos ISOC. Referencias por área temática.

Las referencias localizadas están distribuidas a lo largo de catorce áreas temáticas, destacamos el área de didáctica, formación de profesorado y antropología con cinco referencias en cada una de ellas; educación y diversidad y procesos de aprendizaje con cuatro; tecnología educativa y sociología con tres; el resto aparece con una o dos referencias. Dado el escaso número de referencias encontradas, no podemos obtener grandes conclusiones, únicamente destacar que sobrepasan en número aquellas publicaciones que normalmente se encuadran en el área de Didáctica y Organización Escolar: didáctica, formación del profesorado, tecnología educativa, innovación educativa, planificación y organización escolar; y en algunos casos, orientación y educación y diversidad.

Presentamos a continuación la clasificación de las referencias según el tipo de publicación:

Tabla 5.1.3: Base de datos ISOC. Referencias por tipo de publicación.

TIPO DE PUBLICACIÓN	REFERENCIA
Libros, capítulos de libro y artículos de revistas sobre metodología o teoría etnográfica	Sanmartín (2000), Ruiz Castillo (1994), Feito (1997), Fernández Enguita (1985), Estebaranz (1991), Sola (1990), San Fabián (2000), Barrios Maestre (1995), Castillo (1989), González Monteagudo (1996)
Libros, capítulos de libro y artículos de revistas que informan sobre investigaciones etnográficas	Pérez Serrano (2001), Bautista García-Vera <i>et al.</i> (1999), Teasley (2000), Lázaro <i>et al.</i> (2000), Lázaro <i>et al.</i> (2000), Bernal (2000), Barragán y Tomé (1999), Tusón y Unamuno (1999), Arguiz (1999), Lacasa, <i>et al.</i> (1999), Lacasa <i>et al.</i> (1999b), Peinado y Lacasa (1999), Palau del Pulgar (1996), Salgueiro (1997), Arrieta (1995), Alvarez Rojo (1995) Alvarez Rojo (1995), Estebaranz y Mingorance (1995), López Ruiz (1994), García Muñoz (1994), Alonso Cano (1994), García Jiménez (1990), Guerrero Serón (1990), Martínez Sánchez y Jarreño (2000), Moreno Sánchez (2001), Pulido (1993a), Pulido (1993b), Díaz de Rada (1995), Garrido <i>et al.</i> (1990)

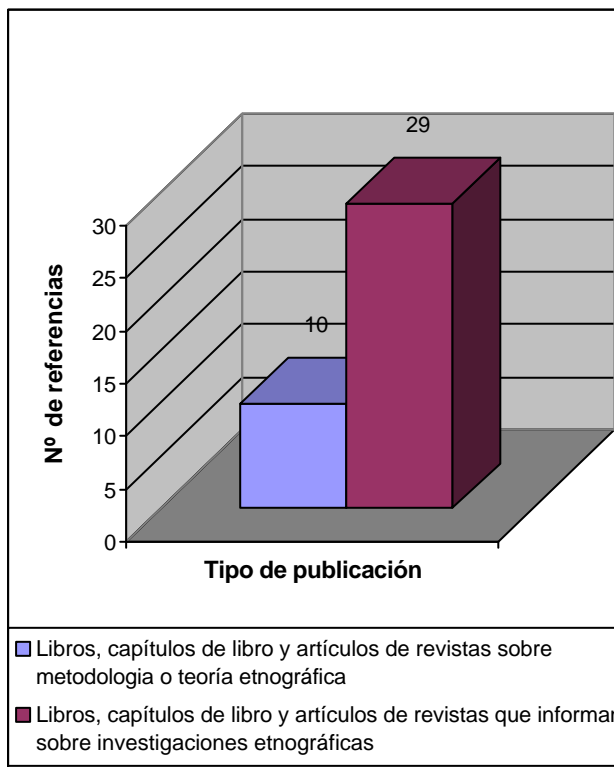


Figura 5.1.3: Base de datos ISOC. Referencias por tipo de publicación.

Con respecto al tipo de publicación, en su mayoría (veintinueve) se trata de artículos de revista que informan sobre investigaciones, en las cuales aparece la palabra etnografía; y diez son libros o artículos sobre metodología o teoría etnográfica.

5. 1. 2. Base de datos BIBLIOMECC

A continuación presentamos las referencias localizadas en la base de datos BIBLIOMECC, organizadas por años, área temática y tipo de publicación.

Tabla 5.1.4: Base de datos BIBLIOMECC. Referencias por año.

AÑO	REFERENCIA
1990	Martínez Rodríguez (1990), Solá (1990)
1991	Guerrero López (1991)
1993	Velasco <i>et al.</i> (1993), Arenas (1993), Ramírez Garrido (1993)
1995	Velasco <i>et al.</i> (1995), Álvarez Rojo (1995), Del Rincón (1995), Estebaranz y Mingorance (1995)
1996	Díaz de Rada (1996), Arnaus (1996), González Monteagudo (1996), Vázquez y Martínez (1996), Pérez Ferrando (1996)
1997	Heras Montoya (1997), Velasco y Díaz de Rada (1997)
1998	Oliveras y Benítez (1998), Salgueiro (1998)
2000	Teasley (2000), Jimeno Salvatierra (2000), Sanmartín (2000), Paredes (2000), Martínez Sánchez y Jarreño (2000)
2001	Barba (2001), Prada (2001)
2002	Serra (2002), Mayans (2002)

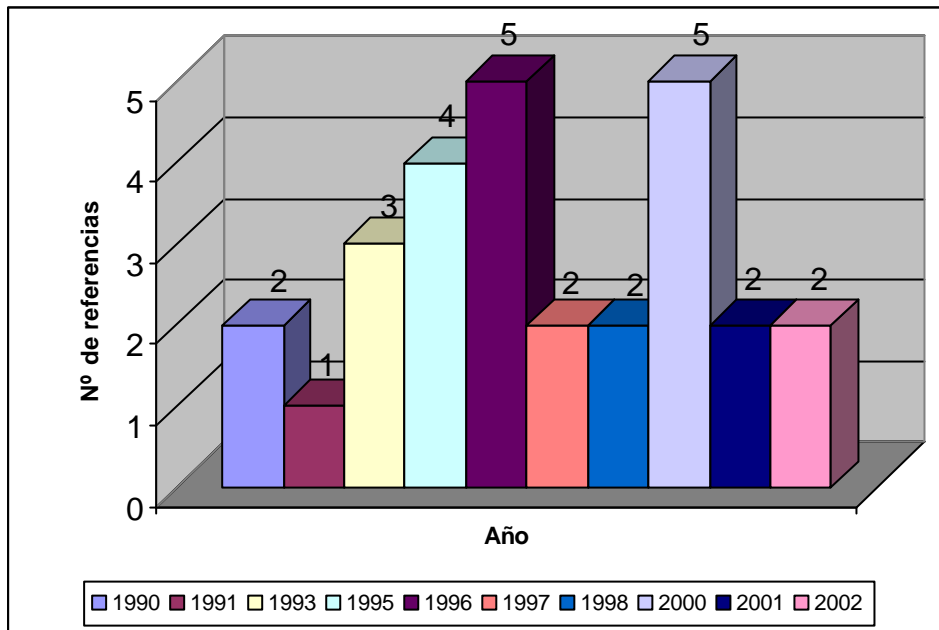


Figura 5.1.4: Base de datos BIBLIOMECC. Referencias por año.

En la base de datos BIBLIOMECC hemos encontrado 28 referencias, un número bastante reducido si consideramos que sus fondos están formados por 125.000 registros. Como en el caso anterior, a partir de 1990 es cuando comienzan a aparecer trabajos relacionados con la etnografía en el campo educativo; éstos están distribuidos homogéneamente hasta el año 2002, salvo un pequeño pico de cinco referencias en el año 1996 y 2000, y otro de cuatro en 1995.

Con respecto a las áreas temáticas hemos encontrado lo siguiente:

Tabla 5.1.5: Base de datos BIBLIOMECC. Referencias por área temática.

ÁREA TEMÁTICA	REFERENCIA
Teoría	Sanmartín (2000)
Metodología	Solá (1990), Guerrero López (1991), Del Rincón (1995), Velasco y Díaz de Rada (1997)
Didáctica	Martínez Rodríguez (1990), Arnaus (1996), Oliveras y Benítez (1998), Paredes (2000)
Formación del profesorado	Barba (2001), Salgueiro (1998), Martínez Sánchez y Jarreño (2000)
Planificación y organización escolar	Heras Montoya (1997), Prada (2001)
Evaluación	Pérez Ferrando (1996)
Orientación	Álvarez Rojo (1995)
Educación y diversidad	Teasley (2000), Serra (2002), Ramírez Garrido (1993)
Tecnología educativa	Mayans (2002)
Sociología	Vásquez y Martínez (1996), Prada (2001), Estebaranz y Mingorance (1995)
Antropología	Velasco <i>et al.</i> (1993), Velasco <i>et al.</i> (1995), Díaz de Rada (1996), González Monteagudo (1996), Jimeno Salvatierra (2000)

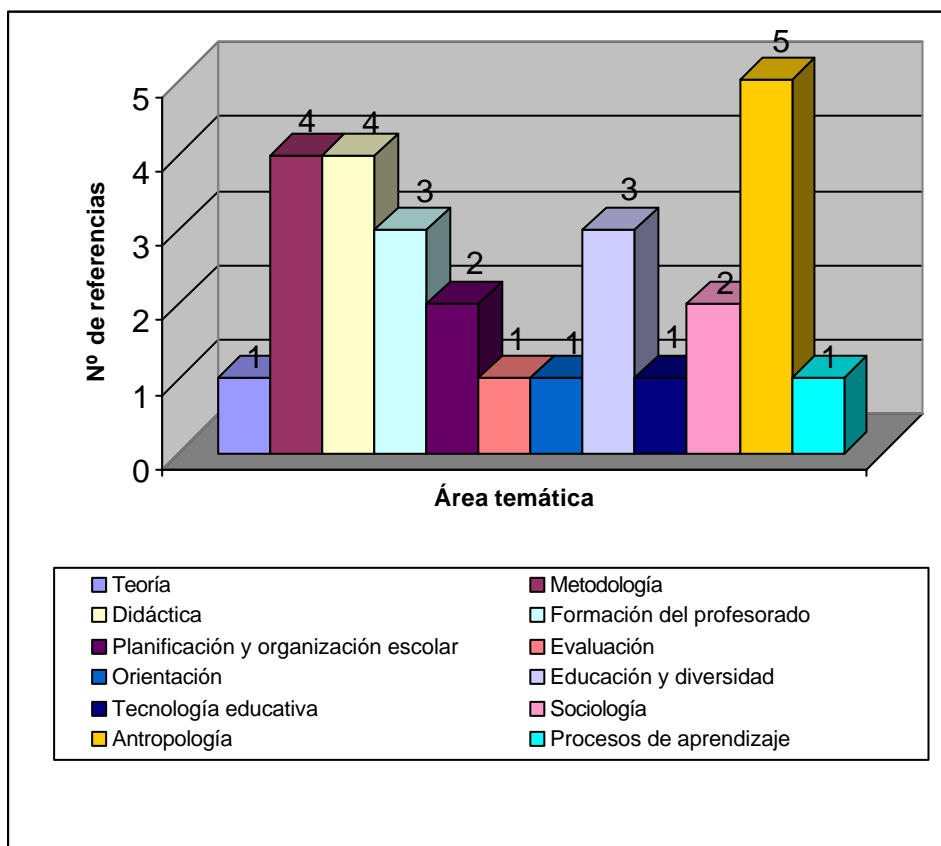


Figura 5.1.5: Base de datos BIBLIOMECC. Referencias por área temática.

Como vemos, aparecen doce áreas temáticas, aunque no coinciden en todos los casos con las encontradas en la base de datos ISOC; destacamos cinco referencias que pertenecen al área de antropología, cuatro que tratan sobre temas metodológicos, cuatro de didáctica y tres de formación del profesorado y educación y diversidad, el resto se distribuye entre una y dos referencias.

Por último, presentamos las referencias clasificadas según el tipo de publicación.

Tabla 5.1.6: Base de datos BIBLIOMECC. Referencias por tipo de publicación.

TIPO DE PUBLICACIÓN	REFERENCIA
Libros, capítulos de libro y artículos de revistas sobre metodología o teoría etnográfica	Martínez Rodríguez (1990), Velasco <i>et al.</i> (1993), González Monteagudo (1996), Jimeno Salvatierra (2000), Sanmartín (2000), Barba (2001), Mayans (2002), Solá (1990), Guerrero López (1991), Del Rincón (1995), Velasco y Díaz de Rada (1997), Estebaranz y Mingorance (1995)
Libros, capítulos de libro y artículos de revistas que informan sobre investigaciones etnográficas	Díaz de Rada (1996), Arnaus (1996), Teasley (2000), Serra (2002), Álvarez Rojo (1995), Vázquez y Martínez (1996), Heras Montoya (1997), Pérez Ferrando (1996), Prada (2001), Salgueiro (1998), Paredes (2000), Martínez Sánchez y Jarreño (2000), Prada (2001)
Trabajos de investigación sin publicar	Velasco <i>et al.</i> (1995), Oliveras y Benítez (1998), Ramírez Garrido (1993)

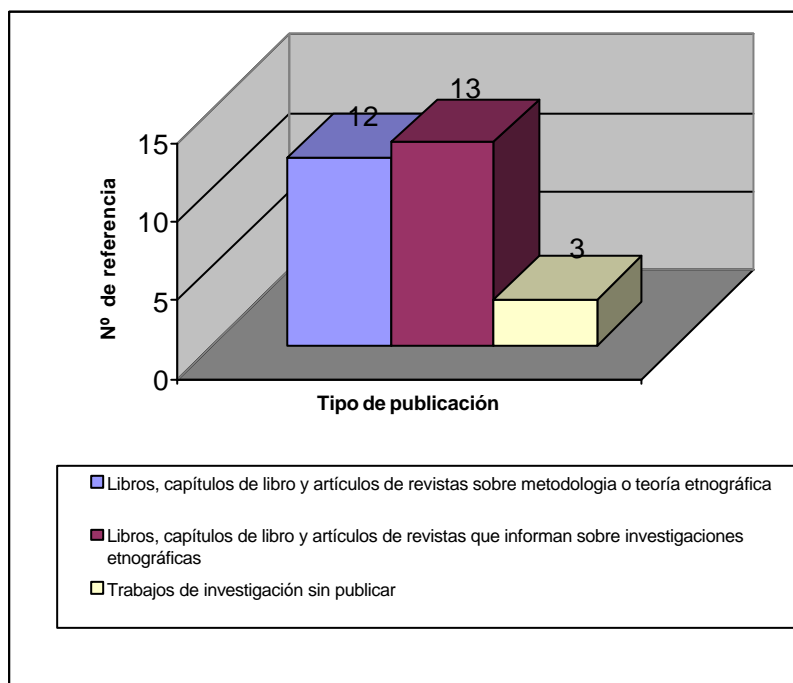


Figura 5.1.6: Base de datos BIBLIOMECC. Referencias por tipo de publicación.

En esta base de datos, el tipo de publicación está más repartido: trece son libros y artículos que informan sobre investigaciones, doce sobre metodología o teoría etnográfica y tres son trabajos de investigación sin publicar, financiados con fondos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

5. 1. 3. Base de datos REDINET

A continuación presentamos las referencias localizadas en la base de datos REDINET, organizadas por años, área temática y tipo de publicación.

Tabla 5.1.7: Base de datos REDINET. Referencias por año.

AÑO	REFERENCIA
1993	Olaso (1993)
1996	Benítez <i>et al.</i> (1996)
1997	Álvarez Hernández y Martín Palacio (1997), Rodrigo y González Bueno (1997)
1998	García Martínez (1998)
2000	Bernal (2000)

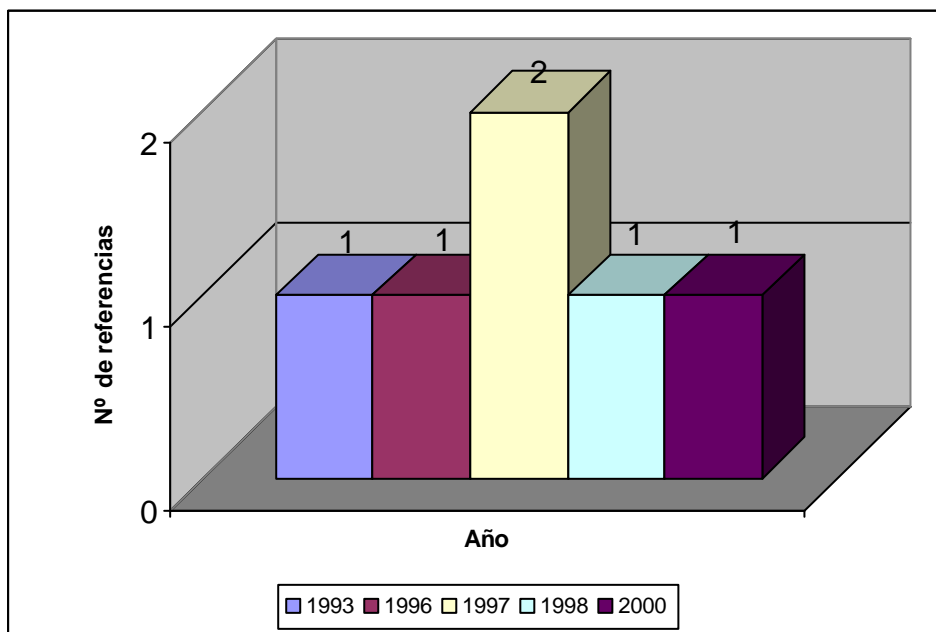


Figura 5.1.7: Base de datos REDINET. Referencias por año.

Las referencias encontradas con nuestros descriptores en la base de datos REDINET es casi irrelevante, ya que, como vemos, han aparecido sólo seis referencias². La primera aparece en 1993 y la última en 2000.

Con respecto al área temática:

Tabla 5.1.8: Base de datos REDINET. Referencias por área temática

ÁREA TEMÁTICA	REFERENCIA
Metodología	Álvarez Hernández y Martín Palacio (1997)
Didáctica	Rodrigo y González Bueno (1997)
Organización escolar	Bernal (2000)
Educación y diversidad	Benítez <i>et al.</i> (1996)
Procesos de aprendizaje	García Martínez (1998)
Educación Física	Olaso (1993)

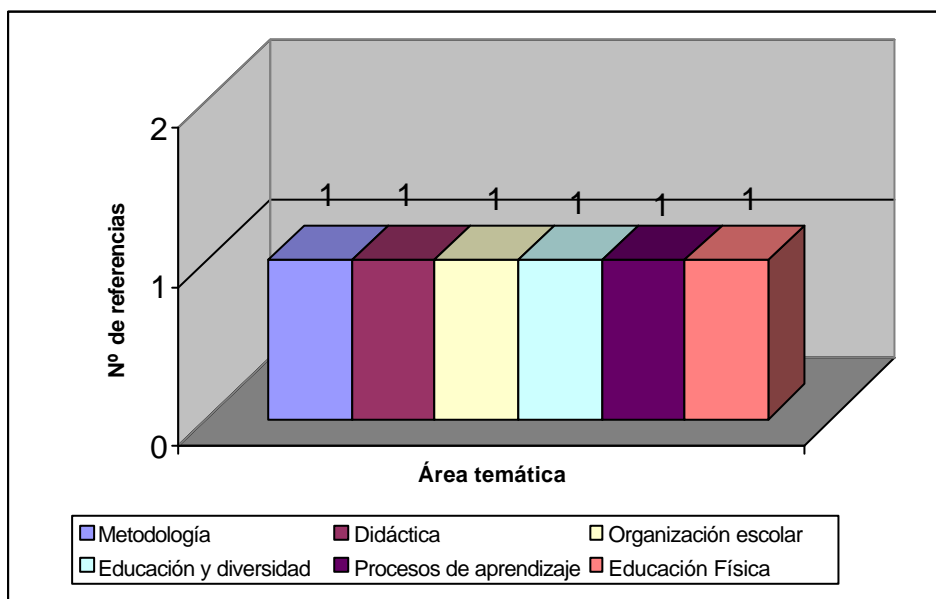


Figura 5.1.8: Base de datos REDINET. Referencias por área temática

Cada una de las pocas referencias encontradas pertenece a un área temática distinta. Y con respecto al tipo de publicación, éstas se distribuyen de la siguiente manera:

² Habría que considerar que esta base de datos no funciona igual en todas las Comunidades Autónomas.

Tabla 5.1.9: Base de datos REDINET. Referencias por tipo de publicación.

TIPO DE PUBLICACIÓN	REFERENCIA
Libros, capítulos de libro y artículos de revistas sobre metodología o teoría etnográfica	Álvarez Hernández y Martín Palacio (1997)
Libros, capítulos de libro y artículos de revistas que informan sobre investigaciones etnográficas	Bernal (2000)
Tesis	García Martínez (1998), Olaso (1993)
Trabajos de investigación sin publicar	Rodrigo y González Bueno (1997), Benítez <i>et al.</i> (1996)

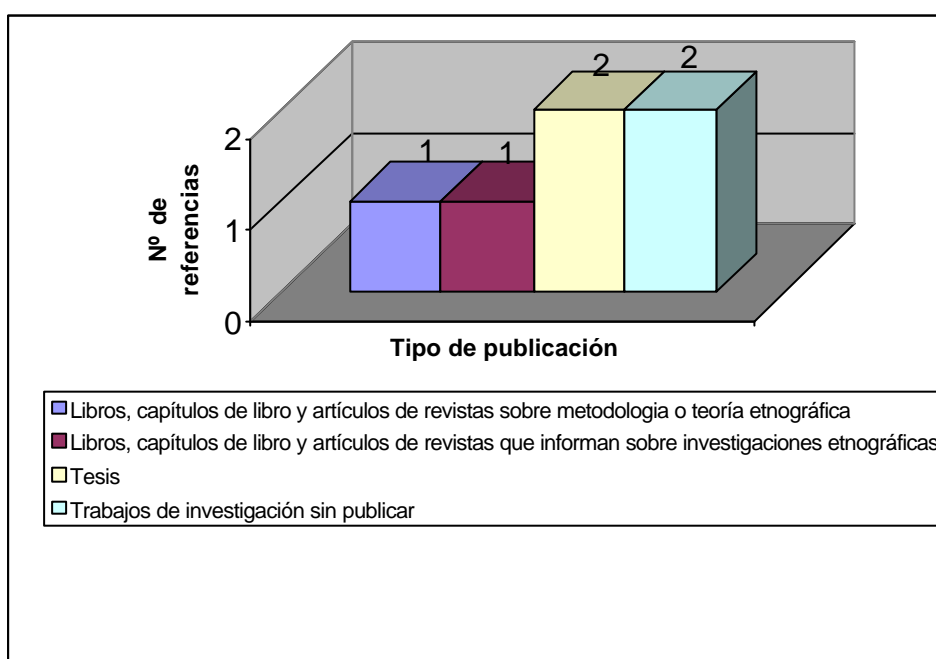


Figura 5.1.9: Base de datos REDINET. Referencias por tipo de publicación.

A pesar del pequeño número, el tipo de publicación es el más heterogéneo: dos investigaciones sin publicar, dos tesis doctorales, un libro o artículo sobre metodología o teoría etnográfica, y otro sobre investigación etnográfica.

5. 1. 4. Base de datos TESEO

A continuación presentamos las referencias localizadas en la base de datos TESEO, organizadas por años, área temática, Universidad, nivel educativo y modalidad metodológica.

Tabla 5.1.10: Base de datos TESEO. Referencias por año.

AÑO	REFERENCIA
1983	Ridad (1983)
1884	Caravantes (1984)
1988	Estebaranz (1988), Sabirón (1988), San Fabián (1988)
1989	Guerrero López (1989), Martínez Rodríguez (1989)
1990	Nussbaum (1990)
1992	García Fernández (1992), González Riaño (1992), González Ornelas (1992), Gutiérrez Pérez (1992), Díaz de Rada (1992), Silva (1992), Cebreiro (1992), Teixido (1992), Cambra (1992)
1993	Plaza del Río (1993), Salgueiro (1993), Heras (1993)
1994	Oyarzabal (1994)
1995	Cabrera Pérez (1995), Diez Gutiérrez (1995), Arenas Fernández (1995), Guitert (1995), Medina Moya (1995), Sanchiz (1995), González Monteagudo (1995), Benito Martínez (1995), Sanchis (1995)
1996	Campo (1996), Dangelo (1996), García Benedicte (1996), Pro Hernández (1996), Pulido (1996), Arguis (1996), Sotes (1996), Mendez Zaballos (1996), Cerdán (1996), Gómez Chacón (1996), Unamuno (1996)
1997	Font (1997), Fuente Fernández (1997), Oliveira (1997), Prieto Laina (1997), Cebrian Garrido (1997), Yanes (1997)
1998	Pérez Sánchez (1998), Paredes (1998), Gómez Nocetti (1988), Goñi (1998), Soler (1998), Arco (1998)
1999	Soto (1999), Padilla Gurria (1999), Crespo (1999), Merida (1999), Moreno Olivos (1999), Caballero (1999), Galcerán (1999)
2000	Poveda (2000), Peralta (2000), Pérez Navarro (2000), Sierra Zamorano (2000), Sabariego (2000)
2001	Gutiérrez Nieto (2001), Pérez Calán (2001), Bermejo (2001), Vázquez Recio (2001), Serra Salamé (2001)

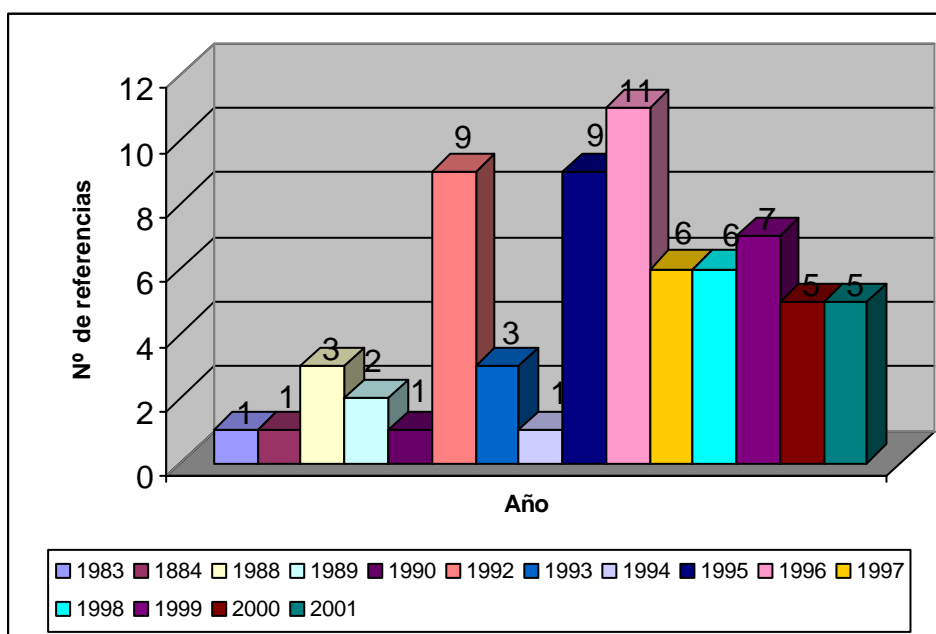


Figura 5.1.10: Base de datos TESEO. Referencias por año.

En la base de datos TESEO es donde mayor número de referencias hemos encontrado, en total han sido setenta tesis doctorales en el campo educativo. La primera aparece en 1983³, pero no es hasta 1992 cuando aumenta a nueve en ese mismo año; curiosamente en 1994 vuelve a haber otra bajada a una tesis, para volver a subir a nueve en el siguiente año y a once en 1996; a partir de 1997 hasta 2001, la distribución es bastante homogénea (entre cinco y siete tesis por año).

Con respecto a las áreas temáticas, encontramos las siguientes referencias:

Tabla 5.1.11: Base de datos TESEO. Referencias por área temática.

ÁREA TEMÁTICA	REFERENCIA
Teoría	Bermejo (2001), Padilla Gurria (1999), Crespo (1999), Gómez Nocetti (1988), Estebaranz (1988), Teixido (1992), Galcerán (1999), Benito Martínez (1995)
Didáctica	Martínez Rodríguez (1989), Medina Moya (1995), Moreno Olivos (1999), Paredes (1998), Fuente Fernández (1997), Prieto Laina (1997), Goñi (1998), Oyarzabal (1994), Sierra Zamorano (2000)
Formación del profesorado	Salgueiro (1993), García Benedicte (1996), González Monteagudo (1995), González Ornelas (1992), Cebreiro (1992), Yanes (1997)
Planificación y Organización Escolar	Plaza del Río (1993), Gutiérrez Pérez (1992), Vázquez Recio (2001), Mendez Zaballos (1996), Sabirón (1988), Heras (1993), Soler (1998), Pérez Navarro (2000)
Evaluación	Diez Gutiérrez (1995), Gutiérrez Nieto (2001), Campo (1996), Pérez Calán (2001), Oliveira (1997), Cebrian Garrido (1997), Sabariego (2000)
Educación y Diversidad	Guerrero López (1989), García Fernández (1992), Cabrera Pérez (1995), Arenas Fernández (1995), Sanchiz (1995), Dangelo (1996), Font (1997), Arguis (1996), Peralta (2000), Caballero (1999), Arco (1998), Serra Salamé (2001)
Bilingüismo/comunicación y lenguaje	González Riaño (1992), Cambra (1992), Sotes (1996), Cerdán (1996), Nussbaum (1990), Unamuno (1996)
Procesos de aprendizaje	Poveda (2000), Merida (1999), San Fabián (1988), Silva (1992), Gómez Chacón (1996)
Tecnología educativa	Guitert (1995), Pro Hernández (1996)
Sociología	Ridad (1983), Pérez Sánchez (1998)
Antropología	Caravantes (1984), Soto (1999), Pulido (1996), Díaz de Rada (1992)

³ En muchas de las tesis que aparecen en esta base de datos hay errores en los años, en concreto consta un año antes del que en realidad se presenta la tesis doctoral.

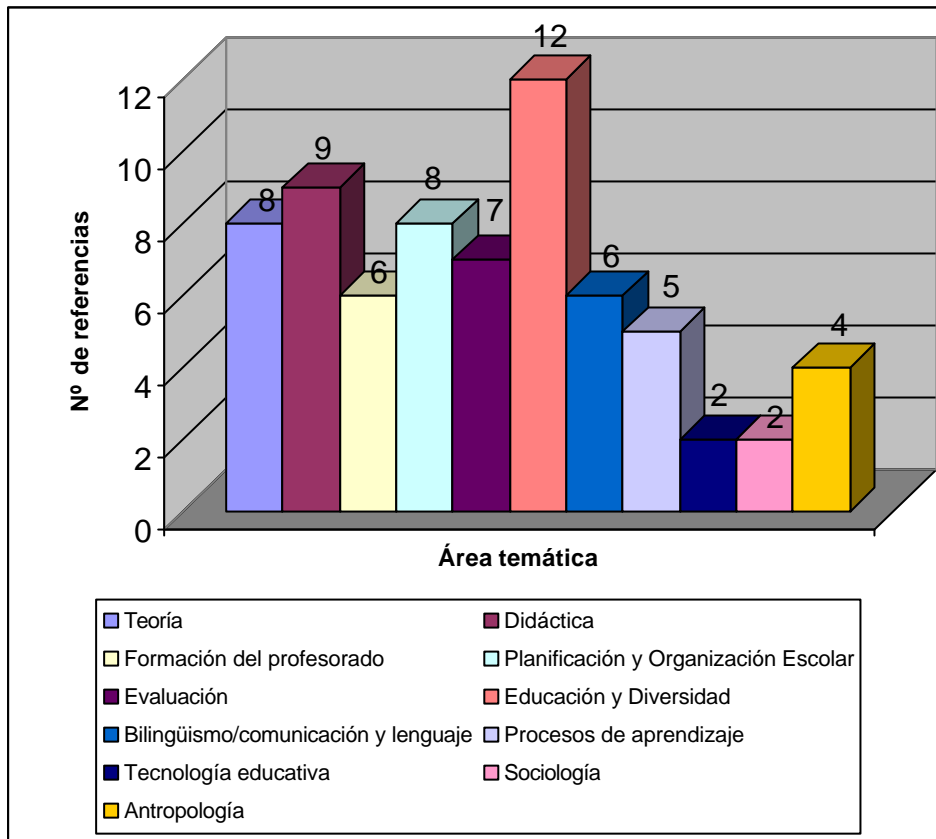


Figura 5.1.11: Base de datos TESEO. Referencias por área temática.

Estas setenta tesis están distribuidas en once áreas temáticas; la que más tesis aglutina es educación y diversidad; seguida de didáctica; teoría y planificación y organización escolar; evaluación; formación del profesorado y bilingüismo/comunicación y lenguaje. Llama la atención que en sociología sólo aparezcan dos y en antropología cuatro.

Tabla 5.1.12: Base de datos TESEO. Referencias por Universidad.

UNIVERSIDAD	REFERENCIA
Universidad de Sevilla	Ridad (1983), Gutiérrez Nieto (2001), González Monteagudo (1995), Estebaranz (1988)
Universidad Complutense de Madrid	Caravantes (1984), García Fernández (1992), Díez Gutiérrez (1995), Dangelo (1996), Paredes (1998), Gómez Chacón (1996)
Universidad de Málaga	Guerrero López (1989), Plaza del Río (1993), Pérez Calán (2001), Arenas Fernández (1995), Gutiérrez Pérez (1992), Cebrian Garrido (1997), Heras (1993)
Universidad de Granada	Martínez Rodríguez (1989), Pulido (1996)
Universitat de Barcelona	Salgueiro (1993), Campo (1996), Guitert (1995), Medina Moya (1995), Pro Hernández (1996), Cambra (1992), Caballero (1999), Sotes (1996), Cerdán (1996), Silva (1992), Unamuno (1996), Galcerán (1999), Sabariego (2000)
Universidad Autónoma de Barcelona	Soto (1999), Font (1997), Peralta (2000), Nussbaum (1990), Teixido (1992), Soler (1998)
Universidad Autónoma de Madrid	Poveda (2000), Gómez Nocetti (1988)
Universidad de La Laguna	Cabrera Pérez (1995), Pérez Sánchez (1998), Yanes (1997)
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Sanchiz (1995), García Benedicte (1996), Bermejo (2001), Padilla Gurria (1999), Crespo (1999), Fuente Fernández (1997), González Ornelas (1992), Sanchis (1995), Díaz de Rada (1992), Sierra Zamorano (2000)
Universidad de Córdoba	Merida (1999), Prieto Laina (1997), Mendez Zaballos (1996)
Universidad de Murcia	Moreno Olivos (1999), Gómez Nocetti (1988)
Universidad de Oviedo	González Riaño (1992), San Fabián (1988)
Universidad de Zaragoza	Arguis (1996)
Universidad de Santiago de Compostela	Oliveira (1997), Cebreiro (1992)
Universidad de Cádiz	Vázquez Recio (2001)
Universidad del País Vasco	Goñi (1998), Oyarzabal (1994)
Universidad de Lleida	Arco (1998)
Universidad de Girona	Serra Salamé (2001)
Universidad de Valencia	Sabirón (1988), Pérez Navarro (2000)

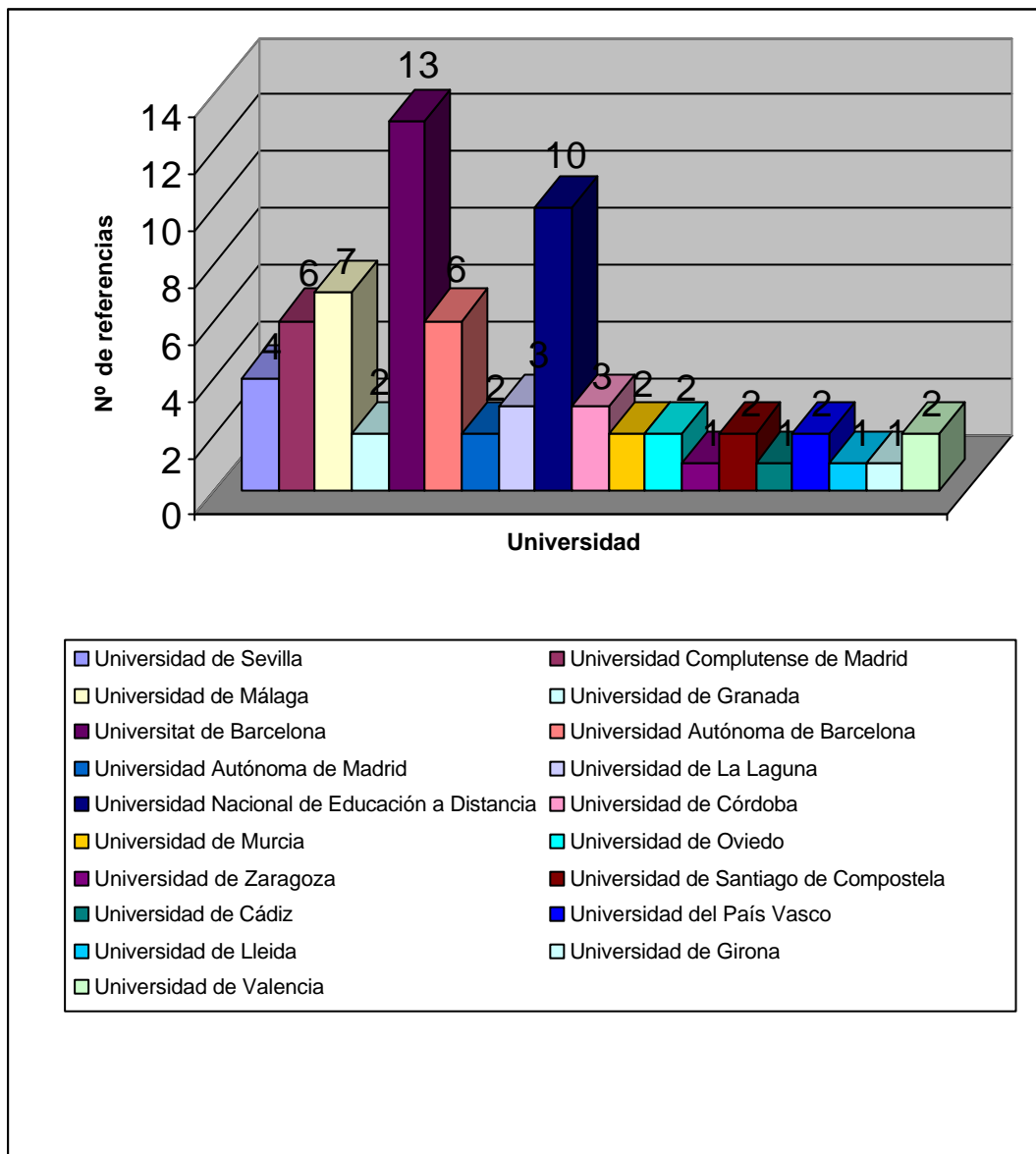


Figura 5.1.12: Base de datos TESEO. Referencias por Universidad.

Con respecto a la Universidad de procedencia aparecen diecinueve Universidades, destaca sobre las demás la Universitat de Barcelona con trece tesis doctorales; en segundo lugar, se encuentra la Universidad Nacional de Educación a Distancia con diez tesis doctorales⁴; la Universidad de Málaga con siete; Complutense de Madrid y Autónoma de Barcelona con seis; Universidad de Sevilla con cuatro; y el resto presenta entre una y tres tesis.

⁴ No obstante, habría que considerar que de ellas cuatro son combinación de varias metodologías y una es una aproximación etnográfica.

Tabla 5.1.13: Base de datos TESEO. Referencias por nivel educativo.

NIVEL EDUCATIVO	REFERENCIA
Infantil	Arenas Fernández (1995), Poveda (2000), Merida (1999), Fuente Fernández (1997), Prieto Laina (1997), Sotes (1996), Mendez Zaballos (1996), San Fabián (1988), Silva (1992)
Primaria	Guerrero López (1989), Martínez Rodríguez (1989), García Fernández (1992), Salgueiro (1993), Cabrera Pérez (1995), Diez Gutiérrez (1995), Pérez Calán (2001), Soto (1999), Paredes (1998), Arguis (1996), Gómez Nocetti (1988), Gutiérrez Pérez (1992), Cebreiro (1992), Vázquez Recio (2001), Caballero (1999), Cebrian Garrido (1997), Goñi (1998), Sabirón (1988), Cerdán (1996), Heras (1993), Unamuno (1996), Soler (1998), Cambra (1992),
Secundaria Obligatoria	Ridad (1983), Plaza del Río (1993), Padilla Gurria (1999), Crespo (1999), Pérez Sánchez (1998), Font (1997), Moreno Olivos (1999), González Monteagudo (1995), Guitert (1995), Estebaranz (1988), Peralta (2000), Pérez Navarro (2000), Sabariego (2000)
Bachillerato	Oliveira (1997), Díaz de Rada (1992), Sierra Salamé (2001)
Universitario	Caravantes (1984), Medina Moya (1995), Serra Zamorano (2000)
Educación no formal	Gutiérrez Nieto (2001), Campo (1996), Sanchiz (1995), Dangelo (1996), García Benedicte (1996), Bermejo (2001), Sanchis (1995), Galcerán (1999)
Profesorado en general	Gómez Nocetti (1988), González Ornelas (1992), Oyarzabal (1994), Yanes (1997)
No consta	Pro Hernández (1996), Pulido (1966), González Riaño (1992), Nussbaum (1990), Teixido (1992), Gómez Chacón (1996), Arco (1998)

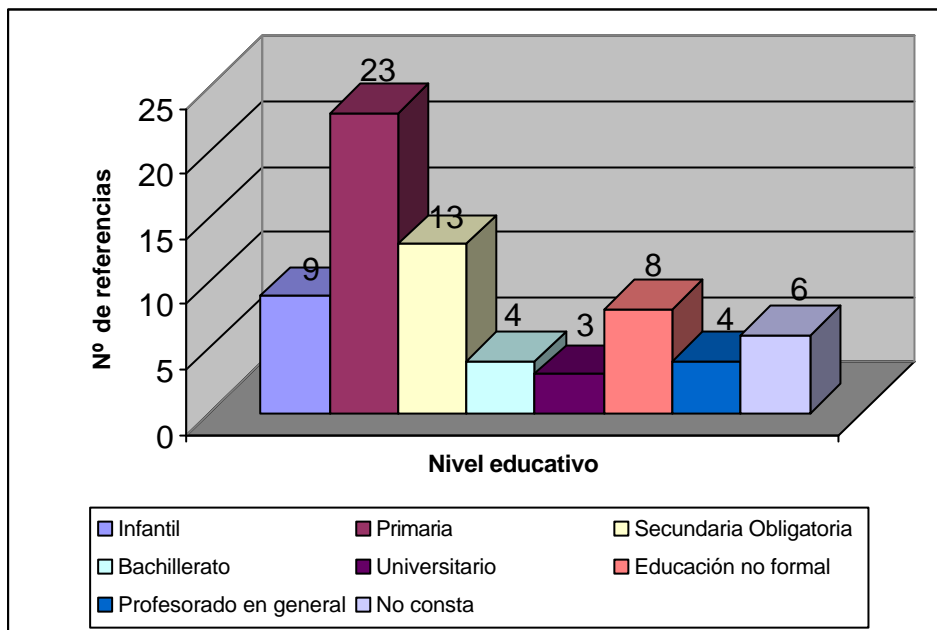


Figura 5.1.13: Base de datos TESEO. Referencias por nivel educativo.

El nivel educativo que se aborda en mayor medida es Educación Primaria, seguido de Secundaria, Educación Infantil, y Educación no formal. Es de destacar que los niveles menos estudiados son bachillerato y Universidad. Sería interesante analizar si esta tendencia es la misma en cualquier tipo de investigación y a qué es debido esta distribución.

Tabla 5.1.14: Base de datos TESEO. Referencias por modalidad metodológica.

MODALIDAD METODOLÓGICA	REFERENCIA
Combinación de varias metodologías	García Fernández (1992), Diez Gutiérrez (1995), Dangelo (1996), García Benedicte (1996), Soto (1999), Bermejo (2001), Crespo (1999), Font (1997), Estebaranz (1988), González Ornelas (1992), Oliveira (1997), Prieto Laina (1997), San Fabián (1988), Teixido (1992), Gómez Chacón (1996), Arco (1998), Galcerán (1999), Cabrera Pérez (1995)
Aproximación etnográfica	Ridad (1983), Pro Hernández (1996), Padilla Gurria (1999), Merida (1999), Gómez Nocetti (1988), Silva (1992), Benito Martínez (1995)
Investigación etnográfica	Caravantes (1984), Guerrero López (1989), Martínez Rodríguez (1989), Plaza del Río (1993), Salgueiro (1993), Gutiérrez Nieto (2001), Campo (1996), Pérez Calán (2001), Arenas Fernández (1995), Guitert (1995), Medina Moya (1995), Sanchiz (1995), Pulido (1996), Poveda (2000), Pérez Sánchez (1998), Moreno Olivos (1999), Paredes (1998), Fuente Fernández (1997), González Monteagudo (1995), Arguis (1996), Gómez Nocetti (1988), Cambra (1992), Gutiérrez Pérez (1992), Cebreiro (1992), Vázquez Recio (2001), Peralta (2000), Caballero (1999), Sotes (1996), Mendez Zaballos (1996), Sanchis (1995), Cebrian Garrido (1997), Sabirón (1988), Cerdán (1996), Nussbaum (1990), Díaz de Rada (1992), Heras (1993), Oyarzabal (1994), Unamuno (1996), Yanes (1997), Soler (1998), Pérez Navarro (2000), Sierra Zamorano (2000), Sabariego (2000), Serra Salamé (2001), González Riaño (1992)

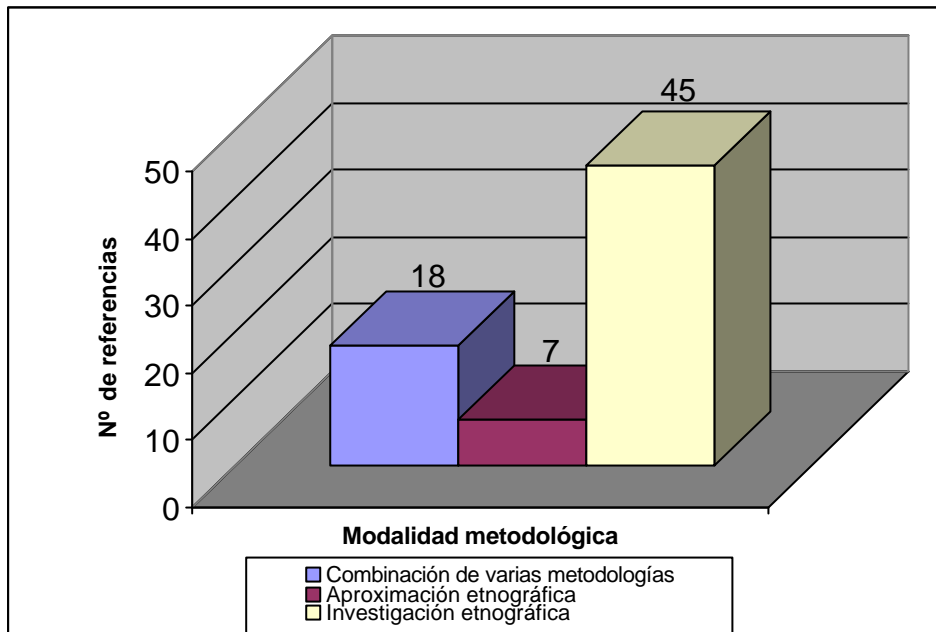


Figura 5.1.14: Base de datos TESEO. Referencias por modalidad metodológica.

Otra de las variables estudiadas es la modalidad metodológica. En este sentido, según la información aportada en las fichas que obteníamos a través de las bases de datos, dieciocho tesis utilizan varias metodologías de investigación; siete parece ser que es una aproximación etnográfica, pero no queda claro que se lleve a cabo una etnografía propiamente dicha; y cuarenta y cinco tesis parece que aplican un diseño de investigación etnográfico exclusivamente.

5. 1. 5. Base de datos ERIC

Los resultados obtenidos en esta base de datos, según los distintos descriptores utilizados han sido:

- Ethnographic: 2.597 referencias
- Ethnography: 2.781 referencias
- Ethnographer: 84 referencias

De todas estas referencias bibliográficas encontradas, sólo 4 ha sido realizadas en el Estado español. A continuación las presentamos según el año, área temática y tipo de publicación:

Tabla 5.1.15: Base de datos ERIC. Referencias por año.

AÑO	REFERENCIA
1987	García Jiménez (1987)
1994	Villar (1994)
1995	Temps d'Educació (1995)
2002	Gallart (2002)

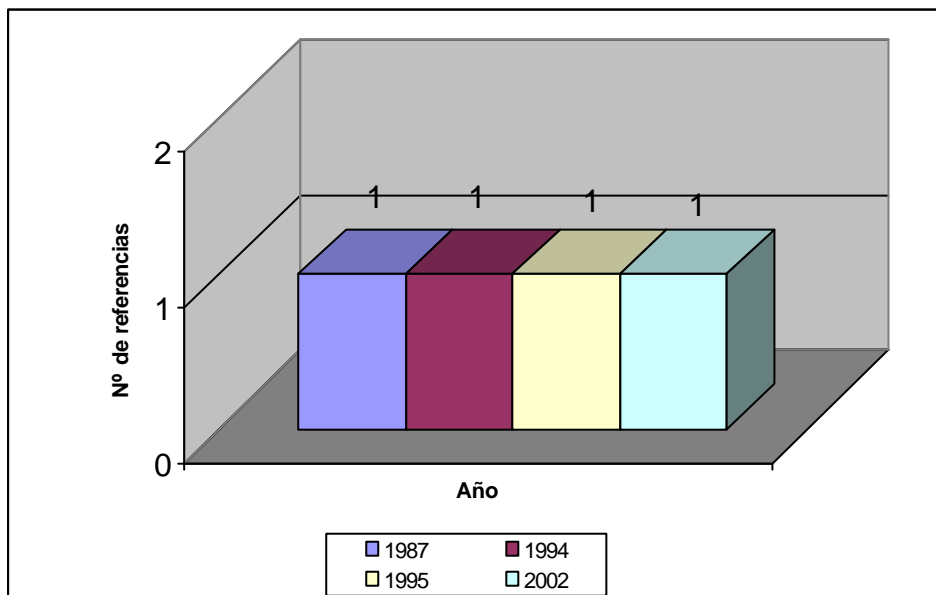


Figura 5.1.15: Base de datos ERIC. Referencias por año.

Tabla 5.1.16: Base de datos ERIC. Referencias por área temática.

ÁREA TEMÁTICA	REFERENCIA
Metodología	Temps d'Educació (1995)
Didáctica	Villar (1994)
Formación del profesorado	García Jiménez (1987)
Procesos de aprendizaje	Gallart (2002)

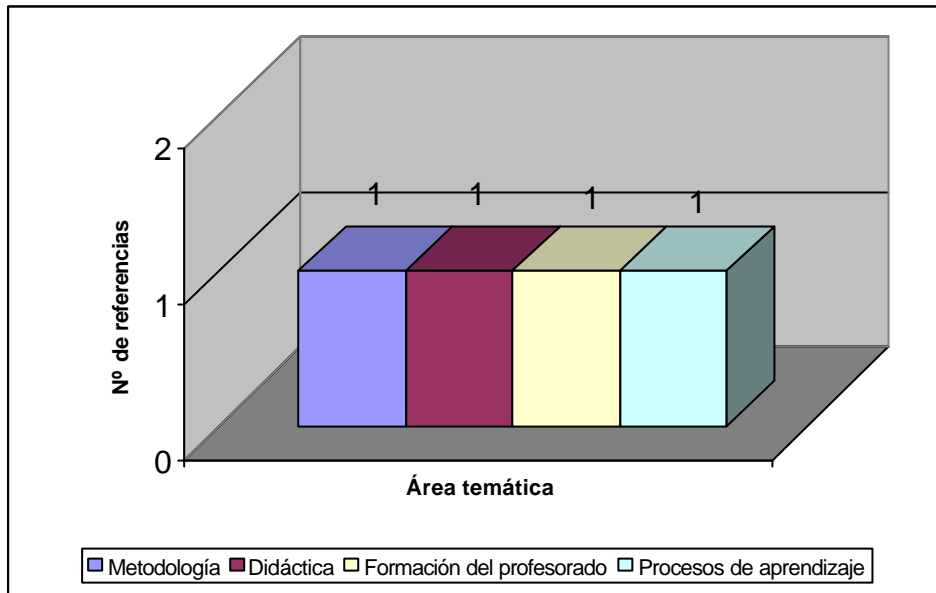


Figura 5.1.16: Base de datos ERIC. Referencias por área temática.

Tabla 5.1.17: Base de datos ERIC. Referencias por tipo de publicación.

TIPO DE PUBLICACIÓN	REFERENCIA
Libros, capítulos de libro y artículos de revistas sobre metodología o teoría etnográfica	Temps d'Educació (1995)
Libros, capítulos de libro y artículos de revistas que informan sobre investigaciones etnográficas	Villar (1994), García Jiménez (1987), Gallart (2002)

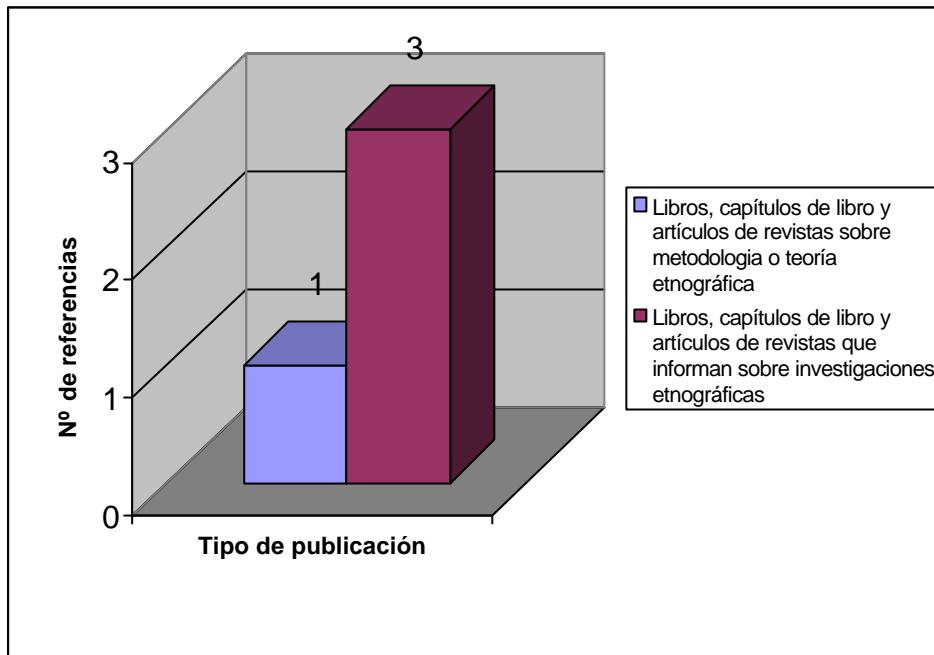


Figura 5.1.17: Base de datos ERIC. Referencias por tipo de publicación.

Una de estas referencias se refiere a la Revista *Temps d'Educació* (1995), perteneciente a la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, la cual dedica un número monográfico a la investigación etnográfica en educación. Otra es de García Jiménez (1987), que resume un *paper* presentado en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*; en éste el autor presenta una investigación etnográfica que ha formado parte de nuestro análisis de tesis doctorales. Otra de las referencias es de Villar (1994), la cual es otro *paper* presentado en la misma asociación, en el que se presenta una investigación perteneciente a la Universidad de Sevilla; la misma explora el contexto del aula y la relación entre las acciones del aula, los estudiantes y los profesores. Por último, encontramos la referencia de Gallart (2002), que trata de otro estudio etnográfico presentado en la misma asociación que en los dos casos anteriores, en la que se relata el estudio llevado a cabo en el ámbito de la educación de adultos mediante la lectura dialógica.

5.1.6. Recapitulación

Una de las conclusiones obtenidas con este estudio es la escasa productividad de los trabajos sobre etnografía en el campo educativo en el Estado español con respecto a otro tipo de estudios. Otro aspecto a resaltar es que la etnografía educativa en nuestro país comienza a aparecer en la década de los noventa. Las áreas temáticas que se abordan mayormente, en general, son: didáctica, formación del profesorado, educación y diversidad, teoría y evaluación. Aunque, destacamos, por un lado, que aparecen seis tesis que tratan sobre bilingüismo/comunicación y lenguaje y, por otro, la baja representatividad de tesis en el área de antropología, aunque con respecto a otras áreas sí está igualada en otro tipo de publicaciones que no forman parte de tesis doctorales. En cuanto al tipo de publicación, encontramos un mayor número que hacen referencia a investigaciones llevadas a cabo, con respecto a las que tratan sobre metodología o teoría etnográfica. En esta línea, otra de nuestras conclusiones es que la investigación etnográfica en el campo educativo en el Estado español se lleva a cabo, sobre todo, a través de las tesis doctorales, ya que sobrepasa en número al resto de investigaciones. Con respecto a las Universidades donde se realizan tesis doctorales etnográficas, en Barcelona es donde mayor producción encontramos, entre la Universidad de Barcelona y la Autónoma de Barcelona, suman diecinueve tesis doctorales. Le siguen la UNED, Málaga, Complutense de Madrid y Sevilla.

5.1.7. Búsqueda artesanal

Ya hemos dicho en otro momento que la búsqueda de referencias bibliográficas a través de bases de datos tiene sus limitaciones, obviamente en este estudio bibliométrico *no están todas las que son*. Por ello, nos gustaría hacer mención a algunas referencias encontradas mediante *búsqueda artesanal*. Tenemos constancia que el *Laboratorio de Estudios Interculturales* de Granada ha llevado a cabo varias investigaciones etnográficas en ese campo, así como el *Grup de Recerca en Educació*

*Intercultural*⁵ (GREDI) de la Universidad de Barcelona (Bartolomé *et al.*, 1997; Sabariego y Sandín, 1997). También Álvarez Rojo (1993a) realizó un estudio etnográfico sobre los procesos de intervención orientadora en los equipos de promoción y orientación educativa en Sevilla. En el campo de la Sociología, Feito (1990) lleva a cabo un estudio etnográfico financiado con cargo a la convocatoria de ayudas a la investigación del CIDE, en el que analiza el rechazo y abandono escolar. Por último, Vázquez y Martínez (1996) estudian la socialización en la escuela desde una perspectiva etnográfica.

Quisiéramos finalizar este apartado mencionando el trabajo realizado por Sandín (2003: 108). Esta autora realiza una aproximación a cómo la etnografía educativa se ha ido introduciendo en nuestro país analizando las publicaciones más relevantes; ya que como indican Sarabia y Zarco (1997), la aparición de manuales en los que la metodología cualitativa tiene un peso considerable es una de las trazas vertebradoras de la producción en dicho campo en España. En este sentido, Sandín (2003) realiza un recorrido por los manuales y publicaciones en el ámbito de la investigación cualitativa; algunos de ellos son producidos en nuestro país y otros son traducciones. No vamos a nombrar dichas referencias ya que, de alguna manera, se han citado en la primera parte de este trabajo dedicado a la fundamentación teórica.

⁵ Grupo de Investigación en Educación Intercultural.

5. 2. ESTUDIO II: ANÁLISIS CONCEPTUAL, METODOLÓGICO Y VALORACIÓN DE INFORMES DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

5. 2. 1. Presentación de la información

Para el análisis de las tesis doctorales, en primer lugar, describimos cada una de ellas por separado, en relación con la categorización que presentamos en el capítulo cuatro y, posteriormente, realizamos un análisis comparativo del conjunto. Por lo tanto, en la primera parte presentamos, en orden cronológico, el análisis de cada una de las tesis. Dado el interés de abordar cada una de las categorías propuestas en todas las tesis doctorales, quizá el resultado ha sido demasiado extenso. No obstante, en la segunda parte, donde ofrecemos el análisis comparativo, hemos intentado sintetizar en mayor medida la información presentando únicamente los aspectos más relevantes.

5. 2. 2. Descripción y análisis de cada una de las etnografías por categorías

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Eduardo García Jiménez (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Universidad de Sevilla.
- N° DE PÁGINAS: 295 (más anexos, 12 pág.)
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- ÁMBITO: Formación del profesorado.
- NIVEL EDUCATIVO: Secundaria Obligatoria (Segunda Etapa de Educación General Básica).
- ORIGEN: La presente investigación tiene su origen en una reflexión a posteriori de los resultados de un estudio anterior realizado por el mismo autor. De aquí surgió una preocupación que se fue concretando con diversas lecturas y asistencia a congresos.
- FINALIDAD: El autor introduce la siguiente cita de Fernández Pérez (1986: 45): “La investigación científica descriptiva sobre pensamientos y decisiones del profesorado en el ámbito de la evaluación constituye la condición ‘sine qua non’ para todo intento racional de prescripción tecnológica, con vistas a la mejora de la evaluación al uso en las escuelas” (pág. 53), por lo que entendemos que la finalidad de esta investigación es descripción cuyo propósito es revelar debilidades, señalar necesidades o preparar para el cambio y la reforma.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): “Intentamos estudiar la relación entre pensamiento y acción docentes, reconstruyendo la teoría mantenida por un profesor de Educación General Básica (EGB). Nuestra tarea es ayudar a este profesor a hacer explícito el esquema de referencia cognitivo y afectivo que está en la

base de sus ideas y de sus actuaciones en la clase, determinando su estructura, contenido y evolución” (pág. 53). Estudia, por tanto, la teoría práctica de un profesor sobre la evaluación de la enseñanza. Siguiendo la clasificación de Peshkin (1993), podríamos decir que se trata de objetivos interpretativos, en concreto para desarrollar la teoría.

- **PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN:** Los plantea de manera concreta y explica cuál fue el proceso por el que los problemas y preguntas previas de investigación se iban suprimiendo, ampliando o modificando. Las primeras cuestiones exploratorias eran (pág. 59):
 - ¿Cuáles son los fundamentos u orígenes de las teorías prácticas de los profesores?
 - ¿En base a qué elementos se estructuran las teorías prácticas de los profesores?
 - ¿Qué aspectos de la vida profesional y personal de los profesores son recogidos en sus teorías sobre la evaluación?
 - ¿Qué tipo de información tienen en cuenta, preferentemente, los profesores para construir sus teorías acerca de la evaluación?

- **TEMPORALIZACIÓN:** Un curso escolar (85-86).

- **ACCESO AL CAMPO:** Le dedica un apartado completo en el que explica cómo fue todo el proceso (negociación, ‘dar vueltas’, construcción de mapas).

- **CONTEXTO/S ESTUDIADO/S:** Según el autor, estudia un elemento del proceso cultural de la escolarización: la evaluación. Para ello, parte de la escuela como unidad de análisis, es decir, la descripción de las teorías prácticas de los profesores, la realiza en el marco de la estructura escolar. En este sentido, describe los datos demográficos relativos a la población de profesores (construcción de mapas sociales) y a la estructura del propio centro. Y se centra sobre todo en la acción práctica y reflexión de un profesor incluyendo la biografía de éste.

- **DISEÑO:** Es explicado y fundamentado exhaustivamente, aunque no aparece explícitamente la temporalización de cada uno de los momentos del proceso.

- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** Según el autor, la secuencia de desarrollo de la investigación responde más a una concepción cíclica que lineal de la investigación, por lo que las fases siguen un modelo que incitan a un continuo retorno al anterior punto de partida, buscando, de este modo, contrastar los elementos precedentes, confirmar y validar los hallazgos (pág. 53-54). El autor representa en una figura cuáles fueron sus etapas en el proceso de investigación, aunque aclara que no es un proceso lineal. Éstas son las siguientes:
 - Acceso al campo. Petición formal. Dar vueltas (vagabundeo) y construcción de mapas.
 - Definición de roles del investigador y de los profesores.
 - Recogida, codificación y análisis de los datos

- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** Se seleccionaron inicialmente tres centros que estuvieran en fase de experimentación de la Reforma; los motivos de su elección fueron la cercanía al lugar de trabajo, debido a los recursos limitados. De estos tres centros es elegido uno de ellos, se excluyen los otros por las siguientes razones: incompatibilidad de horarios, ausencia de contactos iniciales, problemas de comunicación. Según el autor, la selección de los profesores participantes ha seguido un proceso dinámico, fásico y secuencial. Según el autor, la elección de los informantes claves la realizó mediante la “selección basada en criterios”, en concreto en el “caso típico”, define teóricamente este modelo y explica las razones de su utilización. Asimismo detalla exhaustivamente todos los atributos que deberían tener sus informantes y posteriormente entrevista a todos los profesores del centro en busca del perfil ideal. En este sentido, selecciona a tres, que serán, en un principio, objeto de observación, aunque más adelante por diversas razones se queda sólo con uno.

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** Con respecto a los informantes identifica y define a los porteros, los tratantes de extraños, colaborador e informante

clave. Con respecto al investigador, en un principio fue de observador externo –a petición del profesorado-, pero más adelante adquirió un papel más participativo.

- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Se presentó el proyecto al profesorado, con todas sus características; el investigador se ofreció a participar en las tareas evaluativas del profesorado. Se informó del carácter confidencial y se garantizó el anonimato. Se negociaron los roles.
- **RECOGIDA DE DATOS:** Observación participante, entrevistas en profundidad, conversaciones informales, documentos, diario de investigación, diarios de clase de los profesores, fotografías, dibujos. El autor explica algunas de ellas.
- **ANÁLISIS DE DATOS:** Según el autor, había una interacción constante entre las fases de recogida y análisis de datos y las hipótesis de trabajo se declaraban y contrastaban a partir de la información recogida en el campo. Explica exhaustivamente todo su procedimiento de análisis, en concreto el Método de Secuencia de Desarrollo de la Investigación (DRS), creado por Spradley (1979), aplicado al proceso de recogida, codificación y análisis de datos. Después de un complejo proceso de análisis de dominios, relaciones semánticas, desarrollo de taxonomías, contrastes, análisis de componentes y desarrollo de temas, el autor obtiene la base sobre la que estructurar la concepción de evaluación o *teoría práctica sobre la evaluación*.
- **AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:** Dedicada a la descripción metodológica la segunda parte del informe.
- **PAPEL DE LA TEORÍA:** El autor expone los supuestos o premisas en los que se apoya su trabajo: una determinada concepción de cultura, una epistemología monística, el interaccionismo simbólico y una metodología hermenéutica. La revisión bibliográfica la utiliza para situar su estudio en un marco más general de los estudios sobre la forma en que los docentes organizan su pensamiento y su conducta.

- **CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES:** “*En el análisis de los datos, el profesor participaba aportando su particular visión de las categorías extraídas o de los elementos que la configuraban*” (pág. 81). En este sentido, explica que todo lo que escribía el profesor lo leía y hacía anotaciones que se discutían, mejorando así la interpretación y la comprensión de los significados.
- **CONTRASTACIÓN EXPERTOS:** No consta en qué aspectos, pero en el prólogo aparece que utilizó el *juicio crítico de los compañeros*.
- **TIPOLOGÍA:** Según el autor, el estudio de casos desarrollado en esta investigación está apoyado en un modelo concreto –el Developmental Research Sequense (DRS)- Por otro lado, está centrado en los aspectos psicológicos de los individuos, aunque, eso sí, teniendo en cuenta la cultura, puesto que ésta define el contexto de interpretación y actuación de los sujetos. Este estudio está más centrado en los aspectos cognitivos, aunque analizados en su contexto.
- **ESTILO NARRATIVO:** Utiliza el plural de cortesía y en algunos casos ‘el investigador’. Lenguaje directo, no metafórico. Incluye fragmentos de las notas de campo, entrevistas, observaciones.
- **ESTRUCTURA INFORME:** Incluye los siguientes apartados: Prólogo. PRIMERA PARTE. Contexto del problema de investigación: 1. El estudio de las teorías de los profesores. 2. La evaluación de la enseñanza desde la perspectiva de los profesores. SEGUNDA PARTE. Estudio de casos: 1. propósito del estudio. 2. Supuestos básicos de la investigación. 3. selección de un problema. 4. modelo de investigación utilizado (el estudio de casos). 5. El proceso de recogida, codificación y análisis de datos (acceso al campo, definición de roles, selección de informantes, el método D.R.S.). TERCERA PARTE. Una teoría práctica sobre la evaluación: 1. Introducción. 2. Una teoría sobre la evaluación de la enseñanza (fundamentación, estructura, contenido, evolución, la biografía de un profesor). 3. Discusión de resultados. IMPLICACIONES: 1. relación teoría-práctica. 2. Reforma escolar y formación del profesorado. 3. Colaboración entre

profesores e investigadores. 4. Posibilidades de construir una teoría fundamentada sobre la evaluación. BIBLIOGRAFÍA. ANEXOS.

➤ SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: Se comentan los cambios en el diseño y las razones, éstas fueron en la mayoría de los casos por limitaciones de recursos.

➤ CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos):
En donde único aparece explícitamente es en el prólogo y dice lo siguiente:

“El cuestionamiento sobre la credibilidad y las posibilidades de transferir los hallazgos de esta investigación son las dos preocupaciones que cierran esa tercera parte de la obra. En este sentido, el trabajo de forma prolongada en un centro, la observación persistente de los acontecimientos de una clase, el juicio crítico de los compañeros y las comprobaciones de los datos con todos los que nos dieron información sobre el problema son algunos de los procedimientos utilizados durante el estudio para aumentar su valor de verdad. En tanto que su transferibilidad ha estado sujeta al empleo de un muestreo deliberado y al propio proceso de recogida de datos utilizando descripciones copiosas”.

Por tanto, podemos inferir que, junto con los anteriores, los procedimientos utilizados han sido:

- Observación persistente.
- Presencia prolongada en el campo.
- Triangulación de fuentes y técnicas.
- Comprobación con los participantes.
- Adecuación referencial. Aunque no aparecen en la publicación de la tesis, el autor comenta que utilizó fotografías, dibujos y otros datos sin elaborar para contrastar sus descubrimientos.
- Juicio crítico de expertos. No aparece en qué aspectos pero en el prólogo de su obra, comenta que lo utilizó.
- Muestreo teórico. El autor dirige lo que es importante o relevante mediante conocimientos teóricos.
- Recogida de abundantes datos descriptivos. Sobre todo centrado en el profesor y no tanto en su contexto.
- Descripciones copiosas. Idem que anterior.
- Diseño utilizado especificado con exhaustividad.

- Validez catalítica. En alguna ocasión se comenta que el profesor, gracias al estudio, logra profundizar en el conocimiento de su mundo.
 - Reciprocidad. El autor señala el grado de relación mantenido con su informante, con reuniones en su casa, continuas charlas sobre otros temas, etc.
- CONCLUSIONES: Por un lado aparece la *discusión* de los resultados, en la que brevemente explica la base de las teorías de los profesores y lo relaciona con el profesor observado. Y, por otro lado, aparecen las *implicaciones*, en donde presenta las aportaciones del trabajo para la formación del profesorado y otros aspectos relacionados con la introducción de las innovaciones en las escuelas, contrastándolo con algunas aportaciones teóricas. Finalmente expone otras tareas a afrontar en futuras investigaciones.
- BIBLIOGRAFÍA: Utiliza las orientaciones metodológicas proporcionadas por autores como Agar o Spradley. Aunque también cita a Goetz y LeCompte y a Erickson.
- ANEXOS: Se incluye listados de categorías, dimensiones, tipologías (10 pág.).
- OBSERVACIONES: El trabajo analizado es la publicación de la tesis, por lo que puede ser que en el formato original se cuente con más información (otro tipo de anexos, etc.). El título original de la tesis fue “*Pensamiento de los profesores sobre la evaluación educativa. Una teoría práctica*” y fue presentada en 1986.
- VALORACIÓN: Con respecto a las *bases teórico/práctica de la investigación*, podemos decir que se explican suficientemente los intereses, expectativas e influencias del investigador y se expone cómo influye en el problema de investigación. Se describen las teorías que enmarcan la investigación y se justifica y razona ampliamente la perspectiva de investigación empleada. En cuanto al *Contexto de la investigación*, se describen las características de los escenarios e informantes, aunque con respecto al escenario se circunscribe al centro y a los participantes, no atendiendo tanto a las características socioeconómicas y culturales de la zona, aunque sí las menciona. Explica claramente el conocimiento previo que posee del contexto. Explica

ampliamente la selección de informantes, los criterios empleados y las razones por las que emplea esos criterios y no otros. El *proceso de investigación* es quizás la parte que con mayor exhaustividad ha presentado, en el sentido que expone detalladamente el diseño, sus cambios y la justificación de esos cambios. Identifica los roles y las relaciones con los informantes, así como la influencia ejercida en el desarrollo de la investigación, analiza la repercusión de su influencia en la investigación. También informa sobre la evolución del problema y eliminación de cuestiones de investigación que estaban previstas. Se explican los instrumentos de recogida de datos y las técnicas de análisis empleadas, y muestra los procedimientos y los análisis realizados a los participantes. Con respecto a las *Conclusiones* es, quizás el apartado menos elaborado, aunque sí están fundamentadas en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis, por lo que el análisis de los datos es el hilo conductor del proceso de comprensión; en las conclusiones no aparece el proceso de comprensión y negociación de los participantes en la construcción del conocimiento. Sintetiza el estado final de la cuestión en función de los hallazgos obtenidos en el estudio y ofrece las bases para analizar la transferibilidad del estudio, ofreciendo propuestas concretas (contrastar con otros contextos educativos, profesionales o sociales).

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: José Ignacio Rivas Flores (1991). *El aula como espacio social de intercambio y aprendizaje. Estudio naturalista de la cultura del aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje: los rituales de enseñanza*. Universidad de Málaga.
- N° DE PÁGINAS: 841 pág. (más anexos).
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.
- ÁMBITO: Didáctica (procesos de enseñanza-aprendizaje).
- NIVEL EDUCATIVO: Primaria (6º de EGB).
- ORIGEN: Según el autor, tuvo especial interés en llevar a la práctica y formarse en el llamado paradigma de investigación ecológico, presentado en España por A. Pérez Gómez. También alude a la atracción que sentía por el conocimiento del aula como escenario natural donde acontecen los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- FINALIDAD: La finalidad es determinar qué repercusiones tienen los patrones culturales definidos para el aula sobre el aprendizaje de los alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluye un apartado que denomina *Utilidad de la investigación* (pág. 213), en el cual reflexiona sobre la dimensión práctica de este tipo de investigación, aunque se refiere a aspectos relacionados con la transferibilidad, no tanto a revelar debilidades o necesidades para preparar el cambio y la mejora. Ya en las conclusiones especifica que su etnografía la presenta a debate público y de esta forma se contribuye a la mejora de la escuela y la realidad educativa.
- OBJETIVOS: Según el autor, los objetivos iniciales se definen en una triple dimensión, que viene determinada por una opción de corte naturalista, con el estudio de campo como marco básico de actuación:
 - Descripción de las dos aulas investigadas en cuanto a su cultura.
 - Comparación de los dos escenarios investigados.
 - Interpretación en cuanto a los significados culturales.

El autor también define otro tipo de objetivos que denomina estrictamente metodológicos (pág. 408):

- Permanecer durante un tiempo prolongado en las situaciones a investigar.
- Acentuar la atención a los significados propios de los sujetos que participan y conforman cada una de estas situaciones.
- Utilizar el investigador como instrumentos de recogida de datos.
- Conjuguar diferentes técnicas de recogida de datos congruentes con el estudio de campo.
- Realizar detalladas y minuciosas descripciones de cada una de las realidades investigadas.
- Establecer los mecanismos de análisis inductivos adecuados que nos permitan acceder a la interpretación y explicación del foco de investigación establecido.
- Construir la teoría a partir de los datos que ofrece la realidad misma.

Con respecto al tipo de objetivos, el autor dice textualmente:

Nos encontramos, entonces, con un énfasis en la descripción, en primer lugar; un procedimiento comparativo, en segundo lugar, consecuencia del anterior y como fruto, principalmente, del hecho del doble estudio de casos; y, por último, un interés en la interpretación como resultado de los procedimientos inductivos resultantes de la dimensión anterior (pág. 409).

Por tanto, según la clasificación de Peshkin, los objetivos son *descriptivos e interpretativos*.

➤ **PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN** (abstractos o concretos, en qué medida son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición): Según el autor, el planteamiento de la investigación ha pasado por sucesivos momentos, a través de los cuales se ha ido concretando, de forma más precisa, el objeto de estudio y el foco particular de la investigación, donde explica detalladamente cuál fue la evolución de los problemas de investigación. Finalmente el foco al iniciar el estudio de campo era:

- Describir cuáles son las características que definen la cultura de un grupo concreto de aula, buscando, entonces, aquellos elementos estables, más o menos perdurables, rituales, etc.

- Describir cuál es la organización social del aula que determina la estructura de la cultura misma; qué roles aparecen como producto de esta estructura, etc.
 - Tener en cuenta cuál es la vivencia concreta de cada sujeto, su experiencia en relación a esta cultura.
 - Analizar qué repercusiones tienen estos patrones culturales sobre el aprendizaje de los alumnos y las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- **TEMPORALIZACIÓN:** Un año de trabajo de campo, aunque manifiesta que todo el proceso de investigación duró cinco años.
- **ACCESO AL CAMPO:** El autor detalla cómo fue el acceso (pág. 420), a través de lo que él denomina estrategias relacionales/comunicativas (a través de qué personas, qué estatus ocupan en el centro, cómo se establece la entrada del investigador en la escena, etc.). El acceso se llevó a cabo a través de personas con las que se mantenía relación de amistad.
- **CONTEXTO/S ESTUDIADO/S:** El autor enfatiza la descripción de la cultura de cada una de las aulas, fundamental para la comprensión del significado auténtico de los rituales. En este sentido, dedica un capítulo del marco teórico al concepto de cultura. Estudia dos casos (aulas) por el carácter comparativo que ofrece. Incluye la descripción del contexto de cada uno de los centros: contexto social, cultural y escolar, así como la descripción del aula desde el punto de vista de su cultura y de los participantes.
- **DISEÑO:** El autor explica con exhaustividad cómo se fue configurando su diseño de investigación, concretando cada uno de los cambios desde el primer borrador. Por otro lado, describe detalladamente todas las características y componentes del mismo. Sitúa en tres niveles diferentes la toma de decisiones con respecto a la selección de estrategias que tiene lugar antes de entrar en la situación (diseño): de tipo situacional (espacio, tiempo, sujetos); de tipo relacional o comunicativo (negociación, acceso al campo, roles, etc.), las propiamente metodológicas (estrategias que pueden ser utilizadas a lo largo del trabajo de campo).

➤ **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** Según el autor este proceso de investigación ha sido reconstruido a posteriori. Señala tres fases que se han sucedido en este proceso (las cuales explica detalladamente):

- Primera fase. Foco planteado de forma muy general – preocupación intervencionista.
- Segunda fase. Foco definido con mayor precisión, pero igualmente general – Preocupación descriptiva.
- Tercera fase. Definición precisa del foco de estudio – Se mantiene la preocupación descriptiva, pero con un mayor énfasis en la dimensión explicativa de los resultados.

En cuanto al proceso de recogida de datos, describe tres momentos (pág. 433):

- Primera fase: *dejarse empapar por la situación*. Posición más observadora que participante con el objetivo que fuera aceptado su “intromisión” y que se sintiesen cómodos y despreocupados.
- Segunda fase: *sistematizar la recogida de datos*. Se llevó a cabo la observación participante, así como entrevistas y primer cuestionario.
- Tercera fase: *profundizar en el conocimiento de la situación*. Continuidad de los procedimientos y técnicas de recogida de datos; concentrándose en mayor medida en los datos representacionales de lo que significaban los procesos de ritualización en el aula, en el contexto de su cultura.
- Cuarta fase: *interés comparativo y de control*. Se intenta contrastar los aspectos esenciales de la recogida de datos con nuevas evidencias procedentes de estrategias diferentes.

➤ **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** Estudia dos casos con la finalidad de darle el carácter comparativo necesario para entender mejor los procesos diferenciales en cada realidad de aula particular. En este sentido selecciona un aula rural y otra urbana, justifica exhaustivamente en qué basó tales criterios y no otros (por ejemplo, pública/privada), así como los criterios en que se basó para la selección del nivel educativo estudiado, carácter público del centro y asignatura en la que se centró la investigación (ciencias sociales). También explica lo que él denomina *muestreo*

interno (pág. 414), selección interna dentro de la situación ya definida en sus términos espaciales. Con respecto al profesorado decidió que fuera el tutor del curso. Para el resto de informantes, según el autor utilizó el denominado muestreo oportunista o bola de nieve (pág. 419). En este sentido, la primera selección viene definida de antemano (profesor) y las demás se configuran en el campo.

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** Habría que destacar que para esta investigación se formó un equipo de investigación que colaboró a lo largo del proceso de recogida de datos y en la preparación de algunos instrumentos (describe el proceso de formación llevado a cabo). El autor observó directamente una de las aulas y la otra el equipo de investigación (sin interferir en la marcha de la clase ni en su planificación). Con respecto a los roles de los informantes en los centros, el autor destaca el clima de cordialidad vivido. Con respecto al alumnado tenía información sobre los objetivos de la investigación y, por tanto, del rol de los observadores. Dedicó un apartado al rol del investigador y su actuación personal (pág. 486) en las distintas fases, cómo fue pasando de un rol “pasivo” a uno participante. Expresa la continua tensión vivida por establecer los límites de la participación y la observación. Denomina *participación social* su rol, ya que no significa una participación en tareas específicas (pág. 488).

- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** En uno de los centros, las cuestiones relacionadas con la presencia del investigador, utilización de datos, etc. no le preocupaban de forma especial. Se negoció con el profesor y director (a través de un escrito formal). Concretamente, al profesor le dio a conocer el proyecto y le informó detenidamente del proceso que se iba a llevar a cabo, y negoció las posibles implicaciones hacia el profesor, los alumnos y la dinámica de la clase. En el otro centro el proceso fue similar, salvo que el director manifestó cierta preocupación por la reacción del resto de profesorado y padres, por lo que se decidió llevarlo al claustro y al Consejo Escolar. Aquí se aprobó dicho proyecto siempre y cuando el profesor que se iba a observar estuviese de acuerdo y se guardase el anonimato del centro.

- **RECOGIDA DE DATOS:** El autor describe exhaustivamente el proceso seguido con las técnicas e instrumentos utilizados en cada fase y su evolución, el tipo de datos y el contenido en cada una de ellas. Se utiliza la observación participante como técnica predominante, así como las entrevistas a profesorado, padres y alumnado (individuales y grupales). También utilizó el diario de investigación y diario de campo (el investigador como instrumento), así como cuestionarios (alumnado y padres).

- **ANÁLISIS DE DATOS:** En la fundamentación metodológica explica la propuesta de análisis de datos de Miles y Huberman -reducción de datos, presentación de datos y extracción/verificación de conclusiones- (pág. 201). Detalla y explica el sistema de categorización y codificación que se ha utilizado y el proceso por el que ha llegado al mismo. A este sistema de categorías le da un carácter emergente, ya que surge del trabajo de campo (491). Aunque no explica la parte técnica del análisis.

- **AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:** El autor no sólo describe su propio proceso de investigación exhaustivamente, sino que además dedica otra parte de la tesis (220 páginas) a la fundamentación metodológica del trabajo. En este sentido, realiza una síntesis de los principios que guían su planteamiento metodológico, su articulación epistemológica, así como las diferentes técnicas y procedimientos que subyacen. El autor justifica la importancia concedida a este aspecto, al momento competitivo en que se encuentra este paradigma de investigación, por lo que se hace necesario una buena explicación de los principios que lo guían.

- **PAPEL DE LA TEORÍA:** Para el autor, la dimensión teórica guía la investigación y el análisis de datos, en este sentido define cuáles son sus presupuestos desde los diferentes ámbitos disciplinares (antropología, sociología, psico-didáctica). Enumera todas las teorías corrientes y paradigmas desde donde justifica sus planteamientos teóricos. Según el autor el proceso teórico tuvo efecto en el mismo proceso de recogida de datos (fundamentalmente en torno al concepto de cultura del aula) (pág. 402).

- **CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES:** El autor manifiesta haber contrastado los datos con los participantes a través del registro audio-visual y las entrevistas.

- **CONTRASTACIÓN EXPERTOS:** En los anexos de la tesis presenta cuatro informes de expertos de diferentes áreas (sociología, didáctica, antropología) sobre la adecuación metodológica de su investigación. Además, el estudio se lleva a cabo con un equipo de investigación.

- **TIPOLOGÍA:** El autor define su investigación como naturalista, cualitativa y etnográfica. Naturalista, que parte del reconocimiento de la especificidad de las situaciones humanas y el interés por desarrollar visiones comprensivas de los fenómenos; cualitativa, que pretende una aproximación a los hechos mediante un conjunto de técnicas determinadas; etnográfica, en cuanto que éste es el procedimiento propio para atender al estudio de la cultura. Aunque, en general, manifiesta que prefiere denominarla *naturalista*, ya que es más englobador de las diferentes posturas (pág. 29), ya que la etnografía, en sentido estricto, restringe la investigación exclusivamente a un punto de vista cultural, aunque a nivel técnico mantenga semejanza con otros términos (naturalista, estudio de campo, etc.) que también utilizan observación participante, entrevista y análisis de documentos (pág. 41). En definitiva, el autor considera semejantes en la práctica, los términos naturalista, etnografía, trabajo de campo, investigación interpretativa, etc.; la utilización de uno u otro depende de lo que el investigador quiera resaltar (pág. 44).

- **ESTILO NARRATIVO:** Primera persona del plural, lenguaje directo, no metafórico. Introduce fragmentos literales de los participantes, señalando la fuente de datos.

- **ESTRUCTURA INFORME: INTRODUCCIÓN. A. DIMENSIÓN METODOLÓGICA.** 1. Un marco para el planteamiento metodológico. Dimensiones del proceso de investigación (La cuestión de los paradigmas, campos de decisión en el proceso de investigación, justificación de la opción metodológica). 2. Concepto y delimitación de la investigación naturalista (definición de la investigación naturalista, delimitación conceptual de la investigación naturalista, breve reseña histórica). 3. Supuestos epistemológicos de la investigación naturalista. 4. Características metodológicas de la investigación naturalista (el diseño en la investigación naturalista,

la puesta en práctica de la investigación naturalista, los resultados de la investigación naturalista). B. DIMENSIÓN TEÓRICA. 5. Delimitación de la cuestión. 6. Fundamentación antropológica: el concepto de cultura. 7. Fundamentación sociológica: la organización social. 8. Fundamentación psicodidáctica: la cultura de aula. C. DIMENSIÓN PRÁCTICA. 9. A modo de presentación: la génesis de un proceso (definición metodológica y selección del foco de investigación). 10. Diseño de la investigación: selección previa de estrategias. 11. Desarrollo de la investigación: el proceso de recogida de datos. 12. Análisis de datos (un marco para el análisis de datos. El sistema de categorización; descripción global de las situaciones de investigación; los procesos de ritualización en el aula: actividad y aprendizaje; conclusiones: análisis comparativo de las dos situaciones de aula. D. CONCLUSIONES GENERALES: ÚLTIMAS REFLEXIONES. E. BIBLIOGRAFÍA. F. ANEXOS.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: Sí, por ejemplo, las referidas al equipo de investigación colaborador: cambio de componentes, el resultado no fue el esperado, condiciones poco adecuadas, etc.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): El autor, en su fundamentación metodológica, profundiza en los aspectos de la credibilidad, desde la perspectiva de Lincoln y Guba (1985) (pág. 63); sobre éstos profundiza –teóricamente- en un apartado que denomina *Los procesos de control en la investigación naturalista* (pág. 191). En otro apartado detalla exhaustivamente las estrategias utilizadas como elemento de control del proceso de investigación (pág. 428): Trabajo prolongado en el mismo lugar-observación continua, triangulación de contraste de fuentes, recogida de material de adecuación referencial (vídeo, fotografía, audio, etc.), juicio crítico de los compañeros, métodos solapados (cuestionarios, sociogramas, entrevistas dirigidas, etc.), reflexión epistemológica. Por otro lado, en las conclusiones manifiesta que los profesores implicados en el proyecto han tenido la oportunidad de reflexionar acerca de su práctica al tener que justificar su propia acción y explicar los procesos que acontecían en sus aulas. También hace constar que debido a su inexperiencia inicial le llevó a un proceso de autorrevisión constante de los sucesivos pasos de la investigación. Por tanto, los procedimientos empleados han sido:

- Observación persistente.
 - Presencia prolongada en el campo.
 - Triangulación de fuentes, investigadores y técnicas.
 - Comprobación con los participantes.
 - Adecuación referencial.
 - Juicio crítico de expertos.
 - Recogida de abundantes datos descriptivos.
 - Métodos solapados.
 - Réplica paso a paso.
 - Pistas de revisión.
 - Diseño especificado con exhaustividad.
 - Subjetividad disciplinada.
 - Reflexibilidad sistemática.
 - Validez catalítica.
 - Perspectiva epistemológica.
 - Voz.
- **CONCLUSIONES:** Las denomina *Conclusiones generales: últimas reflexiones*, aquí lleva a cabo una valoración de lo que ha supuesto, supone y puede suponer, tanto personalmente como para el futuro de la investigación educativa, de cara a su continuidad como para futuros “etnógrafos escolares” que quieran aventurarse en la realidad de la escuela. En este sentido, presenta tanto “*las virtudes del mismo, los aciertos, como los fracasos, los caminos equivocados y las pequeñas o grandes frustraciones que le han acompañado*” (pág. 786). Asimismo plantea la utilidad del trabajo realizado. Por último, presenta nuevos focos de investigación para futuras investigaciones.
- **BIBLIOGRAFÍA:** Cita, entre otros, a Erickson, Guba y Lincoln, Pérez Gómez, Burgess, Wolcott, Hymes, Spindler, Geertz.
- **ANEXOS:** 76 pág. e incluye cuestionario de alumnos, cuestionario de padres, tablas de respuestas, cuatro informes de expertos. Habría que destacar que parece que existen

más anexos que en la microficha analizada no se incluyen, ya que el autor hace mención a ellos a lo largo de la tesis (por ejemplo, al diario de investigación).

- OBSERVACIONES: El documento analizado ha sido la publicación de la tesis en microficha, por parte de la Universidad de Málaga. Ésta se presentó en 1990.

- VALORACIÓN: Con respecto a las *Bases teórico/prácticas de la investigación*, el autor describe suficientemente los intereses, expectativas e influencias del equipo de investigación; expone cómo influye esto en el problema de investigación; realiza una descripción exhaustiva de los valores y teorías que enmarcan la investigación; y justifica y razona extensamente la perspectiva de investigación empleada. *El contexto de investigación* es descrito también exhaustivamente: escenarios e informantes; explica el conocimiento previo que tiene de él, realiza una valoración de sus consecuencias en el desarrollo de la investigación; explica los criterios empleados para la selección de informantes y sus razones. En cuanto al *proceso de investigación*, es ampliamente abordado, tanto teóricamente como en su propio estudio; expone de forma detallada el diseño y sus cambios, además justifica dichos cambios; analiza sus roles y relaciones con los informantes, así como la repercusión que tiene su influencia en la investigación; se desarrolla de forma detallada la evolución del problema y se explican los cambios del mismo y el surgimiento de nuevas cuestiones de investigación; se explican los instrumentos de recogida de datos y los procedimientos de formación del personal investigador que colabora en la recogida de datos; se describen las categorías de análisis, aunque no tanto la parte técnica de dicho análisis, se exponen los procedimientos empleados para asegurar la credibilidad, no queda muy claro la valoración y los análisis realizados por los participantes en la investigación. Por último, en las *conclusiones* del estudio se realiza una aproximación al estado final de la cuestión, pero, sobre todo, el autor lleva a cabo una valoración del proceso de investigación llevado a cabo.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Beatriz Cebreiro López (1992). *La iniciación: análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones*. Universidad de Santiago de Compostela.
- N° DE PÁGINAS: 606 pág. (más anexos).
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.
- ÁMBITO: Formación del profesorado.
- NIVEL EDUCATIVO: Bachillerato.
- ORIGEN: Comienza mencionando los problemas que han señalado las investigaciones sobre la formación del profesorado y, a partir de ahí, elabora su finalidad y objetivos de investigación.
- FINALIDAD: La finalidad que se plantea la autora es conocer y comprender la interacción entre los profesores noveles y las instituciones en las cuales se inicia el ejercicio de su profesión, con el fin de determinar en qué direcciones las instituciones son conformadas por lo noveles y los noveles por las instituciones (pág. 6). No dice explícitamente cuál es el propósito con respecto a los resultados del estudio.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): Según la autora, en su investigación se han formulado los siguientes objetivos generales (pág. 7):
 - Conocer cómo se produce la socialización de los profesores en función de los distintos agentes que influyen durante los primeros años del desarrollo profesional de los profesores.
 - Identificar las características de los profesores noveles y de la institución en la cual desarrollaron su primera experiencia profesional.
 - Explicar el peso de determinación de los procesos de socialización en las intenciones que determinan la actuación del novel.

- Conocer las técnicas y los instrumentos de investigación propios del estudio del novel y el período de iniciación.
- Aplicar una metodología longitudinal cualitativa en la aproximación a los problemas del novel y de su etapa.

Según la autora, con este tipo de metodología el investigador interpreta la realidad en un momento y en un lugar, construyendo la teoría a través de un conjunto de significados que los individuos dan a sus acciones en un determinado contexto. Por lo que entendemos que pretende alcanzar objetivos *descriptivos e interpretativos*.

- **PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN:** No define de manera concreta sus problemas de investigación, aunque en el apartado denominado *planteamiento del problema*, fundamenta teóricamente su problema de investigación: la clarificación de la etapa de iniciación. Esta etapa la sitúa como nexo en las grandes etapas de la formación y en la comprensión de la primera experiencia profesional en el aprendizaje de la enseñanza (pág. 420). Para ello estudia el proceso de socialización como la adquisición de la cultura de la enseñanza, la integración en el mundo de los profesores y la adaptación a la institución escolar. Este aprendizaje de la enseñanza implica un sistema de interacción entre el profesor novel y los agentes socializadores, ambientes y contextos. Consideramos que sus problemas de investigación están planteados de manera abstracta y no consta si son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición. Aunque, según la autora, al estudiar el proceso de socialización durante dos años, se lleva a cabo un seguimiento y análisis de los cambios en dicho proceso de socialización.
- **TEMPORALIZACIÓN:** Dos años de trabajo de campo (1988-1990).
- **ACCESO AL CAMPO:** Explica cómo fue la negociación del acceso, primero con el profesor novel y después con el director (en el caso de los dos centros estudiados). Para la autora el acceso también implica despertar el interés por el estudio, aliviar aprensiones, desplegar confianza, etc. (pág. 482). Además, explica las estrategias de vagabundeo (pág. 491).

- **CONTEXTO/S ESTUDIADO/S:** El estudio se centra en un caso: el profesor novel. Según la autora sus fuentes de datos son el propio novel y las personas que interactúan con él (pág. 449). El profesor novel estudiado estuvo en los dos años de trabajo de campo, en dos centros distintos. En este sentido, describe muy brevemente las características de las ciudades donde está ubicado cada centro, la estructura física del centro, el profesorado y el alumnado.

- **DISEÑO:** Según la autora, el diseño de investigación es flexible, se aprende a lo largo del estudio; se da un intercambio dinámico entre teoría, conceptos y datos, modificándose y orientando la búsqueda de nuevos datos. En este sentido, dice que únicamente dos decisiones se tomaron previamente a al entrada en el campo: la elección de un estudio de caso (profesor novel) y la realización del estudio longitudinal (observar la experiencia de un profesor novel durante dos años en la etapa de iniciación). En este sentido, sólo detalla la toma de estas dos decisiones en lo que representa su diseño de investigación. Aunque en otros apartados detalla otros aspectos relacionados con la toma de decisiones durante el proceso.

- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** La autora no presenta explícitamente las fases o proceso de su investigación. No obstante, lo que ella denomina *relato del estudio de caso* (pág. 477), presenta su proceso de investigación, en el que podemos encontrar los siguientes apartados:
 - Buscando un novel.
 - Primer año de experiencia. Relación con la autoridad, negociando roles, conociendo el centro, el ritual de la iniciación, el *shock* de la realidad, relación con los agentes socializadores, el final del curso.
 - Segundo año de experiencia. El rol del etnógrafo, algunos datos sobre el centro, una nueva experiencia.

En los apartados anteriores combina información sobre el proceso de investigación, descripción e interpretación de datos, pero, desde nuestro punto de vista, de manera muy breve y sintética (treinta y dos páginas) con respecto a los capítulos anteriores.

- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** Según la autora el proceso de selección de muestras en etnografía es un proceso interactivo que se distribuye a lo largo de la investigación. En su caso ha utilizado como estrategia de selección la basada en criterios, define los atributos en los que basó la selección de su caso: profesionales, temporales, espaciales (pág. 443). Explica cómo fue todo el proceso para seleccionar y localizar su caso. Además, se incluyen otros participantes que interaccionan con el caso estudiado (director, secretario, dos profesores del seminario, un profesor de otra área, alumno atípico, grupo de alumnos).

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** Según la propia autora, *juega* dos roles (pág. 450): investigador y especialista en educación. Participaba en la vida diaria del centro, infiriendo lo mínimo y analizando constantemente su papel en la investigación; este rol se complementó con una experiencia formativa (reflexión con el profesor novel sobre su experiencia, dificultades, preocupaciones, etc.). Su informante clave representó también el rol de portero (Pág. 480).

- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Se negocia la participación con el sujeto seleccionado. La negociación tenía como objetivo la aceptación en la vida diaria del centro y asegurar el permiso de entrada (pág. 480). En este sentido se presentaron los objetivos generales, características metodológicas, papel del investigador y solicitud de participación en la investigación. La investigadora ofreció un ajuste de acuerdo a las necesidades del sujeto. En la negociación con el director además ofreció garantías de rigor científico, anonimato y flexibilidad para concretar estrategias de recogida de datos.

- **RECOGIDA DE DATOS:** Observación participante en el aula (en siete grupos), observación participante fuera del aula (biblioteca, guardias, horas libres, reuniones de seminario, tutorías, evaluaciones, sin la presencia del novel, fuera del centro), entrevistas (profesor novel, director, otros profesores, alumnos), diario del etnógrafo, documentos escritos. Especifica el número de veces que aplicó cada una de las técnicas en los dos años.

- ANÁLISIS DE DATOS: Según la autora, esta es una tarea que se inicia ya en la recogida de datos, en las que las etapas se interrelacionan en la estancia en el escenario y denomina al proceso *espiral de comprensión* (pág. 455). Distingue entre análisis formal e informal. Denomina su proceso analítico como inducción analítica, en el sentido que las categorías emergen de los datos. Explica las fases de análisis formal (reducción, exposición y conclusiones) y todo el procedimiento técnico utilizado (datos en bruto, carpetas, categorías, códigos, etc.). Detalla y explica todo el sistema de categorías utilizado, con ejemplos de fragmentos utilizados en cada una de ellas.

- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Dedicar un capítulo a la fundamentación de la metodología utilizada: la etnografía. Realizar un recorrido detallado y exhaustivo por todas las características que definen el proceso de investigación etnográfica (fases, roles, selección de informantes, técnicas de recogida de datos, análisis, etc.), desde la perspectiva de varios autores. Además, en otro capítulo, presentar el planteamiento del problema y el diseño de su investigación.

- PAPEL DE LA TEORÍA: Según la autora, los supuestos teóricos fundamentan la temática objeto de estudio y el análisis de los marcos interpretativos del desarrollo profesional de los profesores. Por otro lado, dice que el investigador interpreta la realidad y construye la teoría a través de un conjunto de significados que los individuos dan a sus acciones en un determinado contexto.

- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: No consta.

- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: No consta.

- TIPOLOGÍA: Según la autora, entre los diversos enfoques del paradigma interpretativo se inclina por un diseño etnográfico, que supone: la participación del investigador en la vida natural (escenario) de los fenómenos estudiados, sumergiéndose en el campo de forma intensiva y a largo plazo; elaboración de un cuidadoso registro de lo que sucede utilizando gran variedad de técnicas; elaboración de un informe en el que se incluye una descripción detallada de la vida cotidiana de los

sujetos, identificando el significado que dan a sus acciones y cómo construyen la percepción del mundo social (pág. 288). Son dos los conceptos que mejor simbolizan el etnografía: descripción y comprensión (pág. 313).

- ESTILO NARRATIVO: En primera persona del plural, aunque a veces dice el etnógrafo; con un estilo directo, no metafórico, con mucha fundamentación teórica y poca narración personal. Incluye algunos fragmentos de las entrevistas.

- ESTRUCTURA INFORME: INTRODUCCIÓN. CAPÍTULO I: Contextualización del problema de investigación en los marcos contextuales (la etapa de iniciación en la formación del profesorado, las teorías de la socialización del profesor, el paradigma del pensamiento del profesor, las teorías del desarrollo). CAPÍTULO II: La etapa de iniciación (conceptualización de la etapa de iniciación en el aprendizaje de la enseñanza, programas de iniciación). CAPÍTULO III: Metodología de investigación: la etnografía. 3.1. Elección metodológica: la superación de un debate. 3.2. Investigación etnográfica (etapas y tareas que se llevan a cabo en la etnografía). 3.3. Técnicas de recogida de datos (la observación, la entrevista, el diario, otros instrumentos). 3. 4. La legitimidad científica en etnografía. CAPÍTULO IV: La investigación: estudio de caso longitudinal de un profesor novel. 4.1. Planteamiento del problema. 4.2. Diseño de la investigación (selección de la muestra, fuentes de datos e instrumentos de investigación, análisis de datos). 4.3. Relato del estudio. CONCLUSIONES. BIBLIOGRAFÍA. ANEXOS.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: No consta.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): En el capítulo de fundamentación metodológica incluye un apartado que denomina *la legitimidad científica en etnografía* (pág. 409), en el que reúne las preocupaciones principales relacionadas con la credibilidad desde la perspectiva de varios autores (Guba, Goetz y LeCompte, Anguera, Woods, Colás, Tejedor, etc.). Expone todos los criterios y procedimientos, sobre todo, desde la perspectiva de Guba y Goetz y LeCompte. En cuanto a su investigación, dice que el trabajo prolongado, la

observación persistente y la negociación de su papel contribuye a la credibilidad en la interpretación de datos. Dice que tiene el reto de construir de forma coherente las estructura del todo (coherencia estructural) y que la elaboración de su relato le guía un constante cuestionamiento. Aunque en la parte de fundamentación teórica expone la mayoría de procedimientos para garantizar la credibilidad, sólo informa explícitamente de los siguientes:

- Observación persistente.
- Presencia prolongada en el campo.
- Triangulación de fuentes y técnicas.
- Diseño utilizado especificado con exhaustividad.
- Subjetividad disciplinada.
- Reflexibilidad sistemática
- Perspectiva epistemológica.
- Reciprocidad.

- CONCLUSIONES: Según la autora aborda los aspectos más significativos de la investigación empírica y del esfuerzo metodológico realizado en el aprendizaje de la etnografía. En este sentido, presenta los hallazgos desde su marco interpretativo.
- BIBLIOGRAFÍA: Cita a Hitchcock y Hughes, Erickson, Goetz y LeCompte, Anderson, Haamersley, Knapp, Woods, Taylor y Bogdan
- ANEXOS: 187 Pág., incluye muestra de entrevistas, muestra de observaciones y muestra de diarios.
- OBSERVACIONES:
- VALORACIÓN: Con respecto a las *bases teórico/prácticas de la investigación*, se describen suficientemente los intereses y expectativas de la investigadora; se expone cómo influye esto en el problema de investigación; se realiza una descripción exhaustiva de los valores y teorías que enmarcan la investigación; y se justifica y razona exhaustivamente las perspectiva de investigación empleada. En el *contexto de*

investigación, consideramos que no describe las características y los escenarios de forma detallada; identifica los criterios empleados para la selección de sus informantes y las razones que han guiado estos criterios. En cuanto al *proceso de investigación*, se expone de forma detallada el diseño y no se mencionan los cambios concretos, aunque según la autora, el diseño se fue configurando a lo largo del proceso; quedan explícitos los roles de la investigadora y las relaciones que mantiene con sus informantes; desde nuestro punto de vista, no queda muy clara la evolución del problema y el surgimiento de nuevas cuestiones de investigación; se explican cuáles fueron los instrumentos de recogida de datos y se describen exhaustivamente las técnicas de análisis de datos empleadas; aunque no muestra los procedimientos empleados para la valoración del análisis por parte de los informantes. Por último, las *conclusiones* las centra en las interpretaciones generadas del proceso de análisis.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Juan Bautista Martínez Rodríguez (1992). *El alumnado y la reconstrucción del curriculum en la Reforma*. Universidad de Granada.
- N° DE PÁGINAS: 401 (más anexos).
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.
- ÁMBITO: Didáctica.
- NIVEL EDUCATIVO: Primaria.
- ORIGEN: Según el autor, la difusión tan fulminante de las estrategias didácticas más divulgadas de la Reforma le provoca una curiosidad por comprobar el sentido, la forma, las condiciones y los resultados de tales aplicaciones, así como el *desconocimiento* de los mecanismos y el significado de su implantación en la práctica. Es, por tanto, el momento histórico vivido en la sociedad española la que le sugiere abordar los procesos de innovación y reforma.
- FINALIDAD: “*Cuando un profesor, investigador o equipo educativo se propone profundizar en un tema lo hace siempre con una intención, más o menos soterrada, relacionada, directa o indirectamente, con la mejora de la enseñanza*” (pág. 12). Una de las finalidades de la investigación es la evaluación de la aplicación de la Reforma, por lo que es evidente la finalidad de mejora de la práctica.
- OBJETIVOS: Analizar de cerca cómo se produce la innovación en el ámbito de la Reforma andaluza, aplicando el estudio intensivo de casos con la idea de poder recoger información que permita analizar cómo proceden los agentes en la unidad de la escuela y en una comunidad concreta en relación al proyecto de innovación que el equipo de profesores ha decidido. Por tanto, las pretensiones u objetivos son (pág. 228):
 - Valorar y rescatar la autonomía del alumnado y profesorado en la actividad educativa, tratando de poner en evidencia el revestimiento distorsionador de las teorías curriculares reguladoras de la práctica del aula. Los espacios de

autonomía son definidos y negociados en distintos niveles y ámbitos sociales. La escuela tiene definiciones propias y comunes con la comunidad en la que se desenvuelve.

- Conocer el origen y contenido de la estructura curricular de los centros de la Reforma, su significado y funciones en la práctica social, identificando la dinámica que se produce entre los diferentes elementos curriculares para la articulación de la experiencia.
- Ampliar la comprensión del desarrollo de las reformas y Proyectos de Innovación ofreciéndola a los interesados con el fin de contrastar las ideas y favorecer el esclarecimiento de la práctica en las aulas.
- Revisar los discursos utilizados en la justificación de las prácticas que tienen lugar en el profesorado, administración, alumnado y conjunto de “expertos” que colaboran en la construcción de la reforma.

Los informes del presente trabajo se han entregado a la Comisión de Evaluación Externa, por lo que tenían, según el autor, doble pretensión: cumplir la *evaluación* (obtener datos de tipo general para valorar el resultado de la implantación de la experiencia) encargada por la administración y los propios del trabajo de tesis (pág. 233). Por otra parte, formula unas hipótesis de partida, aunque explica que de forma abierta con el fin de dar lugar a la incorporación de otras nuevas a lo largo del trabajo; estas hipótesis son una guía de comprobación que le permite realizar verificaciones complementarias. Por lo que además de *Evaluación*, también tiene como objetivo la *Verificación*.

➤ PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN (abstractos o concretos, en qué medida son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición): El autor presenta una serie de hipótesis de partida, de forma abierta a la incorporación de otras nuevas, éstas son (pág. 246):

- Hipótesis primera: El universo simbólico construido por profesores y alumnos, a partir del nuevo discurso de la Reforma, aumenta en la práctica la autonomía de los alumnos y, a su vez, produce una mayor implicación de éstos en las tareas académicas renovadoras. A ésta le añade dos subhipótesis.

- Hipótesis segunda: La Reforma es un proceso de cambio curricular, cuyo contenido es la producción del cambio en la estructura de las tareas de los alumnos. Y en este sentido, el cambio de la estructura del currículum y de las tareas produce un cambio en la distribución de los roles y en las relaciones que se mantienen en el aula.
 - Hipótesis tercera: La ausencia del desarrollo instructivo de nuevas destrezas de los alumnos, acordes con las modernas tareas logrará acomodar las nuevas tareas a las antiguas destrezas, sin que se desarrollen globalmente las nuevas.
 - Hipótesis cuarta: La Reforma supone un cambio de cultura en el que las tareas adquieren un significado concreto. Los alumnos que intervienen en una experiencia de innovación adquieren la transformación de su cultura preexistente.
-
- TEMPORALIZACIÓN: Enero de 1988 a junio de 1989.

 - ACCESO AL CAMPO: Comenta brevemente la negociación del acceso.

 - CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: Dos colegios, presenta información que describe también aspectos sobre el ambiente, clima y relación de los que trabajan en el contexto del aula. Según el autor, esto permite hacernos una imagen contextual de las dos experiencias. Describe el contexto nacional y autonómico de las reformas e innovaciones.

 - DISEÑO: Está bastante estructurado de antemano, aunque el autor comenta que abierto a nuevas cuestiones que puedan ir surgiendo. En este sentido, tiene estructuradas todas las características que presenta su proceso de investigación, incluidas las categorías de observación. Especifica con exhaustividad dichas características.

 - FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN: El autor presenta en un cuadro el proceso de estrategias de investigación (pág. 248). En el cual incluye lo siguiente:

- Primera fase: entrada al campo; autorización, tres entrevistas, negociación; entrenamiento observadores, selección unidades, diseño provisional.
 - Segunda fase: Recogida de datos. Especifica todas las dimensiones a observar y los instrumentos de recogida de datos utilizados para cada dimensión.
 - Tercera Fase: Análisis. Incluye todos los tipos de análisis que empleó (matrices, cuadros de datos, inventarios, taxonomía, diagramas, sociogramas, vaciado proyectos, etc.).
 - Cuarta fase: Conclusión. Comprobar hipótesis, dos informes, proponer aspectos teóricos, conclusiones.
-
- SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES: Selecciona dos casos objeto de estudio (dos colegios). Aunque no quedan claros todos los criterios de selección.

 - ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES: El investigador concreta su rol en dos aspectos: participación en el centro y como investigador (relata las tareas que llevó a cabo). No especifica los roles de los informantes.

 - NEGOCIACIÓN/ÉTICA: Se explica el proceso de negociación llevado a cabo en los dos centros (incorporación al centro, a las clases, utilización de cassette, con respecto a los resultados obtenidos en el informe).

 - RECOGIDA DE DATOS: Observación Participante (diario del investigador, diario del observador), Entrevistas (informantes clave, profesores y alumnos), Diario del profesor, Diario del alumno, Documentos (legislación, trabajos de alumnos, proyectos de profesores, circulares, materiales curriculares), Cuestionarios. El autor explica exhaustivamente cada una de ellas (finalidad, unidades de observación, número de sesiones, categorías, instrumentos de registro, etc.).

 - ANÁLISIS DE DATOS: Expone exhaustivamente sus categorías de análisis (estructura de la tarea y de participación) y el resumen de resultados con dichas categorías. Explica el análisis de las Estructuras de Tareas y de Participación mediante

construcción de códigos, contraste de datos, negociación, matrices, displays, verificación de hipótesis, etc. Presenta ejemplo de dichos análisis (matrices, etc.). Según el autor la manera de presentar los datos mediante *Display* (tablas), permite acceder a la información de manera sistemática, superando el texto narrativo; es una manera de presentar la información comprimida y ordenada para extraer conclusiones. Realiza análisis de frecuencias de muchos aspectos que se recogen en su diario (por ejemplo, con respecto a las dificultades: materiales, agrupamientos, destrezas, etc.) y presenta los gráficos correspondientes. Por otro lado, dice:

“En un primer momento, la intención fue realizar parte del análisis simultáneamente a la recogida de datos. Tal decisión nos acarreó problemas en cuanto nos seguía pareciendo prematuro utilizar técnicas de análisis cuando aun los datos no daban de sí suficiente significado o no teníamos las ideas claras de qué estaba pasando con un aspecto concreto de la realidad” (pág. 275).

Aunque después aclara que a lo largo de la recogida de datos se negociaba y se contrastaba de manera informal lo que se iba recogiendo.

- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Presencia detallada.
- PAPEL DE LA TEORÍA: Elige varios campos para la reflexión conceptual y teórica para cumplir una función descriptiva, metodológica y reflexiva. Pretende con ello encontrar racionalizaciones que le sirvieron para orientarle en la construcción teórica del tema. Hace explícitas las corrientes teóricas en las que se apoya y las justifica.
- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: Según el autor los datos obtenidos emitidos en los informes han sido contrastados. Por lo que se obtuvieron nuevos datos complementarios o justificadores, que permitieran la validación de otros (pág. 283).
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: No consta.
- TIPOLOGÍA: Consideramos que esta investigación presenta muchos rasgos de una investigación más tradicional (diseño prefijado, categorías preestablecidas, hipótesis, etc.). Hay que tener en cuenta que en esa época (1988) existía en nuestro país muy

poca tradición de este tipo de estudios, por lo que no estaba bien definido aún el procedimiento.

- ESTILO NARRATIVO: Lenguaje directo, académico en primera persona del plural. Recoge citas de las manifestaciones realizadas por alumnos, profesores, padres y representantes de la administración, acompaña su informe con gráficos de frecuencias de variedad de aspectos y de múltiples fuentes.
- ESTRUCTURA INFORME: INTRODUCCIÓN. PRIMERA PARTE: APORTACIONES AL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR Y AL PAPEL DEL ALUMNADO EN ELLOS. 1. Cómo se entienden y explican los cambios desde diferentes teorías sociales. 2. Cómo se entienden los cambios educativos desde las diferentes teorías del curriculum. 3. Las diferencias en las formas de concebir a la “infancia” y al “alumnado” y su influencia en la distribución de roles, participación e implicaciones curriculares. SEGUNDA PARTE: CONTEXTOS Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS SOBRE LA INTERVENCIÓN DEL ALUMNADO EN EL PROCESO DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL AULA. 1. Los contextos nacional y autonómico de las reformas e innovaciones, y el planteamiento del problema de investigación. 2. Estrategias metodológicas aplicadas en el desarrollo de la investigación. 2.1. El diseño de investigación: esquemas conceptuales e hipótesis de partida. 2.2. La recogida de los datos: técnicas, instrumentos de registro, unidades de observación y materiales. 2.3. Análisis de las estructuras de tareas y participación mediante matrices, *displays* y verificación de hipótesis. 2.4. Resultados de la investigación. Las hipótesis comprobadas, nuevas hipótesis y aspectos más relevantes derivados de la investigación. 3. Hacia una teoría comprensiva de la reforma en nuestro país. BIBLIOGRAFÍA. ANEXOS.
- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: No consta.
- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): Según el autor, adopta un marco metodológico que establece el sentido de la validez

mediante conceptos como la *Autoreflexión*. También dice “*nuestra investigación añade tiempo de estancia en el campo, técnicas de recogida y análisis de datos, diversas profundizaciones realizadas en las dos experiencias y contrastes de información. No tiene la riqueza y variedad de contar con más variados casos e investigadores pero ha permitido profundizar más en dos de ellos*” (pág. 234). Según el autor la manera de presentar los datos mediante *Display* (tablas), permite acceder a la información de manera sistemática, superando el texto narrativo; es una manera de presentar la información comprimida y ordenada para extraer conclusiones, que *obliga al rigor* (pág. 278). Por la información que aporta, podemos inferir que los procedimientos empleados son:

- Observación persistente.
- Presencia prolongada en el campo.
- Triangulación de fuentes y técnicas,
- Adecuación referencial,
- Muestreo teórico,
- Recogida de abundantes datos descriptivos.
- Diseño utilizado especificado con exhaustividad.
- Reflexibilidad sistemática.
- Perspectiva epistemológica.
- “*Sacredness*”. El autor manifiesta una preocupación por las consecuencias sociales de la investigación “*Si el saber “didáctico” cumple alguna función “social” la decisión sobre los problemas a investigar es importante y su acierto dependerá de los criterios con que los seleccionemos*” (pág. 13).

➤ **CONCLUSIONES:** Presenta, por un lado, los resultados de la investigación (hipótesis comprobadas, nuevas hipótesis y conocimientos más relevantes derivados de la investigación) y, por otro, un apartado que denomina *Hacia una teoría comprensiva de la Reforma en nuestro país*. Este último, son las conclusiones propiamente dichas, el autor sintetiza los hallazgos más relevantes y los contrasta teóricamente.

- **BIBLIOGRAFÍA:** Según el autor el campo etnográfico en la didáctica en nuestro país está falto de producciones. En la parte metodológica cita a Taylor y Bogdan, Lundy, Burgess, Erickson, Goetz y LeCompte, Woods, Stake, Miles y Huberman, entre otros.
- **ANEXOS:** Cincuenta páginas de anexos en los que incluye cuestionarios, legislaciones, protocolos de observación, matrices comparativas y abreviaturas.
- **OBSERVACIONES:** El documento analizado es la publicación de la tesis por la Universidad de Granada. El título original es *‘Los alumnos y la reconstrucción del curriculum en la práctica: análisis de procesos de innovación curricular’*, presentada en 1989.
- **VALORACIÓN:** Con respecto a las *bases teórico/prácticas de la investigación*, el autor describe los intereses y expectativas y expone la influencia de esto en los problemas de investigación, a la vez que realiza una descripción exhaustiva de los valores y teorías que enmarcan la investigación; por último justifica y razona la perspectiva de investigación utilizada. El *contexto de investigación*, desde nuestro punto de vista, no está abordado con profundidad, en el sentido que no describe la naturaleza y características de los escenarios e informantes de forma detallada, aunque sí describe en profundidad los resultados de la información obtenida de ellos. Tampoco existe una identificación clara de cómo se seleccionaron los informantes y los criterios (justificados) empleados para ello. En cuanto al *proceso de investigación*, se expone de forma detallada el diseño, aunque, desde nuestro punto de vista, no describe suficientemente los cambios y sus justificaciones, presentando la información un tanto desordenada, lo cual dificulta su comprensión; describe los roles que desempeña el investigador; por otro lado, consideramos que no queda clara la evolución del problema, aunque sí incluye en un apartado *nuevas hipótesis*; explica exhaustivamente los instrumentos de recogida de datos y su credibilidad, así como las técnicas de análisis de datos empleadas; muestra en el informe los procedimientos para exponer datos y los análisis realizados a los participantes. La *conclusiones* están fundamentadas en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis y contrastadas con las aportaciones teóricas, se muestran la interpretaciones de los participantes y realiza una

aproximación al estado final de la cuestión; por último consideramos que ofrece las bases para analizar la transferibilidad del estudio.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Nieves Blanco García (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: Estudio de un caso*. Universidad de Málaga.
- N° DE PÁGINAS: 463 pág. (más anexos).
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.
- ÁMBITO: Didáctica.
- NIVEL EDUCATIVO: Bachillerato.
- ORIGEN: La selección del tema por parte de la autora, deriva del interés por abordar dicha temática, entre otras cosas cita la escasez de investigaciones centradas en contenidos académicos de bachillerato.
- FINALIDAD: Obtener un mejor conocimiento y una sensibilización hacia los procesos que subyacen a la práctica docente, comprender cómo y a través de qué medios actúan los profesionales de la educación (pág. 2). Según la autora, la comprensión de esos procesos posibilita entender la práctica y tal vez su transformación, al posibilitar nuevas realizaciones prácticas (pág. 440).
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): “*Análisis de los problemas relativos a la selección y organización de contenido, a partir de una situación concreta de enseñanza/aprendizaje de la Historia en el Bachillerato*” (pág. 2). La autora dice textualmente “*no es éste un documento valorativo sino descriptivo e interpretativo*” (pág. 281).
- PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN (abstractos o concretos, en qué medida son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición): La autora se comprometió con el profesor a que atendería a aspectos que para él fueran importantes, aunque no estuvieran planteados en el proyecto. Hace mención explícita del carácter emergente de las cuestiones de investigación. Aunque no concreta específicamente sus

cuestiones de investigación dice “problematizar los procesos y mecanismos de selección, distribución, clasificación, valoración y transmisión del conocimiento escolar” (pág. 46). Según la autora, el propósito de este trabajo es escudriñar en las razones por las que la práctica analizada es como es, tanto en las presencias como en las ausencias, enmarcándola en el contexto en que tiene lugar: la enseñanza secundaria, una cultura profesional individualista, presentista y conservadora, un marco institucional prescriptivo y restrictivo, un curriculum disciplinar, una concepción “objetivista del conocimiento, un metodología expositiva... (pág. 3). Según ella, además de ofrecer descripción, indaga las razones que justifican su existencia.

- TEMPORALIZACIÓN: En el curso 1989-1990 se recogió la información (trabajo de campo), y en 1990-1991 se preparó el informe provisional, entregado en abril y negociado.

- ACCESO AL CAMPO: El acceso lo realizó a través de un profesor con el que tenían un conocido en común, posteriormente este profesor se encargó de informar al centro, aunque ella también solicitó permiso formal a la dirección. Según la autora, no conocía previamente a nadie en el centro, por lo que resalta el tiempo, la ansiedad, la ambigüedad y los tanteos iniciales para lograr situarse en un contexto humano e institucional desconocido (pág. 259).

- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: Su informe de caso comienza ofreciendo la contextualización de la situación que se estudia: descripción del instituto (edificio, aulas, recursos, organigrama, actividades, alumnos, profesores, clima, etc.) y del profesor observado. Para la autora, no es posible entender lo que ocurre en un aula si ello no se conecta con el marco institucional en que se desarrolla (características de la cultura de la enseñanza, significado del conocimiento escolar, conocimiento histórico, libros de texto).

- DISEÑO: Explica el carácter emergente del diseño, aunque reconstruye todo el proceso y explica exhaustivamente las características del mismo.

- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** Narra cómo fue su proceso de investigación y lo divide en los siguientes apartados: las relaciones interpersonales, la recogida de información, el tratamiento y análisis de datos, la negociación del informe. Aunque no presenta una división explícita de fases.
- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** La autora explica los criterios que le llevaron a seleccionar el ámbito de estudio (bachillerato, contenidos, historia). Asimismo dice que entró en contacto con el profesor de Historia a través de una tercera persona a la que ambos conocían. Se establecieron dos grupos en los que realizaría las observaciones por compatibilidad horaria (dos de primero de la asignatura de Historia, con un mismo profesor).
- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** La autora le da importancia a las relaciones interpersonales (cargadas de afectividad) como marco de referencia para todo el proceso de la investigación. Según nos explica, ella no mantenía una posición jerárquica, su papel buscaba el equilibrio entre implicación y distanciamiento. Mantiene un rol de participante. Explica el papel que jugó el profesor, que fue quien más información le facilitó; no sólo le facilitó el acceso, sino que le permitió, en un principio, colaborar a través de conversaciones para entender lo que hacía y las razones; también le puso en contacto con otras personas y documentos. No obstante, tuvo problemas con su informante (clave) en lo que se refiere a las conversaciones que mantenía cuando el contenido se trataba de las ideas del profesor y su enseñanza, aquí la autora manifiesta que tuvo complicaciones y percibía tensiones (aunque argumentaba falta de tiempo); después de varios meses el informante argumentó que no quería darle su opinión para no sesgar la objetividad del trabajo, por lo que la investigadora sintió un cierto fracaso por no haberle podido transmitir el sentido del mismo (pág. 262). A pesar de ello decidió continuar (aunque no consiguió cambiar esta perspectiva), ya que en la negociación del informe consiguió avanzar.
- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** La autora explicó al profesor el objeto de la investigación, lo que pretendía y lo que requería por su parte. Esta persona lo comunicó al Seminario, dirección del centro, tutores y padres; aunque la investigadora entregó una carta al

director en la que solicitaba autorización. Utiliza seudónimos para los nombres de las personas, para garantizar el anonimato y confidencialidad de la información. Entregó un informe parcial y otro provisional que lo negocia con el profesor y el alumnado. Incluye un apartado que denomina *La negociación del informe*, en el que cuenta cómo fue el proceso, algunos aspectos que se incluyeron y el acuerdo manifestado con la información que contenía el informe. Resalta que el principio metodológico y ético central es el respeto a las personas; por lo que realiza una reflexión sobre las contradicciones y ambigüedades que genera este aspecto con respecto a los objetivos y desarrollo de la investigación.

- RECOGIDA DE DATOS: Dedicó un apartado que denomina *recogida de información*. Los instrumentos de recogida de datos fueron las observaciones (sin categorías previas definidas) y las conversaciones y entrevistas (profesor, estudiantes – grupales- y otros profesores del centro), complementadas con el análisis de documentos (apuntes, libros de texto, exámenes, documentos oficiales, memorias de centro) y cuestionarios a alumnos y profesor. Explica las características de cada una de ellas (desarrollo, temporalización, unidades, registro, número, criterios)

- ANÁLISIS DE DATOS: Lo denomina *tratamiento y análisis de datos*. Según la autora la recogida, tratamiento y análisis de la información ha de realizarse en paralelo, y su objetivo es lograr una comprensión de la situación cada vez más completa, fiel y profunda. Aunque también nombra la dificultad de llevarlo a la práctica a *rajatabla* por la falta de tiempo. No partió de categorías predefinidas de indagación y surgen del desarrollo de la investigación. Queda reflejado el carácter procesual del análisis (un primer análisis sugirió nuevos aspectos en los que profundizar, que incluye en los anexos), el cual explica con detalle (primer análisis sistemático, finalidad, contrastación, temporalización). Explica e intenta reconstruir todo el proceso de análisis: cómo emergen las categorías analíticas, unidades, cuáles fueron, análisis vertical y horizontal, triangulación. La autora menciona la dificultad del análisis, ya que no hay muchos estudios de caso disponibles, ni suele ser explícito el tratamiento y análisis de datos.

- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Describe la metodología de su proceso de investigación.

- PAPEL DE LA TEORÍA: La autora explica en la introducción de su trabajo que, una vez realizado el estudio de caso y elaborado el informe, comenzó con otra parte del proceso de investigación: la construcción teórica. Por lo que se cuestionó lo siguiente: ¿cómo realizar el análisis teórico que, como parte de una tesis, y como punto de partida para la generación de nuevo conocimiento requería? ¿cómo separarse de la situación concreta a analizar, imprescindible para tener una perspectiva más amplia, evitando el riesgo de falsificarla al aplicarle esquemas que le son ajenos? ¿cómo profundizar en aspectos parciales sin perder la unidad que el Informe trata de reflejar? En definitiva, ¿cómo construir conocimiento teórico a partir de una situación práctica y cómo hacer que esa situación práctica sea iluminada por tal conocimiento teórico? (pág. 4). En el esquema de la tesis aparecen los primeros capítulos que recogen *los elementos teóricos que ayuden a iluminar y entender mejor el estudio de caso que viene después* (pág. 6), aunque el punto de arranque fue el informe del caso. El último capítulo “*Profundizar en la comprensión de la enseñanza*” (anterior a las conclusiones y posterior al informe del caso), la autora realiza un análisis teórico del informe tomando como eje: el marco institucional, la Historia y los estudiantes. Utiliza la teoría como referente que permite ahondar en sus significados .

- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: Presenta un informe provisional al profesor y al alumnado para su negociación y explica cómo se llevó a cabo. El alumnado manifestó la veracidad de la información y se incluyó alguna información.

- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: No consta explícitamente, aunque en el proyecto de trabajo presentado al centro, que incluye en los anexos, explica lo que es la triangulación que ella empleará y uno de los aspectos que aparece es *el juicio externo de expertos que analicen la marcha del trabajo y su ajuste a los criterios metodológicos y éticos de este tipo de investigación* (pág. 5 de los anexos).

- **TIPOLOGÍA:** Según la autora “*la metodología cualitativa y más específicamente la investigación etnográfica posee las potencialidades teórica y metodológicas necesarias, y más adecuadas, para acercarse a esos espacios únicos de actuación que son las aulas, los docentes y los estudiantes concretos*” (pág. 1-2). Aunque en varias ocasiones nombra la investigación etnográfica, deducimos que la utiliza como sinónimo de estudio de caso.

- **ESTILO NARRATIVO:** La autora, en la introducción, hace mención explícita al lenguaje (no sexista) y al modo de expresión que ha utilizado a la hora de redactar la tesis. Con respecto a este último, justifica el porqué de la redacción en primera persona (o cuando no era posible en forma impersonal), evitando los plurales. Para ella, el uso académico del plural es incorrecto y desorientador cuando quien escribe es una sola persona. Además, implica un consenso que de ninguna manera puede darse por supuesto, por lo que le quiere dar el matiz de provisional, tentativo y controvertido; así como su responsabilidad. Por otra parte, introducen múltiples citas y referencias textuales (voces), señalando las fuentes de donde proceden (conversaciones, entrevistas, observaciones, etc.) y la fecha en que la información se recogió. Utiliza un lenguaje descriptivo, no metafórico¹.

- **ESTRUCTURA INFORME: INTRODUCCIÓN.** I. El conocimiento para la escuela. II. Conocimiento, control y poder. III. La historia y su enseñanza. IV. El contexto de la práctica. V. Enseñar historia en bachillerato: 5.1. El proceso de investigación (las relaciones interpersonales: el marco de referencia, la recogida de información, el tratamiento y análisis de datos, la negociación del informe). 5.2. Estudio de un caso: Informe (el contexto, la enseñanza de la historia, el conocimiento institucionalizado, ¿qué conocimiento?, el conocimiento mediado, el conocimiento “en acción”, la disciplina y el conocimiento, la evaluación del aprendizaje, los alumnos y el conocimiento histórico, más allá del aula). VI: Profundizar en la comprensión de la enseñanza. In-conclusión. Referencias bibliográficas. Anexos.

¹ Salvo en el título que denomina *Las rejas invisibles* para referirse a que el mundo de los docentes (pensar y actuar) está limitado por las condiciones institucionales en que trabajan (aunque las rejas limitan pero no cierran completamente).

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: La autora manifiesta el fracaso que sintió por no haber podido compartir plenamente los significados con su informante clave, dada la concepción jerárquica que tenía éste con respecto a la relación investigador-investigado, además de considerar que su opinión sesgaba la investigación (el informante). Por ello tuvo muchas dificultades para llevar a cabo entrevistas con él (no tanto conversaciones). También menciona que aunque tenía previsto realizar diversos informes parciales, le fue imposible por la gran cantidad de tiempo que requería.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): Para la autora, el principio metodológico y ético central es el respeto a las personas, por lo que se debe explicitar un compromiso de neutralidad y justicia en el tratamiento de la información. Le da mucha importancia a la relación con las personas (consultados e informados). Por otra parte, manifiesta que dadas las dificultades que tuvo para acceder a las concepciones que tenía su enseñante por medio de conversaciones, contrarrestó esta dificultad con “*pasar mucho tiempo en el centro*” (pág. 262). Aunque, por otro lado, expresa “*Pasar mucho tiempo en un centro, tratar de comprender lo que un profesor y unos estudiantes hacen y las razones para ello, requiere una implicación personal que puede ser muy fuerte y que está cargada de afectividad. Este es para mí, el nudo de la investigación etnográfica*” (pág. 263), ésta es su fortaleza y su debilidad. En este sentido, dice que se debe revisar constantemente el papel en las relaciones personales, respetando escrupulosamente los requisitos metodológicos que garanticen la credibilidad de la información que se recoge. Aunque si hay conflicto debe prevalecer las relaciones interpersonales, dado los principios éticos que están en el corazón de la investigación etnográfica. Por otro lado, dice que la utilización de entrevistas es clave para darle credibilidad a la información (triangulación). La autora hace referencia al diario de investigación para rastrear el proceso por el que se recogieron y analizaron los datos, por lo que pensamos que está haciendo mención a *Pistas de revisión*. También hace mención explícita a que la validez del informe no se restringe sólo a él, sino que hay muchas situaciones de enseñanza similares y profesores y alumnos cuyas circunstancias y problemáticas son parecidas (pág. 283),

entendemos que está haciendo referencia a la transferibilidad. Por tanto los procedimientos utilizados consideramos que han sido:

- Observación persistente.
- Presencia prolongada en el campo.
- Triangulación de fuentes, perspectivas y técnicas.
- Comprobación con los participantes.
- Corroboración o coherencia estructural.
- Juicio crítico de expertos.
- Recogida de abundantes datos descriptivos.
- Pistas de revisión.
- Diseño utilizado especificado con exhaustividad.
- Reflexibilidad sistemática.
- Perspectiva epistemológica.
- Voz.
- Reciprocidad.
- Otras propuestas de validez. La autora pone un especial énfasis en las cuestiones éticas de la investigación y a las relaciones personales.

➤ **CONCLUSIONES:** Las denomina *in-conclusion*, puesto que considera que no es un punto final, sino más bien un intermedio o un punto de partida. En ésta presenta una reflexión que pretende recoger el conocimiento y los intereses generados a partir de la realización del estudio. En este sentido, reflexiona sobre la utilización del estudio de caso único y sobre el *conocimiento educativo*. Finalmente propone algunos aspectos sobre los que habría que indagar.

➤ **BIBLIOGRAFÍA:** Según la autora, llevó a cabo una revisión de la literatura sobre investigación etnográfica antes de iniciar la investigación. En este sentido, cita entre otros a: Adelman, Burgess, Connelly y Clandinin, Erickson, Glasser y Strauss, Goetz y LeCompte, Peskin, Walker, Santos Guerra, Jacobs, Spindler, Spradley, Stake, Taylor y Bogdan, Wilcox, Woods.

- ANEXOS: 58 pág. que incluyen: carta de presentación, proyecto de trabajo, informe para el seminario de historia, cuestionarios para los estudiantes y para el profesor, primer análisis de datos.

- OBSERVACIONES: El documento analizado se trata de la Microficha de la Tesis Doctoral publicada por la Universidad de Málaga. La tesis fue presentada en 1991.

- VALORACIÓN: Con respecto a las *bases teórico/prácticas de la investigación*, la autora describe suficientemente los intereses y expectativas, así como influye esto en el problema de investigación, realiza una descripción sobre los valores y teorías que enmarcan la investigación, aunque ésta la realiza a posteriori del estudio de caso; la perspectiva de investigación es justificada y razonada. El *contexto de investigación* se centra en describir el escenario (centro y aula) y los informantes, explica porqué seleccionó a los informantes, pero no profundiza mucho en los criterios de selección. En cuanto al *proceso de investigación*, expone de forma detallada el diseño de investigación y hace mención a sus cambios; profundiza en los roles y en las relaciones que mantiene con sus informantes, así como la repercusión e influencia en la investigación; no aparece de forma totalmente explícita la evolución del problema (cambios y nuevas cuestiones de investigación); explica exhaustivamente los instrumentos de recogida de datos, así como las técnicas de análisis; también hace explícitos los procedimientos para asegurar la credibilidad del proceso de análisis (triangulación) y resalta la contrastación valoración de los participantes del proceso de análisis. Las *Conclusiones*, están fundamentadas en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis, diferencia las interpretaciones de los participantes y del investigador, describe el proceso de comprensión y negociación de los participantes (aunque en otro apartado) y ofrece las bases para analizar la transferibilidad del estudio.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Cristina Alonso Cano (1993). *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Estudio de un caso*. Universitat de Barcelona.
- N° DE PÁGINAS: 456 pág. (más anexos)
- DEPARTAMENTO: Didàctica i Organització Escolar.
- ÀMBITO: Tecnología Educativa.
- NIVEL EDUCATIVO: Bachillerato.
- ORIGEN: La autora expone el proceso en el que se gestó el problema objeto de la investigación. Por un lado, una confluencia de factores personales, académicos, profesionales y socio-culturales y, por otro, por continuar la línea de investigación del grupo al que pertenece en su departamento.
- FINALIDAD: Según la autora, investigaciones de este tipo, pueden aproximarnos al estado de la cuestión, ofrecer información valiosa, provocando y facilitando la reflexión crítica, *orientando futuras tomas de decisiones e incidiendo en la mejora de la calidad educativa* (pág. 55).
- OBJETIVOS: El propósito de la investigación es concretado de la siguiente manera: *“Extraer conocimiento en torno al proceso de apropiación de la herramienta informática en un centro público de enseñanza secundaria, evidenciando los factores que contribuyen de forma favorable al proceso y aquellos que dificultan la implantación de este recurso tecnológico”* (pág. 55). *“El estudio tiene una finalidad descriptiva y explicativa. No se trata de emitir juicios de valor, de criticar o realizar descalificaciones. Me muevo ante el lema de investigar para conocer e interpretar, no para juzgar”* (pág. 54). Podemos decir que trata, según la clasificación de Peshkin, de objetivos *descriptivos e interpretativos*.

➤ **PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN:** Según la autora, la acción investigadora que guía el estudio parte de una serie de presuposiciones e inquietudes, formuladas como preguntas hipotéticas en busca de confirmación, transformación o vías de trabajo; estas preguntas le conducen hacia la delimitación y concreción del problema (pág. 53):

- ¿Cómo se produce la apropiación de los recursos informáticos en un centro público de enseñanza secundaria?
- ¿Qué factores contribuyen de forma favorable en el proceso de apropiación de la herramienta informática en una determinada institución educativa?
- ¿Qué factores dificultan la implantación del recurso informático en un centro educativo?
- ¿Qué aspectos de una institución pública de enseñanza secundaria se han visto influenciados y en qué sentido por la introducción de los recursos informáticos?
- ¿Cuál ha sido la calidad educativa de esa apropiación? ¿En qué grado y hasta qué punto esta herramienta se está utilizando de forma novedosa?
- ¿Cómo se ha implicado el profesorado del centro en las acciones formativas relacionadas con esta nueva tecnología?

Como vemos son problemas concretos y expone cómo la investigación realizada proporcionó nuevas ideas, en este sentido toma como marco el proyecto inicial y explica las desviaciones del índice y la presentación del estudio.

➤ **TEMPORALIZACIÓN:** La autora le dedica un apartado al estudio en el tiempo e indica la importancia de exponer la coordenadas espacio-temporales en la contextualización del trabajo de campo. En este sentido, expone lo siguiente:

- Septiembre de 1989. Diseño del proyecto e inscripción de la misma.
- Octubre 1989 – marzo 1990. Lecturas y documentación bibliográfica.
- Abril – agosto 1990. Estancia de seis meses en la República del Ecuador, para llevar a cabo otro trabajo de campo.
- Septiembre – octubre 1990. Selección del caso.

- Noviembre 1990. Primeros contactos y negociaciones con el centro seleccionado.
- Diciembre 1990 – junio 1991. Trabajo de campo, concentrado preferentemente los jueves y viernes de cada semana.
- Julio 1991. Últimas reuniones y conversaciones.
- Agosto – diciembre 1991. Primer diseño de la estructura que presentará el estudio de caso (reconstrucción del caso de cuestiones descriptivas).
- Enero – septiembre de 1992. Análisis e interpretación propiamente dicho. Redacción del estudio de caso (teniendo en cuenta los datos y la voz de los participantes).

Por tanto, el trabajo de campo un curso académico; todo el proceso de investigación, tres años.

- ACCESO AL CAMPO: El acceso formal se inició con la presentación del proyecto al coordinador de informática y al director, posteriormente se presenta al claustro para su aprobación. Explica cómo fue la primera etapa de *vagabundeo* y cómo se sentía, así como la denominada construcción de mapas.
- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: La autora expone los contextos objeto de estudio de la siguiente manera:

“El estudio de caso se estructura en torno a unas ‘historias contextuales’. Partiendo de un contexto internacional en el que se genera un discurso socio-cultural y pedagógico que defiende el potencial innovador de la herramienta informática, se descende a un contexto de política educativa en el que se presenta la historia del Programa d’Informàtica Educativa (PIE) como garante de una innovación en la comunidad educativa catalana. A partir de aquí se presenta la historia del barrio y la historia del centro como contextos en los que se circunscribe el proceso de apropiación de la herramienta informática en un instituto en el período 1980-91” (pág. 119).

En este sentido, la autora reconstruye exhaustivamente los contextos del caso estudiado, relatando 5 años de historia del PIE, 30 años de historia de un barrio y 15 años de historia de un centro.

- **DISEÑO:** Según la autora, el diseño que presenta tiene las siguientes características: flexible, heurístico, con un enfoque progresivo, no rígidamente establecido (pág. 60). Explicada con exhaustividad la planificación inicial, los cambios, las fases, temporalización, estrategias, informantes, etc.

- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** Según la autora, las diferentes fases por las que ha ido avanzando el proceso investigador son:
 - *Sobre el papel, qué caso estudiar.* Expone los criterios para seleccionar el centro objeto de estudio.
 - *Primera ronda de conversaciones,* qué debía facilitar y qué podía obtener el centro. Contaba con una preselección de centros más cercanos al perfil propuesto en la fase anterior. Decidió que el centro elegido debía facilitar el acceso y proporcionar la información documental y humana que le fuera solicitada.
 - *Acceso, primeras horas y primeras negociaciones.* Describe cómo fue todo este proceso.
 - *Entrada, los primeros días en el centro.* Después de esta fase, pasó de “mirar a buscar, de oír a escuchar, de conversar a entrevistar” (pág. 81).
 - *Estancia, algunos meses.* Esta etapa se caracterizó por la aplicación sistemática y complementaria de las estrategias propias de la metodología adoptada. El final de esta etapa se produjo por los primeros síntomas de monotonía originada por el acontecer de fenómenos ya conocidos.
 - *Salida, los últimos días.* Inició una retirada gradual hasta que fueron terminando los contactos.
 - *De vuelta al papel.* Comienza a elaborar un primer informe para ser revisado por el centro.

- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** La autora hace explícito los criterios tenidos en cuenta en el proceso de selección de centros, ofreciendo todas las posibilidades que existían y justificando su propia elección. En este sentido, decidió centrarse en un estudio de caso único y para ello dibujó el caso que podía ser considerado como óptimo o deseable (centro público de bachillerato, con una

considerable dotación de material informático y con una cierta tradición en la utilización de dichos medios). Realizó una primera selección de centros combinando los criterios prefijados. Según la autora, los criterios de selección de los informantes clave fueron relevancia etnográfica, más que representatividad estadística, lo que denomina *muestreo naturalista*. Detalla como fue este proceso, desde la relación de documentos a analizar, los informantes y las situaciones a observar, así como los criterios de selección.

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** Según la autora, concibe la figura del investigador como una persona que interactúa con los participantes en su propio lenguaje y en sus propias palabras. En este sentido, expresa que no pretendía pasar por nativa, pero tampoco ser vista como una intrusa, una visita. Combina la observación y la participación en los diferentes momentos, además de considerar los siguientes roles²: sospechoso forastero, trato cordial, invitado bienvenido, un experto recurso, valioso colega, confidente. En cuanto a los roles de los participantes, dice que algunas personas, especialmente alumnos, se convirtieron en ayudantes de investigación, en informadores con iniciativa propia.

- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Se inició con la presentación del proyecto en el que explicaba sus intenciones, la naturaleza del trabajo, los métodos que emplearía, el carácter provisional de la planificación inicial y su progresiva adaptación a la realidad y exigencias del centro. En el proceso de negociación se comprometió a contrastar con los implicados las interpretaciones estructuradas y los participantes en la investigación, serían los primeros lectores de los informes parciales y finales del estudio.

- **RECOGIDA DE DATOS:** Detalla exhaustivamente todas las *estrategias empleadas para explorar y reconstruir la realidad*: cuadernos de notas de campo (descripciones, vivencias, percepciones, sentimientos y reacciones), observación (descriptiva y focalizada o sistemática, ofrece una reacción de las posibles situaciones a observar en una centro), entrevistas (36 y detalla el tipo, guiones, personas), biografías

² Estas forman parte de las seis fases propuestas por Zajano y Edelsberg (1993), de las relaciones del investigador con la persona investigada.

profesionales, registros de vídeo, relatos narrativos, análisis documental (incluye una descripción de todos los documentos)

- ANÁLISIS DE DATOS: Distingue entre una primera fase descriptiva, en donde se organizan, reducen y representan los datos, y que responde a las preguntas ¿qué ocurrió? ¿qué se dijo? Y una segunda fase que supera el umbral de la descripción y da respuesta a ¿por qué ocurrió? (cuestión analítica) y al ¿qué significan estos sucesos? (cuestión comprensiva-interpretativa). La autora explica detalladamente este proceso de análisis que denomina de la descripción a la interpretación de la información. Para ella es un proceso de análisis en espiral, recursivo y continuo. En este sentido cita la propuesta de análisis de Tesch (1990)³.
- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Descripción metodológica exhaustiva y detallada.
- PAPEL DE LA TEORÍA: Dada la novedad de los medios tecnológicos analizados, se impone la necesidad de edificar conocimientos en torno a las realidades y prácticas educativas.
- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: Se les presenta a los participantes un primer informe y se les ofrece la posibilidad de realizar otras lecturas y adaptaciones. En este sentido se genera un proceso de “devolución” y reflexión conjunto.

³ Esta autora (Tesch, 1990) recomienda diez principios a tener en cuenta que resumimos en lo siguiente: es concurrente o cíclico a la fase de recolección; es sistemático y comprensivo, pero no rígido; actividad reflexiva que tiene como resultado un juego de notas analíticas que guían el proceso; los datos son segmentados y divididos en unidades significativas; los segmentos de datos son categorizados de acuerdo con un sistema de organización que deriva de los datos; el instrumento intelectual más importante es la comparación; la categorización es preliminar, flexible; la manipulación de datos es ecléctica, no existe una única forma; los procesos no son mecánicos, al análisis cualitativo es una artesanía intelectual, no existen reglas estrictas, pero no está permitida una inventiva ilimitada; en el resultado final del análisis la síntesis de los datos ha alcanzado su más alto nivel.

- **CONTRASTACIÓN EXPERTOS:** Incluye un apartado denominado *Comentando la realidad: sesiones de trabajo con la directora de tesis*, en el que explica el intercambio, la transmisión y producción de conocimiento bidireccional, lo que significa un efecto triangulador.

- **TIPOLOGÍA:** Para la autora, la metodología de trabajo sería el estudio cualitativo de caso, dentro de una perspectiva interpretativa-naturalista. Más adelante dice “*la construcción de una etnografía requiere un esfuerzo organizativo y de creatividad*” (pág. 66).

- **ESTILO NARRATIVO:** Primera persona. Emplea diferentes tiempos verbales en función de la fase del proceso de investigación donde se encuentra, por ejemplo, cuando está explicando la negociación dice “*expliqué los métodos que emplearía... exploraría grupos y procesos*” (pasado y condicional). Emplea formas metafóricas “*me disponía a iniciar el proceso de revelado, a la espera de obtener una fotografía no excesivamente movida y bien enfocada. Les ofrecería a los lectores unos negativos que le permitiría situarse en la realidad estudiada*” (pág. 86). Utiliza fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas y otras fuentes.

- **ESTRUCTURA INFORME:** PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DEL ESTUDIO. I. Tecnología de la información y educación: marco contextual e investigador. II. Planteamiento y representación del problema. Decisiones metodológicas. III. Proceso investigador (Desarrollo del trabajo de campo, El estudio en el tiempo: fases y temporalización). IV. De la obtención de unos datos a las elaboraciones de un estudio de caso (contribuciones a la reconstrucción de la realidad, construcción del caso, estructura del estudio de caso). SEGUNDA PARTE: RECONSTRUCCIÓN DE HISTORIAS CONTEXTUALES. V. El PIE: cinco años de historia de un programa de informática educativa. VI Treinta años de la historia de un barrio. VII. Quince años de historia de un centro. TERCERA PARTE: CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA HERRAMIENTA INFORMÁTICA. VIII. Del primer ordenador a la primera aula de informática. IX.

Aumento de las dotaciones de recursos humanos y materiales (1988-89). X. Diez años después: el estado de la cuestión (1989-91). XI. Cinco años de formación informática de un colectivo docente. XII. El entorno físico y simbólico de las aulas de informática. XIII. La informática y las materias del curriculum. XIV. La informática y las actividades cotidianas, culturales y de gestión del centro. XV. La conveniencia de un epílogo ante la posibilidad de nuevos prólogos. BIBLIOGRAFÍA. ANEXOS.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: Más que estrategias fracasadas lo que explica son los cambios acontecidos en sus planificaciones.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): Según la autora, una garantía de rigor metodológico y uno de los requerimientos de la etnografía es la necesidad y la oportunidad de acompañarla de la biografía de la investigación; ésta biografía reflejará la conducta reflexiva del investigador, la explicación del proceso, sus problemas, elecciones y errores. Según la autora, existe una tendencia que enfatiza los aspectos técnicos y el análisis de los datos recogidos, prestándoles una atención muy secundaria a los acontecimientos sociales del proceso. Por tanto, hace especial mención a los aspectos sociales, emocionales y personales del día a día del trabajo en el contexto. También es considerada la escritura, en el sentido que en el éxito de una etnografía depende el estilo de la misma, da relevancia a los modelos literarios de representación. Por otra parte expresa que ejercía la autovigilancia y la lucha contra la limitación de sus juicios y para velar por el rigor “traer la subjetividad a niveles conscientes” (pág. 80). Sigue contando que se distanció en el papel y escribió sus concepciones previas sobre el objeto de estudio. También nombra explícitamente que se preocupaba por el grado de transferibilidad del estudio y que este depende del nivel de coherencia interna del caso, es el lector el que decide si el caso investigado es o no similar al suyo (pág. 86). También dice explícitamente el efecto triangulador que ejercieron las reuniones mantenidas con su directora de tesis. Además comenta la siguiente triangulación “de los documentos se desprendieron una informaciones que intenté comprobar en las entrevistas y de éstas, se desprendieron unas opiniones que intenté comprobar mediante observaciones” (pág. 113). Por último, añade que utilizó dos tipos de triangulación: la multi-modal o pluri-

metodológica y la de fuentes de información, por lo que según la autora, está asegurando la validez interna de la investigación. Como vemos en este trabajo se señalan explícitamente muchos de los procedimientos de validación empleados; por tanto, éstos, junto con otros que aparecen implícitos, son los siguientes:

- Observación Persistente.
- Presencia prolongada en el campo.
- Triangulación de fuentes, técnicas y perspectivas.
- Comprobación con los participantes.
- Corroboración o coherencia estructural.
- Adecuación referencial.
- Juicio crítico de expertos.
- Recogida de abundantes datos descriptivos.
- Pistas de revisión. La autora aporta una explicación progresiva del proceso.
- Diseño utilizado especificado con exhaustividad.
- Subjetividad disciplinada.
- Reflexividad sistemática. Por medio del cuaderno de campo.
- Nuevas formas de escritura. En concreto podríamos destacar el interés de la autora por relatar textos emocionales.
- Voz.
- Otras propuestas de validez. *La biografía de la investigación*, ésta biografía reflejará la conducta reflexiva del investigador, la explicación del proceso, sus problemas, elecciones y errores. Hace especial mención de los aspectos sociales, emocionales y personales del día a día del trabajo en el contexto.

➤ **CONCLUSIONES:** Sus reflexiones pasan por la interpretación y es necesario integrarlas en un marco conceptual más amplio. La autora dice textualmente “*ante la sencilla pregunta ¿cuáles son tus conclusiones? o ¿qué has probado?, deseaba poder responder: ‘bien, lee el estudio de caso’*” (pág. 86). Finaliza su estudio con un apartado que denomina *La conveniencia de un epílogo ante la posibilidad de nuevos prólogos*, en el que le otorga una carácter heurístico. En él se incluye la realización de un balance final, acompañando sus interrogantes iniciales con algunas reflexiones que se

desprenden del trabajo realizado. Finalmente presenta una serie de temas para ser abordados en futuras investigaciones.

- **BIBLIOGRAFÍA:** Cita a Santos Guerra, Erickson, Guba, Walker, Atkinson; pero a ninguno en especial, es decir, parece que no sigue un manual concreto.
- **ANEXOS:** Proyecto presentado al centro, guiones de entrevistas, modelo de plantilla empleada a modo de agenda de entrevistas, modelo de plantillas de observación de las aulas de informática, modelos de plantillas empleadas en una primera aproximación al análisis de la información (25 pág.).
- **OBSERVACIONES:**
- **VALORACIÓN:** Con respecto a las *Bases teórico/prácticas de la investigación*, se describen ampliamente los intereses, expectativas e influencias de la investigadora, además se expone cómo influye esto en el problema de investigación; en lo que respecta a los valores y teorías que enmarcan la investigación no se le ha dado un peso excesivo, quizás sea por lo novedoso del tema objeto de estudio en ese momento; se ofrece una exhaustiva justificación y razonamiento de la perspectiva de investigación empleada. El *Contexto de investigación* recibe la atención de toda la segunda parte de la tesis; en este sentido, describe la naturaleza y características de los escenarios e informantes de forma detallada, explica el conocimiento previo que posee del contexto y cómo influye esto en el desarrollo de la investigación; identifica a los informantes y explica suficientemente los criterios empleados para su selección. La autora pone un especial énfasis en el *Proceso de investigación*, que denomina biografía de la investigación, ya que desde su punto de vista es garantía de rigor metodológico y uno de los requerimientos de la etnografía, en este sentido, expone de forma detallada y exhaustiva el diseño de la investigación y sus cambios; los roles y las relaciones con sus informantes, analiza la repercusión que tiene su influencia en la investigación; explica de forma detallada la evolución del problema, los cambios y las nuevas cuestiones; se explican los instrumentos de recogida de datos y su credibilidad, así como el proceso de análisis y la contrastación con los participantes. Con respecto a las *Conclusiones*,

están fundamentadas en las interpretaciones generadas del proceso de análisis, y éste es el hilo conductor del proceso de comprensión de las cuestiones del estudio; se describen los procesos de comprensión y negociación de los participantes, y se realiza una aproximación al estado final de la cuestión en función de los hallazgos obtenidos.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Ana María Salgueiro (1993). *La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico*. Universidad de Barcelona.
- N° DE PÁGINAS: 347.
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.
- ÁMBITO: Formación de profesorado.
- NIVEL EDUCATIVO: Primaria.
- ORIGEN: Según la autora, este trabajo refleja y concreta cuestiones formuladas durante muchos años de reflexión y de práctica como profesora en cursos de formación docente.
- FINALIDAD: Para la autora, la calidad de la formación del profesorado es una cuestión central en las discusiones hacia la mejora de la enseñanza, siendo urgente repensar proyectos de formación inicial (integrando los conocimientos producidos en la práctica de los docentes en los contenidos de la formación inicial). Por lo que dice explícitamente que su investigación puede proporcionar aportaciones a futuros proyectos de formación del profesorado.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): *Describir y analizar la práctica docente cotidiana de una maestra de una escuela pública de Enseñanza General Básica (EGB) de Barcelona, y reconstruir el proceso de constitución de su saber* (pág. 6). La autora, en varias ocasiones, menciona que su objetivo es hacer una *descripción* analítica de la práctica de la maestra, a lo que añade “*tenía claro que no bastaba describir los fenómenos observados, era necesario explicarlos*” (pág. 89). La autora dice explícitamente que no le anima ninguna intención evaluativa (pág. 65). Entendemos que representan objetivos *descriptivos* e *interpretativos*.

- **PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN:** Su problema de investigación es la práctica docente cotidiana de una maestra en el contexto de la escuela donde trabaja. *“Reconstruir el proceso de constitución de la práctica docente en el contexto material e histórico en que se realiza, identificar los saberes implícitos en esta práctica, producidos y/o apropiados por la maestra a lo largo de su vida personal y profesional, buscar la génesis de este saber, conocer su naturaleza y contenido y perseguir su proceso de desarrollo”* (pág. 65). Para ello se plantea los siguientes interrogantes (Pág. 6): ¿Qué prácticas realizan los enseñantes en la cotidianidad de las escuelas? ¿Cómo las construyen a lo largo de su desarrollo profesional? ¿Qué saben los docentes? ¿Qué saberes están implícitos en sus prácticas? ¿Producen los enseñantes algún saber? ¿Cuál es el origen y la naturaleza de estos saberes? ¿Cómo han sido producidos y/o apropiados por los docentes? ¿Bajo qué condiciones materiales e históricas? ¿En respuesta a qué situaciones? ¿Qué significado tienen dentro de la escuela? Como vemos, están planteados de manera concreta y según la autora utilizó un diseño emergente.

- **TEMPORALIZACIÓN:** Trabajo de campo de septiembre de 1991 a junio de 1992.

- **ACCESO AL CAMPO:** Después de presentar su proyecto al claustro, la directora le permite el acceso y le pone algunos límites y/o condiciones que especifica (pág. 79). A pesar de ello, la autora manifiesta sentirse con libertad de movimiento en el centro y pudo contar con la colaboración del profesorado. Sobre todo con la maestra que le facilitó el acceso a todo tipo de información.

- **CONTEXTO/S ESTUDIADO/S:** Según la autora, ha adoptado una perspectiva etnográfica que implica: complementar la información de campo con informaciones relativas a otros contextos sociales que inciden en él; integrar la información histórica local y social con el análisis etnográfico; busca la presencia estatal y civil en la realidad cotidiana de la escuela; utilizar las “categorías sociales” de los habitantes locales; centrar el análisis en los procesos constitutivos de la realidad escolar resaltando su contenido histórico y social (pág. 76-77). Incluye un apartado que denomina dimensión contextual, en el que explica que consideró el aula como unidad de análisis, aunque

decidió buscar informaciones hacia contextos más amplios como más restringidos, (centro escolar, historia de vida de la maestra, historia de la escuela y del contexto educacional donde se inserta, secuencias de interacciones en el aula). La segunda parte de su tesis (tres capítulos) la dedica a los diferentes contextos históricos de la práctica docente. En este sentido, describe detalladamente el contexto histórico del movimiento de renovación pedagógica (origen, evolución, características); el contexto escolar; y la historia de vida de maestra.

- **DISEÑO:** Según la autora el diseño es abierto y emergente y no está completo hasta que la investigación se termina. Consideramos que aunque explica las características de su diseño, no detalla exhaustivamente todos los aspectos.
- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** La autora no las menciona explícitamente como fases, sino que cuenta de manera narrada aspectos de su proceso de investigación, que se construyó progresivamente.
- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** Según la autora, ha utilizado un muestreo teórico (no pretende ser representativo) en tres dimensiones: personas, tiempo y contexto. En este sentido, justifica porqué decidió optar por una única maestra (dimensión personal) y expone los criterios que utilizó para su selección. Se pone en contacto con la maestra a través de una tercera persona. Complementa las observaciones y entrevistas a esta maestra con entrevistas a la directora, jefe de estudios, maestra de educación especial, y otras dos maestras y un maestro de entre los más antiguos. También seleccionó a la ex-psicóloga (por recomendaciones de la maestra) del centro y algunos padres y madres. También señala las unidades que observó.
- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** La autora cuenta la relación que mantuvo con la maestra; en este sentido, dice que le daba la impresión de que realizaban un trabajo conjunto. No detalla los roles adoptados, aunque dice que la ex-psicóloga se convirtió en una informante clave.

- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Expone que negoció cómo podía ser útil el estudio a la maestra, y consideró que era una oportunidad para que ella se hiciera más consciente de su práctica y del saber que ha construido durante su trayectoria profesional. Según la autora, la negociación transcurrió sin dificultades (le explicó todas las características de su investigación) (pág. 78). Asimismo, reafirmó su compromiso de anonimato y confidencialidad de las informaciones, utiliza nombres ficticios para maestra, estudiantes y escuela. También negoció con el profesorado de la escuela cuál sería su papel, a través del claustro (con una explicación completa de su proyecto). Cuando explica las características de la historia de vida realizada a la maestra se pregunta: ¿a quién pertenece el informe de la profesora?, en este sentido considera a la investigadora y maestra como coautoras, ya que refleja la naturaleza colectiva del trabajo elaborado (pág. 87).

- **RECOGIDA DE DATOS:** Según la autora, las técnicas de recogida de información que empleó fueron: observación, entrevistas (individuales, grupales, historia de vida) y los *análisis de contenidos de los artefactos humanos* (evidencias documentales: proyecto educativo de centro, programación anual, horarios, listados de estudiantes, carteles, material didáctico, trabajos elaborados, etc.) (pág. 82). Explica detalladamente cómo se desarrollaron cada una de ellas: observaciones sin guión previo, descripción densa, contenido, procedimiento, tipos, etc.

- **ANÁLISIS DE DATOS:** Según la autora, las categorías de análisis no son preestablecidas sino que se construyen en este mismo proceso, a través de una búsqueda continua del sentido de lo observado: “*durante este largo periodo de campo intentaba dar respuestas a todo lo que observaba, buscando construir progresivamente un análisis que integrara la construcción teórica y la realidad observada*” (pág. 81). Explica el procedimiento de análisis de la historia de vida (pág. 86) e incluye un apartado denominado *El proceso de análisis: incertidumbres y tentativas en la construcción del camino* (pág. 89), en el que vuelve a explicar que los referentes teóricos no fueron formulados previamente para seguir de guía al trabajo de campo, sino que ambos caminaron juntos. Explica cómo fue su proceso de análisis, pero consideramos que de manera abstracta, sin describir la parte técnica.

- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Dedicar un capítulo a sus referentes metodológicos.
- PAPEL DE LA TEORÍA: La autora hace explícitos las posiciones teóricas a partir de las cuales construye el trabajo. Incluye un apartado que denomina *Etnografía y teoría*, en el que discute la relación entre etnografía y teoría. Según esta posición la mayoría de las veces se observa una separación entre la teoría y la etnografía y no la utilización de la teoría como parte integral de los estudios etnográficos. Según la autora en la etnografía no es necesario definir previamente un marco teórico, ni tampoco debe estar necesariamente formalizado al iniciarse el trabajo de campo; la teoría se va construyendo paralela al proceso de investigación (pág. 75).
- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: Según la autora, después de reconstruida la historia de la maestra le pidió que la leyera para que confirmara si estaba de acuerdo con la versión.
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: No consta.
- TIPOLOGÍA: Presenta una propuesta alternativa de etnografía que integra la tarea básica de conocer la realidad educacional en el trabajo de la *construcción teórica* (pág. 73). Considera una versión *no positivista* de la etnografía. También cita a Rockwell y dice: “*objeta su oposición radical a otras tradiciones investigadoras, su restricción del objeto de estudio a fenómenos culturales ‘sistemas simbólicos’, y su definición del proceso de investigación únicamente en términos de interpretación de significados, mostrando que, de esta forma, se quedan fuera de la etnografía otros procesos sociales y se impide la reflexión sobre otros procedimientos analíticos*” (pág. 74). Por lo que dice que coincide con los que definen la etnografía como la construcción de nuevas relaciones que permitan integrar teoría y descripción.
- ESTILO NARRATIVO: En primera persona, utiliza un lenguaje directo y no metafórico. Según la autora, para conseguir una descripción densa, somete la práctica

docente de la maestra a una descripción analítica en la que los referentes teóricos y empíricos se alternan continuamente para intentar comprender y explicar los procesos (pág. 183). Introduce fragmentos de las voces de sus participantes.

- **ESTRUCTURA INFORME:** Introducción. Parte I: LA PRÁCTICA Y EL SABER DOCENTE COTIDIANO COMO OBJETO DE ESTUDIO. Capítulo 1: Desarrollo conceptual y metodológico de las investigaciones sobre la práctica. Capítulo 2: Referentes teóricos. Capítulo 3: Referentes metodológicos. 3.1. ¿cómo podemos comprender la práctica y el saber docente cotidiano?. 3.2. ¿Por qué etnografía? (las polémicas epistemológicas, etnografía y teoría, otra alternativa etnográfica). 3.3. El trabajo de campo. 3.3.1. El muestreo teórico (dimensión personal, temporal y contextual). 3.3.2. Técnicas de recogida de información (observación, entrevista, historia de vida, evidencias documentales). 3.3.3. La cuestión del rigor y la credibilidad. 3.3.4. El proceso de descripción y análisis: incertidumbres y tentativas en la construcción del camino. Parte II: LOS DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE. Capítulo 4: El contexto histórico del movimiento de renovación pedagógica. Capítulo 5. El contexto escolar. Capítulo 6. La historia de vida de una maestra. Parte III: LOS CONOCIMIENTOS ELABORADOS EN EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y EL SABER DOCENTE COTIDIANO. Capítulo 7. Estructurando la situación de la enseñanza. Capítulo 8. Interactuando con el alumnado. Capítulo 9. Articulando los contenidos. Conclusiones: ¿Punto final o punto de partida?. Referencias bibliográficas.

- **SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS:** No consta.

- **CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN** (implícitos o explícitos): La autora reflexiona sobre cómo podía ser útil el estudio a la maestra, y consideró que era una oportunidad para que la maestra se hiciera más consciente de su práctica y del saber que ha construido durante su trayectoria profesional. Dice explícitamente que le preocupaba el hecho de ser la única observadora, por lo que un periodo largo de observación le permitiría establecer algunos criterios de rigor, como por ejemplo, encontrando recurrencias que apoyaran la credibilidad y representatividad de lo

observado (pág. 81). También explica que los contenidos de las entrevistas servían para complementar las observaciones realizadas y, al mismo tiempo, aportaban elementos que le llevaban a hacer nuevas observaciones (triangulación). Incluye un apartado denominado *La cuestión del rigor y la credibilidad* (pág. 88), y dice que para conseguirlo utilizó los recursos del trabajo de campo persistente y prolongado y la triangulación; eso le permitió comprobar sus prejuicios y percepciones así como los de la profesora, e identificar lo que era relevante sin despreciar situaciones atípicas o discrepantes. Con respecto a la triangulación dice explícitamente que trianguló sus percepciones e interpretaciones con la maestra, los estudiantes y otros docentes del centro; además, contrastó desde diferentes fuentes (observación directa, entrevistas, documentos de la escuela y otros trabajos). También reflexiona acerca de la generalización de los resultados; ésta se resuelve de forma distinta: “*a medida que la investigación avanza, se construye el objeto de estudio, revelándose lo que hay de universal en lo particular. Por consiguiente, lo que se generaliza es la construcción teórica que se elabora en el proceso de análisis etnográfico, no el caso particular estudiado*” (pág. 89). Por tanto, por la información aportada, consideramos que los procedimientos utilizados han sido:

- Observación persistente.
- Presencia prolongada en el campo.
- Triangulación de fuentes y perspectivas.
- Corroboración o coherencia estructural.
- Muestreo teórico.
- Descripciones copiosas.
- Perspectiva epistemológica.
- Voz.
- Compartir privilegios.

- **CONCLUSIONES:** Lo denomina *Conclusiones ¿punto final o punto de partida?* Según la autora, sintetiza los aspectos más remarcables, lleva a cabo algunas reflexiones y abre camino para nuevas investigaciones. En este sentido, resume en cuatro puntos las conclusiones y reflexiones más importantes; y finaliza con una serie

de temas poco explorados en su estudio y propone una serie de cuestiones para nuevas investigaciones.

- BIBLIOGRAFÍA: Cita a Rockwell, Goetz y LeCompte, Delamont y Atkinson, Cook y Reichardt.
- ANEXOS: No consta.
- OBSERVACIONES:
- VALORACIÓN: Con respecto a las *bases teórico/prácticas de la investigación*, describe sus intereses y expectativas y expone cómo influye esto en el problema de investigación; sus referentes teóricos los centra, sobre todo, en un autor (Heller); razona y justifica suficientemente la perspectiva de investigación utilizada. El *contexto de investigación*, es ampliamente tratado, describe las características de los escenarios e informantes de forma detallada, explica el conocimiento previo que posee del contexto y los criterios de selección empleados. En cuanto al *proceso de investigación*, expone su diseño de investigación, aunque desde nuestro punto de vista, no detalla algunos aspectos; no quedan claros los roles del investigador y cómo esto influye en el desarrollo de la investigación, aunque aclara que el diseño es emergente, nos parece que no queda claramente reflejada la evolución del problema y la explicación de los cambios en el mismo; explica cuáles son los instrumentos de recogida de datos; también es descrito el análisis de datos, aunque no tanto la parte técnica, expone los procedimientos empleados para garantizar la credibilidad de dicho análisis; no aparece explícitamente la valoración de los participantes. Las *conclusiones* están fundamentadas en las interpretaciones generadas en el análisis, no muestra los procesos de negociación y construcción de conocimiento de los participantes; por último, con respecto a la transferibilidad del estudio dice que el conocimiento que se ha ido generando en este estudio puede servir de base para algunas reflexiones que pueden ser extrapoladas para otras situaciones de enseñanza.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Margarida Cambra i Giné (1993). *Canvis de llengua i discurs a classe de francès llengua estrangera a l'ensenyament primari*. Universitat de Barcelona.
- N° DE PÁGINAS: 468 (más anexos).
- DEPARTAMENTO: Didáctica de la Llengua i la Literatura.
- ÁMBITO: Bilingüismo/Comunicación en el aula.
- NIVEL EDUCATIVO: Primaria.
- ORIGEN: Según la autora, este estudio parte de un deseo de conocer la realidad de las clases de lengua extranjera, es decir, cómo se están impartiendo en el contexto actual de Cataluña, y de disponer de un conocimiento no mediatizado por especialistas que prescriben, pero no describen. Ella es profesora de Escuela universitaria dedicada a la formación inicial y permanente del profesorado de francés. Aunque dice que de todos los fenómenos que son producidos en la comunicación de aula, y más que cualquier otro, el cambio de lengua le parece crucial, no sólo porque configura un discurso plurilingüe más específico, sino, sobre todo, porque es la clave para entrar en el análisis de un discurso de clase que tiene una organización singular.
- FINALIDAD: Según la autora, la finalidad es entender mejor cómo se organiza la actividad verbal conjunta de profesorado y alumnado y contribuir a desarrollar la comprensión que tienen de las situaciones educativas, tanto los maestros, como los formadores e investigadores (pág. 1). Para ella, la observación de clases y la investigación de aula pueden contribuir a una necesaria reflexión en acciones de formación diversas, que redundan necesariamente en la renovación de la educación.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): Según la autora, el objetivo es estudiar el cambio de lengua que es producido entre las diferentes lenguas que están en contacto en la clase de lengua extranjera y el discurso propio de estas

clases. La autora dice explícitamente que su investigación no tiene una intención prescriptiva, que pretende evaluar; por tanto es descriptiva, en el sentido que interpreta unos comportamientos, unos fenómenos interactivos tal y como son dados en la realidad. En este sentido, el objetivo es la *descripción e interpretación* de los cambios de lengua.

- **PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN:** La autora presenta diez hipótesis, que, según explica, están precedidas por la recogida de datos. Estas están referidas a las clases de Lengua extranjera y los cambios de lengua y están formuladas de manera concreta. A modo de ejemplo presentamos la hipótesis ocho: *“El professor instaura una hàbits i un estil propi d’ús de les llengües en contacte a l’aula, mitjançant avaluacions i reparacions que tendeixen a modificar o a reforçar el comportament dels alumnes. Aquest estil està lligat a unes actituds i unes convincions derivades de la seva història socio-lingüística, la formació didàctica que ha rebut i la seva experiència professional”* (pág. 128).
- **TEMPORALIZACIÓN:** El trabajo de campo se llevó a cabo durante los cursos: 1988-1989, 1989-1990, 1990-1991.
- **ACCESO AL CAMPO:** Lo describe como su primera fase de investigación, cuenta la etapa de *vagabundeo*, sus primeros contactos, la familiarización y las primeras observaciones.
- **CONTEXTO/S ESTUDIADO/S:** Recoge datos del contexto donde trabajan los participantes. En este sentido, incluye un capítulo en el que describe el contexto de los tres centros estudiados (ámbito institucional, profesorado, ámbito físico, organización, alumnado). Según la autora el contexto externo del aula es relevante para la interpretación de los fenómenos que se describen. También es descrita la situación socio-lingüística de la comunidad donde se sitúan las clases objeto de estudio y la historia de los tres profesores.

- **DISEÑO:** La autora dice que las decisiones relativas al diseño se modifican y revisan en el curso del estudio. En este sentido, la recogida de datos precede a las hipótesis. Describe su diseño de investigación y sus cambios o evolución, detallando exhaustivamente y centrándose mucho en la parte técnica de su análisis.

- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** Según la autora, la presentación de la tesis no se corresponde con las fases del proceso de investigación llevado a cabo. Divide en tres fases su proceso de recogida de datos:
 - Primera fase. Es lo que se denomina *vagabundeo* o construcción de mapas, e incluye los primeros contactos, la familiarización con el centro y primeras observaciones de aspectos contextuales.
 - Segunda fase. Selección de los casos, observaciones más focalizadas a los cambios de lengua, continuación de recogida de datos contextuales, comienzo de las transcripciones y análisis, construcción de las primeras hipótesis que prueban un modelo de análisis, cuestionario sobre las actitudes del profesorado.
 - Tercera fase. Se terminan las observaciones de los dos primeros casos, así como las transcripciones y se perfilan las hipótesis y el modelo de análisis; pasando al análisis sistemático, paralelamente continua con la recogida de datos del tercer caso, termina el análisis de los cuestionarios.

- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** El estudio está focalizado en las clases de francés (lengua extranjera), de primaria, en una escuela de Barcelona, por ser principiantes y con una lengua propia (catalán y castellano); los profesores son catalano-parlantes y son específicos de francés. Contempla tres casos diferentes que tienen rasgos contextuales comunes. La autora justifica los criterios adoptados para la selección anterior.

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** La autora reflexiona sobre su rol de observadora y dice que no es participante, aunque tampoco es exactamente no participante (ya que no ha reducido al mínimo las interacciones con los participantes), también dice que ha intentado dar una imagen de neutralidad y no parecer un evaluador del profesorado y el alumnado, adoptando una posición lo más discreta y menos intrusa

posible. Aclara que mantuvo una relación excelente y cordial con los participantes (necesariamente equilibrada entre la cordialidad y el distanciamiento) (pág. 107).

- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Dice que intentó adoptar una actitud lo más ética posible. En los primeros contactos, de manera informal presenta sus pretensiones “*de la manera más sincera y menos ambigua posible*” (pág. 108). Posteriormente, formaliza a través de la dirección de los centros la petición formal, en la que expresa los objetivos de la investigación y las razones por las que le interesaban esos casos.

- **RECOGIDA DE DATOS:** Según la autora, la observación es su fuente principal de datos. Ha utilizado una observación sistemática, no participante, directa o presencial y diferida (a partir de los materiales registrados en vídeo). La autora explica las ventajas e inconvenientes de la observación, el tipo de observación utilizado, la diferencia entre los tres casos observados, categorías, procedimientos, instrumentos, etc. Por otro lado, detalla lo que denomina recogida de datos complementarios: datos sobre el contexto, datos introspectivos de los maestros participantes (conversaciones informales), cuestionarios a otros profesores de lengua extranjera.

- **ANÁLISIS DE DATOS:** Según la autora, su modelo de análisis ha surgido del tratamiento de datos obtenidos por medio de la observación: categorías conceptuales, establecer asociaciones y regularidades entre los fenómenos, descubrir relaciones entre categorías, etc. También ha confrontado los datos con otros modelos de análisis, derivados de estudios anteriores. Considera la transcripción de los vídeos de sus observaciones como un pre-análisis; explica exhaustivamente cómo fue su modelo de análisis (análisis secuencial, identificación de los cambios de lengua, propuesta de categorías) de las interacciones y del discurso (abreviaturas, categorías, etc.) en cada uno de los tres casos. Lleva a cabo tres tipos de análisis: cualitativo, cuantitativo, y de las actitudes de los profesores a partir del cuestionario.

- **AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:** Describe todo el procedimiento metodológico llevado a cabo.

- PAPEL DE LA TEORÍA: La autora revisa, en el marco teórico, los conceptos básicos que tienen un interés específico para su trabajo de investigación, así como los modelos de análisis que son examinados con vistas a una posible aplicación a sus datos, éste constituye su punto de partida de su propio modelo de análisis.
- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: No consta.
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: No consta.
- TIPOLOGÍA: Según la autora, el punto de vista etnográfico utilizado se enmarca en tres ámbitos disciplinarios: el campo de la lingüística, con los planteamientos de la etnografía del habla y la comunicación; el campo educacional, con las propuestas de la etnografía educativa y el diseño cualitativo; y el campo de la didáctica de la lengua, dándole importancia a los datos observacionales y a la investigación en el aula (pág. 87). El concepto clave de todos ellos son la observación, descripción e interpretación.
- ESTILO NARRATIVO: En primera persona, lenguaje directo no metafórico, utiliza muchos tecnicismos propios del tipo de transcripciones que se realizan desde este área. Introduce múltiples extractos de sus transcripciones.
- ESTRUCTURA INFORME: 1. INTRODUCCIÓ. 2. MARC TERIC. 2.1. La classe com a context. 2.2. Aportacions dels estudis sobre: la interacció, la conversa, el discurs y “Code-switching”. 3. METODOLOGIA. 3.1. Opcions metodològiques (anàlisi etnogràfica, l’observació com a font principal de dades, dades complementàries. 3.2. Descripció del corpus de dades (procés de recollida de dades, descripció del context dels tres casos estudiats, dades obtingudes per observació i transcripció de classes). 4. Anàlisi de les dades (Hipòtesis i model d’anàlisi, anàlisi seqüencial de totes les línies). 5. Resultats i discussió. 6. Conclusions. 7. Assaig d’aplicació en formació. Bibliografia.
- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: Comenta algunas dificultades con los casos observados (abandono de una profesora, necesidad de un nuevo caso).

- **CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN** (implícitos o explícitos):
Para la autora, los criterios de fiabilidad y validez, no más pueden representar una referencia genérica, los resultados no aspiran a ser generalizables, sino contrastables. Reflexiona sobre su rol y las implicaciones en las relaciones sociales, a la vez que resalta la dificultad de mantener un equilibrio entre sentimientos de amistad y observación imparcial. Por la información aportada podemos inferir que los procedimientos utilizados han sido:
- Observación persistente.
 - Presencia prolongada en el campo.
 - Triangulación de fuentes y perspectivas.
 - Corroboración o coherencia estructural.
 - Adecuación referencial.
 - Recogida de abundantes datos descriptivos.
 - Diseño utilizado especificado con exhaustividad.
 - Perspectiva epistemológica.
 - Voz.
 - Reciprocidad.
- **CONCLUSIONES:** La autora sintetiza los resultados más relevantes que tienen que ver con cada una de las hipótesis planteadas. Introduce un último capítulo denominado *Assaig d'aplicació en formació*, en el que presenta las aplicaciones de su estudio a la didáctica y a la formación.
- **BIBLIOGRAFÍA:** Cita a Goetz y LeCompte, Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, Guba, Van Lier, Erickson.
- **ANEXOS:** Presenta otro volumen con las transcripciones (134 pág.).
- **OBSERVACIONES:** El documento analizado ha sido la microficha de la tesis publicada por la Universitat de Barcelona, que fue presentada en 1992.

- VALORACIÓN: Con respecto a las *bases teórico/práctica de la investigación*, la autora describe suficientemente los intereses y expectativas, lleva a cabo una descripción de los valores y teorías que enmarcan su investigación, y justifica y razona la perspectiva de investigación utilizada. El *contexto de investigación* es suficientemente descrito: naturaleza y características de escenarios e informantes, conocimiento previo que posee del contexto, identificación y criterios de selección de informantes. En cuanto al *proceso de investigación*, expone de forma detallada el diseño de investigación y sus cambios; analiza la repercusión de sus roles en el contexto de investigación, aunque no menciona con claridad los roles de los participantes; se informa de la evolución del problema; se explican los instrumentos de recogida de datos empleados y sobre todo las técnicas de análisis empleadas; no quedan claros los procedimientos de contrastación de resultados con los participantes. Por último, las *conclusiones* están fundamentadas en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis, y éste es el hilo conductor del proceso de comprensión de las cuestiones (hipótesis) del estudio; no muestra de forma diferenciada las interpretaciones de los participantes; realiza una aproximación final al estado de la cuestión y menciona las bases para analizar la transferibilidad del estudio.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Francisco S. Plaza del Río (1994). *Análisis etnográfico de los determinantes de la disciplina en el centro escolar. Un estudio de caso.* Universidad de Málaga.
- N° DE PÁGINAS: 389 pág. (más anexos).
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.
- ÁMBITO: Planificación y organización escolar.
- NIVEL EDUCATIVO: Secundaria obligatoria.
- ORIGEN: Según el autor, la problemática disciplinaria es una de la más preocupantes de la práctica educativa actual.
- FINALIDAD: El autor menciona que se necesitan soluciones para el problema de la disciplina en los centros escolares; en este sentido, su propósito es revelar debilidades o señalar necesidades para el cambio y la mejora. Aunque especifica que no pretende dar soluciones, sino observar y analizar los factores que confluyen en la dinámica disciplinaria en una institución educativa en concreto, inmersa en un entorno, en un contexto social determinado y que en mayor o menor medida está constantemente condicionándola.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): El foco de estudio es un aspecto determinado de la realidad escolar como es el tema del comportamiento y de la disciplina, así como el análisis de todos aquellos determinantes que la condicionan o pueden condicionarla. Según el autor, se propuso estudiar, desde una perspectiva sincrónica, qué ocurre en el centro, cómo es, cómo se puede explicar o interpretar un fenómeno, un hecho, una realidad, en un momento y en una situación determinada. Su objetivo es “*estudiar primordialmente el presente, teniendo en cuenta el pasado y con una posible perspectiva de futuro, pero no necesariamente como objetivo terminal*”

(pág. 4-5). Según el autor *describe e interpreta*, aunque desde nuestro punto de vista, pesa más la descripción.

- PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN: Se podrían inferir, pero no los hace explícitos.
- TEMPORALIZACIÓN: Según el autor, todo el proceso de investigación ha durado cinco años. El trabajo de campo o *periodo de inmersión*, tal y como lo denomina el autor, duró de febrero de 1991 a marzo de 1992.
- ACCESO AL CAMPO: El autor comenta que presentó el proyecto a varios centros de la zona hasta que uno le permitió el acceso. El acceso formal vino de parte del Consejo Escolar y Claustro.
- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: Describe el centro (origen, infraestructura, organización, espacios, etc.), el barrio donde se encuentra el centro y el profesorado de dicho centro
- DISEÑO: “A lo largo de varios años he procurado ir siguiendo los esquemas generales de aquel diseño inicial que esbozamos el director de la tesis y yo hace casi cinco años, contando con unas hipótesis y unos métodos de trabajo...” (pág. 327). Desde nuestro punto de vista, se centra mucho en el análisis de datos y negociación del informe, descuidando otros aspectos que forman parte del diseño.
- FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN: El autor señala cuatro fases en la recogida de datos (pág. 169-170):
 - Primera fase: Inmersión en el centro y recogida de datos en aspectos generales (referenciales del propio centro).
 - Segunda fase: Profundización en cuestiones más concretas (acontecimientos y actitudes particulares de los participantes).
 - Tercera fase: Buscó contrastar las opiniones obtenidas.
 - Cuarta fase: Interpretación de los datos obtenidos.

- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** Para la selección del caso el autor presentó el proyecto en varios centros hasta que uno aceptó verbalmente. Según el autor, ha observado todo lo que se le ha permitido. Respecto a las entrevistas, los alumnos fueron elegidos al azar por los profesores (cuatro por curso, en total 50 alumnos) y con respecto al profesorado y padres no explicita los criterios de selección, pero sí el número.
- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** No los hace explícitos.
- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Primero hubo una aceptación verbal por parte del centro y posteriormente el autor elabora un documento que denomina *Documento para la negociación* en el que se especifican la finalidad, metodología, negociación, ética, etc. Guarda el anonimato de las personas. Explica todo el proceso de negociación del informe con la comunidad educativa (número de informes repartidos, día de las seis sesiones de negociación –profesores, padres y alumnos-, duración de la sesión, aportaciones realizadas al mismo, etc.)
- **RECOGIDA DE DATOS:** Según el autor las *técnicas y procedimientos empleados en el trabajo de campo* han sido: observación participante, entrevista, cuestionario, análisis de documentos, grabaciones, triangulación, cuadernos de campo, diario del investigador. Primero describe brevemente las características teóricas de cada una de ellas y comenta sus ventajas e inconvenientes; y posteriormente en otro apartado, comenta cómo llevó a cabo cada uno de ellas. Sobre todo se centra en el número y unidades observadas, los guiones los incluye en los anexos.
- **ANÁLISIS DE DATOS:** Lo denomina análisis de datos y explica las diferentes fases de análisis (ver fases o proceso de investigación). Cuando ya tenía un volumen de datos significativo, comenzó el primer análisis sistemático (a los seis meses de estancia en el campo), donde estableció unas categorías provisionales. Explica el proceso de categorización y codificación, especificando sus categorías de análisis. No explica la parte técnica del análisis.

- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Dedicar un capítulo a la descripción y justificación del modelo de investigación empleado.
- PAPEL DE LA TEORÍA: Según el autor, el planteamiento teórico que presenta va a dar razón de ser al estudio de casos, al informe y a las consideraciones finales que vendrán después.
- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: Explica exhaustivamente todo el proceso de negociación del informe, incluyendo las transcripciones de las aportaciones de los informantes con respecto al informe.
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: Incluye un apartado denominado *Juicio crítico e informe de contraste de un experto*, en el que aporta el informe realizado por un compañero de la Universidad sobre su informe de investigación, en el que realiza detallados comentarios sobre el mismo.
- TIPOLOGÍA: “*Utilizo un tipo de investigación naturalista o etnográfica y más concretamente mediante un estudio de casos de tipo observacional*”, el autor utiliza indistintamente los términos naturalista, cualitativa o etnográfica, *entre otros muchos términos con que se la conoce* (pág. 4).
- ESTILO NARRATIVO: El mismo autor menciona en la introducción de su trabajo que ha pretendido utilizar un lenguaje llano, sencillo y asequible. También dice que ha utilizado la primera persona, aunque a veces es difícil sustraerse del plural al hacer referencia al director de la tesis y al profesorado; y que ha procurado ser objetivo, imparcial y no sexista (pág. 8). En su informe introduce múltiples voces indicando la persona y la fuente de recogida de datos utilizada.
- ESTRUCTURA INFORME: 1. Introducción. 2. Delimitación conceptual de los términos disciplina y castigo. 3. Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje. 4. Disciplina y castigo: Aproximación histórica. 5. Corrientes disciplinarias en el

contexto educativo. 6. Aspectos legales sobre la cuestión disciplinaria en el sistema educativo español. 7. Estudio de casos sobre la disciplina en un centro escolar (Modelo de investigación naturalista, Selección de estrategias de investigación, Elección, negociación y contexto, Recogida y análisis de datos: La categorización, Fuentes de error o contaminación). 8. Informe del estudio. 9. Juicio crítico e informe de contraste de experto. 10. Consideraciones finales. 11. Reseñas bibliográficas. 12. Anexos.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: Las referidas a la denegación del acceso por parte de otros centros.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): El autor define lo que entiende por triangulación y sus características teóricas (pág. 152). Incluye un apartado denominado *Fuentes de error o contaminación* (pág. 173), en el que describe lo que para él es la calidad científica de los proyectos de investigación naturalista, y cómo pueden verse condicionadas por varias fuentes de error y contaminación entre las que destaca: el propio investigador, los informadores, formas de recoger datos, la duración de la propia investigación. Con respecto al investigador, una manera de contrarrestarla es, por un lado, la reflexión constante y la autocrítica y, por otro, la opinión autorizada de otros colegas, para retomar el camino válido y fiable. De los informadores dice que es difícil encontrar datos estables, objetivos y seleccionables, por lo que el investigador debe darle confianza y credibilidad a los informantes. También añade que el carácter cambiante de las situaciones inciden en la fiabilidad y validez de la investigación. Por la información aportada podemos inferir que ha utilizado los siguientes procedimientos:
 - Observación persistente.
 - Presencia prolongada en el campo.
 - Triangulación de fuentes, perspectivas y técnicas.
 - Comprobación con los participantes.
 - Juicio crítico de expertos.
 - Recogida de abundantes datos descriptivos.
 - Reflexibilidad sistemática.
 - Voz.

- **CONCLUSIONES:** Las denomina *Consideraciones finales* e incluye lo siguiente: respecto al proceso de investigación utilizado, respecto a los determinantes de la disciplina, evolución de los conflictos y repercusiones del estudio, y temas paralelos o temas frontera.
- **BIBLIOGRAFÍA:** Cita a Rivas Flores, Taylor y Bogdan, Hamilton, Pérez Gómez, Santos Guerra, Fernández Sierra.
- **ANEXOS:** Incluye documentos para la negociación inicial, cuestionario para el profesorado, guión entrevistas APAs y alumnos, aspectos legales, *fajas* de población (52 pág.).
- **OBSERVACIONES:** El documento analizado es la microficha de la tesis doctoral publicada por la Universidad de Málaga. La tesis fue presentada en 1993.
- **VALORACIÓN:** Con respecto a las *bases teórico/práctica de la investigación*, el autor describe sus intereses y expectativas, expone cómo influye esto en el problema de investigación; lleva a cabo una descripción de las teorías que enmarcan la investigación; justifica y razona la perspectiva de investigación utilizada. En cuanto al *contexto de investigación*, describe las características de los escenarios e informantes, identifica a los informantes, pero consideramos que no profundiza sobre los criterios de selección de los mismos, ni las razones. En el *proceso de investigación* expone su diseño, pero no quedan claros los cambios, tampoco hace especial mención a los roles, aunque dice que mantuvo buenas relaciones con los informantes. No explicita de forma detallada la evolución del problema; explica las características de los instrumentos de recogida de datos; con respecto al análisis se centra en la descripción de las categorías, pero no profundiza en la parte técnica; muestra exhaustivamente los análisis realizados a los participantes de la investigación y resalta la valoración de estos del proceso seguido. Las *Conclusiones*, están fundamentadas en el proceso de análisis, muestra de forma diferenciada las interpretaciones de los participantes y del investigador, describe

perfectamente el proceso de negociación; por último, ofrece las bases para analizar la transferibilidad del estudio.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: José María Álvarez Aparicio (1995). La filosofía vital de los escolares. Una aproximación etnográfica. Universidad de Barcelona.
- N° DE PÁGINAS: 370 pág.
- DEPARTAMENTO: Psicología Evolutiva y de la Educación.
- ÁMBITO: Procesos de aprendizaje.
- NIVEL EDUCATIVO: Primaria (4° de EGB).
- ORIGEN: Expone las corrientes teóricas de las que parte su trabajo.
- FINALIDAD: Según el autor, su pretensión con esta investigación es descubrir si la dinámica del comportamiento moral y relacional, podía atenerse a alguna secuencia más o menos estable y tantear si la metodología utilizada era viable para aportar conclusiones dignas (pág. 334). Más tarde añade que el conocimiento del grupo permite incorporar las estructuras sociales latentes y así motivar a un número mayor de escolares para el aprendizaje de las tareas más diversas.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): El autor presenta de la siguiente manera el camino a seguir en el estudio del desarrollo social:

“Se trata de detectar situaciones de interacción o bien crearlas y registrar la naturaleza de las mismas, su número o los matices cualitativos que se produzcan para luego analizar el material obtenido. Lo cual no tiene mayor dificultad al referirse a descripciones de comportamientos manifiestos o de registros de producción verbal. Pero se complica de modo notable cuando se indaga sobre las causas de tales comportamientos, donde se ven comprometidas conductas latentes, es decir, ideas o representaciones”(pág. 14).

El trabajo es orientado por unas premisas teóricas, por lo que consideramos que sus objetivos son *verificativos*, asimismo utiliza la simulación de situaciones para obtener los resultados. Además añade que el verdadero problema de investigación es *“las razones teóricas para fundamentar y definir el concepto de filosofía vital y sus características previsibles”* (pág. 74).

- PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN: El autor estudia lo que él denomina *filosofía vital*, que se refleja en tres planos comportamentales diferentes: lo que se cree que debe hacerse, lo que realmente se hace, y las explicaciones verbales, racionalizadas, de lo que se ha hecho. Por tanto, sus cuestiones de investigación son (pág. 236):
 - Descubrir si en la práctica existe o no la “filosofía vital”.
 - Detectar en qué medida afecta a las relaciones sociales en clase.Dichas cuestiones no parece que sean susceptibles de ampliación y modificación.

- TEMPORALIZACIÓN: No consta.

- ACCESO AL CAMPO: No consta.

- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: El análisis de las relaciones sociales escolares, para ello estudia el grupo-clase como sistema, en el que además cada individuo posee su forma peculiar de relacionarse, componiéndola con los elementos aprendidos de su cultura, su visión de los compañeros y la situación que vive en ese momento. Todo esto es lo que el autor denomina *filosofía vital*. En este contexto estudia también la figura clave del maestro. Por tanto, utiliza dos planos básicos de análisis el grupal (grupo-clase) y el individual.

- DISEÑO: Totalmente estructurado antes de iniciar la recogida de datos. Explica las características de su diseño de investigación.

- FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN: El investigador planteó al grupo clase tres situaciones bien diferenciadas en las que el concepto de autoridad toma distintas significaciones: una familiar, otra típicamente escolar y otra grupal. La experiencia consistió en la organización de un torneo en el que la mitad de los niños hacían de jurado evaluador de las actividades desarrolladas y la otra mitad se dividió en dos grupos que fueron quienes compitieron en las dos pruebas. Se llevaron a cabo las simulaciones o dramatizaciones de cada una de las situaciones propuestas. El autor expone pormenorizadamente en que consistió cada una de las simulaciones

(instrucciones, papeles, materiales y situación, evaluación). Las pruebas están organizadas en torno a una variable independiente: la autoridad. También explica cómo se pasaron el “cuestionario general de preferencias” y las entrevistas.

- SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES: Justifica porqué ha elegido como unidad de análisis el aula. No constan los criterios de selección.
- ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES: El rol es el de investigador, que da las instrucciones de cada una de las tareas propuestas. No constan más roles.
- NEGOCIACIÓN/ÉTICA: No consta.
- RECOGIDA DE DATOS: Describe cada uno de los procedimientos utilizados. Observación participante, entrevistas (maestro y alumnado), “Cuestionario general de preferencias”, grabaciones en vídeo.
- ANÁLISIS DE DATOS: Según el autor ha utilizado un análisis preferentemente cualitativo, en varios niveles: el más general se refiere a coincidencias, otro individualizado, que marca las estrategias personales de cada niño y otro referido a diferentes ámbitos como la familia, padres, hermanos, escuela, maestros y compañeros. El autor describe cada una de las simulaciones observadas y da los resultados del cuestionario, realizando un comentario de cada una de ellas. Explica cómo fue la parte técnica del análisis (transcripciones, cuadro resumen...)
- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Describe las características de su *experimento*.
- PAPEL DE LA TEORÍA: Según el autor, este trabajo representa la interdisciplinariedad, puesto que se nutre teóricamente de la psicología educacional como pilar básico y de la psicología social, la antropología y la sociología como aportaciones adicionales. Expone ampliamente las teorías en las que sustenta su

trabajo, con respecto a las fuentes conceptuales que le guían en las categorías de análisis.

- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: No consta.
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: No consta.
- TIPOLOGÍA: El autor expone que va a estudiar la realidad escolar desde un punto de vista *etnográfico experimental* y concreta su investigación de la siguiente manera:

“Se diseña un torneo entre dos grupos de voluntarios, haciendo el resto de la clase de jurado calificador. Se plantean tres pruebas con una variable independiente: la autoridad en tres de sus versiones más habituales. De ella surgirán otros valores deliberadamente no predefinidos. La experiencia se completa con una serie de entrevistas voluntarias, donde los escolares expresan sus opiniones sobre la idea que tienen de lo social y del trabajo mismo” (pág. 21).

Según el autor, el método experimental trabaja con situaciones fuertemente prefijadas, sin embargo en esta investigación se añade algunas aportaciones etnográficas, la observación participante y la entrevista, para completar el análisis de los resultados, para poder ser explicativa y generalizable (pág. 220).

- ESTILO NARRATIVO: Utiliza el plural de cortesía y en algunos casos “el investigador”. Lenguaje académico, no metafórico. Introduce fragmentos de las voces de los niños y niñas.
- ESTRUCTURA INFORME: INTRODUCCIÓN. LA EDUCACIÓN COMO NECESIDAD COLECTIVA. EL SIGNIFICADO DE LO SOCIAL. La respuesta social a la demanda educativa. Lo personal y lo social. La explicación psicosociológica. Los campos de aplicación de la psicología social. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES ESCOLARES. Los valores sociales. LA FILOSOFÍA VITAL. Las relaciones sociales en el aula. La realidad escolar desde un punto de vista etnográfico experimental (presentación de la experiencia y sujetos de investigación, análisis de preferencias, primera prueba, segunda prueba, tercera prueba, las evaluaciones del jurado, valoración global de la experiencia). Las entrevistas (descripción de la mecánica de las entrevistas, dificultades del procedimiento de

entrevistas personalizadas). Análisis e interpretación de los resultados (análisis global, la autoridad de los padres, la autoridad de los maestros, conclusiones sobre la autoridad, el respeto a la propiedad, los compañeros). CONCLUSIONES. BIBLIOGRAFÍA.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: No consta.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): Dadas las características de la presente investigación, consideramos que no procede completar este apartado ni el de *Valoración*, pues se trata de una investigación que estaría más encuadrada en otro tipo de enfoques por lo que los procedimientos de valoración deben ser distintos de los aquí analizados. Como vemos, en esta investigación se plantea un experimento (con Variable Independiente incluida), se aplica un tratamiento y se observan las consecuencias; de hecho el mismo autor lo denomina con *etnografía experimental* (utiliza la palabra etnografía porque utiliza la observación y la entrevista). Nos llamó la atención que encuentra dos tipos de inconvenientes en la metodología utilizada:

“acumulación de información innecesaria para un proyecto específico, aunque esa misma información pueda tratarse en proyectos distintos al diseñado. El segundo es la laboriosidad del método. De todos modos, un trabajo de investigación tiene la obligación de ser lo más simple posible, pero no siempre se consigue una simplicidad absoluta” (pág. 336)

- CONCLUSIONES: Hace mención de los hallazgos más relevantes procedentes de sus análisis, comenta los aspectos positivos y negativos de la metodología utilizada, consecuencias de su trabajo en el terreno más genérico de la educación y propuestas para futuras investigaciones.

- BIBLIOGRAFÍA: No cita manuales de metodología etnográfica.

- ANEXOS: No constan por tratarse de una publicación, pero hace referencia a ellos a lo largo del texto.

- OBSERVACIONES: El documento analizado es la publicación de la tesis doctoral por la editorial EUB. Su título original fue *Interacción social y sistemas educativos: la filosofía vital* y fue presentada en 1990.

- VALORACIÓN: No procede (ver *Criterios y procedimientos de valoración*).

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: José Francisco Guerreo López (1995). *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Universidad de Málaga.
- N° DE PÁGINAS: 307 pág.
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.
- ÁMBITO: Educación y diversidad (Educación Especial).
- NIVEL EDUCATIVO: Primaria (Profesorado de apoyo).
- ORIGEN: No consta.
- FINALIDAD: Según el autor, lo que pretende con este libro es hacer un «retrato» que nos acerque al mundo de los alumnos trisómicos-21 (sus características, la importancia de la familia en su enseñanza, los ejercicios que realizan para su desarrollo cognitivo, motor y afectivo, los problemas que plantea su integración, sus relaciones con los alumnos no deficientes, etc.) desde el punto de vista de los profesores que los apoyan en los colegios de integración (pág. 16).
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): Según el autor, el foco de estudio es el pensamiento pedagógico del profesor de apoyo a la integración de los trisómicos-21. Consideramos que tiene un fuerte componente *descriptivo*, aunque también es verdad que nos faltan datos del conjunto para saber si también incluye objetivos interpretativos. Entre otras cosas la obra analizada carece de conclusiones que nos permiten valorar mejor esta clasificación.
- PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN (abstractos o concretos, en qué medida son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición): El foco de estudio mencionado anteriormente lo concreta en tres cuestiones fundamentales (pág. 204):

- La planificación del profesor de apoyo.
 - Las decisiones pedagógicas que toman en el aula.
 - Las creencias y teorías pedagógicas que subyacen en su comportamiento docente.
- TEMPORALIZACIÓN: dos cursos escolares, de forma rotativa con nueve profesores de apoyo a la integración en nueve colegios diferentes.
- ACCESO AL CAMPO: No consta.
- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: Nueve profesores de apoyo a la integración en nueve colegios diferentes, por tanto, la investigación se centró en nueve escenarios escolares. Como ya aclaramos en las Observaciones, el documento analizado es una parte de la tesis. En una primera fase, que es la que estamos analizando, se estudian estos nueve escenarios y, en una segunda fase, se concentra tan sólo en un escenario y un profesor. El autor describe brevemente los nueve escenarios escolares (barrio y colegio) y lo que él denomina “*sujetos del estudio*” (pág. 210).
- DISEÑO: Según el autor, uno de los presupuestos básicos de los estudios etnográficos-cualitativos es la idea de un diseño no estructurado a priori, pero no incluye más información sobre él, centrándose en la descripción de los instrumentos.
- FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN: No constan explícitamente.
- SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES: El autor elige nueve profesores, ya que son los nueve profesores de apoyo a la integración de los afectados de Síndrome de Down que existían en Málaga.
- ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES: En alguna ocasión dice que ha hecho observación participante, pero no constan explícitamente los roles.
- NEGOCIACIÓN/ÉTICA: No consta.

- RECOGIDA DE DATOS: «Estimulación de recuerdo» a través de fotografías, el autor justifica porqué y explica cómo empleó esta técnica; así como el diario de campo, que incluye *observaciones etnográficas* y conversaciones.
- ANÁLISIS DE DATOS: Según el autor, transcribió las cintas de las grabaciones de la estimulación de recuerdo, seleccionó los fragmentos discursivos más significativos (relacionados con las cuestiones de estudio, la planificación, la toma de decisiones pedagógicas y las creencias) y después de un proceso de categorización lo interpretó y analizó. En la publicación que estamos analizando ofrece parte de esos análisis. Éstos son presentados por el autor, según cada instrumento de recogida de datos, cada profesor y cada conjunto de categorías por separado.
- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Está centrada en los instrumentos de recogida de datos. El autor dice textualmente: “*No he considerado oportuno incluir en esta obra un capítulo sobre el modelo etnográfico-cualitativo de la misma manera que los investigadores adscritos a los modelos cuantitativos-experimentales tampoco justifican su «pertenencia» metodológica con un capítulo en sus estudios*” (pág. 14).
- PAPEL DE LA TEORÍA: Su marco de referencia lo constituyen las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores y en concreto el *Paradigma mediacional centrado en el profesor* (pág. 14). Consideramos que éste representa la base para sus categorías de análisis.
- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: No consta explícitamente.
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: Según el autor, para quitarle «subjetividad», colaboraron con él un equipo de seis observadores externos que escribían sus diarios en los días que él no iba a los escenarios (se estableció un sistema de rotación). Cada semana mantenía reuniones con el equipo y comentaban en qué coincidían y en qué discrepaban.

- TIPOLOGÍA: El autor dice que su investigación está incardinada metodológicamente en la investigación etnográfico-cualitativa, que se caracteriza porque los investigadores pasan largas temporadas conviviendo con las personas a las que estudian en los mismos lugares donde éstas trabajan o viven (pág. 201).

- ESTILO NARRATIVO: En primera persona, combina un lenguaje académico y formal (en los análisis), con un lenguaje irónico y en ocasiones metafórico (sobre todo en las descripciones) *“Del áurea mediocritas a la tareas del héroe: la figura del profesor de apoyo en la integración...”* (pág. 119).

“Enclavado en una barriada/colmena más o menos inhabitable, que tiene un nombre con connotaciones botánicas que intentan envolverlo semánticamente en un halo lleno de reminiscencias de jardinería. Pero como un elogio tardío y una aportación anacrónica a la «crisis del nominalismo», el nombre de la barriada «Las Flores» no tiene ninguna relación con la realidad que define. Las únicas «flores» que existen en ella son las del cementerio” (pág. 205).

Presenta los análisis con extractos de los diarios de campo y los comentarios a las fotografías por parte de los profesores.

- ESTRUCTURA INFORME: Introducción. PARTE TEÓRICA. 1. Currículum, enseñanza y profesorado; «parto-genésis» del conocimiento y currículum «autogenerado» en el profesorado de Educación Especial. 2. Consideraciones biomédicas generales en torno al Síndrome de Down. 3. Aspectos pedagógicos: la integración como metáfora de la utopía. 4. Aspectos psicopedagógicos del trisómico-21: un ser cognitivamente diferente con necesidades educativas especiales. 5. Educación y deficiencia mental.. PARTE PRÁCTICA. 6. Planteamientos generales del estudio: 6.1. Naturaleza y presentación de la investigación llevada a cabo. Aclaraciones previas (Foco y cuestiones del estudio, Escenarios donde se realiza el estudio, Sujetos del estudio). 6.2. Descripción de los instrumentos de recogida de información utilizados en el estudio: «la estimulación del recuerdo» a través de fotografías y diario de campo. 6.3. Comentario, interpretación y análisis de los diarios de campo. 6.4. Comentario, interpretación y análisis de «la estimulación del recuerdo» a través de fotografías. Notas al capítulo 6. BIOGRAFÍA.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: No consta.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): El autor nombra las discusiones trianguladas y consensuadas con el equipo de observadores externos, que las llama «*isotopías discursivas recurrentes*» (pág. 212). Tenemos bastantes reservas para completar este apartado, teniendo en cuenta que falta información del proceso completo de investigación, que probablemente esté explícito en la tesis original. No obstante, por los datos que aparecen en este libro podemos inferir que se han utilizado los siguientes procedimientos:
 - Observación persistente.
 - Presencia prolongada en el campo.
 - Triangulación de investigadores y métodos.
 - Adecuación referencial.
 - Réplica paso a paso. Equipos de investigación separados tratan independientemente con fuentes de datos que han sido también divididas, comparando frecuentemente los datos y contrastando.
 - Pistas de revisión. Presenta el proceso de recogida, análisis e interpretación de datos a través del diario de investigación.
 - Perspectiva epistemológica. El autor dedica un extenso espacio para su reconocimiento y explicitación.
 - Voz

- CONCLUSIONES: No consta.

- BIBLIOGRAFÍA: Dice que para una revisión más profunda de los presupuestos básicos de su modelo de trabajo consultar a: Wilson, Cook y Reichardt, Spradley, Denzin, Patton, Goetz y LeCompte, Erickson, Jacob (pág. 14).

- ANEXOS: El autor incluye una nota en la que explica que en este libro no se incluyen los anexos correspondientes al diario de campo en su totalidad, ni las fotografías que se

comentan por considerarlos demasiado extensos dadas las características de la obra (pág. 306).

- OBSERVACIONES: El trabajo analizado es una publicación de una parte de su tesis, cuyo título original es *Aproximación al pensamiento pedagógico (planificación, toma de decisiones y creencias-teorías implícitas) del profesor de apoyo a la integración de los alumnos trisómicos-21 de Málaga*, presentada en 1990. El autor tiene otro trabajo publicado en relación a la metodología propiamente dicha: *La investigación etnográfica en la educación especial* (1991). En la publicación analizada, falta una segunda fase del estudio en donde el autor se centra en un sólo escenario.

- VALORACIÓN: Por lo dicho anteriormente tenemos ciertas reservas para valorar el presente trabajo, ya que tenemos constancia que en la tesis original existe más información que en la publicación analizada no consta.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Montse Guitert Catasús (1995). *Los proyectos en “projecte”*: un caleidoscopio de escenarios. Estudio de un caso sobre la utilización de la telemática en el aula. Universitat de Barcelona.
- N° DE PÁGINAS: 456 pág. (más anexos, 52 pág.).
- DEPARTAMENTO: Didàctica i Organització Escolar.
- ÀMBITO: Tecnología Educativa.
- NIVEL EDUCATIVO: Secundaria Obligatoria (7º y 8º EGB).
- ORIGEN: Según la autora, el origen de la tesis, lo sitúa en aquellos aspectos que tuvieron mayor relevancia en los últimos cursos de su formación pedagógica, en concreto en un área en la que se especializó, la Tecnologías de la Información y Comunicación, así como su experiencia profesional.
- FINALIDAD: “*Qué aporta la utilización de la telemática a la práctica educativa y a la cultura del centro*”. La autora introduce una cita de un autor en la que se expresa que la investigación encaminada a la comprensión de las prácticas escolares sirva para ayudar a que los prácticos mejoren desde la misma práctica.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): Según la autora, el objeto de su investigación es “*el análisis de las aportaciones de la utilización de la telemática a la práctica educativa del aula y a la cultura del centro*” (pág. 55). Según la autora, la etnografía es descripción por definición, pero es definición informada teóricamente, por lo que no es una mera descripción, sino construcción que envuelve selección e *interpretación*.
- PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN: El problema de investigación lo acota y define con las siguientes cuestiones:

- ¿Qué ideas pedagógicas definen a un centro educativo en que se está utilizando la telemática?
- ¿Qué tipo de profesionales de la educación trabajan en el centro?
- ¿Cuál ha sido el proceso de apropiación de las TIC en general, y de la telemática en particular, en el centro?
- ¿Cuáles son las características del centro y de sus profesionales que permiten la innovación?
- ¿Cuál es el discurso teórico en torno a la telemática?
- ¿Qué ideas pedagógicas potencian la utilización de la telemática?
- Cómo se organiza el entorno de enseñanza y aprendizaje, con el uso de la telemática?
- ¿Qué aporta al profesorado y al alumnado la utilización de la telemática?
- ¿Qué modelos didácticos favorece el empleo de la telemática?
- ¿Qué demandas cognitivas potencia en el alumnado el trabajo en torno a la telemática?
- ¿Qué conocimientos y habilidades socioculturales posibilita la utilización de la telemática?

La autora agrupa estos interrogantes en las dos preguntas siguientes:

- ¿Qué elementos (culturales, ideológicos, pedagógicos, sociales personales y físicos) se han de dar en un centro para hacer posible el uso de la telemática desde el punto de vista educativo?
- ¿Qué implicaciones tiene el uso de la telemática para el alumnado y el profesorado en los aspectos curriculares y de aprendizaje en el aula?

Como vemos, las cuestiones de investigación están planteadas de manera concreta. Durante la explicación de su proceso de investigación explica cómo fue la evolución del problema y hace un especial hincapié en cómo surgían nuevos interrogantes que modelaban el problema de investigación.

- **TEMPORALIZACIÓN:** Inicialmente tenía previsto estar seis meses. Empezó asistiendo un día a la semana durante tres horas. Pero decidió continuar al curso siguiente, dos horas un día a la semana y algunas visitas extra. Por tanto, el trabajo de

campo tuvo lugar desde enero de 1992 a junio de 1993. Todo el proceso de investigación tres años.

- ACCESO AL CAMPO: Los primeros contactos con la escuela fueron durante el proceso de negociación. Comenta la importancia de conectar con las personas en el centro. Describe cómo fue su primera etapa de *vagabundeo*.

- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: La autora analiza el contexto educativo del Centro estudiado (incluido su origen y evolución) y el discurso del profesorado en cuanto a la utilización de estas tecnologías, para poder comprender la actividad del aula en relación a la utilización de la telemática. Se centra en un aula de 8º, en una asignatura concreta (Crédito de Lengua) y más tarde lo focaliza en tres alumnos (considerados los más representativos del grupo). Al estudiar el marco curricular ha tenido que remitirse a la Reforma del sistema educativo y organización de los contenidos escolares.

- DISEÑO: Hace mención a que el diseño es abierto, emergente, se desarrolla y evoluciona y nunca está completo hasta que la investigación termina. Detalla exhaustivamente cada una de sus fases de investigación, incluyendo una temporalización pormenorizada. Asimismo señala los cambios con respecto a la planificación inicial.

- FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN: La autora incluye en su proceso investigador, como primer paso, su propia formación, dedicándole un apartado especial por la relevancia que éste tiene en la definición del problema de investigación. Relata la reconstrucción de su proceso de investigadora con el esquema de una obra de teatro. Las diferentes partes se definen por los distintos periodos de observación: un ensayo general como preámbulo, y la obra en sí, que consta de dos actos, separados por un entreacto (pág. 72):
 - *Ensayo general*. De enero a junio de 1992, primera fase del estudio etnográfico. Acceso al campo, decisiones en torno a qué mirar y escuchar. Describe lo “perdida” que se sentía.
 - *La obra*:

- *Primer acto* (de septiembre de 1992 a febrero de 1993). Asistía un día a la semana, dos horas durante el *crédito de lengua*.
 - *Entreacto*. Decidió acudir una semana completa al centro para “*ver qué ocurría en los camerinos... conocer a los actores y al equipo...*”
 - *Segundo acto* (de febrero a junio de 1993). Con las mismas características que el primero, pero con mayor relación con los actores.
 - *Se baja el telón: fin de la obra*. Finalización de las observaciones, iniciación del distanciamiento para dar paso a la redacción y reconstrucción del caso.
- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** La autora explica exhaustivamente los criterios empleados para la selección de su caso. En concreto se centró en la selección de casos basada en criterios inherentes, atributos únicos, reputados, o caso típico ideal. Decidió elegir un centro “puntero o innovador” en relación a la utilización de recursos informáticos, por lo que detalla el perfil ideal del centro. Posteriormente decide seleccionar un aula, dentro de esta una asignatura, y dentro de ésta, focaliza las observaciones en tres alumnos considerados representativos. Explica todas las características de las elecciones anteriores.
- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** La autora describe cómo fue evolucionando su rol, *desde una intrusa a una más* en el centro. Describe las características de su Informante clave (fue la profesora que observaba responsable de clase que observaba, que además era directora del centro).
- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Describe exhaustivamente cómo fue su proceso de negociación, a través de un documento entregado a la directora, con los objetivos de la investigación, la metodología de investigación, publicación del trabajo, confidencialidad, aceptación del informe por el centro, rol de la investigadora (lo incluye en los anexos). En este proceso deciden las unidades prioritarias a observar, según la investigadora la negociación no finalizó hasta finalizada la investigación.

- **RECOGIDA DE DATOS:** Define pormenorizadamente cada una de sus estrategias de recogida de datos: observaciones (describe cómo fue focalizándolas), notas de campo, entrevistas (formales e informales, describe a todas las personas que entrevistó, 25 en total), análisis de documentos (ofrece una relación y comentario de cada uno de los documentos), historia profesional de su informante clave. Así como los cambios con respecto a la planificación inicial.

- **ANÁLISIS DE DATOS:** Reflexionaba día a día sobre las experiencias vividas, con una reconstrucción diaria de las notas de campo. Según la autora, la lectura y relectura de las entrevistas, facilitaron el acceso a la segunda fase de entrevistas. Como vemos, queda claramente reflejada la interacción entre recogida y análisis de datos; según la autora, el proceso de análisis se inicia en el mismo momento en el que empieza el trabajo de campo. Distingue dos etapas en este proceso: la primera que tuvo lugar en el campo durante la recogida de datos; y la segunda iniciada en el momento en que abandonó el centro. En esta última etapa leyó y releyó los datos acumulados e intentó hacer una primera descripción muy cercana a los datos brutos. Continuó este proceso con la lectura de otros textos de autores para iluminar su caso, aclarar los ejes de análisis, encontrar el hilo conductor y encajar los datos para la estructuración y reconstrucción del caso. Explica qué fuentes de información utilizó para responder a sus interrogantes, aunque no explica la parte técnica del análisis de datos.

- **AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:** Presencia de descripción metodológica exhaustiva.

- **PAPEL DE LA TEORÍA:** Presentar el contexto social, pedagógico, investigador y experiencial de la utilización de la telemática en educación, que dan sentido a la investigación que desarrolla. Según la autora, las lecturas teóricas le ayudaron a aclarar los ejes de análisis.

- **CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES:** Devolvió a los participantes las entrevistas transcritas para que pudieran efectuar las modificaciones que consideraban pertinentes.

Incluye un apartado referido a la visión del centro tras la lectura del informe, realizados por la directora y la profesora del Crédito e introduce sus comentarios literales.

- **CONTRASTACIÓN EXPERTOS:** Dedicar un apartado a “*encuentros con la directora de la tesis*”, de intercambio, transmisión y producción de conocimiento, como elemento de triangulación.
- **TIPOLOGÍA:** La autora dice que se sitúa en el paradigma fenomenológico, antropológico, etnográfico o interpretativo; y la metodología de trabajo es el estudio de caso. Su revisión bibliográfica fue sobre investigación etnográfica y sobre el estudio de caso.
- **ESTILO NARRATIVO:** En primera persona, con un lenguaje directo y claro. En algunas ocasiones utiliza un estilo metafórico, representando su proceso de investigación con el esquema de una obra de teatro. Introduce las voces de sus informantes mediante todo tipo de fragmentos literales. En uno de sus capítulos la utilización de *viñetas* (según Stenhouse, 1990), tiene el *estatus* de un croquis al compararla con una imagen completa. Se funda en el hecho de seleccionar un sujeto para la viñeta, lo que en sí constituye una interpretación; y la iluminación de la observación, situación o evento mediante la selección de características cuyo significado está determinado por la postura interpretativa del autor.
- **ESTRUCTURA INFORME:** Presentación. I PARTE: APROXIMACIONES CONTEXTUALES Y MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN. I. Aproximaciones contextuales (La sociedad de las TIC, La herramienta telemática, Investigación educativa sobre los medios de enseñanza). II. Definición del problema y decisiones metodológicas (El contexto de la investigación, Primer paso del proceso investigador: la formación, Planteamiento del problema, Decisiones metodológicas). III. El proceso investigador: decisiones en acción y reconstrucción del caso (Mi experiencia como investigadora en el campo, Las decisiones en acción, el proceso de análisis para la reconstrucción del caso, El proceso de redacción, Estructura de la reconstrucción del caso). II PARTE: EL CENTRO Y EL PROCESO DE

APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y COMUNICACIÓN. IV. El Centro. V. Proceso de apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en el centro. VI. Más allá de la práctica docente: TIDOC-PROJECTE. III PARTE: LOS PROYECTOS TELEMÁTICOS EN EL AULA. VII. Marco curricular. VIII. El crédito de lengua con los proyectos telemáticos. IX Organización del contexto de enseñanza-aprendizaje en el crédito de lengua. X. Gestión del aula: el profesorado y el alumnado en el crédito de lengua. XI. Dos proyectos en acción. XII. Aportaciones finales y perspectivas. Epílogo. Referencia Bibliográficas. Anexos.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: No consta, aunque sí explica todas las circunstancias que le llevaron a la redefinición de sus objetivos.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): La autora nombra explícitamente la presencia prolongada y la triangulación, para aumentar la fiabilidad y credibilidad de los datos para favorecer una generalización teórica; descripción del contexto para posibilitar la transferibilidad; contrastación con participantes. Por esta información y otra que aparece implícita podemos inferir que ha utilizado los siguientes procedimientos:
 - Observación persistente.
 - Presencia prolongada en el campo.
 - Triangulación de fuentes, técnicas y perspectivas.
 - Comprobación con los participantes
 - Corroboración o coherencia estructural.
 - Juicio crítico de expertos.
 - Recogida de abundantes datos descriptivos.
 - Diseño utilizado especificado con exhaustividad.
 - Voz.

- CONCLUSIONES: Las denomina *aportaciones finales y perspectivas*, y en él realiza una síntesis con las aportaciones finales, articulados en torno a sus interrogantes e incluye lo siguiente: destaca lo enriquecedor que es el estudio de caso; resalta la

contextualización ofrecida para tener en cuenta la transferibilidad; asume la responsabilidad que representa la presentación de su trabajo (puede llegar a crear opinión); introduce la contrastación del informe con su informante clave; y, por último, introduce una apartado de nuevas perspectivas de investigación.

- BIBLIOGRAFÍA: Cita a Woods (1987) como un libro que ha tenido gran influencia en su proceso, también son citados Goetz y LeCompe, Guba, Erickson, Sancho.
- ANEXOS: 52 pág. incluyen: cuadros de datos, proyecto inicial de la investigación, guiones de entrevistas, cuestionario a alumnos, resumen de fuentes de información, planos de aulas, vídeo conferencias, etc.
- OBSERVACIONES:
- VALORACIÓN: En cuanto a las *bases teórico/prácticas de la investigación*, se describe suficientemente los intereses, expectativas e influencias de la investigadora, así como la influencia de esto en el problema de investigación; en cuanto a las teorías que enmarcan la investigación, expone algunos estudios y experiencias, aunque el tema abordado es relativamente nuevo, por lo que tampoco existe una teorización exhaustiva; la perspectiva de investigación empleada es justificada y razonada ampliamente. Con respecto al *contexto de investigación*, describe las características de los escenarios e informantes de forma detallada, explica el conocimiento previo que tiene del contexto, así como los criterios para la selección de sus informantes. El *proceso de investigación*, es ampliamente tratado y descrito por la investigadora; en este sentido, expone de forma detallada y exhaustiva su diseño de la investigación y sus cambios, razonando la toma de decisiones; los roles y la relación que se establece con sus informantes y su repercusión en la investigación; informa adecuadamente de la evolución del problema y se explican los cambios y el surgimiento de nuevas cuestiones de investigación; explica cada uno de los instrumentos de recogida de datos y aunque describe de forma general las bases para el análisis de datos no explicita la parte técnica; expone los procedimientos empleados para asegurar la credibilidad de los análisis; el informe la valoración de los informantes del proceso seguido. Las

conclusiones están fundamentadas en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis, siendo éste el hilo conductor de las cuestiones del estudio; muestra de forma diferenciada las interpretaciones del investigador y de los participantes y describe el proceso negociador con éstos; finalmente ofrece las bases para analizar la transferibilidad del estudio.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Rafael Pulido Moyano (1996). *Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción infantil de la alteridad*. Universidad de Granada.
- N° DE PÁGINAS: 405 pág.
- DEPARTAMENTO: Antropología y trabajo social.
- ÁMBITO: Antropología.
- NIVEL EDUCATIVO: Primaria.
- ORIGEN: Según el autor, ha utilizado la realización de la tesis doctoral para ensayar sobre el papel de algunas ideas e inquietudes intelectuales; en este sentido manifiesta su interés por la cognición humana (pág. 3).
- FINALIDAD: Según el autor su investigación puede ser tomada en cuenta a la hora de evaluar qué posibilidades reales tiene el intento por cambiar la mentalidad de los niños, haciéndoles darse cuenta de las cosas (pág. 12); esta toma de conciencia deber ser un punto de partida de cualquier educación multi- o intercultural, por lo que entendemos que su propósito es revelar debilidades o preparar para el cambio. Aunque manifiesta que la etnografía, en última instancia, no tiene entre sus objetivos el cambio, sino la interpretación cultural.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): Según el autor, los objetivos que configuraban progresivamente su investigación eran saber hasta qué punto el tema de la autoconsciencia cognitiva, o dicho de otro modo, la capacidad de revisar críticamente nuestros propios esquemas de conocimiento y los discursos que los rigen y son regidos por ellos, podía constituir un punto de encuentro para la psicología cognitiva, la antropología de la educación y la educación multicultural (pág. 10). Más concretamente, el objetivo central de la investigación es describir y analizar

cómo está organizado el conocimiento que los niños construyen en torno al concepto “extranjero”, así como la influencia que ejercen diversas fuentes en esa construcción (pág. 16). El autor, en varias ocasiones, nombra la interpretación cultural como uno de sus objetivos. Dice explícitamente que su investigación no constituye una réplica de estudios anteriores, ya que no conoce de ninguno que reúna las mismas características (pág. 19). Por lo que, siguiendo la clasificación de Peshkin, se trata de objetivos *descriptivos e interpretativos*.

- **PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN:** No los delimita explícitamente. Su problema de investigación gira en torno a cómo está organizado el conocimiento infantil sobre los extranjeros. Ya veremos cómo su problema de investigación fue redefinido una vez en el campo.

- **TEMPORALIZACIÓN:** 15 meses de trabajo de campo (se inició en marzo de 1993). Incluye un apartado que denomina *Localización temporal de las principales actividades de investigación*.

- **ACCESO AL CAMPO:** Cuenta y detalla cómo fue su acceso al campo (visita al centro, entrevista con el director, presentación del profesorado, etc.). Según el autor, a las pocas semanas de estancia en el centro se inició el taller de ajedrez, principal *tapadera* de cara a los alumnos (pág. 101).

- **CONTEXTO/S ESTUDIADO/S:** El autor relaciona lo que ocurre dentro de la escuela con lo que ocurre fuera, estudia escenarios de transmisión y adquisición de cultura, visión transcultural comparada de los fenómenos abordados. Dedicó un capítulo al estudio de la comunidad donde se encuentra el centro estudiado (economía local, geografía urbana, política local, etc.). El autor no entiende por contexto un envoltorio geográfico, ni nada que rodee a los sujetos o la acción social, sino aquellos aspectos que sirvan para comprender algunas de las cosas que los niños nativos dicen. También describe algunos elementos de la organización escolar, libros de texto, directrices autonómicas o locales, redacciones hechas por los niños a petición del investigador, interacción profesor-niños y entre padres y profesores, etc. Según el autor, su trabajo

de campo ha tenido dos vertientes: una etnografía escolar y un estudio parcial de la comunidad en el sentido amplio de la expresión.

- **DISEÑO:** El autor ofrece una visión retrospectiva de cómo ciertos planteamientos iniciales se vieron frustrados y obligaron a emprender un nuevo proceso de diseño metodológico. Los aspectos relacionados con el diseño los cuenta *a posteriori*, ya que antes de entrar en el campo hubiera sido imposible, según el autor. Cuenta cómo evolucionó su objeto de estudio (de estudiar un escenario de relaciones interculturales a estudiar el discurso del alumnado sobre los extranjeros).
- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** No lo presenta exactamente como fases o proceso pero incluye un apartado que denomina *Localización temporal de las principales actividades de investigación*, en donde narra las actividades principales y su localización temporal.
- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** El autor explica y justifica exhaustivamente los criterios y atributos que guiaron la selección del contexto y escenarios estudiados: comunidad con un porcentaje alto de población extranjera residente fija, escuela con un número relativamente alto de niños extranjeros inscritos. Para ello, consultó las estadísticas y realizó un mapa. También explica el proceso de selección de los discursos analizados del alumnado.
- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** Incluye un apartado denominado *Roles del investigador*, en el que cuenta cómo influyó en el profesorado que el investigador fuera pedagogo y el rol que mantenía en este sentido; con respecto al alumnado, tenía otro rol, ya que el autor coordinaba un taller de ajedrez por las tardes. Identifica a su informante clave (secretaria del centro que había cursado los mismos estudios que el investigador).
- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** El autor reflexiona sobre la legitimidad ética de dedicarse a este tipo de investigaciones en un mundo en el que el hambre, las guerra y las enfermedades siguen siendo auténticas plagas; y sobre la relación humana que, como

investigador, ha mantenido con las personas en el campo. Por otro lado, con objeto de preservar el anonimato de las personas e instituciones implicadas, todos los nombres son ficticios.

- **RECOGIDA DE DATOS:** Lo denomina estrategias de *cultivo* y recogida de datos. Redacciones solicitadas al alumnado, para llevar a cabo un análisis del discurso infantil (bajo el título *¿Hay diferencias entre los españoles y los extranjeros? Razona tu respuesta*), entrevistas, observaciones, análisis de documentos (textos escolares, recursos didácticos, censos municipales, etc.). Especifica el número de visitas, de horas, de entrevistas, etc. También cuenta que tuvo muchas conversaciones informales fuera de la escuela, con la gente del pueblo.
- **ANÁLISIS DE DATOS:** Para llevar a cabo una interpretación cultural existe, según el autor, una necesidad metodológica de contrastar lo que los actores *dicen* con lo que *hacen* y con lo *que dicen hacer*. Para el autor, su problema ha sido cómo reconstruir un modelo cultural que la gente usa pero sobre el que no suelen reflexionar o no articulan explícitamente. Utiliza el “análisis de discurso” (conjunto de técnicas y procedimientos para el estudio pormenorizado de manifestaciones lingüísticas) de los niños en torno al concepto “extranjero”; en total dispone del discurso producido por 222 niños plasmado en 336 redacciones y 23 horas de entrevista grabada. Cuenta detalladamente cómo fue el proceso de análisis, en la medida que recogía información a través de diversas fuentes, cotejando los resultados de ese análisis con las notas recogidas en su cuaderno. Distingue entre registro “duro” y “blando”, describe exhaustivamente las categorías y unidades que componen la plantilla utilizada en el análisis del discurso infantil, que fue elaborada progresivamente. Explica los aspectos técnicos del análisis.
- **AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:** Dedicó un capítulo al marco metodológico.
- **PAPEL DE LA TEORÍA:** Según el autor, buscó un modelo teórico al que adherirse a la hora de trabajar en el campo de la antropología de la educación (iluminando el

camino previo de la investigación). El mejor modelo consideró que era el de la mayor congruencia entre las posiciones defendidas en este campo y las posiciones más asentadas del campo de la neuropsicología (pág. 15). Por otro lado, apunta que la interpretación final de sus resultados irá encaminada a esclarecer algunos puntos del estancado desarrollo teórico de la antropología de la educación. Así como a la construcción de una teoría sobre la adquisición de modelos culturales.

- **CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES:** Según el autor, se violan algunos principios epistemológicos de la antropología al conceder competencia a los individuos investigados a la hora de juzgar los resultados de la investigación usando el rasero del auto-reconocimiento; asimismo, las mejores etnografías de la historia de la antropología ni siquiera pudieron ser leídas por los individuos estudiados y, en su opinión, las mejores etnografías escolares generan más confusión y desacuerdo en los actores-lectores que claridad y consenso interpretativo.
- **CONTRASTACIÓN EXPERTOS:** No consta.
- **TIPOLOGÍA:** El autor distingue entre la tradición británica (Hammersley y Atkinson) y americana (Wolcott) en etnografía. Denuncia lo que él denomina comprensión sesgada de la etnografía escolar como investigación aplicada adecuada para evaluar, enjuiciar, diagnosticar, mejorar, etc. Reivindica el papel de la antropología en la etnografía escolar y la interpretación sociocultural de los datos, por lo que para el autor la etnografía no es *simplemente* un método (pág. 94). Según el autor, la etiqueta que mejor le va a su trabajo es la de *etnografía escolar* (pág. 98). Su marco de referencia es, en parte, la antropología cognitiva.
- **ESTILO NARRATIVO:** Utiliza la primera persona del plural con un lenguaje directo, no metafórico, en general; aunque también introduce algún estilo más novelado y metafórico:

“A la vuelta del verano, en octubre, nuevas visitas esporádicas. Era como catar un vino poco a poco hasta convencernos de que valía la pena comprar una caja de botellas. O sea, llegamos a la conclusión de que el Gaviota, por diversas razones, era una escuela adecuada para realizar el trabajo de campo pretendido” (pág. 108).

Acompaña el texto con fotos del pueblo y los contextos estudiados, así como múltiples fragmentos de las voces de sus informantes.

- **ESTRUCTURA INFORME:** Presentación. Capítulo I. Marco teórico. Sobre la ubicación disciplinar de esta investigación: antropología de la educación, la antropología cognitiva, una antropología de la educación de orientación cognitivista, precisando nuestra posición teórica. Capítulo II. Marco metodológico. II.1. Diseño de investigación: una visión retrospectiva de la (re)construcción y desarrollo del proceso metodológico (nuestra concepción de la etnografía, en busca de la descripción “densa” e interpretación cultural guiada por teoría antropológica). II.2. Planeando el trabajo de campo (localización temporal de las principales actividades de la investigación, elección de la comunidad, elección de la escuela, elección de los discursos analizados y su procedencia: los niños). II.3. Roles del investigador. II.4. Producción y análisis de datos (mirando y hablando dentro de la escuela, entrevistas y redacciones, mirando y hablando fuera de la escuela, analizando el discurso, registro “duro”, registro “blando”, etapas en el proceso de análisis de discurso, descripción de las categorías que componen la plantilla utilizada en el análisis del discurso infantil en esta investigación, algunas cuestiones técnicas, la interpretación de los datos). Capítulo III. La comunidad y sus extranjeros. Capítulo IV. La escuela. Capítulo V. El fondo: contenidos y organización del discurso infantil sobre los extranjeros. Capítulo VI. Las formas y las fuentes del discurso infantil sobre los extranjeros. Capítulo VII. El contexto: cognición y discurso infantil sobre los extranjeros. Capítulo VIII. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

- **SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS:** Referidas a las reticencias o negativas de algún centro a realizar la investigación.

- **CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN** (implícitos o explícitos): Según el autor, ha tomado conciencia del enorme grado de autorreflexividad sistemática inherente a la práctica etnográfica (pág. 23). Más que conclusiones generalizables y deducciones rigurosas lo que busca es credibilidad e interpretaciones

que iluminen (pág. 86). Dice que ha utilizado una descripción densa. Al tener funciones como pedagogo y como maestro de ajedrez, según el autor, dejó de tener la sensación que se estaba aprovechando de maestros y niños sin dar nada a cambio. Por la información aportada podemos inferir que ha utilizado los siguientes procedimientos:

- Observación persistente.
- Presencia prolongada en el campo.
- Triangulación de fuentes y técnicas.
- Adecuación referencial.
- Recogida de abundantes datos descriptivos.
- Descripciones copiosas.
- Diseño utilizado especificado con exhaustividad.
- Reflexibilidad sistemática.
- Perspectiva epistemológica.
- Voz.
- Compartir privilegios.

- **CONCLUSIONES:** Reflexiones finales en torno a las controversias sobre el cognitivismo en la antropología, a la problemática de la etnografía en la investigación educativa y a la concepción de la educación multicultural como una forma de antropología aplicada.
- **BIBLIOGRAFÍA:** Cita a Goetz y LeCompte para la forma de organizar la información, sin embargo, dice que no está de acuerdo con la concepción de la “etnografía educativa” que tienen ellas (pág. 85), Lutz, Meriman, Spindler, Wolcott, Geertz, entre otros.
- **ANEXOS:** Según el autor, prescinde de los anexos por ahorrar papel y evitar un grosor excesivo.
- **OBSERVACIONES:**

- VALORACIÓN: Con respecto a las *bases teórico/prácticas de la investigación*, se describen los intereses y expectativas, se expone cómo influye esto en el problema de investigación, se realiza una descripción exhaustiva de los valores y teorías que enmarcan la investigación, y se justifica y razona la perspectiva de investigación empleada. En cuanto al *contexto* de la investigación, describe la naturaleza y características de los escenarios e informantes de forma detallada, explica el conocimiento previo que posee del contexto, explica los criterios de selección de los informantes y justifica porqué los ha empleado. En el *proceso de investigación*, expone el diseño de investigación, aunque no menciona explícitamente los cambios; aclara los roles que desempeña el investigador y las relaciones con sus informantes, explica la evolución de su problema de investigación, también lo hace con los instrumentos de recogida de datos y con las técnicas de análisis empleadas, no está de acuerdo con que los participantes valoren los análisis. En las *conclusiones*, realiza una reflexión sobre diversas controversias y problemáticas; desde nuestro punto de vista, no hace mención al análisis de los datos como hilo conductor en el proceso de comprensión de las cuestiones de estudio, ni realiza un aproximación al estado final de la cuestión en función de los hallazgos obtenidos en el estudio.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Remei Arnaus (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Universidad de Barcelona.
- N° DE PÁGINAS: 170.
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Educativa.
- ÁMBITO: Formación de profesorado.
- NIVEL EDUCATIVO: Secundaria obligatoria.
- ORIGEN: La autora relata la curiosidad y la atracción que sentía por realizar una investigación que le permitiera generar conocimiento sobre la práctica educativa, ya que considera que ésta es la que articula y da sentido a la teoría. Y puesto que se dedica a la formación del profesorado, decide focalizar la temática sobre la vida profesional del docente.
- FINALIDAD: La finalidad de su investigación era comprender la vida profesional de la maestra, a través de un proceso de descubrimiento e inducción (pág. 109).
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): La autora tiene el propósito de analizar e *interpretar* la complejidad en la que está envuelta la vida de una maestra, considerando tanto los aspectos biográficos –personales y profesionales–, como los aspectos de su práctica pedagógica; así como la relación con los factores contextuales –institucionales y sociales– que limitan y/o posibilitan el trabajo docente. El mismo título de la obra ya señala claramente los objetivos que se ha propuesto la investigadora: *complicidad e interpretación*.
- PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN: Dadas las características del texto analizado (más centrado en los procesos metodológicos que de contenido, ver observaciones) no se presentan de manera explícita, pero lo que sí queda claro es que

los problemas y cuestiones de investigación se iban configurando durante el proceso de observación y reflexión:

”Durant les observacions o les explicacions que em feia la Mercè, també van sorgir altres interrogants que em van donar pistes, relacionats amb fets que es repetien amb més o menys freqüència, o que preocupaven la Mercè d’una manera especial. També em va cridar l’atenció el que ressaltava de la seva feina, el que l’enutjava, el que la satisfia, etc.” (pág. 55).

No obstante, en la introducción de su tesis, expone algunos interrogantes que perfilaron la investigación emprendida, estos son: Per què el món de l’escola funciona com funciona? Per què el món escolar es tan reticent als canvis i a la innovació? Per què el professorat fa el que fa? Per què el professorat sovint es troba fent el que no desitja? Per què a l’escola conviuen valors morals i ètics que en la seva essència són contradictoris? Per què el treball dels docents, amb el temps, esdevé rutinari i alienant? Per què l’alumnat s’interessa poc pel que fa a l’escola?

- TEMPORALIZACIÓN: Dos años de trabajo de campo (1990-1992).
- ACCESO AL CAMPO: Según la autora, el acceso a la escuela (un centro privado-concertado) no fue difícil, pero sí que tuvo que respetar algunas condiciones (demanda de discreción y no poder asistir a reuniones del profesorado, sino restringido al aula de la profesora). El acceso lo solicitó a la coordinadora de la segunda etapa. Relata cómo la maestra le permitió el acceso a observar lo que hacía, a compartir su mundo (complicidad). Explica cómo fueron los primeros contactos con la maestra, la escuela, los alumnos, etc. (pág. 117).
- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: La autora se centra en los aspectos biográficos de una maestra y su práctica pedagógica, aunque también le dedica un apartado al contexto escolar (finalidades educativas y demandas institucionales), para reflexionar sobre los factores contextuales que influyen y determinan su práctica, y, por tanto, *tenir una perspectiva més àmplia d’interpretació* (pág. 166).
- DISEÑO: Abierto, flexible, emergente. *“Vaig fer revisions i anàlisis de les dades més o menys continuades, per tal que fos la mateixa informació que emergia la que*

emconduís, durant tot el procés de recerca, a explorar nous interrogants que em formulava” (pág. 52). A lo largo del texto analizado, explica exhaustivamente su diseño.

- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** La autora utiliza un orden temporal cronológico para expresar su proceso de investigación, en el que también aparece el orden temporal de creación de significados. Presenta este proceso como un bucle circular en el que representa el proceso de construcción de conocimiento, que se expresan en la estructuración de los capítulos del informe (pág. 119):
 - Los primeros contactos.
 - Aspectos biográficos personales y profesionales.
 - Práctica pedagógica: planificación, acción y evaluación.
 - Contexto escolar: finalidades educativas y demandas institucionales.

- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** La colaboración que había negociado con esa profesora es la que le lleva a seleccionar el centro donde ésta trabaja.

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** Introduce un capítulo en el que reflexiona sobre los roles que adoptó en la investigación: amiga, colaboradora e investigadora.

- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Para la autora, el punto de referencia de su investigación es el compromiso ético, y a él le dedica un capítulo. En este sentido, explica que el concepto de “verdad”, “realidad” e “interpretación”, no están desvinculados del sistema de valores éticos, morales e ideológicos. También incluye el proceso de negociación de la información (informes parciales y final) y el respeto de la confidencialidad, por ello, todos los nombres que aparecen (escuela, alumnado y profesorado) son seudónimos, con la finalidad de guardar el anonimato. Por otro lado, la investigadora le ofrece una propuesta de colaboración a la maestra, por su experiencia en didáctica de la lengua (preparar la asignatura y tener una contrastación externa de su práctica). Asimismo en el proceso de negociación, le explica todas las

características del diseño, proceso, de investigación y publicación del informe. También reflexiona sobre la interrelación entre compromiso y distanciamiento, y sobre quién tenía realmente la autoría del texto (por la relación de colaboración con la maestra).

- **RECOGIDA DE DATOS:** Según la autora, las técnicas utilizadas para obtener información son las propias de la investigación interpretativa y etnográfica: el diario de investigación, las observaciones no participantes y participantes, las entrevistas en profundidad, el cuestionario de preguntas abiertas, y el análisis de documentación. No accede a los escenarios con un protocolo de categorías establecidas para observar o preguntar. Dedicar un capítulo a la descripción exhaustiva de las características, justificación y significado de cada una de las técnicas, así como la experiencia con cada una de ellas. Con respecto a la entrevista, resaltar que con la maestra llevó a cabo once entrevistas formales (de entre una y dos horas), en las que, según la autora, existía exploración, intercambio-contrastación y reflexión; además entrevistó a otros profesores y al alumnado.

- **ANÁLISIS DE DATOS:** Dedicar otro capítulo al análisis de la información, con un subtítulo denominado *la història d'un trencaclosques* (rompecabezas), para ella, éste tiene una buena dosis de creatividad personal. Explica todos los niveles de análisis llevados a cabo, destaca el carácter recurrente, continuado y progresivo. Los cuatro periodos de análisis, que comportan diferentes niveles de profundidad son: la focalización de la información y las revisiones continuadas de los datos que obtenía progresivamente; los análisis parciales; el análisis final de toda la información y el análisis durante la redacción del informe.

- **AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:** Dada las características de la obra analizada (descripción y reflexión) es evidente la presencia de dicha descripción.

- **PAPEL DE LA TEORÍA:** “*Sovint la persona que investiga no sol exposar-se, ni manifestar els seus dubtes ni els seus dilemes perquè s’amaguen a recer de la teoria i del científisme. Per*

a mi, la teoria i les idees em van servir de contrast, de referent, però vaig intentar no amagar-m'hi. Em van servir per descobrir-me, per dialogar, per reflexionar, per perdre'm, per anar més enllà sempre que la meva capacitat m'ho va permetre" (pág. 20). En definitiva, la autora está describiendo un planteamiento dialéctico entre la teoría y la práctica. En este sentido, según la autora, no parte de una hipótesis predeterminada, aunque aclara que es evidente que parte de una mirada epistemológica determinada. Utiliza la teoría para no centrarse únicamente en el conocimiento y biografía de la maestra, sino contextualizarla en una perspectiva más amplia de cultura de enseñanza.

- **CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES:** Contrasta la información con la profesora, con el alumnado y con otros profesores de la escuela. *"Vaig retornar la informació que recollia a la mestra, amb més o menys elaboració, per tal de contrastar i recollir nova informació, i a la vegada provocar noves reflexions"* (pág. 52). Explica la situación de negociación del informe final.
- **CONTRASTACIÓN EXPERTOS:** Contrasta las informaciones recogidas con otros colegas universitarios y no universitarios.
- **TIPOLOGÍA:** La autora explica las características sobre la perspectiva metodológica cualitativa y el estudio de caso. Seguidamente, menciona que otra fuente de información y de inspiración que complementa la anterior van a ser algunas de las aportaciones de la etnografía, que la orientan sobre los aspectos a tener en cuenta en la interpretación cultural de un caso único (pág. 27). Es decir, recoge la aportación de la etnografía con respecto no sólo a la descripción exhaustiva de lo que ocurre, sino también en la importancia de la comprensión de las comunidades o grupos que se estudian para interpretar el significado cultural de sus formas de pensar y sentir.
- **ESTILO NARRATIVO:** En el prólogo de su libro Vicenç Benedito, dice que la autora ha reflexionado con la *habilidad artística con la que es pintado un cuadro impresionista*, lleno de matices, de sugerencias, de reflexiones, de orientaciones que sirven tanto a la maestra como a ella misma. La misma autora dice que este estilo narrativo le parece un estilo cómodo, que le permite la sutileza de integrar de forma

coherente vivencia y conocimiento (pág. 30). Narra en primera persona y justifica porqué lo hace así; reivindica la autoría del etnógrafo, en el sentido que no es un testimonio neutro, sino alguien que construye desde la experiencia una interpretación de la realidad. En definitiva, presentarse como autora del texto era reconocerse como una persona que no desvinculaba las interpretaciones de sus propias creencias, ideologías y preocupaciones humanas (pág. 111). En algunas partes de texto, en el que colaboraba con la maestra en la reflexión de su práctica, introduce la primera persona del plural. Incluye extractos de las diferentes voces de los participantes y de ella misma (diario de investigación).

- **ESTRUCTURA INFORME:** Presentació. Capítol 1: El punt de partida: Els pressupòsits de la recerca (Context i finalitat de la recerca, Els pressupòsits epistemològics, Els pressupòsits metodològics, Justificació del relat d'una etnografia). Capítol 2: Les dificultats en el procés de recerca (La inseguretat d'inexperta, Les circumstàncies de les trobades, Una contradicció). Capítol 3: El rol en el procés de recerca: amiga, col·laboradora i investigadora. Capítol 4: La metodologia de recerca al servei de la reconstrucció de la realitat (El diari d'investigació, L'observació a l'aula, L'entrevista: les trobades cara a cara, Els qüestionaris, L'anàlisi de documentació). Capítol 5: L'anàlisi de la informació. La història d'un trencaclosques (De les primeres anàlisis a la construcció de l'informe final, La credibilitat de la investigació). Capítol 6: L'informe: La representació de l'experiència viscuda i del coneixement elaborat. Capítol 7: El compromís ètic: punt de referència de la recerca. Annex: L'avaluació: un maldecap. Bibliografia.

- **SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS:** La autora evoca el punto de vista interno de la investigación, las dificultades, contradicciones etc. Introduce un capítulo denominado *Les dificultats en el procés de recerca*, en el que narra las sensaciones y vivencias que experimentó durante su trabajo: la inseguridad que sentía como inexperta en este tipo de investigaciones, la falta de tiempo de ella y la maestra, la relación de amistad que entabló con la maestra, en ocasiones, desviaba la atención hacia temas ajenos a la investigación, aunque finalmente considera positiva esta relación (para la propia investigación y por cuestiones éticas).

➤ CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos):

La autora realiza un especial hincapié en el sentido ético y humano que presenta toda investigación. Por lo que considera inseparable la complicidad y la interpretación. En este sentido, no separa la relación personal con la generación de conocimiento: “*que integrés la part afectiva amb la cognitiva i el rigor de la científicitat salvaguardant la perspectiva humana*” (pág. 20). Según la autora, es evidente que parte de una mirada epistemológica determinada, ésta la hace explícita. Para ella, es necesario mostrar cómo se habían recogido los datos y cómo se habían interpretado, para dotar de credibilidad y validez a la investigación. Incluye un apartado que denomina *La credibilitat de la investigació* (pág. 95), en el que presenta ampliamente sus criterios de veracidad; se refiere a la capacidad de demostrar el rigor de sus explicaciones, construcciones y conocimientos. La autora cita como una lectura importante la de Guba y sus criterios de credibilidad. Básicamente expone cómo llevó a cabo lo siguiente: trabajo prolongado, observación persistente, juicio crítico, los procesos de triangulación, la corroboración estructural y la adecuación referencial. Con respecto a la triangulación, nombra de metodologías (observación, entrevistas, diario, análisis de documentos, cuestionarios); de personas (investigadora, maestra, alumnado, profesorado, coordinadora, colegas); de teorías (análisis de la práctica docente, estudios de caso sobre profesorado, análisis institucional, antropología cultural, teoría feminista...). También profundiza en la transferibilidad, ella aporta la visión de seis maestros y maestras que leyeron su informe para expresar los aspectos en los que se identificaban y aspectos que le habían ayudado a pensar (incluye parte de sus comentarios); para ella ésta era una manera de validar externamente la investigación que había realizado, ya que ésta les sugería muchas cosas a los maestros *como si leyesen una novela, pero no de ficción* (pág. 105). Por tanto, los procedimientos empleados han sido:

- Observación persistente.
- Presencia prolongada en el campo.
- Triangulación de fuentes, perspectivas y técnicas.
- Comprobación con los participantes.
- Corroboración o coherencia estructural.

- Adecuación referencial.
 - Juicio crítico de expertos.
 - Recogida de abundantes datos descriptivos.
 - Pistas de revisión.
 - Diseño especificado con exhaustividad.
 - Subjetividad disciplinada.
 - Reflexibilidad sistemática.
 - Validez catalítica.
 - Nuevas formas de escritura.
 - Perspectiva epistemológica.
 - Voz
 - Reciprocidad.
 - *Sacredness*.
 - Compartir privilegios.
 - Otras propuestas de validez. Reivindica como criterio de científicidad la perspectiva humana y ética.
- CONCLUSIONES: En la obra analizada no consta, pero en la tesis aparece con la siguiente denominación “*Vida professional i acció pedagògica: reflexions finals entorn l’estudi de cas*”. En éste reflexiona sobre tres aspectos básicos: la importancia de la investigación desde el punto de vista del profesorado, dilemas que sugieren la complejidad de la vida docente, y la necesidad de reconsiderar la ocupación laboral del profesorado.
- BIBLIOGRAFÍA: La autora comenta que los trabajos que han sido para ella un referente fundamental metodológico son: Bogdan, Biklen, Taylor, Bogdan y Guba; aunque también menciona otros autores que ha consultado, estos son, entre otros: Burgess, Erickson, Goetz y LeCompte, Kushner, Norris, Peskin, Smith, Walker, Jacobs, Angulo, Martínez Rodríguez, Santos Guerra, Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, Spradley.

- ANEXOS: Ya que el libro analizado trata, principalmente, de una descripción y reflexión sobre su proceso de investigación, la autora incluye en un anexo un capítulo del informe etnográfico (del resultado de la construcción del estudio de caso) que redactó y que pertenece a la Tercera Parte de la tesis (A la recerca de la comprensió d'una maestra: Cara d'hivern, cara d'estiu).

- OBSERVACIONES: El documento analizado relata, sobre todo, el proceso metodológico seguido en su tesis, publicado por la Universidad de Barcelona. El título original es "*Vida professional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una maestra. Un estudi de cas*" (1993). Por lo que hay información que no aparece en su totalidad en la obra analizada y no podemos comentar. En este análisis no hemos traducido las citas textuales del catalán al castellano, por el afán de preservar las expresiones que utiliza la investigadora.

- VALORACIÓN: Dado que el texto analizado no es la tesis en sí misma, sino una publicación posterior en la que describe y reflexiona sobre todo el proceso de su investigación, consideramos que no procede completar este apartado, pues no contamos con toda la información del informe original.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Ángel Díaz de Rada (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid).
- N° DE PÁGINAS: 403 pág.
- DEPARTAMENTO: Antropología Social.
- ÁMBITO: Antropología.
- NIVEL EDUCATIVO: Bachillerato (BUP Y COU).
- ORIGEN: Según el autor, “en el ámbito de los estudios empíricos sobre la escuela se ha venido mostrando cómo la visión ideal de una educación impulsada desde postulados racionalistas e iluministas convive con formas de experiencia y participación que no son reducibles a premisas de esa naturaleza. Este libro pretende ser una contribución más en esa dirección” (pág. XIV), por lo que entendemos que el origen de esta investigación es, por un lado, teórico; pero también fruto de la interacción en el campo, ya que el tema concreto de investigación surge de una primera reflexión en él.
- FINALIDAD: Parece ser que la finalidad es la interpretación como producto final, el autor dice textualmente “*hoy sospechamos que el contraste no es puro, que en nuestros centros de trabajo, en nuestras calles, en nuestras aulas, los modernos también somos primitivos. Por mi parte, espero alimentar esa sospecha: para eso, entre otras cosas, hacemos etnografía de nuestras instituciones*” (pág. XIII). En definitiva se trata de reflexionar sobre el hecho educativo de nuestro entorno.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): El objeto central de esta investigación es proponer la idea de que el análisis empírico de las instituciones escolares debe ser sensible a la diversidad e interpenetración (sic) de las formas de racionalidad que sus agentes ponen en juego cotidianamente. Esto implica cuestionar la

lectura unidimensional de la escuela en los términos de una racionalidad instrumental y de una estructura de acciones transparentes orientadas a fines predefinidos. (pág. XX). Según el autor, pretende conseguir una adecuada traducción de sus cuestiones de investigación en el contexto de una reflexión sistemática, es quizá el horizonte de lo que se ha llamado *interpretación cultural*. Por lo que según la clasificación de Peshkin sus objetivos son la *interpretación*. Aunque también el autor señala que esta investigación se centra en buena medida en la *descripción* de los procesos ordinarios de la organización escolar.

➤ PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN: Según el autor intenta encontrar respuesta a estas dos preguntas (pág. XI):

- ¿Plantean del mismo modo todas las escuelas la relación entre la “sociedad”, entendida en términos universales, y los “mundos” cotidianos de las personas que pasan su tiempo en ellas?
- ¿Qué consecuencias pueden derivarse de los modos *concretos* en que los centros escolares plantean esta relación?

Éstas son concretadas en las siguientes:

- ¿Qué experiencias escolares produce y reproduce una institución obsesivamente centrada en los procesos instrumentales de la docencia y la evaluación de rendimientos?
- ¿Qué contradicciones y paradojas despierta esta obsesión?
- ¿Qué contrastes pueden documentarse cuando se presta atención a instituciones que se plantean sobre otras estructuras de sentido?
- ¿En qué condiciones existen estas diversas instituciones?

Según el autor, no tiene intención de agotar las respuestas a estas cuestiones, sino alcanzar una comprensión lo más detallada posible de las preguntas que parecen formularse una y otra vez los propios protagonistas de la vida social. Por lo que entendemos que están formuladas de manera concreta. No obstante, estas cuestiones son las planteadas a posteriori, ya que el autor relata cuáles fueron las primeras intenciones de la investigación, que fueron estudiar el fracaso escolar, y cómo fueron configurándose sus cuestiones de investigación “*De paso mi infortunio me llevaría a*

cumplir con satisfacción uno de los rituales más desagradables del trabajo de campo: el pregonado cambio de objeto durante el proceso de la investigación” (pág. 49).

- **TEMPORALIZACIÓN:** En el curso 1985-1986 comienza a recoger información sobre otro tema de investigación, que modifica al siguiente curso (1986-1987), aquí es cuando empieza la etnografía propiamente dicha. En el curso 1987-1988, se le concedió una beca de investigación, lo que le permitió dedicarse a la investigación intensivamente. Acudiendo durante todo el curso, tres mañanas a la semana. La estancia en el campo se prolonga dos cursos más (1988-1989, 1989-1990), en la que lleva a cabo su estancia en los dos centros educativos. En total suponen cinco años de trabajo de campo.
- **ACCESO AL CAMPO:** Narra desde su primera visita al primer centro por otros motivos profesionales (prácticas de unos estudios de postlicenciatura) y cómo poco a poco fue surgiendo su proyecto de investigación, y cómo se implicaron en él y le abrieron las puertas. Según él, la realización de las prácticas en el gabinete psicopedagógico le proporcionó una posibilidad inmejorable de penetración en los contextos institucionales (contacto con todas las zonas de la organización, acceso directo a las aulas, planteamiento de procedimientos expresamente encaminados a producir información). Accedió al segundo centro gracias a la mediación de un profesor universitario, relata cómo fue este primer acceso, mediante una entrevista con el director. Según el autor, en este segundo centro no se le permitió un acceso tan abierto como el primero.
- **CONTEXTO/S ESTUDIADO/S:** Estudia dos centros de enseñanza media de la ciudad de Madrid (describe los centros y los barrios en los que se encuentran cada uno de ellos). La decisión de realizar su investigación en dos centros vino motivada por la necesidad de describir *diferentes expresiones* de la realización de la creencia de que la escuela es un dispositivo instrumental homogéneo y universal. El autor señala la cualidad de la escuela como dispositivo de producción cultural, y como medio de integración (o desintegración) social, reproducción social y legitimación. Añade que en principio limita su estudio a las prácticas escolares, pero con el objeto de investigar

posteriormente los desplazamientos empíricos que tales efectos encuentran en los diversos campos del espacio social y se pregunta *¿en qué casos y con qué límites se mantienen los efectos de ordenación y subordinación cultural propios de la escuela más allá de sus paredes?*, por lo que considera que *lamentablemente*, sobre ese problema no podrá ofrecer más que unas cuantas pinceladas (pág. XXII).

- **DISEÑO:** Relata todo su proceso de investigación a modo de biografía, en la que cuenta todas sus decisiones, las etapas, la evolución del problema, las estrategias. En definitiva queda perfectamente reflejado el diseño emergente, abierto y cómo va surgiendo de una reflexión sobre la información producida. Expresa exhaustivamente los procedimientos empleados para garantizar la validación.

- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** Según el autor, la etnografía tiene la molesta virtud de situarnos en la incertidumbre metodológica, presentándose a primera instancia como un puzzle bastante inconexo de procedimientos. El autor narra su proceso de investigación a modo de biografía, en la que distingue distintos momentos que extraemos de su lectura, éstos son los siguientes:
 - *Acceso al campo* (por motivos ajenos a la propia investigación).
 - *Las primeras intenciones de investigación* (1985-1986), en el que se plantea una investigación con una metodología y tema distinto al que finalmente lleva a la práctica.
 - *La toma de posición.* En el curso 1986-1987, comienzo de la etnografía y al siguiente curso (1987-1988), concesión de una beca y dedicación intensiva.
 - *La necesidad de buscar una segunda institución.* Siguió acudiendo durante dos cursos más, dos mañanas a la semana en el primer instituto. Y decidió buscar otro instituto para contrastar la hipótesis generada en el trabajo de campo del primer instituto (enero de 1989). En este segundo centro estaría dos cursos.

Por otro lado, presenta un resumen de los procedimientos de investigación en el instituto y presenta las siguientes partes: acciones de integración social (1985-1990), conversación e interacción espontánea, inserción en las rutinas institucionales, construcción de una postura estable en el centro, construcción de los problemas

(fuentes bibliográficas), producción de la información, diario de campo (en el que expone todos los registros de observaciones).

- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** En uno de los centros estaba haciendo prácticas y vio la posibilidad de buscar un tema de investigación para la tesis, por lo que, según el autor, son criterios implícitos. Con respecto a la segunda institución (religioso) elegida, se intentó controlar el tipo de institución, aunque el criterio en ambos casos, según el autor, fue estratégico, es decir, disponibilidad de los centros para implicarse en el proyecto. La decisión de llevar a cabo un trabajo de campo en una segunda institución vino motivada por el deseo de contrastar si su hipótesis fundamental (formulada después de tres años en el campo) se manifestaba de una manera homogénea en todos los ambientes escolares. Además decidió seguir en el primer centro para analizar aquellos casos que parecían *discrepantes* en relación con su hipótesis. No explicita claramente los criterios de selección de unidades e informantes.

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** El rol del investigador en el primer centro, era totalmente participante, ya que además de sus tareas como investigador, tenía funciones en el centro de *apoyo o ayudante* a la psicóloga del centro (rol de etnógrafo y de psicólogo). Posteriormente, como consecuencia de la concesión de una beca para llevar a cabo la investigación su rol ante los demás cambió, y el autor lo define de la siguiente manera “*los contextos formalizados exigen de la investigación etnográfica prolongada una definición laboral cuando se quiere cambiar el estatus de “extraño” por el de simple “intruso” (no conozco a nadie que haya llegado más allá y haya podido hacer etnografía)*” (pág. 51). Además, como estaba bajo la supervisión de la psicóloga del centro, tenía el rol de subordinado, que según el autor, era el rol que más le interesaba para los fines de su trabajo. El autor comenta explícitamente la importancia de estas diferentes “*caras*” que *filtran* la producción de los datos. También cuenta cómo había llegado a una intensa cooperación con dicha psicóloga, entendemos que podría tener el rol de informante clave (era la informante más antigua). En el segundo centro, tenía un mayor control de sus actuaciones y su rol no fue participante, sino externo.

- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Después de dos años en el centro (que se iniciaron con unas prácticas y se entremezclaron con la propia investigación), fue cuando se formalizó su proyecto de investigación, el cual fue presentado en el centro. Aunque no le vieron mucho sentido, ya que tenían familiaridad con él. Según el autor, negocia todas sus intenciones con la psicóloga del centro, que era la que *estaba a su cargo*. El autor dice textualmente “*en alguna ocasión se me exigió el anonimato de la información*” (pág. 42), por lo que utiliza apócrifos para los nombres. En el segundo centro se pidió permiso al director y a los coordinadores responsables de cada uno de los tramos. En éste, después del primer año, entregó un primer informe y pidió permiso para la prosecución del trabajo en el curso siguiente.
- **RECOGIDA DE DATOS:** Lo denomina *producción de información*. El autor divide su *diario de campo* en tres tipos de registros:
- Registro de observaciones inespecíficas basadas en la práctica de la interacción espontánea: encuentros e intercambios esporádicos.
 - Registro de observaciones específicas basadas en la posición de psicólogo auxiliar: Pruebas de evaluación psicopedagógica, pruebas sociométricas, redacciones sobre las “perspectivas de futuro” de los alumnos, entrevistas con los alumnos (sobre el proceso de trabajo escolar), entrevistas con profesores (sobre la función tutorial y su función docente), entrevistas con padres (de alumnos de rendimiento deficiente), entrevistas de grupo o grupos de discusión (experiencia escolar, estrategias de uso en la escuela y toma de decisiones curriculares).
 - Registro de observaciones específicas basadas en los intereses de la investigación etnográfica: Observación de rutinas del proceso institucional (actividades académicas, claustro, reuniones evaluación, asambleas de asociación de padres, etc.), observación de acontecimientos extraordinarios (actividades festivas y rituales), entrevistas en profundidad con agentes institucionales sobre los procesos de organización, historias de vida de algunos alumnos para la valoración de las relaciones entre institución y ciclo vital, aplicación de un cuestionario general (contexto ocupacional, estructura núcleo

doméstico, ocio, intenciones ante estudio y trabajo), tabulación y análisis exhaustivo de rendimiento académico (actas de evaluación).

El autor explica la intención y finalidad con cada uno de los procedimientos. En el segundo centro, siguió procedimientos similares, salvo los registros propios de su posición de psicólogo. Además comenta que la información la obtuvo a través de los discursos, siendo sus prácticas escasamente observadas, por lo que nombra que las interpretaciones hay que tomarlas con prudencia.

- ANÁLISIS DE DATOS: Queda perfectamente reflejada la interconexión continua de los datos y su análisis, y cómo se va configurando el proceso de recogida y análisis de la información de forma paralela, junto con nuevas cuestiones de investigación formuladas en la base del extrañamiento. Para el autor lo importante de esta etapa no es la forma de representación y producción de la información (frecuencias, interpretaciones, números o palabras), sino posibilitar una interacción social fluida y relevante con los agentes sociales (pág. 56). El autor expone las limitaciones del análisis basado en la comparación (de ambos centros) y explica cómo ha sido su procedimiento, más que una codificación expresiva del proceso escolar, aspira a potenciar la descripción de proceso de experiencia escolar en relación con una codificación, lo que trata de comparar no es una serie de propiedades o procesos objetivamente diferenciales, sino diversos modos de interpretación sociocultural de una lógica común. Presenta también los resultados de los análisis estadísticos, mediante diversos tipos de gráficas, que obtuvo a través de diversos instrumentos.

- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Dedicó un capítulo al procedimiento metodológico empleado.

- PAPEL DE LA TEORÍA: Le da mucha importancia a las corrientes teóricas que subyacen a las distintas racionalidades acerca de las interpretaciones de la realidad. Su base teórica es la *antropología social*, que según el autor, es la ciencia de la diversidad cultural, y asume en su proyecto epistemológico la crítica de la racionalidad instrumental como única forma de racionalidad real. Entendiendo, por tanto, que los

seres humanos ordenan su mundo de experiencias y le confieren sentidos intersubjetivos diversos. El autor detalla las consecuencias que supone asumir estos supuestos de partida, para la interpretación de la realidad. Explica, por tanto, todos los supuestos teóricos y epistemológicos que subyacen a su interpretación de la realidad, y, en concreto, de la realidad escolar. Explica en qué puntos coincide con un planteamiento relativista y con qué matices.

- **CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES:** En el primer centro, aunque no hace explícito en qué términos.
- **CONTRASTACIÓN EXPERTOS:** Nombra en varias ocasiones a su director (Honorio Velasco) y los consejos de un compañero (Francisco Cruces).
- **TIPOLOGÍA:** *“En la práctica no todas las escuelas funcionan igual en relación con la diferencia, no todas le confieren el mismo grado de relevancia, ni la interpretan de modos cualitativamente equiparables. Una pedagogía que se separe de las descripciones empíricas de la realidad sociocultural, tal y como es vivida por los agentes, corre el riesgo de malograrse sus posibilidades genuinas de transformación de esa realidad”* (pág. XXV). Podría tener algunos matices de la llamada *Etnografía crítica*. Por otro lado, hace especial hincapié en la etnografía como *interpretación cultural*. Según el autor, su trabajo trató de conservar la vieja pretensión *holística* de las *etnografías clásicas*, aunque señala que estuvo mediatizado por el rigor selectivo que impone el análisis de contextos, por lo que él mismo dice que más que una etnografía holística se trata de una *etnografía seccional*, es decir, un estudio realizado sobre criterios de selección de la muestra, utiliza explícitamente la clasificación de Werner y Schoepfle (1993) (pág. 58).
- **ESTILO NARRATIVO:** En primera persona, cuenta y narra a modo de novela, con estilo literario:
“todo era demasiado familiar. Yo había hecho mi bachillerato unos años atrás en un instituto próximo: los mismos personajes, los mismos ambientes, el mismo sonido de timbre, el mismo olor en los pasillos, la misma figura del alumno calmoso con un enorme bocadillo envuelto en papel de aluminio...” (Pág. 43).

Introduce múltiples voces de los participantes como si fueran personajes de una novela:

“Cierta día de principios del curso 1988-1989, antes de que diera comienzo el período lectivo, Luis, el jefe de estudios, desayunaba con Gerardo y conmigo en el bar de enfrente.

– ¿Qué? ¿Te tomas unos churros? –preguntó Gerardo.

– No, ahora no. Eso cuando se trabaja –respondió Luis.

Cuando empezasen las clases empezaría realmente el trabajo. Entretanto, era suficiente un café. En una entrevista posterior, Luis me indicaría que el período anterior a las clases era el que suponía una mayor acumulación de tareas para la jefatura de estudios. Pero ése no era el verdadero trabajo”. (pág. 91-92).

Introduce al final de algunos capítulos lo que él denomina *Paréntesis*, se trata del resultado de la construcción de varias historias de vida del alumnado, las cuales acompaña con un complejo diagrama y la explicación de los mismos.

- **ESTRUCTURA INFORME:** Introducción. PRINCIPIOS. 1. La visión ideal de la escuela como dispositivo instrumental y sus realizaciones prácticas (Pretensión de universalidad y proyección instrumental de la escuela, algunas propiedades de la visión instrumental de la escuela y sus tres ámbitos de eficacia, dimensión instrumental y dimensión convencional. El dualismo y la necesidad de una síntesis). 2. Una presentación retrospectiva del procedimiento de investigación (Las primeras intenciones de la investigación, La toma de posición, Productos y procesos. Algunas premisas metodológicas, La necesidad de buscar una segunda institución, La ley de asimetría. PRÁCTICAS. 3. El instituto o la inercia de la organización. 4. El colegio o la construcción de un orden local. 5. “A contracorriente”. Orígenes y destinos de las prácticas de socialización en el instituto. FORMAS DE CONTINUIDAD. 6. Continuidad sociocultural en el instituto y en el colegio. 7. La visión instrumental y la comprensión desocializada del mundo académico. MEDIACIONES. Bibliografía. Índice de figuras. Índice de diagramas y cuadros.

- **SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS:** Cuenta exhaustivamente todo su proceso de investigación, por lo que incluye numerosas estrategias fracasadas, con respecto a cuestionarios que no se pasaron, fracasos con los profesores, etc.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos):
- Pág XII, dice *reflexión sistemática. Observación intensiva*, pág. XX. El autor dice textualmente “*el uso de mis materiales empíricos tendrá una intención más bien ilustrativa. Más que realizar generalizaciones cósmicas, lo que pretendo es ayudar a reflexionar sobre la escuela a los que se sientan de un modo u otro cercanos al drama de mis personajes*” (pág. XX). Cuenta el esfuerzo de extrañamiento que tuvo que hacer. Por otro lado, el autor expone que al diversificar los procedimientos y los contextos sociales de producción de información, la etnografía aspira a generar interpretaciones que se sitúan en puntos de convergencia de un juego de perspectivas, en definitiva está hablando de la *Triangulación*. El autor comenta la importancia del diario de investigación, por su sensibilidad al tiempo (pág. 59) y poder dotar de fundamento procesual a las descripciones etnográficas y dice textualmente: “*al registrar el curso de las acciones metodológicas el etnógrafo puede ser más consciente de la variación de sus intereses epistemológicos*” (pág. 59), por lo que entendemos que está hablando de *Pistas de revisión y Perspectiva epistemológica*. Después de tres años en el campo, decide seleccionar otro centro y continuar en el primero para revalidar las conjeturas establecidas y estudiar los casos discrepantes, por lo que entendemos que es un claro procedimiento de *Observación persistente y Presencia prolongada en el campo*. También habla explícitamente de la denominada *validez externa*; el autor comenta que pretendía que sus apreciaciones tuvieran algún valor de generalización, pero comenta la dificultad de lo que él denomina la *ley de la asimetría* (pág. 68) (se hacen comparaciones pero son a todas luces imperfectas), por lo que *más que una comparación en sentido estricto, busca una ilustración de la diversidad*. Añade que en términos metodológicos, presentará un simple análisis de casos, por lo que su valor reside en su potencial heurístico, más que en la fuerza de sus conclusiones. Otro de los aspectos que el autor menciona explícitamente es la *Contrastación con los participantes*, sobre todo en el primer centro, que gracias a la interacción conseguida pudo construir las interpretaciones internas, contrastando su visión con la de los agentes escolares (pág. 71); en el segundo centro, según el autor, tuvo más limitaciones para acceder a las interpretaciones constructivas de las personas y los grupos. Por lo que también menciona la influencia que ejerció en ambos contextos (*reflexividad sistemática y subjetividad disciplinada*). Por último, el autor dice. “*creo que la*

atención concedida a los casos discrepantes y los reiterados esfuerzos por conseguir un análisis multinivel y sometido a constantes triangulaciones pueden contribuir a paliar en cierto modo los sesgos inevitables asociados a este rol particular” (pág. 72) (*Corroboración o coherencia estructural*). Por tanto, los procedimientos utilizados son:

- Observación persistente.
 - Presencia prolongada en el campo.
 - Triangulación de fuentes, perspectivas y técnicas.
 - Comprobación con los participantes. No explica explícitamente cómo lo hizo pero sí se deduce por cómo se va alterando el curso de la investigación.
 - Corroboración o coherencia estructural.
 - Juicio crítico de expertos.
 - Recogida de abundantes datos descriptivos y descripciones copiosas.
 - Pistas de revisión.
 - Diseño utilizado especificado con exhaustividad.
 - Subjetividad disciplinada.
 - Reflexibilidad sistemática.
 - Nuevas formas de escritura (novelada).
 - Perspectiva epistemológica.
 - Voz.
 - Otras propuestas de validez. Extrañamiento.
- **CONCLUSIONES:** Concluye su estudio con un epígrafe denominado *Mediaciones*, en el que expone lo fundamental de sus hallazgos y la consecuencia de ellos en el análisis de la realidad. Utiliza el siguiente tipo de expresiones “como he mostrado sirviéndome de diferentes cuerpos de datos...” o “como he tratado de ilustrar...”(pág. 378).
- **BIBLIOGRAFÍA:** Cita a muchos autores, entre otros, Spindler, Werner y Schoepfle, Goetz y LeCompte, Wolcott, Hymes, Woods, Ogbu, etc.
- **ANEXOS:** En el documento analizado no consta.

- OBSERVACIONES: El documento analizado es la publicación de la tesis por la editorial Siglo Veintiuno. El título original fue “*La escuela y sus mediaciones. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*” y presentada en 1992.

- VALORACIÓN: Con respecto a las *bases teórico/prácticas de la investigación*, describe ampliamente sus intereses y expectativas, expone cómo esto influye en el problema de investigación; realiza una exhaustiva descripción de los valores y teorías que enmarcan la investigación y su perspectiva de investigación es justificada y razonada. El *contexto de investigación*, es ampliamente descrito y detallado en lo que se refiere a naturaleza y características de los escenarios e informantes, conocimiento previo del contexto y valoración de las consecuencias en el desarrollo de la investigación. En el *proceso de investigación*, realiza especial hincapié en informar de los cambios del diseño de investigación, justificando y razonando dichos cambios; también le presta una especial atención al análisis de sus roles y relaciones con los informantes a lo largo del proceso y las repercusiones en la investigación; expone la evolución del problema y se explican los cambios, así como las circunstancias y situaciones que lo generaron. Explica y clasifica los instrumentos de recogida de datos empleados y describe el tipo de análisis, aunque no explicita la parte técnica del procedimiento. Con respecto a las *conclusiones*, están totalmente fundamentadas en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis, y este es el hilo conductor. En este apartado muestra de forma diferenciada las interpretaciones de los participantes y del investigador, aunque no describe el proceso de negociación de los participantes en la construcción del conocimiento y conclusiones. Realiza una aproximación al estado final de la cuestión en función de los hallazgos y se ofrecen las bases para analizar la transferibilidad.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Gloria Arenas Fernández (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Universidad de Málaga.
- N° DE PÁGINAS: 318.
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.
- ÁMBITO: Educación y diversidad
- NIVEL EDUCATIVO: Infantil (3 y 4 años).
- ORIGEN: Interés, curiosidad y las propias vivencias de la investigadora.

“La idea de realizar esta investigación surgió por el afán de dar respuesta a varias cuestiones que desde hacía mucho tiempo rondaban por mi cabeza. Siempre me he preguntado cuándo y cómo comienza nuestra forma de ser mujer; en definitiva, cómo nos marca ese proceso que llamamos educación” (pág. 13).
- FINALIDAD: La autora dice textualmente al final de sus conclusiones:

“El compromiso con el cambio a través de la educación es decisivo para la sociedad. Hay muchas formas de impulsar la transformación. La investigación sobre las prácticas puede convertirse en el arte de cambiar a través del conocimiento. Eso es lo que he pretendido hacer sumando a la causa de tantísimas mujeres este granito de arena”.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): “Descripción de las estructuras y representaciones sociales del género en las aulas de tres y cuatro años dentro de un mismo centro infantil” (pág. 182). La autora en varias ocasiones nombra que el objetivo es *Describir*.
- PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN (abstractos o concretos, en qué medida son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición): Según la autora su investigación etnográfica focaliza su preocupación temática en dos núcleos fundamentales:

- Los procesos de socialización e interacción de los niños y niñas a los tres y cuatro años de edad.
- Dentro de los procesos de socialización e interacción, cómo aprenden a representar y exteriorizar los estereotipos de género en estas edades.

Desde nuestro punto de vista, están presentados de manera abstracta. Pero a lo largo del informe la autora expone algunos de los cambios, redefiniciones y ampliaciones. En concreto, dice explícitamente que el curso de la investigación le llevó a modificar el objetivo inicial, reformuló la manera de obtener información más adecuada e importante de los niños y niñas y cambió las observaciones generales de todo el contexto del aula por observaciones focalizadas.

- TEMPORALIZACIÓN: 2 años de trabajo de campo (1991-1993). 4 años todo el proceso de investigación.
- ACCESO AL CAMPO: Hubo un primer contacto con la directora y maestras en el que se negocia todo el proceso.
- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: El centro donde ha realizado su investigación (Escuela Infantil) es el contexto de su investigación, en este sentido realiza una descripción de éste (estructura, aulas, profesorado, alumnado), realiza una breve descripción del medio-sociocultural donde está inmersa la escuela. Sus datos se centran, sobre todo, en la observación focalizada sobre algunos aspectos en el aula.
- DISEÑO: Desde nuestro punto de vista, no está presentado de manera clara y exhaustiva, teniendo que dar saltos para la completa comprensión de cuál fue su diseño de investigación.
- FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN: Las fases o etapas de su investigación que la autora expone son las siguientes (pág. 186):
 - *Momento Cero*. Elección del Centro.
 - *Momento uno*. Negociación y conocer “en directo” el centro.

- *Momento dos.* Inmersión en el curso de la investigación, recogida de información inicial (la interacción de los niños y niñas en el aula, fiestas y representaciones institucionales para conocer las relaciones con padres y madres, charlas informales y formales y juegos sobre el género en el aula), rectificaciones de la planificación inicial.

- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** Explica las razones que le llevaron a elegir un centro de infantil y estudiar esa población, pero no en concreto el centro estudiado. La selección de niños y niñas de 3 y 4 años la lleva a cabo por ser el periodo evolutivo en que se produce la representación social, la identidad sexual y por tanto la del género, según sus autores de referencia.

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** El primer año, hacía de observadora sin intervenir directamente en las actividades, ni interferir en el trabajo de las maestras, ni en el de los niños. Durante las observaciones del segundo año, según la autora, trató de influir de una forma indirecta en la composición de los grupos y en determinadas actividades.

- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** La autora le da mucha importancia a la negociación, ya que le da un carácter democrático a la investigación. Ésta comienza con una carta de presentación y la presentación del proyecto; se negocia la confidencialidad de los datos, la ética de los investigadores y las distintas formas de investigar y la entrega y negociación del informe final. Según la autora a lo largo del informe se ha mantenido el anonimato de los informantes, sin embargo, nos llama la atención que aparecen fotografías de los niños y niñas observados. Con respecto a la negociación del informe final, éste es entregado a cada una de las profesoras del centro para discutir los aspectos que creyesen oportunos.

- **RECOGIDA DE DATOS:** Observaciones focalizadas o sistemáticas, diario de campo, cuestionarios a padres, madres y maestras, fotos, grabaciones de vídeo, dibujos realizados por niños y niñas, simulación de juegos.

- ANÁLISIS DE DATOS: La autora comenta que para poder ordenar las notas, las observaciones y toda la información recogida realizó “*unas estructuras o subcategorías analíticas*”, y a través de ellas identificó las diferentes funciones y aspectos utilizados para la expresión de los estereotipos del género social. En concreto, utilizó seis subcategorías sociales (composición de grupos, materiales curriculares, actividades, espacio, estilos de conducta). Pero no explica la parte técnica del análisis.
- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Presenta descripción metodológica, pero no exhaustiva.
- PAPEL DE LA TEORÍA: La autora expone que está influenciada por la formación y estudios realizados de las teorías y estudios de Piaget y Vygotsky. Asimismo expone su influencia de las teorías feministas.
- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: La autora le dedica un apartado específico a la negociación del informe final; en él cuenta cómo fue el proceso y los aspectos en los que no estaban de acuerdo con la realidad que mostraba el informe. También incluye el punto de vista de dos observadoras externas que estaban en ese momento, lo que denomina meta-negociación.
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: Aunque no aparece en qué aspectos, la autora comenta que trianguló con una experta ajena al proceso de investigación y con su director de tesis.
- TIPOLOGÍA: La autora no hace referencia a un tipo especial de etnografía, aunque dice “*la investigación etnográfica me ha facilitado los instrumentos y técnicas, necesarios para ahondar en el conocimiento psicológico de niños y niñas, en lo que al aprendizaje de los estereotipos de género se refiere*” y más tarde dice “*un aspecto importante del estudio de casos es el enfoque sistémico y explícito del trabajo etnográfico. En todos los estudios de casos, técnicas y procedimientos más adecuados, son los de la investigación etnográfica*”. Como vemos este estudio se centra en los aspectos más cognitivos. Por otra parte, al tratar el tema de las teorías feministas y

tener como objetivo desenmascarar el funcionamiento sexista de la escuela y sociedad, podríamos considerar la categoría de etnografía crítica, y dentro de ella la etnografía feminista, apoyada en las teorías feministas.

- **ESTILO NARRATIVO:** Emplea la primera persona, por ejemplo “*una vez que yo me encuentro inmersa en el curso de la investigación*”. Lenguaje directo, no metafórico. Introduce fotografías y dibujos que apoyan sus interpretaciones, así como citas literales y resultados numéricos de los cuestionarios.

- **ESTRUCTURA INFORME:** Introducción. Capítulo I: Teorías que explican el aprendizaje del género (la desigualdad en la educación, los hombres y las mujeres las diferencias entre los sexos, teorías que explican el aprendizaje de género, la escuela y la construcción de género). Capítulo II: Teorías feministas (Panorámica histórica de las teorías feministas). Capítulo III: La educación de las niñas en la historia y la legislación. Capítulo IV: Los primeros años la construcción del género. Capítulo V: La cara oculta de la escuela. Capítulo VI: Los profesores, las profesoras y el género. Capítulo VII: 1. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela. 2. El contexto de la investigación. 3. Etnografía e ideas sobre género. 4. Las estrategias de la investigación. 5. Los estereotipos de género en la vida de la escuela. 6. Asociaciones y relaciones en la escuela. 7. Influencia de la identidad del género en la vida de las aulas. 8. Conocimiento de los estereotipos de género de los niños y las niñas de 3 y 4 años. 9. La lengua como principal elemento para marcar el género y explorar la sexualidad. 10. Consideraciones finales. 11. Negociación con el centro. 12. Metanegociación. Bibliografía. Como vemos los primeros seis capítulos corresponden al marco teórico y el último corresponde la informe del Estudio de Caso, donde expone la investigación realizada, el proceso de negociación con el centro y el proceso de análisis de los datos.

- **SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS:** Lo que se incluye fueron algunos de los cambios del diseño y el desacuerdo de sus informantes con partes del informe.

- **CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN** (implícitos o explícitos):
Según la autora:

“Se pretende el rigor y la suficiencia de las informaciones e investigaciones construidas por las personas implicadas a través de la triangulación, proceso en que participa la investigadora, una experta ajena al proceso de investigación, el director del trabajo y las maestras como miembros de la comunidad educativa, y abordan conjuntamente los sucesos ocurridos en el mismo campo” (pág. 187).

Por la información ofrecida en el informe podemos inferir que ha utilizado las siguientes estrategias:

- Observación persistente.
 - Presencia prolongada en el campo.
 - Triangulación de fuentes e investigadores.
 - Comprobación con los participantes.
 - Adecuación referencial. Para contrastar sus interpretaciones utiliza fotografías, vídeos y otros documentos sin elaborar.
 - Juicio crítico de expertos.
 - Perspectiva epistemológica. Explicitación de las cuestiones epistemológicas.
 - La comunidad como árbitro de calidad. Reivindica que la investigación debe repercutir en la misma.
 - Validez catalítica. Según la autora, sus observaciones y estancia en el centro influye en las actuaciones, tanto de las maestras como de los niños y niñas, pero más específicamente en la manera de estar más concienciadas sobre el tema y sobre la marcha cambian determinadas actitudes. Llega incluso a decir que la negociación del informe es una plataforma excelente de comprensión y de cambio.
 - Voz. Introduce las voces de los participantes.
- **CONCLUSIONES:** Según la autora, no pretende formular una lista de conclusiones, desde la óptica de la investigaciones experimentales, dando por finalizada la actividad, sino revisar las cuestiones más significativas que han aparecido a lo largo de los cuatro años que ha durado toda la investigación. Algunas hacen referencia a la parte teórica, otras al estudio de caso y el resto son fruto de una simbiosis entre ambas.
- **BIBLIOGRAFÍA:** Cita en una ocasión a Woods y Hammersley, Santos Guerra, Erickson.

- ANEXOS: No aparecen en la publicación de la tesis, pero creemos que en el formato original sí los presenta, porque en alguna ocasión nos remite a ellos.

- OBSERVACIONES: El documento analizado se trata de la publicación de la tesis por el Servicio de Publicaciones de la Universidad, por lo que puede faltar información (anexos) con respecto al formato original. El título original de la tesis fue “*La construcción de género en la escuela infantil. Estudio de un caso*” y fue presentada en 1995.

- VALORACIÓN: Con respecto a las *Bases teórico/prácticas de la investigación*, describe los intereses y expectativas de la investigadora, expone cómo influye esto en el problema de investigación, realiza una descripción exhaustiva de las teorías que enmarcan la investigación e intenta justificar las perspectiva de investigación empleada. *El contexto de investigación* es detallado en lo que se refiere a: características de escenarios e informantes, identificación y selección de informantes. *El proceso de investigación*, desde nuestro punto de vista, no se expone de forma muy detallada y ordenada, aunque sí comenta alguno de los cambios (como los referidos a las estrategias de recogida de datos); la autora comenta el rol desempeñado y su influencia en el desarrollo de la investigación; no aparece de manera explícita la evolución del problema, aunque sí se puede inferir; expone cuáles son los instrumentos de recogida de datos, pero no aparecen las técnicas de análisis de datos empleadas. *Las conclusiones* están fundamentadas en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis y marco teórico, y muestra de forma diferenciada las interpretaciones de los participantes y del investigador.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Laurentino Heras Montoya (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Universidad de Málaga.
- N° DE PÁGINAS: 262
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.
- ÁMBITO: Planificación y organización Escolar.
- NIVEL EDUCATIVO: Primaria (Colegio Público de EGB).
- ORIGEN: El autor comenta el escaso tratamiento recibido el tema objeto de estudio.
- FINALIDAD: Conocer/comprender la realidad física de las escuelas, constatar influencia del espacio escolar en educación de alumnos/as, facilitar al centro objeto de estudio la comprensión de fenómenos, brindar un camino para reflexionar sobre el espacio de los centros y posibilitar la mejora de estos escenarios educativos, a través de la reflexión provocada por el estudio.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): Según el autor el informe es *descriptivo e interpretativo*. No menciona explícitamente objetivos de investigación, sino la finalidad expuesta anteriormente.
- PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN: No aparecen explícitamente los problemas y cuestiones de investigación. En cuanto a la evolución de las cuestiones de investigación, aparece que en un principio tenía la intención de seleccionar dos centros para emplear en la investigación los métodos comparados, para contrastar algunas variables emergentes de los escenarios, pero esto no fue posible. Según el autor, las cuestiones iniciales pueden ser reformuladas o ampliadas en el curso del trabajo, por lo que poseen un carácter de interrogantes primarios en función de los cuales dirigir el trabajo de investigación. A lo largo del trabajo de campo comenta que

realiza triangulaciones de métodos/sujetos/momentos en busca de evidencias, formula más preguntas, etc.

- TEMPORALIZACIÓN: Trabajo de campo, 1990-1992. Todo el proceso de investigación cinco años.
- ACCESO AL CAMPO: Detalla exhaustivamente cómo fue la negociación del acceso, pero no describe nada más.
- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: Sitúa el Centro estudiado en su contexto espaciotemporal. Describe la población y lugar donde está situado el centro así como un breve recorrido histórico. Realiza una descripción exhaustiva del Centro.
- DISEÑO: Explica cómo fue su diseño, detallando lo siguiente: la finalidad, las fases, la temporalización, recogida y análisis de datos. Pero no consta el número ni tipo de entrevistas y observaciones, la selección de informantes, roles, etc.
- FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN: El proceso de investigación lo divide en cinco fases:
 - FASE I. Formación del investigador, diseño de la investigación y negociación inicial (1989-1990).
 - FASE II. Trabajo de campo (1990-1992). Esta la divide en tres momentos: Primera exploración de campo de investigación, segunda exploración y elaboración de un informe para la comunidad escolar, persistencia en la exploración y abandono del campo por parte del investigador.
 - FASE III. Organización de los datos y escritura del informe final (1992-1993).
 - FASE IV. Negociación del informe final (1993).
 - FASE V. Preparación del volumen de la tesis (1993-1994).
- SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES: Para la selección del caso negoció el acceso con tres centros de EGB, aunque no explica claramente las razones

de elegir inicialmente estos tres centros. El criterio era buscar el escenario ideal: el investigador obtiene un fácil acceso y establece buena relación con los participantes. En el proceso de negociación, en un principio parecía no existir ningún problema a la hora de acceder a los Centros. Pero en dos de ellos, el claustro votó en contra de aceptar el proyecto, siendo aceptado por un tercero. No consta la selección de unidades, ni informantes.

- ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES: No los hace explícitos.

- NEGOCIACIÓN/ÉTICA: Se negocia el acceso a través del claustro de profesores. Para ello se elabora un documento en el que aparecen los fines, la colaboración que se requiere, los métodos, la confidencialidad, las condiciones, el calendario, el tratamiento y uso de la información, los momentos de entrega de los informes, las ventajas de la investigación para la institución, etc. También existe negociación del informe final. Los nombres del colegio y de los sujetos son supuestos.

- RECOGIDA DE DATOS: Los denomina métodos de exploración de la investigación, y distingue entre los métodos de primer grado: Observación participante, entrevista y análisis de documentos escritos (los registros de observación son diversos: fotografía, vídeo, lápiz y papel). Con respecto a los métodos de segundo grado, el autor hace referencia a los procesos de triangulación. También utiliza el diario de campo (relación de fotografías/vídeos, transcripción de entrevistas formales, conversaciones, recopilación de textos extraídos de documentos escritos, etc., con un volumen de páginas manuscritas de 3223) y el bloc del investigador (datos relacionados con los informantes, direcciones, teléfonos, fechas de entrevistas, compromisos; reflexiones personales, planteamientos, hipótesis, formulación de preguntas por hacer, diseño; observaciones recomendaciones del Director de tesis; con un total de 307 páginas). Durante la recogida de datos se lleva a cabo una reflexión/interpretación.

- ANÁLISIS DE DATOS: Según el autor, llegó a sufrir la asfixia de los datos y bloqueo por esta situación. El análisis de datos lo divide en dos momentos: durante la exploración del campo de estudio y después de la exploración del campo. Con respecto

a la primera, tiene lugar el *análisis en progreso* y se produce durante el tiempo que dura la recolección de datos; éste se produce cuando se le sigue la pista a los temas emergentes, la redefinición de preguntas, búsqueda de casos negativos, persecución de intuiciones, etc. En lo que se refiere al segundo momento lo divide en una serie de etapas diferenciadas, aquí tiene lugar el análisis comprensivo de escenarios y personas. A lo largo de las diferentes etapas, el autor explica (en abstracto) todo el proceso de codificación, categorías, separación en carpetas, nº de categorías, etc.

- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Dedicó dos capítulos a la descripción metodológica. Uno de ellos está centrado en la fundamentación metodológica, a través de una síntesis de los principios que guían el enfoque de investigación etnográfico (articulación epistemológica y significado); el otro está dedicado a la selección del caso, negociación, proceso de investigación y recogida y análisis de datos.
- PAPEL DE LA TEORÍA: Se lleva a cabo una fundamentación teórica sobre el espacio escolar, con la intención de fundamentar epistemológicamente el tema, guiar la investigación y dar consistencia al estudio de caso (pág. 17).
- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: El investigador entrega al profesorado, alumnado, padres, monitora, conserje y empleada de limpieza del Centro una copia del informe final, el cual es discutido; éstos expresan su punto de vista, hacen correcciones, introducen matices e incluso hay momentos de crispación o de discusión acalorada. Introduce un capítulo en el que aparece exhaustivamente todo el proceso de negociación del informe final.
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: No consta.
- TIPOLOGÍA: Según el autor, utiliza un enfoque naturalista/cualitativo o etnográfico y, concretamente, un estudio de caso. Específicamente dice “la etnografía como proceso de análisis” y “el estudio de casos como método o estrategia de investigación”.

- ESTILO NARRATIVO: Según el propio autor, ha procurado escribir en primera persona y cuando no era posible lo ha hecho de forma impersonal, evitando los plurales. Estilo directo, no metafórico. Introduce referencias de los informantes y todo tipo de fuentes, señalando la procedencia de cada una.

- ESTRUCTURA INFORME: El esquema presentado ha sido el siguiente: Introducción. Capítulo I: Arquitectura del espacio escolar. Capítulo II: Didáctica del espacio escolar. Capítulo III: Fundamentación metodológica de la investigación etnográfica (la etnografía como proceso de análisis, el estudio de casos como método o estrategia de investigación, los métodos de exploración de la investigación). Capítulo IV: Un estudio de caso (selección de centros para un estudio, el proceso de investigación, recogida de datos y análisis de los mismos). Capítulo V: Escritura de etnografía: el informe (contexto espaciotemporal del centro, patrones de comportamiento derivados de modelos arcaicos, la miseria del espacio social y material del Centro escolar). Capítulo VI: Negociación del informe final (la estrategia seguida para negociar el informe final, importancia del proceso de negociación final, revisión del informe final). Capítulo VII: Consideraciones finales (los resultados obtenidos en la investigación sobre el espacio escolar, conjugación de los resultados/hallazgos de la investigación con la documentación teórica, nuevos caminos para la investigación posterior). Referencias bibliográficas.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: Sí, sobre todo, las referidas a las negativas de los profesores para la realización de la investigación en otros Centros. También a la prohibición por parte del centro de extraer referencias manuscritas de personas y sucesos de la historia del centro. Y los problemas surgidos a raíz de la lectura del informe por parte de algunos participantes.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): Incluye un apartado que denomina *métodos de segundo grado*, en el que explica los procesos de *triangulación* llevados a cabo. Según el autor, ha tenido en cuenta la triangulación en el momento la recogida de datos, con el empleo de varios métodos (implica tiempo, espacio y personas); en el análisis de los mismos y en la negociación

final. La intención ha sido hacer contrastes sobre aspectos importantes de la vida en el Centro (en busca de coincidencias significativas, discrepancias, contradicciones, omisiones, etc.). Por otra parte, él mismo comenta que la *estancia de dos cursos académicos* en el Centro le permitió extraer *información copiosa*, lo que confiere al estudio rigor y credibilidad. También incluye un apartado dedicado a la transferibilidad a otros contextos. Por tanto, podemos decir que en esta investigación se han utilizado los siguientes procedimientos (aunque el autor no los haga explícitos):

- Observación persistente.
- Presencia prolongada en el campo.
- Triangulación.
- Comprobación con los participantes.
- Adecuación referencial. El autor ha utilizado fotografías y otros documentos sin elaborar para contrastar sus interpretaciones.
- Recogida de abundantes datos descriptivos.

- CONCLUSIONES: Las denomina *Consideraciones finales* e incluye lo siguiente: resume brevemente los resultados obtenidos en la investigación, conjuga los resultados/hallazgos obtenidos con la documentación teórica, sugiere nuevos caminos para la investigación posterior.
- BIBLIOGRAFÍA: Cita sobre todo a Goetz y LeCompte, Woods, Taylor y Bogdan; también a Velasco *et al.*, Wolcott, Hymes, Erickson.
- ANEXOS: No consta en la publicación analizada, pero tenemos constancia que en el original incluyó documentos de negociación inicial, planificación de la investigación, diario de campo, guión de entrevistas, cartas, borradores de categorías para el análisis, transcripciones, planos, fotografías, etc.
- OBSERVACIONES: El trabajo analizado ha sido la publicación de la tesis doctoral por la editorial Aljibe, por lo que, con respecto al documento en formato de tesis inédita, puede haber algunas modificaciones (inclusión de fotografías, etc.). Tenemos

constancia que en el formato original la tesis constaba de 516 páginas, más 160 pág. de apéndices.

- VALORACIÓN: Con respecto a las *bases teórico/práctica de la investigación*, se describe los intereses del investigador, y cómo esto influye en el problema de investigación, aunque no lleva a cabo una relación exhaustiva de sus expectativas e influencias; se realiza una descripción de las teorías que enmarcan la investigación y se justifica y razona ampliamente la perspectiva de investigación empleada. En cuanto al *contexto de investigación*, se describe las características de los escenarios, pero no de los informantes de manera detallada, y tampoco explica cómo selecciona a los informantes. En el *proceso de investigación*, el diseño lo expone, pero en abstracto, es decir, de manera teórica, no explica en qué consistieron los cambios, tampoco explica los roles, ni las relaciones que mantiene con sus informantes y cómo esto influye en el desarrollo de la investigación. Aunque comenta que existió una evolución del problema de investigación, no explica en qué consistió dicha evolución o los cambios. Con respecto a los instrumentos de recogida de datos, enumera los utilizados, aunque a algunos de ellos (observación participante, entrevistas) no expone ni el número, ni las categorías observadas, ni los guiones de las entrevistas. Describe las técnicas de análisis de datos empleadas, aunque no las categorías de análisis empleadas, sí explica los procedimientos empleados para asegurar la credibilidad del proceso de análisis. Es resaltada, sobre todo, la valoración que realizan los participantes del análisis realizado por el investigador. Por último, las *conclusiones* están fundamentadas en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis, diferencia entre las interpretaciones de los participantes y del investigador, a la vez que describe el proceso de negociación con los participantes. Ofrece las bases para analizar la transferibilidad del estudio (en otro apartado).

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Virginia Unamuno (1997). *Lenguas, identidades y escuelas: etnografía de la acción comunicativa*. Universitat de Barcelona.
- N° DE PÁGINAS: 390, más anexos (144).
- DEPARTAMENTO: Departament de Filologia Espanyola. Facultat de Filologia.
- ÁMBITO: Bilingüismo/comunicación y lenguaje.
- NIVEL EDUCATIVO: Primaria.
- ORIGEN: Surge de una investigación-acción en el mismo contexto.
- FINALIDAD: “*Los hechos sociales se nos presentan para ser interpretados. La etnografía del habla y de la comunicación permite visualizarlos al mismo tiempo que construimos una interpretación cultural*” (pág. 7). Según la autora, ambas estrategias –de investigación y de interpretación– son un puente para describir qué está pasando y actuar para el cambio.
- OBJETIVOS: La autora distingue entre Objetivos generales, como investigación teórica y metodológica, Objetivos particulares y, por otro lado, Objetivos de aplicación o prácticos. Estos los divide de la siguiente manera: *General*, describir una situación concreta, las interacciones comunicativas entre maestros y alumnos en una escuela del barrio del Gornal, en L’Hospitalet del Llobregat. *Particular*: indagar sobre la comunicación en el aula, su éxito y fracaso, así como demostrar la eficacia del análisis del discurso en la descripción de la acción comunicativa. *De aplicación* o *Prácticos*: encontrar elementos discursivos o comunicativos que expliquen la falta de comprensión entre maestros y alumnos, la diferencia comunicativa entre ellos, e identifique elementos que podrían relacionar esta diferencia comunicativa con los resultados escolares de los niños. Por tanto, los objetivos son:

- a) Describir el conjunto de eventos comunicativos que definen la interacción escolar.
- b) Descubrir y analizar el papel de las lenguas en la interacción y las normas que regulan la participación e interpretación en estos eventos.
- c) Indagar sobre la relación que puede establecerse entre estas normas y la comunicación en el aula.
- d) Probar la eficacia del análisis del discurso para la descripción de la acción comunicativa.

Según la clasificación de Peshkin podríamos considerar que esta investigación persigue tres tipos de objetivos: *describir*, *interpretar* y *verificar*.

- **PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN** (abstractos o concretos, en qué medida son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición): Los problemas de investigación son presentados de manera concreta y se van configurando en la medida que accede a los distintos espacios y observa situaciones particulares. Los problemas y cuestiones de investigación los presenta de la siguiente manera (aunque en las conclusiones plantea algunos en forma de pregunta): Análisis de las relaciones comunicativas entre una maestra y un grupo de niños que son caracterizados como socialmente marginales. Por un lado, descripción y análisis de las reglas y las normas que definen la comunicación en los eventos que organizan la participación en clase (asociadas al uso de las lenguas), y, por otro, descripción y análisis de las identidades socioculturales que se constituyen en las interacciones y que inciden en la práctica comunicativa y pedagógica. Define nueve supuestos de los que partieron las preguntas que guían la investigación (los plantea como si fueran hipótesis, pág. 15 y 16). En las conclusiones expresa algunas preguntas que guiaron la investigación: ¿Qué relación puede establecerse entre la comunicación en clase y los resultados escolares? ¿Qué sucede cuando grupos culturalmente diferentes se enfrentan al desafío común de comunicar? ¿Qué significa tener éxito en la escuela? ¿Qué se necesita saber en cuanto a la comunicación para participar y para interpretar adecuadamente lo que se dice y lo que se hace en el aula?

- TEMPORALIZACIÓN: Trabajo de campo, un año académico (octubre de 1995/junio de 1996). Observación de la maestra, 7 meses.

- ACCESO AL CAMPO: No consta.

- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: *“Para reconstruir este discurso recorrí el barrio; caminé sus bares y sus calles; pregunté a quien quisiera responder la cuestión – desde sus ojos- más ingenua y tonta: ¿cuál es la diferencia entre ser gitano y ser payo? Tenía la excusa de mi origen (argentina) y la ingenuidad como estrategia”* (pág. 6). También utiliza información histórica. Los contextos que estudia son barrio, escuela, maestros y niños. En un capítulo describe el barrio (característica arquitectónicas, de población y sociolingüísticas); la escuela (breve narración histórica y una descripción de su población estudiantil y docente); programa de educación bilingüe (relacionado con aspectos históricos de la comunidad catalana) y el aula donde se realiza el estudio (descripción del grupo de niños y maestros de 5º curso).

- DISEÑO: Se centra mucho en los objetivos de investigación, la recogida y el análisis; pero no aclara cómo fue todo el proceso, es decir, no cuenta o narra el acceso al campo, negociación, roles, etc. Tampoco expresa cuántas observaciones realizó, porqué, etc.

- FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN: No describe explícitamente cómo fue el proceso y en qué orden, se centra mucho en todo el instrumento de categorías y análisis de la comunicación. En la estructura del informe queda reflejado cómo presentó el proceso.

- SELECCIÓN DEL CASO, UNIDADES E INFORMANTES: Fue seleccionada una escuela urbana, una maestra y un grupo de niños que son caracterizados como socialmente marginales y con un alto índice de fracaso escolar. No explicita los criterios y procedimientos empleados para llevar a cabo dicha selección, aunque en

algún momento nombra que se estaba realizando en ese mismo contexto una investigación-acción, no sabemos si la investigadora formaba parte del equipo.

Con respecto al aula de 5º curso, que fue la unidad seleccionada, dentro de ella se identifican los eventos que se van a observar mediante observación sistemática (rituales de enseñanza y algunos eventos no programados), se seleccionó este aula porque se consideró representativa de los diversos cursos que formaban la escuela.

Se realizaron entrevistas a *algunos alumnos, algunos docentes y algunos vecinos del barrio*. Con respecto a los docentes, entrevistó a la directora, jefe de estudios y algunos maestros elegidos de *forma aleatoria*, los niños y vecinos, según la autora, también fueron elegidos de forma aleatoria. Cuando la autora emplea el término *aleatorio* creemos que en realidad hace referencia a *casual*, aunque no lo explica.

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** Trabajó conjuntamente con la maestra con quien compartió los distintos procesos de investigación, las decisiones y las definiciones del trabajo. La maestra participó en casi todo el proceso de recolección, tratamiento y análisis de datos a través de reuniones periódicas. No nombra ningún otro rol. No sabemos hasta dónde llegó su participación en las actividades del centro, por lo que pensamos que el rol de la investigadora fue más como observadora. La maestra representa para su investigación la informante clave, aunque no describe cuáles eran sus características; también la maestra realizó el papel de colaboradora, en el sentido que participó en las tareas propias de la investigación.
- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Para salvaguardar el anonimato, tanto el profesorado como los niños eligieron sus propios seudónimos. Es la única negociación que aparece explícita.
- **RECOGIDA DE DATOS:** Lo denomina “recolección”. La mayor parte se recogió en una clase. Técnicas cualitativas de obtención de datos: observación participante, entrevistas semiabiertas –sobre la base de un guión- y otras entrevistas abiertas a modo de conversación con una pregunta *disparadora* (¿cuál es la diferencia entre ser payo y ser gitano?), diario o cuaderno de campo; también para “afinar ciertos

datos” se emplearon encuestas y un pequeño experimento denominado “elicitación dentro de un marco”. Aclaración de lo que entiende por observación participante. Se empezó utilizando un vídeo pero alteraba la normalidad del aula y se sustituyó por una grabadora pequeña. Entrevistas, como complemento a la observación sistemática del aula. Experimento en el que se manipuló una interacción escolar, invirtiendo los papeles institucionales, los niños harían de maestros y viceversa, se grabó y se transcribió.

- ANÁLISIS DE DATOS: Lo denomina “tratamiento”. Comienza con la transcripción de observaciones y entrevistas y control a través de una *auxiliar*. Tras las grabaciones, se transcribe, clasifican y ordenan los datos. Explica exhaustivamente cómo fue la transcripción, mediante un sistema de códigos de interacción. Con una base de datos se organizaron las transcripciones de la observación, según los tipos de eventos comunicativos y los fenómenos observados, mediante un sistema de códigos. En lo que se refiere a las entrevistas no se analizaron todas las realizadas, el análisis lo organizó en torno a unas categorías y describe e interpreta las contestaciones apoyándose en fragmentos de las transcripciones; no explica el procedimiento de análisis. También analiza los datos del experimento. Lleva a cabo una justificación teórica de las unidades de análisis. Por otro lado, describe los eventos comunicativos que ha observado en el aula y selecciona uno para un análisis en profundidad, justificando su elección y describiendo sus componentes. El análisis de lo anterior parte de una serie de hipótesis que guían el trabajo de descripción, señalando exhaustivamente las dimensiones y las unidades de análisis, que tiene como objetivo identificar la estructura dialogal que se considera legítima y describir las variaciones no legítimas.
- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Descripción metodológica, pero no exhaustiva, es decir, centra su descripción en las categorías de análisis, aunque no hace lo mismo con el resto del proceso de la investigación.
- PAPEL DE LA TEORÍA: El marco general es la Sociolingüística. Utiliza las Teorías de la diferencia, Teorías del déficit y de la Diversidad comunicativa. Explica

los supuestos de los que parten las preguntas de investigación: “conjunto de conceptualizaciones teóricas y analítica que ha permitido identificar, describir y analizar el fenómeno que describo” (pág 8). La autora apuesta por ciertos modelos teóricos, critica otros y propone nuevas conceptualizaciones que considera útiles para la investigación que ha llevado a cabo. En palabras de la autora, intenta construir un puente entre la teoría y el análisis de datos de la presente investigación. El análisis del discurso y la etnografía del habla y la comunicación son los ejes teóricos y metodológicos fundamentales en que se basa la investigación.

- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: Según la autora, el trabajo etnográfico parte de la mirada que los miembros de la comunidad estudiada tienen de la realidad; lo que conlleva una toma de decisiones entre todas estas voces solapadas y contradictorias. En algún momento explica que la maestra participó en el análisis, pero no hace constar si contrastó sus interpretaciones con la de los demás participantes.
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: Supervisión y revisión de las transcripciones a cargo de una *auxiliar transcriptora*, pero no explica nada más, ni aparece si hubo algún otro intercambio con expertos.
- TIPOLOGÍA: La autora denomina su trabajo como *Etnografía Comunicativa* o de la comunicación (procedimiento de investigación cualitativa sociocultural orientado hacia la descripción de los patrones de comunicación en una comunidad de habla determinada). También la denomina *Microetnografía*, ya que se realizó, según la autora, en una escuela y en una comunidad particular. Podría pensarse en una aproximación *Cognitivista*, según la clasificación de Fernández Cano (1995), y todas las características que le son propias. También la autora dice “carácter crítico de la etnografía que realizo” (pág. 129), es decir, considera que se trata de una *Etnografía Crítica*. La autora resume su trabajo de la siguiente manera: “*etnografía que describe de forma crítica una situación social concreta: la interacción comunicativa y pedagógica entre una maestra y un grupo de niños dentro de una escuela del Gran Barcelona con un programa de inmersión en catalán*” (pág. 353).

- **ESTILO NARRATIVO:** Unas veces habla en primera persona y en pasado, otras dice “la investigadora” y otras utiliza el plural de cortesía, nosotros. Se incluyen fragmentos de conversaciones y observaciones, pero con unos códigos de transcripción presentados previamente. No utiliza un lenguaje literario, ni metafórico, es directo y claro.

- **ESTRUCTURA INFORME:** El informe está estructurado en torno a los siguientes apartados: 0. Agradecimientos; 1. Introducción; 2. Objetivos, preguntas y procedimiento metodológico: el dispositivo de identificación, recolección y tratamientos de datos; 3. El Gornal y la escuela de S.P.: el contexto social de esta investigación; 4. De la teoría al análisis; 5. Los eventos comunicativos en el aula; 6. El evento seleccionado; 7. El aula bilingüe; 8. Quien es qui a l’escola? Identidades socioculturales y acción comunicativa; 9. Conclusiones; 10. Bibliografía; 11. Anexos. Como vemos, después de la introducción (en la que presenta la investigación), comienza con la explicación del procedimiento metodológico y objetivos, para continuar con una descripción del contexto de la comunidad en donde se encuentra la escuela; seguidamente, construye lo que sería el marco teórico, que lo circunscribe a la justificación de las categorías de análisis. Los demás apartados hacen referencia a la presentación de su estudio, en el que combina análisis, extractos de información, interpretación y contrastación teórica, dividiéndolo en cuatro apartados generales. Finalizando con las conclusiones, bibliografía y anexos.

- **SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS:** No consta.

- **PROCEDIMIENTOS Y CRITERIOS DE VALORACIÓN (IMPLÍCITOS O EXPLÍCITOS):** La autora no hace referencia explícita a procedimientos ni criterios empleados para garantizar la credibilidad de su investigación. No obstante, sí que podemos inducir, por las explicaciones que ofrece, que ha utilizado algunos procedimientos para garantizar el rigor metodológico. Estos son los siguientes: Observación persistente, Presencia prolongada en el campo, triangulación de fuentes, Recogida de abundantes datos descriptivos, Corroboración o coherencia

estructural. Del resto de procedimientos no podemos negar ni afirmar que se han utilizado, pues, desde nuestro punto de vista, no hay constancia de ellos.

- CONCLUSIONES: Las organiza en torno a “*esta investigación ha mostrado que...*” en cada uno de los aspectos y unidades analizadas: acerca de la comunicación en el aula: la perspectiva comunicativa de la enseñanza –aprendizaje; acerca del carácter bilingüe de las interacciones escolares observadas; acerca de las representaciones sociales, las identidades socioculturales y las prácticas comunicativas y pedagógicas; acerca del análisis del discurso como herramienta para la descripción de la acción comunicativa. Al final propone qué debería estudiar una futura investigación.
- BIBLIOGRAFÍA: Cita sobre todo a Goetz y Lecompte.
- ANEXOS: Transcripciones entrevistas, observaciones, guiones y cuestionarios.
- OBSERVACIONES: El documento analizado ha sido la microficha de la tesis publicada por su Universidad.
- VALORACIÓN: Con respecto a las *bases teórico/prácticas de la investigación*, consideramos que se describe suficientemente los intereses, expectativas y teorías que enmarcan la investigación; además de justificar y razonar la perspectiva de investigación empleada. El *contexto de investigación* es descrito exhaustivamente, en el sentido que detalla las características de los escenarios e informantes, explica el conocimiento previo que posee del contexto y valora las consecuencias en el desarrollo de la investigación (explica sus raíces argentinas, el conocimiento que posee de la sociedad catalana y cómo esto favorece la investigación etnográfica al no ser *nativa*). Sin embargo, consideramos que no explica suficientemente cómo fue la selección de informantes, aunque sí los identifica adecuadamente. Refiriéndonos ahora al *proceso de investigación*, consideramos que no expone de forma detallada el diseño de la investigación y sus cambios, en el sentido que no explica las fases de investigación, su orden y las decisiones tomadas al respecto. Tampoco los roles fue

objeto de atención detallada, sí comenta en algún lugar que su presencia podía alterar el contexto estudiado, pero no detalla los procesos de negociación tanto del papel de ella como de los informantes. Aunque sí expone que los problemas de investigación se van configurando en la medida que accede a los distintos espacios y observa situaciones particulares, desde nuestro punto de vista, no desarrolla de forma detallada la evolución del problema. Con respecto a los instrumentos de recogida de datos, se explican suficientemente sus características. El análisis de datos es explicado de manera exhaustiva en lo que se refiere a transcripción, reducción y organización de la información, también están rigurosamente justificadas las categorías de análisis; sin embargo, en lo que se refiere al procedimiento utilizado para el análisis, desde nuestro punto de vista no queda claro. Las descripciones e interpretaciones las apoya con fragmentos de las transcripciones, aunque no especifica si se contrastó con los informantes. Por último, las *conclusiones* están fundamentadas en las interpretaciones generadas del proceso de análisis y éste es el hilo conductor de las cuestiones del estudio; no menciona ni diferencia las interpretaciones de los participantes y del investigador, ni el proceso de negociación de los participantes en la construcción de las conclusiones. Por último, prepara las bases para una futura investigación.

Por todo lo dicho anteriormente, consideramos que con respecto a los criterios para juzgar la *Credibilidad*, ha cumplido todos los requisitos a excepción de la comprobación con los participantes y el juicio crítico de expertos; no estamos diciendo con ello que no haya realizado estos procedimientos, sino que no quedan claros. En cuanto a la *Transferibilidad*, consideramos que contiene las bases para conocer la aplicabilidad a otros sujetos y contextos, puesto que aporta abundantes datos descriptivos. La *Dependencia* y *Confirmabilidad* no aporta información que nos permita valorar, ya que no queda claro si se ha llevado a cabo revisión de resultados por otros investigadores, juicio crítico de expertos, réplica paso a paso, pistas de revisión.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Juan Yanes González (1997). *La república del profesorado: etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*. Universidad de La Laguna.
- N° DE PÁGINAS: Cuatro Tomos, 884 páginas más los anexos (1.700 pág.)
- DEPARTAMENTO: Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.
- ÁMBITO: Formación del profesorado.
- NIVEL EDUCATIVO: Profesorado en general (Movimiento de Renovación Pedagógica).
- ORIGEN: El autor explica que el origen de su tema fue un *comienzo involuntario*, cargado de nostalgia, al margen de un proceso estrictamente racional “*su elección me ha parecido sujeta a una forma, quizá oculta, pero intuible de determinación. Sujetas por hilos invisibles que la ligan a circunstancias precedentes...*” (pág. 44). En cualquier caso determina cuatro razones en su elección y dedica un apartado a explicarlos: la importancia objetiva del tema, sus intereses personales, las condiciones materiales para poderlo abordar y el contexto institucional.
- FINALIDAD: Según el autor, defiende la investigación participativa con fines emancipadores, donde se busca conscientemente la participación democrática de los implicados y su compromiso político para tomar conciencia y transformar la realidad que viven.
- OBJETIVOS: Según el autor, combina los aspectos más *descriptivos* con los *interpretativos*. Además añade que no trata sólo de rescatar categoría exclusivamente “nativa” o emergente, sino, en cierta medida, otorgar a la etnografía valor *verificativo*, en cuanto a la confirmación teórica (teoría crítica). El autor señala dos objetivos centrales de investigación, el primero más *descriptivo* y el segundo más *interpretativo* y que, además, utiliza *la teoría crítica* con fines *verificativos* (pág. 70-71):

- Obtener una información lo suficientemente densa de cuáles son las concepciones y las prácticas más arraigadas de los fenómenos curriculares, de los fenómenos relacionados con el cambio educativo, con la propia figura del docente y su trabajo, y con la organización creada por este colectivo.
- Contrastar en qué medida esa red compartida de discurso se articula ideológicamente dentro de una particular teoría crítica de la educación: por el tipo de crítica ideológica que mantiene; por el tipo de equilibrio que le otorga a los elementos estructurales frente a la toma de conciencia individual y colectiva, y por el establecimiento de prácticas dirigidas a la emancipación.

➤ PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN: *“Te vas dando cuenta de que no basta hacer de una vez por todas las preguntas, sino que es necesario reiterar unas, cambiar otras, trastocar o suprimir, o introducir nuevas y más potentes. Al cabo del tiempo surgen nuevos interrogantes que se superponen a los anteriores, que provocan nuevos descubrimientos con nuevas preguntas en una sucesión interminable”* (pág. 66). Las cuestiones que configuran los problemas básicos de investigación son:

- ¿Qué posiciones mantenían con respecto a algunos fenómenos curriculares básicos?
- ¿Cómo se configuraba su comprensión y su práctica sobre la renovación pedagógica?
- ¿Qué conjunto de ideas y prácticas mantenían con respecto a la profesionalidad?
- ¿Qué sentido tenía para ellos estar dentro de una organización voluntaria?
- ¿En qué medida los cuatro aspectos anteriores: curriculares, cambio educativo, profesionalidad y organización, configuraban una teoría crítica de la educación?

Como vemos, están formulados de manera concreta. Dedicar un apartado que denomina *Metamorfosis*, a la evolución del problema y cuestiones iniciales, en el que cuenta la progresiva transformación del foco de intereses a lo largo del proceso de investigación. En éste distingue tres grandes etapas de transformación (primera, segunda y tercera metamorfosis).

- TEMPORALIZACIÓN: Cuatro años de trabajo de campo (mayo de 1990 a julio de 1994).
- ACCESO AL CAMPO: A pesar de la imagen aparente de apertura por parte del grupo de personas estudiado, el autor, hace mención del difícil acceso al entramado de las relaciones informales y la necesidad de ciertas habilidades personales y de comunicación.
- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: Profesorado del Movimiento de Renovación Pedagógica “Tamonante”; analiza las circunstancias históricas y sociales que marcan dicho movimiento desde sus orígenes (1978: giro democrático, el final del franquismo y el inicio de la transición), con especial referencia a dicho contexto en las Islas Canarias. En este sentido, describe el entorno físico, socio-cultural y político donde se ubica el colectivo que estudia. Reconstruye algunos eventos y características de estos profesores y profesoras y lo engarza con el colectivo más amplio del resto de España. Dedicar todo un capítulo a una descripción exhaustiva y detallada de lo que él denomina *Historias Contextuales* (Islas Canarias, MRPs, escenarios y personas).
- DISEÑO: Según el autor la etnografía es un proceso difícilmente planificable, resistente; aunque reconstruye el propio proceso evolutivo de su investigación “reconstruir simbólicamente la tupida trama de una experiencia no siempre fácil de empaquetar verbalmente de forma adecuada” (pág. 467). Dedicar todo un capítulo a describir pormenorizadamente todo el proceso, en donde queda perfectamente reflejado el carácter procesual, abierto, dinámico y flexible del diseño y su carácter recurrente. Según el autor, fue un proceso circular, que hasta que no se termina la investigación no se sabe exactamente qué se ha investigado. En el apéndice 30 (pág. 1127) incluye sus primeras esquemas y tentativas de diseño y el primer proyecto de tesis.

- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** Representa gráficamente el proceso cíclico de su investigación, que denomina *El movimiento perpetuo*, con una perpetua inconclusión. En éste aparece lo siguiente (pág. 497):
- Selección del proyecto de etnografía sobre el MRP “Tamonante”: previsiones sobre el proceso. Fuera del círculo y con una flecha que se dirige hacia:
 - Planteamiento de preguntas etnográficas. Este apartado se encuentra dentro del círculo y tiene una flecha hacia:
 - Recogida de información etnográfica: fuentes y estrategias. Con una flecha hacia:
 - Registro de información oral, observacional y documental. Con una flecha hacia:
 - Análisis de la información etnográfica. De aquí surgen dos flechas, una que va hacia el planteamiento de preguntas etnográficas y otra hacia:
 - Escritura etnográfica durante el proceso e informe final.

No obstante, en el apéndice 29 (pág. 1101) incluye toda la cronología de la estancia en el campo y el proceso de investigación, donde introduce multitud de fechas que describen distintas acciones en ambos aspectos.

- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** Dedicó un apartado a la identificación y selección de informantes y escenarios (*Tránsito y estancia en un paisaje con personas*). Según el autor, el filtro principal vino motivado por la elección de un colectivo (MRP); esta elección la llevó a cabo por razones ideológicas y biográficas, que expone ampliamente. En cuanto a los informantes dentro del colectivo, deja claro que buscaba la significación personal de los mismos, haciendo explícitas las estrategias de selección y muestreo, basada en criterios, y cómo el muestro evolucionó a lo largo del estudio. En este sentido, en algunos casos utilizó el criterio de accesibilidad de lugar y tiempo y en otros una serie de criterios (atributos) que explica exhaustivamente (Pág. 452-453). Con respecto a *cuántos*, utilizó *selección por redes simples bajo indicación* (algunas personas le indicaban aquellas otras que, a su juicio, merecía la pena entrevistar), en total entrevistó a treinta personas.

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** Según el autor, el rol del investigador ha sido cambiante e inestable; éste es sintetizado en un apartado que denomina *el rol equívoco*; los roles supusieron una gradación creciente de su implicación y compromiso con el propio colectivo. Realiza una amplia reflexión sobre el sentido de sus roles, el riesgo que asumió de la implicación. Su participación la define entre activa y completa (según la clasificación de Spradley). Describe la figura de los informantes clave y sus características. En el apéndice 42 (pág. 1199) introduce una tabla sobre la *categoría de participantes y su grado de implicación en el trabajo*. En ésta aparece el nombre de un listado de más de 100 personas con los siguientes datos: lugar de trabajo, nivel educativo, colectivo u órgano de pertenencia, tipo de contacto, frecuencia e intensidad de los contactos y el tipo de información suministrada.

- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** El autor menciona el carácter moral y confidencial de la relación que se establece con las personas y cómo *hay aspectos que deben formar parte del secreto del sumario que el investigador guarda en una carpeta secreta, en su conciencia o en el olvido de su frágil memoria* (Pág. 457). Por otra parte comenta que hay una especie de contrato implícito: te dan si tu a cambio das algo, cuestión que no debe estar reñida con los buenos usos democrático y con la participación (pág. 473). Por otra parte, reivindica la participación como requisito moral y político.

- **RECOGIDA DE DATOS:** Dedicar un apartado a la descripción exhaustiva de las técnicas empleadas (características, descripción técnica, guiones y categorías de observación, temporalización, número, etc.) y al proceso de recogida de datos, así como un balance crítico de la propia utilización de los instrumentos, que denomina *A tool making animal*. Éstas son: la entrevista, la observación prolongada (diario de investigación), y la documentación o recolección de testimonios escritos del colectivo. Aquí enfatiza el papel crucial del investigador como instrumento *“robé palabras, miré de forma interesada y desempolvé papeles”* (pág. 505).

- ANÁLISIS DE DATOS: Según el autor, analiza los datos, para volver a recoger nuevos datos para reinterpretarlos nuevamente; el análisis estuvo presente en todo el proceso, desde la selección del foco de investigación hasta la redacción final del informe. Dedicó otro de los apartados, que denomina *El laboratorio*, a la explicación del proceso de análisis, en el cual recurrió al sistema de categorías extraídas de las fuentes de datos (textuales, observacionales y orales), que denomina emergentes, y otras preestablecidas (que surgen de la teoría crítica). Realiza una exhaustiva descripción de todas sus categorías de análisis y su relación con las estrategias de recogida de información, así como la parte técnica del análisis (lectura, reducción, codificación, categorías, subcategorías, matrices), presentando ejemplos de esta parte técnica en los anexos.

- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Descripción exhaustiva no sólo de su proceso, sino de las aportaciones teóricas que lo sustentan.

- PAPEL DE LA TEORÍA: Le da mucha importancia a sus referentes teóricos (literarios, metodológicos, políticos, sociales) haciéndolos explícitos. Utiliza la *teoría crítica* y los supuestos básicos de la ciencia social crítica con fines verificativos, preguntándose lo siguiente: “¿En qué medida son interpretables los MRP desde la teoría crítica? ¿En qué medida confirman algunos de sus supuestos?” (pág. 71).

- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: “*Muchas de las cosas que aquí aparecen son fruto de una colaboración democrática*” (pág. 586). Introduce la interpretación de los participantes en la reconstrucción de la propia historia del grupo y su visión sobre los acontecimientos históricos de la época. En un apartado que denomina *Plaza Pública*, explica cómo fue todo este proceso. En éste reivindica la participación, no como artificio técnico para la validez de la investigación, sino como darle voz a los participantes para decidir sobre la investigación (pág. 584), como requisito moral y político. Para que contribuya a la mejora de las condiciones de vida de los participantes.

- **CONTRASTACIÓN EXPERTOS:** No lo dice explícitamente, pero introduce una relación de personas con las que tuvo contactos y conversaciones sobre el tema de tesis, así como los temas que trató con cada una de ellas.

- **TIPOLOGÍA:** El autor justifica ampliamente la corriente etnográfica utilizada y la denomina *Etnografía Crítica*: “*es etnografía convencional más un propósito político... rescata las voces de personas que viven en una situación determinada y devuelve esa voz para tratar de generar algún proceso de capacitación en esas personas... utilizar el conocimiento para que se produzcan procesos de cambio social...busca la emancipación de las personas...*” (pág. 231).

- **ESTILO NARRATIVO:** En primera persona, utiliza metáforas en los títulos y apartados (véase estructura del informe). Introduce las voces de sus participantes. Para la descripción de las personas que prestaron su voz utiliza, en palabras del autor, *un retrato impresionista, ditirámico y amable* (pág. 31). Utiliza numerosas notas a pie de página (859) cargadas de autobiografía, explicaciones y reflexiones sobre una gran cantidad de temas, con numerosas referencias a poetas y literatos. El informe etnográfico propiamente dicho es narrado a modo de novela:

“frente a la ficción del texto objetivo, he pretendido hacer uno moderadamente lleno de autoría. Creo haber dejado claro, a lo largo del recorrido de las próximas páginas, que no me gusta cómo escribimos los pedagogos. Pero esto sería lo de menos, una pura cuestión estética, a la que no renuncio... La transgresión estilística pretendía llamar la atención sobre la necesidad de superar esa especie de condición maldita, que lastra la investigación social con determinadas convenciones...” (pág. 35).

El autor dedica un apartado a la escritura y la denomina: una experiencia intelectual un ejercicio de reflexividad sobre el propio trabajo, un juego e incluso como una experiencia estética (pág. 590). Su estilo narrativo lo define como impresionista, informal y personal, cargado de autoría. Considera que dos elementos clave en la actividad narrativa son la ironía y la metáfora.

- **ESTRUCTURA INFORME:** INTRODUCCIÓN. CAPÍTULO I: ARQUITECTURA INACABADA. 1. Inventario retrospectivo. 2. Las preguntas. 3. Evocación de la teoría

crítica. 4. Topografía etnográfica (taxonomía imprecisa, el paradigma perdido).
CAPÍTULO II: HISTORIAS CONTEXTUALES. 1. Las Islas de San Borondón. 2. Los días propicios. 3. Tránsito y estancia en un paisaje con personas. CAPÍTULO III: EL PROCESO: 1. La indagación. 2. El rol equívoco. 3. Otras metamorfosis. 4. “A tool making animal” (las palabras robadas, el ojo crítico, textos mutilados). 5. El laboratorio (así como la tabla de Mendeleiev, el cuentagotas, el cordón sanitario). 6. Plaza pública. 7. L escritura. CAPÍTULO IV: EL IMAGINARIO COLECTIVO. 1. La red compartida. 2. El curriculum como artefacto social y su transformación. El oficio de enseñar. 4. Recorrido interior. RECuento: UNA MODESTA PROPOSICIÓN. 1. Rememoración. 2. Toda la verdad sobre el caso. 3. Futuro imperfecto. BIOGRAFÍA. APÉNDICES.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: El autor hace una continua mención (en el texto o en las notas) a las dificultades encontradas en todo el proceso de investigación.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): El autor incluye un epígrafe que denomina *El cordón sanitario* o *Medidas de seguridad*, en el cual hace explícitos los criterios de veracidad y estrategias empleadas para ponerlos en práctica o cómo “vigilar al vigilante”: cómo averiguar la consistencia de lo que dice, qué credibilidad tiene la información obtenida y la forma de trabajo, cuánto y qué potencial es transferible, etc. “*tendría que hablar de estas dos perversiones académicas, de la validez y de la fiabilidad del trabajo*” (pág. 556). El autor desarrolla en profundidad estos conceptos y se posiciona con respecto a ellos. Expone exhaustivamente las estrategias utilizadas para garantizar la neutralidad, consistencia, aplicabilidad y credibilidad. Dichas estrategias mencionadas por el autor son: trabajo prolongado, observación persistente, triangulación (de fuentes, métodos, con personas, entre personas; pone ejemplos de cómo llevó a cabo dichas triangulaciones), corroboración estructural y adecuación referencial. El autor se define como “no neutral”, defiende la investigación participativa con fines emancipadores, donde se busca conscientemente la participación democrática de los implicados y su compromiso político para tomar conciencia y transformar la realidad que viven; el

autor, también reflexiona sobre estos aspectos en un capítulo denominado *Plaza pública*. Para él el criterio de rigor está, por una parte, en explicitar los valores, perspectivas teóricas y políticas (subjetividad disciplinada) y, por otra, la renuncia a una pretendida objetividad. Con respecto a la fiabilidad, el autor nombra el *yo testifical* (propuesta de Geertz), es decir, hacer creíble lo descrito mediante la credibilidad de la propia persona, con un giro introspectivo “*la etnografía no se puede replicar. Si en un futuro, otra persona estudia el mismo colectivo, o incluso, si lo vuelvo a hacer yo mismo, me encontraré con acontecimientos distintos, con diferentes conflictos ...reafirmar mi propio papel testifical. Yo he sido testigo de los hechos que narro y no trato de ocultarlo. Testigo con todas las limitaciones inherentes a la condición limitada de las personas*” (pág. 461-462). Con respecto a la transferibilidad, dice que el trabajo está lleno de referencias locales y circunstanciales. Con respecto a la credibilidad ha tratado de relatar la progresiva de los papeles desempeñados por el investigador y de explicitar los criterios de selección de los informantes. Según el autor, defender el rigor no lleva a arrojarse acriticamente al método, a descerebrar la investigación, en este sentido dice que el orden supremo de una investigación no es el método. Sin embargo, llama la atención lo escrupuloso que es con la explicación de todos los procedimientos metodológicos empleados y su justificación teórica. Aunque no lo dice explícitamente también ha utilizado Pistas de revisión, Perspectiva epistemológica y Reflexibilidad sistemática: “*el reflejo de esta esquizofrenia epistemológica y metodológica se puso de manifiesto en el Diario... Junto a descripciones de qué es lo que estaba pasando... había reiteradas referencias al propio proceso de investigación, a las dudas y cuestiones sobre la propia validez y la propia marcha de la investigación*” (pág. 471). Por tanto los procedimientos utilizados son:

- Observación persistente.
- Presencia prolongada en el campo.
- Triangulación de fuentes, perspectivas y técnicas.
- Comprobación con los participantes.
- Corroboración o coherencia estructural.
- Adecuación referencial.
- Juicio crítico de expertos

- Muestreo teórico
 - Recogida de abundantes datos descriptivos y descripciones copiosas.
 - Pistas de revisión.
 - Diseño utilizado especificado con exhaustividad.
 - Subjetividad disciplinada.
 - Reflexibilidad sistemática.
 - Validez catalítica.
 - Nuevas formas de escritura.
 - Perspectiva epistemológica.
 - La comunidad como arbitro de calidad.
 - Voz.
 - Reciprocidad.
 - *Sacredness*
 - Compartir privilegios.
 - Nuevas propuestas de validez. El yo testifical
- CONCLUSIONES: Lo denomina *Recuento: una modesta proposición*, en el que sintetiza los aspectos relacionados con el contenido del informe, reflexiona sobre los aspectos metodológicos y sobre la experiencia etnográfica y hace algunas propuestas e inferencias sobre el futuro.
- BIBLIOGRAFÍA: Nombra muchos autores y las influencia que ha tenido de cada uno de ellos, desde la antropología clásica a la actualidad. Entre otros, cita a Willis, Guba, Taylor, Chilcott, Bogdan, Van Maanen, Miles, Huberman, Atkinson, Hammersley, Wolcott, Ogbu, Erickson, Wilcox, Woods, Anderson, Geertz, Burgess, Spradley, Agar, Colás y Buendía, Alonso Cano, etc.
- ANEXOS: El autor incluye tres Tomos de anexos en 1.700 páginas. En un primer Tomo incluye 66 apéndices: Abreviaturas, retrato escrito de cada unas de las personas con las que contactó por diferentes motivos (de unas 120 personas), todo tipo de documentos, cronologías, resúmenes de encuentros, diagramas, tablas de clasificaciones, guiones, programas, informes, borradores... El segundo Tomo de

anexos, incluye lo que el autor denomina *La palabra robada*, es decir 470 pág. de transcripciones de entrevistas. Y el tercero, lo que denomina *Los afanes y los días. Diario de andar y ver*, son 535 pág. de diario de campo: anotaciones, reflexiones, valoraciones, sugerencias, decisiones, dudas. En este sentido, contiene descripción de escenarios, personas, fenómenos sociales y reflexiones sobre la propia investigación, contactos, lecturas, hallazgos, etc.

- OBSERVACIONES:

- VALORACIÓN: Si tuviera que emplear un calificativo para describir cómo el autor ha expuesto todo el proceso de investigación diría *impecable*. No creo que valga la pena enumerar todos los aspectos de la propuesta que hemos utilizado para la evaluación de informes (Buendía et al., 1992), puesto que todos y cada uno de ellos son descritos, desarrollados, explicados y justificados exhaustivamente.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Carmen Nieves Pérez Sánchez (1998). *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas. Estudio etnográfico en dos escuelas (urbana y rural) en la isla de Tenerife*. Universidad de La Laguna.
- N° DE PÁGINAS: 279 pág.
- DEPARTAMENTO: Sociología.
- ÁMBITO: Sociología.
- NIVEL EDUCATIVO: Secundaria (8° de EGB).
- ORIGEN: Teórico, en el sentido que la autora se plantea la verificación de determinadas teorías.
- FINALIDAD: Interpretación de percepciones, imágenes sociales y construcciones culturales (pág. 16). Validar planteamientos teóricos y alcanzar mayor nivel de comprensión sobre los procesos sociales y culturales (pág.61). Con respecto a las aportaciones de su trabajo, expresa que puede ayudar a abrir líneas de investigación aplicadas a la concreción de políticas educativas alternativas, a través del conocimiento y comprensión aportado (pág. 18). Por lo que podemos entender que una de las finalidades de su trabajo es ofrecer conocimiento que prepare para el cambio y la reforma.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): Comprensión de las práctica y trayectorias sociales, de las concepciones y expectativas, desde las miradas de los sujetos que le dan vida... Estudio de las formas culturales de dos grupos de adolescentes de origen social subalterno en el contexto escolar... El objeto de estudio elegido ha supuesto, entre otras cosas, verificar los planteamientos teóricos de

determinadas perspectivas dentro del ámbito de la Sociología de la Educación (pág. 14). Siguiendo la clasificación de Peshkin el objetivo es *verificación de teorías*.

- PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN: La autora no los expone explícitamente, aunque se supone que son los derivados de las teorías sociológicas que expone en su marco teórico. No consta en qué medida son modificados o redefinidos.
- TEMPORALIZACIÓN: Trabajo de campo, curso 1992-1993.
- ACCESO AL CAMPO: No consta.
- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: La autora ofrece una descripción exhaustiva de los contextos de investigación, con el objetivo de ofrecer la información para entender los contextos social, económico y cultural en donde se desarrolla la vida de los grupos estudiados. En esta descripción incluye datos extraídos del Instituto Canario de Estadística, índice de matrícula, población escolarizada, etc. Por tanto, describe las características principales de los núcleos poblacionales elegidos; la esfera escolar (historia, evolución del índice de matriculación, servicios, proyectos pedagógicos, situación laboral de profesorado); configuración social del alumnado (ocupaciones y movilidades ocupacionales de padres y madres, nivel académico y situación sociolaboral de hermanos/as mayores) y perfiles académicos.
- DISEÑO: La autora no describe algunos elementos de su diseño de investigación: fases o esquema de trabajo, temporalización, número de observaciones y entrevistas, guiones, procedimientos para garantizar la credibilidad, etc.
- FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN: No consta.
- SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES: Los propios objetivos de su trabajo (estudio de zona rural y urbana) justifican elegir dos zonas representativas de cada categoría en la isla de Tenerife. También ofrece una justificación de los criterios que le llevaron a elegir el nivel educativo estudiado (analizar el pasado académico y las

proyecciones futuras). Para la selección de un grupo de 8º en uno de los colegios (en el otro sólo existía uno), se adoptó el criterio de garantizar el máximo de representatividad en relación a las variables sexo, edad y rendimiento académico, por lo que se eligió el grupo de mayor heterogeneidad interna.

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** Con respecto al rol mantenido por la investigadora con sus informantes (alumnado), según la autora fue de oyente y entrevistadora cómplice.
- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Para garantizar la intimidad de las personas sustituye los nombres del alumnado y para el profesorado utiliza el puesto ocupado en el colegio. Aparecen los nombres reales de los colegios. No constan los aspectos relacionados con la negociación.
- **RECOGIDA DE DATOS:** Observación participante (observación diaria en el aula), entrevistas (al profesorado y alumnado), discusión de grupo, documentación escolar.
- **ANÁLISIS DE DATOS:** Según la autora, la investigación ha resultado un proceso que ha conectado la realidad social con las ideas y teorías sociológicas, a través de categorías analíticas como núcleos estructuradores de la interpretación (pág. 65). Apoya sus análisis e interpretaciones con fragmentos de sus datos. En este sentido, divide su discurso en diversos epígrafes, que se convierten en categorías de análisis; dentro de cada una de ellas construye su interpretación basándose en las evidencias de la información recogida. Sin embargo, no consta la descripción de la parte técnica del análisis.
- **AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:** Como vemos, esta investigación tiene la característica de no centrar el estudio en la descripción metodológica, sino en la teoría y en la interpretación de la información.
- **PAPEL DE LA TEORÍA:** La autora explica que con su trabajo intenta verificar los planteamientos teóricos de determinadas perspectivas, en concreto la “Teoría de la

Reproducción Cultural” y los trabajos de corte etnográfico denominados “Teoría de la resistencia”. Asimismo, asume dos esquemas conceptuales básicos en la descripción y el análisis, el relativismo y el legitimismo. Por tanto, el objetivo del marco teórico es definir y establecer las pautas básicas del análisis, así como los problemas y categorías (pág. 16).

- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: No consta.
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: No consta.
- TIPOLOGÍA: Aunque la autora no lo dice explícitamente, podría encuadrarse en la denominada *etnografía crítica*, ya que comenta lo siguiente:

“la concepción sobre el trabajo etnográfico que se defiende en este trabajo, consiste en reconocer, tanto la permeabilidad de las técnicas cualitativas, que permiten entrar, sin demasiadas complicaciones, en el mundo de los sujetos, resaltando la parte de autonomía y originalidad de la producción cultural, como las implicaciones del materialismo, que nos lleva más allá del nivel, exclusivamente, fenoménico de análisis, pero que sobre todo son necesarias para explicar, y no obviar, las relaciones sociales subyacentes a toda forma cultural, las cuales imponen límites objetivos a las prácticas vitales y a las explicaciones de las personas sobre el mundo social” (pág. 65).

También en las Conclusiones aparece que la crítica sociológica puede y debe tener un papel importante en la creación y desarrollo de proyectos educativos dispuestos a conseguir mayores cuotas de democracia e igualdad.

Por otro lado, también podríamos considerar que, según la clasificación de Hymes (1993), sería una *Etnografías orientadas por la hipótesis* (se intenta llegar a conclusiones generales por medio de la comprobación de hipótesis que han sido establecidas sobre una base teórica derivada de la literatura etnográfica); o según Woods (1985) *Etnografía de comprobación de la teoría*.

- ESTILO NARRATIVO: Emplea la tercera persona “la investigadora”. No metafórico, apoyado en la teoría sociológica. Apoya sus interpretaciones en extractos de entrevistas, discusiones de grupo, etc.

- ESTRUCTURA INFORME: Incluye los siguientes apartados. INTRODUCCIÓN. PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO. Introducción. I. La arbitrariedad de la cultura escolar (la cultura escolar como cultura dominante y su papel en la reproducción de las desigualdades sociales, el conocimiento escolar como instrumento de cambio social, la resistencia frente a la cultura escolar). II. La ambivalencia de las culturas sociales (entre la autonomía cultural y la determinación social, rompiendo dualismos). III. Recapitulación: cultura escolar y culturas subalternas. SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA. I. Justificación metodológica. II. Contextos de investigación (contexto socioeconómico, marco escolar, el alumnado...). III. Subalternidad social (perfiles socio-laborales de las familias, socialización...). IV. Posicionamientos y percepciones en el conflicto entre la cultura escolar y las culturas subalternas (zona urbana... y zona rural...). V. A modo de conclusión. EPÍLOGO. BIBLIOGRAFÍA. ANEXOS.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: No consta.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): La autora no hace referencia explícita a procedimientos de validación. Pero por la información que aporta podemos inferir que ha utilizado los siguientes:
 - Observación persistente.
 - Presencia prolongada en el campo.
 - Triangulación de fuentes.
 - Corroboración o coherencia estructural. En el sentido que la autora realiza su interpretación explicando las aparentes contradicciones alternativas y los casos negativos o atípicos.
 - Recogida de abundantes datos descriptivos. Incluye mucha información que permite comparar el contexto estudiado con otros posibles.
 - Reflexividad sistemática. En el sentido que no niega los sesgos teóricos, sino que incluye el desarrollo de teorías a priori.
 - Perspectiva epistemológica. La autora toma posiciones en una línea teórica e ideológica, reconociéndola y explicitándola.

- La comunidad como árbitro de calidad. En el sentido que reivindica que la investigación debe repercutir en la misma.
 - Voz. Múltiples y alternativas voces impregnan los textos.
 - Reciprocidad. Niega la neutralidad del etnógrafo y reconoce la inevitabilidad de las reacciones e interacciones de los sujetos investigados con el investigador (pág, 67).
 - *Sacredness*. En las conclusiones la autora comenta su preocupación de las consecuencias sociales de la investigación científica, en concreto, para conseguir mayores cuotas de democracia e igualdad.
- **CONCLUSIONES:** La autora comenta brevemente cuál ha sido su modelo de análisis, y expone aquellos aspectos que la presente investigación demuestra, conectándolo con las teorías que intenta verificar. En este sentido detalla aquellos aspectos en los que se diferencian y asemejan sus conclusiones con respecto a dicha teoría. La autora incluye un último apartado denominado *Epílogo* en el que retorna al campo de estudio unos años más tarde para interesarse por la *suerte* de sus informantes (alumnado) y comprueba cómo ninguno ha continuado en el sistema escolar, no obteniendo, por tanto, ninguna credencial. Algunos en paro y otros insertados en el mercado laboral en trabajos caracterizados por la precariedad, la dependencia y la explotación.
- **BIBLIOGRAFÍA:** Cita a Woods, Hammersley y Atkinson, Olabuénaga e Ispizua, etc.
- **ANEXOS:** Incluye porcentajes sobre algunas características de la población estudiada (4 pág.). Aunque tenemos constancia que en la presentación y defensa de la Tesis doctoral la autora ofreció a los miembros del tribunal todo su material (entrevistas, observaciones, etc.).
- **OBSERVACIONES:**
- **VALORACIÓN:** Con respecto a las *Bases teórico/prácticas de la investigación*, describe suficientemente los intereses y expectativas de la investigadora, expone cómo influye esto en la investigación y realiza una descripción exhaustiva de los valores y

teorías que enmarcan la investigación; también le dedica un apartado especial a la justificación y razonamiento de la perspectiva de investigación empleada. El *Contexto de investigación* es también ampliamente descrito: naturaleza y características de los escenarios e informantes de forma detallada, conocimiento previo que posee del contexto, y explicación de la selección de sus informantes y las razones. El *Proceso de investigación* es, sin embargo, en general, poco explicitado. De hecho no le dedica un capítulo especial, y es en la *Justificación metodológica* y en la *Introducción* donde expone algunas pinceladas de su proceso de investigación. En este sentido, no consta el diseño de su investigación y sus cambios, aunque sí comenta el rol del investigador y las relaciones que establece con sus informantes. La evolución del problema de investigación aparece implícitamente, cuando comenta que ha encontrado particularidades en sus informantes con respecto a las teorías sociológicas de partida. No explica las características de los instrumentos de recogida de datos, ni la técnica empleada para el análisis de datos. No aparece la valoración de los participantes del proceso seguido. En cuanto a las *Conclusiones*, están fundamentadas en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis, por lo que el análisis es el hilo conductor del proceso, distinguiendo las interpretaciones de los participantes y del investigador, aunque no describe los procesos de comprensión y negociación de los participantes en la construcción de conocimientos y conclusiones (quizás aquí habría que tener en cuenta las características de edad de los informante y la complejidad de lo que se analiza). Por último, ofrece una aproximación al estado final de la cuestión en función de los hallazgos obtenidos en el estudio y ofrece claves para analizar la transferibilidad del estudio a las *clases subalternas* en general.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Miguel Ángel Sierra Zamorano. (2000). *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de educación física*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid).
- N° DE PÁGINAS: 994 sin anexos.
- DEPARTAMENTO: Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.
- ÁMBITO: Didáctica (Didácticas Especiales).
- NIVEL EDUCATIVO: Universidad (Alumnado de 2º curso del título de Maestro, especialidad de Educación Física).
- ORIGEN: Inquietud e interés del investigador por la temática objeto de estudio. En este sentido, detalla exhaustivamente su experiencia vital y formación en este campo; contextualiza, por tanto, su interés y curiosidad por el ámbito de estudio.
- FINALIDAD: Según el autor, lo que pretende es proporcionar información sobre la toma de decisiones, con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo.
- OBJETIVOS (PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE PESHKIN, 1993): “*El objetivo de la presente investigación ha sido el tratar de descubrir cómo el alumnado de Educación Física percibe la práctica de la Expresión corporal, con el fin de detectar las causas que provocan su rechazo, y así, en la medida de lo posible, intentar atenuarlas, disminuirlas, moderarlas, suavizarlas, y si fuera posible eliminarlas*” (pág. 13). Siguiendo la clasificación de objetivos de Peshkin (1993), podríamos decir que el objetivo es la interpretación, y como subcategoría, vemos que se intenta aportar datos para cambiar conductas.

- **PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN:** Los problemas de investigación los formula de manera afirmativa a modo de hipótesis, como vemos a continuación:
- La Expresión Corporal contempla, fundamentalmente, los componentes expresivos y formales del movimiento, como una forma de manifestación personal, mientras que el estereotipo de la Educación Física contempla, fundamentalmente, el componente formal del movimiento, con una finalidad de eficacia y rendimiento.
 - La expresión corporal se caracteriza por la aceptabilidad y pertinencia de todas las posibilidades corporales, mientras que el Estereotipo de la Educación Física se centra, sobre todo, en el movimiento eficaz.
 - La Expresión Corporal otorga una elevada consideración a la creatividad, mientras que el estereotipo de la Educación Física se caracteriza por la pedagogía del modelo.
 - La expresión corporal potencia la manifestación de las emociones, ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos, etc., del participante, a través del aspecto expresivo, mientras que el estereotipo de la Educación Física no incluye los aspectos afectivos entre sus presupuestos.

Como se puede observar están redactados de manera concreta; el autor fundamenta cada una de las afirmaciones, bien teóricamente o basándose en frases literales extraídas de sus alumnos a lo largo de su experiencia docente. No aclara si estos problemas sufrieron reformulaciones a lo largo del trabajo de campo.

- **TEMPORALIZACIÓN:** Trabajo de campo, curso académico 1994-1995. Todo el proceso de investigación nueve años.
- **ACCESO AL CAMPO:** No hubo lugar ya que el investigador estudia su propio contexto como profesor, es decir, pertenece al campo objeto de estudio, es nativo.

- **CONTEXTO/S ESTUDIADO/S:** El contexto central de la investigación es el Grupo de Segundo del turno de mañana de la especialidad de Educación Física, que es donde realiza el trabajo de campo. Lleva a cabo una breve descripción de las características de este grupo en lo que se refiere a motivación, género, edad, contacto con alguna rama de la Educación Física, etc. Realiza también una descripción de la materia de Expresión Corporal (así como el programa de dicha materia) en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, que es donde se lleva a cabo el trabajo de campo. Para el autor, estos alumnos estudiados forman parte de un grupo cultural más amplio *“el grupo particular de personas que se dedican a la cultura física, que se aplican, que se aprestan, que se destinan, que se emplean, etc., a la actividad física”* (pág. 327). No hay constancia que se estudie o compare con otros contextos sociales más amplios.

- **DISEÑO:** El diseño es expresado con exhaustividad, detallando todos y cada uno de los aspectos que forman parte de él (fases, técnicas y procedimientos, temporalización, nº de observaciones, etc.).

- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** El autor distingue cuatro fases fundamentales en su proceso de investigación:
 - Inicial: Identificación, determinación y definición del objeto de investigación; diseño y planificación. Curso 1991-1992.
 - Preliminar o preparatoria: Recogida de bibliografía y documentación para el marco teórico; formación y entrenamiento en el método y técnicas de investigación. Curso 1992-1994.
 - De puesta en Marcha y Desarrollo: La denomina Fase experimental y consistió en el trabajo de campo, con un total de cuarenta y nueve sesiones de una hora y media de duración cada una. Curso 1994-95.
 - Final: Análisis e interpretación de datos, obtención de conclusiones, confección y redacción del informe. Curso 1995-2000.

- SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES: Alumnado perteneciente al grupo-clase (54 personas), no hubo ningún criterio de selección, ésta fue casual, ya que fue el grupo asignado al profesor-investigador ese curso académico en la signatura de Expresión Corporal.
- ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES: En lo que se refiere al rol del investigador, éste es al mismo tiempo el profesor del grupo clase, en el cual lleva a cabo el trabajo de campo. En este sentido, es participante completo. El autor destaca la idea del profesor como investigador como una estrategia de formación y reciclaje docente, a través de una continua actitud de análisis, reflexión permanente y autocrítica de su práctica. Habría que destacar la figura de otra persona externa, la cual tiene el rol de colaboradora, en el sentido que realiza observación participante y no participante en sus clases y llevan a cabo reflexiones conjuntas. Con respecto a los informantes, que en este caso son sus alumnos, no destaca la figura de ninguno con un papel especial.
- NEGOCIACIÓN/ÉTICA: El autor señala que se acordó con el alumnado utilizar su *nombre de pila*, en caso de coincidencia la primera inicial del apellido, cuando se hiciera referencia a ellos en alguna de sus actuaciones o intervenciones. No obstante, cuando expone las características de su muestra, enumera con nombres y apellidos cada uno de los alumnos. No hay constancia de otro tipo de negociación.
- RECOGIDA DE DATOS: A través de observación participante del propio investigador-profesor, observación participante y no participante por medio de un observador externo, diario de investigación, dos entrevistas a un alumno (a petición del propio alumno), encuesta al alumnado sobre conocimientos previos, carpetas del alumnado (apuntes y reflexiones sobre las sesiones de clase). El autor detalla y explica lo que entiende y cómo se desarrolló cada una de las estrategias anteriores.
- ANÁLISIS DE DATOS: Según el autor, para el tratamiento de datos y su posterior selección y análisis, se ha utilizado, como proceso categorizador, el marco teórico. En este sentido, se utilizó el mismo esquema seguido en el marco teórico. Sin embargo, el autor no explica cómo ha realizado el análisis, ni los procedimientos utilizados para la

clasificación y reducción de la información. De hecho, el autor introduce una cita de Goetz y LeCompte (1988:174), en la que se hace referencia a que el análisis de datos etnográficos se considera más un arte que una ciencia, por lo que muchos etnógrafos experimentados rechazan los procedimientos sistemáticos de análisis de datos cualitativos. El análisis queda reflejado en la apartado de Resultados de la Investigación; aquí el autor lo divide según su sistema categorial e introduce fragmentos de expresiones del alumnado, de los diarios, de la observadora externa, etc., que describen lo referido a cada categoría; también introduce referencia teóricas. Al final de cada apartado, a modo de resumen, sintetiza lo más importante y realiza una pequeña interpretación.

- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Existe una descripción metodológica exhaustiva y detallada, en lo que se refiere al método etnográfico, así como a las técnicas y estrategias utilizadas; lo cual fundamenta teóricamente.
- PAPEL DE LA TEORÍA: “*Cimiento teóricamente la investigación*” (pág 5). Según el autor, el papel de la teoría en esta investigación es ofrecer un compendio epistemológico, genealógico e histórico que permita profundizar en el campo de la Expresión Corporal y ofrecer caminos a seguir en futuras investigaciones.
- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: Se tuvieron en cuenta las consideraciones y supervisión del alumnado que eran los participantes de su investigación.
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: Contó con la colaboración de una investigadora externa, con la que llevaba a cabo una continua contrastación, a través de una reflexión conjunta del diario de investigación y haciendo de observadora externa.
- TIPOLOGÍA: Según el autor, ha utilizado un modelo de tipo cualitativo, y como método ha elegido la etnografía educativa y como técnica la observación participante. Aunque en algún momento comenta que el propio proceso de investigación se ha convertido en una reflexión sobre su práctica docente, por lo que ha influido en su

mejora. Este tipo de etnografía entraría en la definición que realizan Pulido y Prados (1999: 361); estos autores emplean el término *investigación-acción etnográfica* para referirse al uso de investigación etnográfica como una base de la acción. En este sentido, apuntan que su desarrollo debe adoptar la forma de espiral autoreflexiva propuesta por Carr y Kemmis (1988), es decir formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. Este mismo esquema es el realizado por el autor en su trabajo.

- **ESTILO NARRATIVO:** En primera persona, a veces emplea la expresión “este profesor-investigador”, refiriéndose a él mismo. Lenguaje claro y directo, no metafórico. Introduce a lo largo del texto fragmentos de su diario de investigación, observaciones, entrevistas y otros materiales.

- **ESTRUCTURA INFORME:** La estructura del informe es la siguiente: Introducción. Parte I: Marco básico conceptual (1. La expresión corporal. Conceptualización y caracterización. 2. Evolución histórica de la Expresión Corporal. 3. La expresión corporal en el currículo de Educación Primaria). Parte II: La expresión corporal en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (4. La Expresión corporal en los estudios de Educación Física. 5. El programa de expresión corporal). Parte III: Diseño y desarrollo de la investigación (6. Finalidad de la investigación. 7. La elección del método y la técnica de la investigación. 8. La muestra: el grupo-clase de la investigación. 9. El proceso de la investigación). Parte IV: Los resultados de la investigación (10. En relación con la materia de Expresión Corporal en general. 11. En relación con la didáctica de la Expresión Corporal. 12. En relación con la investigación. Conclusiones. Bibliografía. Como vemos, sigue un esquema clásico, en el que comienza con el marco conceptual, contextualización, diseño de la investigación, resultados y finaliza con las conclusiones.

- **SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS:** No consta.

- **PROCEDIMIENTOS Y CRITERIOS DE VALORACIÓN (IMPLÍCITOS O EXPLÍCITOS):** Muestra mucho interés y celo por las cuestiones de credibilidad,

transferibilidad, fiabilidad, validez, subjetividad (son estos los términos empleados por el autor). Fundamenta teóricamente los conceptos mencionados (principalmente siguiendo a Goetz y LeCompte, 1988). En cuanto a los procedimientos utilizados para garantizar la fiabilidad y validez, el autor señala los siguientes:

- Triangulación: Diferentes investigadores, ya que contaba con la colaboración de una observadora externa. Diferentes perspectivas, ya que contó con las consideraciones y supervisión del alumnado.
- Comprobación con los participantes: se les ofreció la posibilidad de acceder a los datos recogidos durante las sesiones y se les entregaron las reflexiones del investigador, para que hicieran comentarios. Las interpretaciones de los hechos, la comprensión y las categorías conceptuales fueron contrastadas, enfrentadas y trianguladas ampliamente, según el autor.
- Descripciones copiosas: *“Los diarios de campo ofrecen una descripción abundante, exhaustiva y minuciosa de los acontecimientos, que permiten reconstruir escrupulosamente el contexto y la escena etnográfica desarrollada durante las sesiones... transcripción completa y detallada de las conversaciones desarrolladas durante las puestas en común”*(pág.340). Según el autor, esto constituye la evidencia principal para estimar la validez del informe.
- Validez catalítica: Aunque el autor no nombra este concepto, consideramos que sí define su significado, en el sentido que dice *“el propio alumnado ha podido tomar conciencia de su proceso evolutivo, de su desarrollo y enriquecimiento personal, y del progreso efectuado a nivel de conocimientos, experiencias y formación en la materia. Ha vivenciado la propia investigación y la ha incorporado a su proceso de aprendizaje”* (pág. 341).
- Recogida de abundantes datos descriptivos: Este autor lo relaciona con la transferibilidad. En este sentido, menciona características de contexto que habrían que tener en cuenta para garantizar la transferencia a otros contextos; éstas son: el alumnado con sus características (edad, sexo, número, procedencia, motivación, etc.); el profesor con sus peculiaridades (idiosincrasia, formación previa, estilo de enseñanza propio, etc.); la materia que se estudia (carácter troncal obligatoria, número de créditos, etc.); el curso

en que se imparte, programa, duración (cuatrimestral, semestral, anual, etc.); el centro donde se desarrolla con sus peculiaridades (personal docente y no docente, instalaciones, materiales, etc.). Según el autor, la transferibilidad está en relación directa con la descripción lo más fiel y pormenorizada de las características anteriormente mencionadas. Habría que mencionar que no nombra otros contextos sociales más allá del propio centro educativo.

Existen otros procedimientos, que aunque el autor no los nombra explícitamente se pueden inducir de la información que aporta en el informe. Estos son: observación persistente, presencia prolongada en el campo, diseño utilizado especificado con exhaustividad, reflexibilidad sistemática y subjetividad disciplinada. El autor realiza una continua reflexión sobre la influencia de la propia investigación en la modificación del contexto. Con respecto a los criterios podemos decir que, con respecto a la credibilidad y transferibilidad, el autor ha llevado a cabo las mayoría de los procedimientos que garantizan su cumplimiento. En cuanto a la confirmabilidad, que la garantiza sobre todo procedimientos de contrastación con expertos y otros investigadores, en principio, el autor contó con las aportaciones de una observadora externa, aunque no sabemos si esto es suficiente para garantizar que los datos no estén sesgados. La dependencia parece ser el criterio para el que ha utilizado menos estrategias asociadas a ésta.

- **CONCLUSIONES:** Las conclusiones las organiza en torno a los tres ámbitos estudiados: la materia de expresión corporal en general, la Didáctica de la Expresión Corporal, y a la propia investigación llevada a cabo. Para ello, utiliza como punto de partida las cuatro hipótesis de trabajo presentadas al principio del informe. Fundamenta sus conclusiones con referencias teóricas y fragmentos de la información recogida. Finaliza las conclusiones con la significación y aplicación de los resultados de su investigación. No describe futuras líneas de investigación.
- **BIBLIOGRAFÍA:** Cita a Goetz y LeCompte, Woods, etc.
- **ANEXOS:** Sí nombra anexos, pero probablemente estén en otro volumen que no disponemos. En estos se encuentran: todas las sesiones teórica y prácticas de clases

impartidas durante la investigación; transcripción de las observaciones; diarios de investigación; dos entrevistas realizadas a un alumno; las carpetas del alumnado (apuntes y reflexiones sobre las sesiones).

➤ OBSERVACIONES:

➤ VALORACIÓN: Con respecto a las *Bases teórico/práctica de la investigación*, consideramos que aporta una descripción exhaustiva de los intereses, expectativas e influencias del investigador; también expone cómo influye esto en el problema de investigación; realiza una descripción exhaustiva de los valores y teorías que enmarcan la investigación y razona ampliamente la perspectiva de investigación empleada. En el *Contexto de Investigación*, es descrito el escenario e informantes, y realiza una amplia valoración de las consecuencias del contexto en el desarrollo de la investigación; no utiliza ningún criterio de selección de informantes, ya que el grupo estudiado es el que se le ha asignado como docente. Refiriéndonos ahora al *Proceso de investigación*, se expone de forma detallada el diseño de investigación, aunque no especifica cambios en el diseño; los roles y relaciones con los informantes son analizados; no hace mención a la evolución del problema de investigación, cambios o surgimiento de nuevas cuestiones de investigación, de hecho presenta cuatro hipótesis al principio y las conclusiones se refieren a ellas; se explican los instrumentos de recogida de datos y el personal que colabora en la recogida de datos; consideramos que no se describen suficientemente las técnicas de análisis de datos empleadas, aunque sí expone los procedimientos utilizados para garantizar su credibilidad, no obstante, no queda clara la aportación de los participantes en el análisis. Por último, las *Conclusiones* se fundamentan en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis, aunque no se describen los procesos de negociación de los participantes en la construcción de las conclusiones; finalmente, el autor ofrece las bases Para analizar la transferibilidad del estudio.

El tiempo transcurrido en la elaboración de esta tesis (nueve años), queda reflejado en el volumen (994 pág., sin anexos) y en la meticulosidad con la que es elaborada. No obstante, sin menospreciar en absoluto el trabajo y rigurosidad empleada, que ha sido

exquisita, se nos plantean dudas sobre la elección del diseño etnográfico, dadas las características que le son propias. Hay un hecho fundamental y es que el propio investigador es el profesor del grupo observado; en este sentido, no es que lleve a cabo una observación participante, es que se está observando a sí mismo y a sus alumnos, independientemente de que tenga un colaborador externo. Es más, el propio investigador y la observadora externa hacen referencia a que el proceso de investigación ha sido un proceso de investigación-acción, en el sentido que ha sido un proceso de reflexión y mejora de su propia práctica docente. Y, además, tampoco pone una atención especial al contexto social en el que están inmersos, no analizan contextos sociales más amplios. Tampoco hace entrevistas a los alumnos, la información es obtenida a través de una reflexión conjunta. Dos cosas hemos echado en falta: entrevista y contexto social. Aunque habría que considerar que hay autores (Pulido y Prados, 1999) que emplean el término investigación-acción etnográfica.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Pilar Pérez Navarro (2000). *Las Interacciones del Psicopedagogo en la trama organizativa escolar: El caso de un centro público de enseñanza secundaria*. Universidad de Valencia.
- N° DE PÁGINAS: 936 (más anexos: 106).
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.
- ÁMBITO: Planificación y Organización Escolar.
- NIVEL EDUCATIVO: Secundaria Obligatoria.
- ORIGEN: Según la autora, este trabajo nació de la inquietud por la escuela y de la necesidad de entender qué aporta un psicopedagogo en las dinámicas instituyentes de un centro educativo. Sus supuestos de partida han sido fruto de ciertas tradiciones filosóficas y éticas y de su experiencia en centros escolares. “*El origen de las preguntas e hipótesis propuestas reside en una percepción de realidades empíricas desarrolladas desde la socialización profesional y la experiencia cultural acumulada, la influencia de círculos científicos determinados y un compromiso como profesional y ciudadana.*” (pág. 285).
- FINALIDAD: Para la autora, la etnografía educativa puede documentar la vida escolar, o buscar modelos apropiados de explicación y respuestas a las experiencias aportando mejoras a las prácticas educativas y escolares; ésta última característica es resaltada por la autora.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): “*Se pretende comprender la intervención del psicopedagogo en la organización escolar considerando su actuación en la perspectiva de acción que guía sus interacciones, participe de los entornos culturales e institucionalmente imbricada en unas coordenadas sociohistóricas*”(pág. 279). Según la clasificación de Peshkin (1993), entendemos que

el objetivo es la interpretación y concretamente, “clarificar y comprender la complejidad” como subcategoría de resultados. También pone especial énfasis en el carácter descriptivo. La misma autora, señala que no pretende verificar ninguna teoría previamente desarrollada, ni tiene intención de generalizar conclusiones.

➤ **PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN:** Son objeto de esta investigación las prácticas del psicopedagogo en la trama de relaciones de la organización escolar y su incidencia en las dinámicas instituyentes-instituidas. La autora presenta los siguientes *supuestos de partida*. (pág. 280):

- Considerar que la fuente de conocimiento de las prácticas del psicopedagogo está definida en términos de interacciones sociales.
- Considerar la organización escolar como escenario inmediato en el que se desenvuelven las prácticas y en el que analizaremos su carácter instituyente-instituido.
- Considerar la interacción social el origen de las instituciones y a éstas como elementos entrecruzados entre los diversos ámbitos en los que se desenvuelven los individuos. Las personas construyen socialmente la realidad y a su vez ellas se configuran en esa misma interacción. Estos procesos son de naturaleza simbólica, se desarrollan por medio de la socialización y vinculan a las personas con entornos culturales que constituyen su referente para nombrar y explicarse la realidad, y adoptar perspectivas de acción.
- La escuela cumple su función en la proyección de propósitos complejos, y en ocasiones contradictorios, que la sociedad le delega para contribuir en estos procesos de socialización y culturización.
- En la escuela se detectan “mitos” con un potente poder explicativo en el ámbito cognitivo y afectivo y que se insertan en el conocimiento práctico de los miembros de la organización escolar.
- La figura del psicopedagogo va a ser considerada como profesional institucional introducido en la organización escolar en un momento sociohistórico y en un marco determinado. Concretamente en la Comunidad Valenciana y dentro del Estado español en un proceso de aplicación de la

Reforma Educativa entroncado con las tendencias neoliberales de la economía y unas peculiares coordenadas históricas y culturales.

- El análisis de los encuentros del psicopedagogo precisa considerar que la organización escolar y los actores que en ellas intervienen, interactúan con el psicopedagogo en un flujo de relaciones culturales y estructurales.

Con estos supuestos de partida formula la siguiente hipótesis: *El psicopedagogo se configura siguiendo procesos de socialización identitarios que le posibilitan ser sujeto y actor institucional en tanto en cuanto participa de una serie de subuniversos simbólicos vinculados a su formación y experiencias peculiares y específicas, y se dota de unas perspectivas de interpretación y de intervención con las que actúa en las interacciones que mantiene en la organización escolar al desempeñar su rol profesional.*

Además, la autora plantea unas cuestiones que acompañan a esta hipótesis. Consideramos que las cuestiones o hipótesis de investigación están planteadas de manera abstracta. Aunque en otro apartado realiza una concreción empírica de lo que entiende por cada uno de los conceptos anteriormente señalados.

No queda claro si estas cuestiones son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición, ya que en un apartado en el que la autora está explicando las estrategias de análisis de la información dice (pág. 386): *“Los indicadores son contrastados con el conjunto de los datos obtenidos y a su vez se comparan con los nuevos acontecimientos observados. En el desarrollo pueden surgir nuevos temas o unidades de análisis y datos que refuten los primeros indicadores. Este proceso indudablemente dejará en el camino del análisis gran parte de los datos recogidos o revisados, se trata de no perder de vista el objetivo, los temas claves y el caso”*. Es decir, parece que tiene como referencia los objetivos iniciales e intenta no perderlos de vista. No obstante, la autora incluye al final un apartado sobre el proceso seguido y su evolución y aquí incluye algún esbozo de nuevos temas que aparecen a lo largo de la estancia de la investigadora en el centro, dándole un carácter progresivo y emergente.

- TEMPORALIZACIÓN: Curso 1997-1998, relatos de vida profesional; curso 1998-1999, estudio de caso.

- ACCESO AL CAMPO: La negociación se realiza mediante la conexión con el psicopedagogo y con algún miembro del equipo directivo y, además, se presenta al Consejo Escolar. Se acordó presentar por escrito un documento en el que se explicitan los objetivos generales, tipo de metodología, participación de los miembros de la escuela, plazos temporales previstos y presentación de informe.

- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: Se vinculan los ámbitos macroorganizativos e institucional de la realidad social, con las peculiaridades microorganizativas y culturales que caracterizan el campo de la organización escolar y las intervención estratégica de los protagonistas. Es decir, estudia cuatro niveles de análisis de la acción social: individuos que interaccionan, organización escolar, instituciones y el contexto macrohistórico. Para la autora *“las prácticas del psicopedagogo requiere describir el marco en el que se realizan las prácticas, la escuela y los actores que participan; los contextos macrosociales y la presencia de las instituciones en la conformación de los actores. Con ello se pretende ubicar el desarrollo de las prácticas como actuaciones configuradas en procesos sociales, culturales e históricos”* (pág. 279). Además de estudiar un caso concreto (centro público de Enseñanza Secundaria), tiene en cuenta el momento sociohistórico y el marco determinado, es decir, la Comunidad Valenciana, y dentro del Estado español, el proceso de aplicación de la Reforma Educativa entroncado con las tendencias neoliberales de la economía y sus peculiares coordenadas históricas y culturales.

- DISEÑO: Lo detalla exhaustivamente, pero desde nuestro punto de vista, de manera desordenada, teniendo que dar saltos en los distintos apartados para comprender cuáles fueron las características de todo su diseño de investigación.

- FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:

- Fase inicial: preparación de los relatos de vida a cinco psicopedagogos, a fin de recoger datos acerca de la percepción de los profesionales de su rol en los centros de trabajo, para el análisis de la cultura profesional. (octubre de 1997 a primavera de 1998).
 - Fase central: Estudio de un caso en un centro. (noviembre de 1998 a junio de 1999). Esta fase presenta a su vez las siguientes etapas:
 - Etapa primera: entrada en el campo (Preparación, desarrollo, entrevistas al psicopedagogo, análisis de datos y revisión del proceso).
 - Segunda etapa en el campo de estudio (síntesis de los acontecimientos, documentos, entrevistas a los actores de la organización, tratamiento de datos cualitativos).
 - Tercera etapa: Contraste de la información recogida (síntesis de los acontecimientos, entrevistas, análisis de documentos).
 - Etapa final de la estancia: informe para presentar en el centro (antecedentes históricos, informe de la estancia, conclusiones y cuestiones más relevantes tras el informe final).
 - Revisión del proceso seguido. Evolución del estudio de caso. Las culturas docentes.
- SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES: Explica las condiciones que tendría que tener el caso seleccionado (definición de atributos); también comenta que uno de los criterios fundamentales es la facilidad para acceder al caso, y la facilidad para acceder al informante clave, que será el psicopedagogo. En cuanto a los psicopedagogos, la autora dice que utilizó un muestreo por *criterios intencionado*, en este sentido explica los requisitos de los psicopedagogos a entrevistar. Del centro también seleccionó a *“algún miembro del equipo directivo, algún profesor/a, algún tutor/a, algún padre o madre y algunos alumnos y alumnas que hayan intervenido en las interacciones con el psicopedagogo”* (pág. 362).
- ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES: El informante clave es el psicopedagogo que forma parte de centro objeto de estudio. En cuanto al rol de la investigadora, ésta lo desglosa en varias facetas. Por un lado, el papel de la defensa del

diseño inicial y la negociación de las condiciones; por otro, en algunas ocasiones, el rol de observadora no participante y participante (seguimiento de prácticas, reuniones del profesorado, reuniones con padres, etc.). También nombra la autora el rol de entrevistadora.

- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** La autora en la introducción de su trabajo, presenta un apartado que denomina *planteamiento ético de la investigación*. En él explica su compromiso personal, intelectual y profesional; además del interés por el saber al servicio de los actores. Su compromiso desde la reflexión y el análisis pretende ser riguroso y crítico. La autora explica cómo fue el proceso de negociación con los psicopedagogos para la realización de los relatos de vida profesional. En este sentido, acordó con ellos la posibilidad de que el entrevistado lea y revise el texto elaborado por la investigadora, así como el compromiso de utilizar las entrevistas únicamente para el presente trabajo. También relata la negociación con otros miembros del Centro escolar donde realiza el estudio de caso. Cuenta que informó de todas las características de su investigación y contó con su aprobación. Se comprometió a la presentación de un informe referido a los datos. Se garantiza la confidencialidad de los datos.

- **RECOGIDA DE DATOS:** Entrevistas, relatos de vida profesional, observación no participante, documentos, diario de la investigadora. Se aportan datos exhaustivos de las características de cada una de las técnicas.

- **ANÁLISIS DE DATOS:** La autora detalla cómo realizó el análisis de los relatos de vida profesional, desde la transcripción, la relectura, rectificaciones, extracción de variantes significativas, ordenación temática o cronológica, ilustración del discurso, organización y análisis del discurso, análisis del contenido manifiesto y latente, etc. Se incluyen los relatos profesionales con todas las categorías de análisis, se explica detalladamente el paso de las entrevistas a los relatos. Se incluyen matrices por cada categoría en la que se contrasta la perspectiva de cada psicopedagogo.

Con respecto al análisis e interpretación de los datos del Estudio de caso, la autora explica las tareas de comparación, contrastación, agregación y ordenación. Según la

autora, las estrategias de análisis a desarrollar en paralelo a la teorización, consisten en un trabajo de inducción reflexiva y de comparación constante de las unidades de análisis de los fenómenos y sus relaciones entre ellos. Las notas de campo, las entrevistas, los relatos profesionales, el diario de la investigadora y los documentos revisados son analizados, emergiendo de este análisis los temas significativos para actores e investigadora. Sobre estos temas se aplica una inducción en busca de posibles categorías e indicadores temáticos de los que desarrollar hipótesis y explicaciones. Esta inducción analítica es completada por medio de la comparación de estos indicadores con todas las incidencias observadas y revisión de los datos recogidos a la luz de la primera categorización temática (pág. 386).

- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Describe metodológicamente cómo fue todo el proceso, las características teóricas de las estrategias y técnicas utilizadas, cita mucho la obra de Goetz y LeCompte (1988).
- PAPEL DE LA TEORÍA: Según la autora, el trabajo se desarrolla desde una perspectiva multidisciplinar, en la cual recurre a la Sociología, Psicología Cultural, Análisis Institucional, Etnografía y Etnometodología. Se explican las concepciones teóricas que subyacen a sus categorías de análisis; en este sentido explica que las aportaciones del Interaccionismo Simbólico están como telón de fondo de la categoría central; así como la etnometodología que explica las perspectivas de los actores y las consideración de éstos como miembros activos en la organización. De esta manera, realiza un recorrido por las distintas teorías y autores que fundamentan sus análisis. Así como por las diferentes perspectivas que caracterizan los niveles o ámbitos de análisis de la acción social (interacción, instituciones, ámbito macroorganizativo, organización escolar y el psicopedagogo en la organización escolar). Aunque aclara que se contempla la posibilidad de revisión de las categorías conceptuales iniciales, es decir, no se trata de verificar ninguna teoría previamente desarrollada en otro lugar.
- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: La tercera etapa del estudios de casos lo denomina “*contraste de la información recogida*”, no obstante, no queda claro a qué se refiere, ya que lo que incluye son acontecimientos observados, algunas entrevistas que

faltaban por hacer y algunos documentos analizados. Pensamos que puede referirse a triangulación de fuentes, ya que en ningún momento hace referencia a qué información contrastó con los participantes y qué cambios conllevaron. Sólo en la última página de esta etapa incluye un cuadro en el que aparece una columna que denomina “*tratamiento de datos y revisión del proceso*”, en el que se incluye “*revisión de los registros por los entrevistados*” e “*introducción de las matizaciones de forma que sugieren los entrevistados*”(pág. 750), pero no adjunta más información. En la siguiente etapa sí que queda clara la contrastación con los participantes. La autora relata detalladamente cómo fue el proceso de entrega del informe y contrastación. Además, se incluye el informe, el debate de la reunión convocada a tal efecto y las cuestiones más relevantes tras el informe final, así como las perspectivas de los actores.

- **CONTRASTACIÓN EXPERTOS:** No consta.
- **TIPOLOGÍA:** La autora no hace referencia explícita a un tipo especial de etnografía. Aunque por el marco conceptual que subyace, y que ella misma hace explícito, comparte las características de un tipo de trabajos, que según la clasificación de Jacob (1987), hace referencia al Interaccionismo Simbólico.
- **ESTILO NARRATIVO:** La autora emplea en muchas ocasiones un lenguaje abstracto y muy elaborado. Habla en tercera persona, utiliza la expresión “la investigadora”. No suele acompañar el texto o las explicaciones con abundantes fragmentos o trozos de notas.
- **ESTRUCTURA INFORME:** El informe de investigación presenta la siguiente estructura. Introducción. Primera Parte: Marco Conceptual, esta parte incluye los siguientes capítulos: Procesos de configuración de la acción social en la interacción; Las instituciones; Ambito macroorganizativo; La organización escolar; El psicopedagogo en la organización escolar. Segunda Parte: I) Fundamentación teórica de la investigación de campo, incluye los siguientes capítulos: Objeto de la investigación; Teoría que sustenta el objeto de la investigación; Modelo y Diseño que

sustenta la investigación de campo; Planificación del desarrollo del diseño de investigación. II) Investigación de campo, con los siguientes capítulos: Los relatos profesionales; Interacciones de un psicopedagogo en un centro público de secundaria. III) Integración de la investigación de campo y el marco conceptual, ésta incluye el capítulo: Las interacciones del psicopedagogo en la organización escolar. Finaliza el informe con las Conclusiones, Bibliografía y Anexos.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: No consta.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): La autora no hace referencia explícita a criterios o procedimientos para garantizar la credibilidad. No obstante, se podría inferir por la información aportada en la parte de fundamentación teórica de la investigación de campo, algunos procedimientos o estrategias que ha llevado a cabo, las cuales pasamos a comentar:
 - Reflexibilidad sistemática: Aunque no lo denomina así, incluye un apartado en el que relata las ideas ya poseídas por la investigadora antes de iniciar el trabajo de campo, por lo que en lugar de contrarrestar los sesgos teóricos, los incluye como parte del estudio. Además recurre al diario de la investigadora para hacer patente lo que ella denomina “*reactividad del diseño*”.
 - Presencia prolongada en el campo.
 - triangulación de fuentes y perspectivas.
 - Comprobación con los participantes.
 - Recogida de abundantes datos descriptivos.
 - Diseño utilizado especificado con exhaustividad. En este caso la autora detalla las características del diseño, pero desde nuestro punto de vista, los hace de manera un poco desordenada, de manera que al lector le cuesta entenderlo de manera global.
 - Pistas de revisión. La autora aporta el diario de investigación, el cual posibilita la explicación progresiva del proceso.
 - Perspectiva epistemológica. Las perspectivas epistemológicas son reconocidas y explicitadas por parte de la investigadora.

- **CONCLUSIONES:** En las conclusiones la autora plantea la apertura de nuevas cuestiones, ámbitos para seguir investigando y posibles aportaciones del trabajo.
- **ANEXOS:** Notas de campo de la estancia en el centro (103 pág.). La autora explica que dado el volumen de información (entrevistas, observaciones), no hacen viable su reproducción en el anexo.
- **OBSERVACIONES:**
- **VALORACIÓN:** Con respecto a las *Bases teórico prácticas de la investigación*, los intereses, expectativas e influencias de la investigadora son descritas suficientemente. También explica cómo influye esto en el problema de investigación, además describe exhaustivamente los valores y teorías que enmarcan la investigación. En este apartado se justifica y razona la perspectiva de investigación empleada. El *contexto de investigación* es explicado con exhaustividad, en lo que se refiere a: naturaleza y características de los escenarios e informantes, conocimiento previo del contexto e influencias y valora las consecuencias en el desarrollo de la investigación con lo que ella denomina “reactividad del diseño”, y, por último, identifica y razona los criterios empleados en la selección de informantes. En cuanto al *proceso de investigación*, ya hemos comentado que aunque expone de forma detallada el diseño, la manera de presentarlo nos pareció un poco desordenada; tampoco nos queda claro los cambios del diseño y la toma de decisiones que implica. Los roles de la investigadora son analizados y sus repercusiones. Aunque consideramos que la evolución del problema no queda clara, pues no es explicada de forma detallada. Explica suficientemente los instrumentos de recogida de información y describe las técnicas de análisis de datos, aunque no se exponen explícitamente los procedimientos empleados para asegurar la credibilidad. En el informe aparece la valoración de los participantes del proceso seguido. Por último, con respecto a las *conclusiones*, desde nuestro punto de vista, le ha faltado profundidad en el sentido, que no aparece

claramente, de forma diferenciada, las interpretaciones de los participantes y del investigador, aunque sí están fundamentadas en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Tiburcio Moreno Olivos (2000). *Evaluación de alumnos en el contexto del desarrollo de la ESO: un estudio etnográfico*. Universidad de Murcia.

- N° DE PÁGINAS: 866 pág.

- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.

- ÁMBITO: Didáctica.

- NIVEL EDUCATIVO: Educación Secundaria Obligatoria

- ORIGEN: Plantea la evolución histórica del marco teórico del concepto de evaluación del alumnado hasta nuestros días, y es en este contexto donde sitúa su objeto de estudio.

- FINALIDAD: Estudiar la evaluación del alumno por parte del profesorado de secundaria. Entendemos que el propósito es generar información que pueda facilitar la comprensión de los casos estudiados. Aunque en las conclusiones presenta algunas aportaciones prácticas de su investigación.

- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): Según el autor, los propósitos generales de su estudio tiene carácter de hipótesis exploratoria y son dos (pág. 224):
 - Recoger evidencias sobre la evaluación en la ESO, describirlas, interpretar sus contenidos y formas, y valorarlas de acuerdo con ciertas concepciones actuales sobre la evaluación relacionada, sensu lato, con diversos temas de preocupación del profesorado, y, en sentido más específico, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
 - Explorar similitudes y diferencias entre el primer ciclo de ESO (Centros de Educación Infantil y Primaria) y el segundo ciclo (IES), entre centros y entre diferentes áreas de conocimiento.

El autor dice explícitamente que se trata de combinar el carácter *descriptivo* e *interpretativo* del caso (pág. 238).

➤ PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN:

- ¿Cuáles son los temas de preocupación docente que emergen a partir de nuestra participación en sesiones de ciclo/departamentos, cuáles son los sistemas valorativos desde los que los docentes se enfrentan y como lo traducen en unas u otras decisiones?
- ¿En qué grado los temas de preocupación docente muestran esquemas uniformes o diferenciales de valores y juicios si prestamos atención a los profesores y a su pertenencia a unos u otros centros de Educación Primaria, y IES, así como a las materias (áreas o asignaturas) que se imparten?
- ¿Cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas en relación con el aprendizaje (rendimiento escolar) de los alumnos y qué valoraciones pueden hacerse de las mismas en relación con las dimensiones de la evaluación y algunas tendencias emergentes en esta materia?
- ¿Existen similitudes y diferencias en las concepciones y prácticas evaluativas si consideramos las peculiaridades de nuestros sujetos?
- ¿Cómo se manifiestan concepciones y prácticas evaluativas a través de diversas evidencias y documentos (exámenes, programaciones de departamento o etapa, perspectiva de los sujetos mediante las entrevistas)? (Pág. 224).

Consideramos que están redactados de manera concreta y, por otro lado, el autor explica que en un primer momento tenía como objetivo indagar cómo se construye el modelo evaluativo que sirve como base para la valoración del aprendizaje de los alumnos y, posteriormente una vez en el campo, consideró ampliar el foco a las prácticas que van más allá de la evaluación formal.

➤ TEMPORALIZACIÓN: Trabajo de campo de seis meses durante el curso escolar 1998-1999.

- **ACCESO AL CAMPO:** El autor explica cómo fue el acceso en cada uno de los centros. En general, el contacto inicial es a través de una tercera persona que mantiene buena relación con el equipo directivo de los centros estudiados. Esta persona es quien se encarga de proponer la participación del estudio, así como los objetivos y tipo de apoyos que se requería (pág. 251). El autor comenta la importancia de crear un ambiente de confianza para acceder mejor a la información.

- **CONTEXTO/S ESTUDIADO/S:** Dos colegios de primaria (primer ciclo de la ESO) y un Instituto (segundo ciclo de la ESO). El autor lo define de la siguiente manera: el caso está representado por las prácticas de evaluación de alumnos en la ESO; el Subcaso 1 se refiere a dos centros de educación primaria y el subcaso 2 alude al instituto. Define muy brevemente algunos de sus rasgos esenciales: alumnado, familia, población, centro (pág. 243-244).

- **DISEÑO:** El autor detalla exhaustivamente todos los elementos que constituyen su diseño metodológico (síntesis del mismo en la pág. 265-266). Aunque no refleja explícitamente las características del diseño emergente o cómo evolucionó éste, sí que explica como amplió su foco de estudio una vez en el campo.

- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** Narra la secuencia temporal en la recogida de información durante el trabajo de campo. No menciona explícitamente fases o proceso, aunque dice que cada etapa está abierta a un posible retorno a las anteriores, mediante un proceso constante de ida y vuelta (pág. 249).

- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** Según el autor, la definición del caso, se hará efectiva haciendo uso combinado de dos criterios: personas y acciones (pág. 240). Comprende múltiples casos: dos colegios de primaria y un IES; con una unidad única de análisis: el modelo evaluativo del profesorado de secundaria. Expone las razones que le llevaron a la selección de los casos y entre otras, destaca las facilidades para acceder a ellos, lo cual denomina “muestreo oportunístico”. Con respecto a la selección de los informantes, según el autor, utiliza el modelo de selección basada en criterios o muestreo deliberado, con carácter no probabilístico.

Asimismo, define el perfil de los atributos esenciales de sus informantes para que la búsqueda se adapte a ese perfil; por lo que representa la selección basada en el caso típico. En este sentido, fueron seleccionados diez profesores: cuatro del primer ciclo de la ESO (en dos centros de primaria) y seis del segundo ciclo de la Eso (en un Instituto).

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** No hace mención explícita a los roles, aunque a lo largo del informe aparece la figura del portero, informantes clave, etc. El autor dice que utiliza la observación participante, pero no hace mención al tipo de participación.
- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** En los tres centros se negoció a través de una reunión con el equipo directivo, en la que se comenta la finalidad del estudio, en qué consistirá el trabajo de campo, etc.; todos mostraron una actitud muy receptiva. Se negocia salvaguardar el anonimato.
- **RECOGIDA DE DATOS:** Observación participante de sesiones de trabajo (reuniones de ciclo), registro de notas de campo, entrevistas (veinticinco entrevistas a diez profesores), análisis de documentos (proyecto curricular de centro, proyecto educativo de centro, programaciones, exámenes, plan general anual, otros documentos, etc.) (pág. 227). Define exhaustivamente cada una de ellas.
- **ANÁLISIS DE DATOS:** Explica exhaustivamente la parte técnica del análisis de datos y la construcción de categorías, describe las particularidades de cada una de las fases de análisis de la propuesta de Miles y Huberman (códigos, clasificación, búsqueda de patrones, generalizaciones, confrontación, etc.). *“Cada día después de la jornada de trabajo de campo las notas recolectadas eran transcritas, de suerte que conforme transcurría el tiempo los datos se iban acumulando en cantidades ingentes, así que después de un tiempo de observaciones, se pensó en organizar la información para facilitar su manejo y posterior análisis”* (pág. 255). Según el autor, en un primer momento, emergió una serie de cuestiones generales y amplias que se fue modificando conforme se avanzaba en la recolección de los datos. Define este proceso como inductivo. Estos análisis los presenta en primer lugar con una narrativa de cada caso y,

posteriormente, un análisis comparativo de los tres casos. Llevando a cabo la presentación de dicho análisis por categorías.

- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Dedicar un capítulo a la metodología de investigación, donde describe todo su diseño de investigación.
- PAPEL DE LA TEORÍA: Según el autor, el marco teórico y conceptual presentado orienta su investigación. En él lleva a cabo una revisión histórica del concepto de evaluación (especialmente del aprendizaje), asimismo, describe las dimensiones fundamentales de la evaluación. También estudia la evolución de la imagen del profesor y la cultura escolar (subcultura profesional).
- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: No consta.
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: Según el autor, la información obtenida en el campo fue compartida con otro investigador con más experiencia en la realización de investigaciones cualitativas (Pág. 263).
- TIPOLOGÍA: Al diseño metodológico de su estudio lo denomina “*Estudio de caso con enfoque etnográfico*” y “*aproximación etnográfica con un formato de estudios de casos*” (Pág. 224-225). Nombra las realidades culturales del grupo y la necesidad de aprenderlas y observarlos desde el interior, para conocer sus significados e interpretaciones.
- ESTILO NARRATIVO: Utiliza la primera persona del plural. Lenguaje directo, no metafórico. Incluye un apartado denominado “*presentación de la información*”, que según el autor, utiliza para la presentación de los datos a través del perfil semejante a la viñeta, en cuanto a la forma de estructurar la información, según él: busca presentar la experiencia del informante (introduce fragmentos literales); utiliza un resumen narrativo en el que emplea las propias palabras del informante para describir su experiencia, mediante la selección de pasajes de especial interés que constituyen la

base de la narración; y, por último, corresponde al investigador elaborar la narración, identificando y mostrando la coherencia de los hechos.

- ESTRUCTURA INFORME: PRESENTACIÓN. CAPÍTULO I. LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO. CAPÍTULO II. EL PROFESOR Y LA EVALUACIÓN. CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN. Introducción. Los propósitos de la investigación. El diseño metodológico de la investigación. El análisis etnográfico (diversos dispositivos para un estudio de caso con enfoque etnográfico). El estudio de casos. Selección del caso (caracterización del estudio, definición del caso, diseño, la selección de los informantes, dispositivos para recogida de información). Trabajo de campo (la negociación del acceso). Análisis de datos: construcción de categorías (validez y consistencia, estrategias de triangulación). Presentación de la información. CAPÍTULO 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS. Análisis por categorías referente al CP1 (Subcaso 1). Análisis por categorías referente al CP2 (Subcaso 1). Análisis por categorías referente al IES (Subcaso 2). Análisis de datos de la entrevista. Análisis de documentos. CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES: IMPLICACIONES Y APORTACIONES DEL ESTUDIO. Anexos. Bibliografía.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: El autor comenta en uno de los centros estudiados la desconfianza por parte de algunos profesores y, por tanto, la negativa de modo encubierto a ser observados.

- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): Incluye dos apartados con la siguiente denominación: *validez y consistencia* (pág. 261); y *estrategias de triangulación* (pág. 262). En el primero, hace mención a las múltiples fuentes de sesgos analíticos que pueden invalidar los hallazgos, en concreto cita: la *falacia holística* (interpretar eventos como si fueran más modélicos de lo que son en realidad), los *sesgos de elite* (dar preponderancia a los informantes de alto estatus); y *hacerse pasar por nativo* (pérdida de perspectiva). Para superar estos posibles sesgos propone unir tres niveles de comprensión: los significados e interpretaciones de los informantes, las interpretaciones de los significados por parte del investigador y su confirmación de las operaciones conectadas a la teoría. Por tanto,

la validez y la consistencia se ha procurado mediante estrategias de triangulación. Según el autor, los procedimientos utilizados para evitar desviaciones que puedan invalidar sus hallazgos fueron: estancia prolongada (seis meses); evitar disposiciones no molestas (no grabó las entrevistas); informar a los participantes sobre las intenciones; incluyó informantes de bajo *estatus* (interinos con poca antigüedad); no estar mucho tiempo en un sitio (sólo realizó visitas a los centros una vez en semana); incluyó a profesores contrarios al *status quo*; contó con la colaboración de una persona que le informaba de las cosas que ocurrían cuando el investigador estaba ausente; triangulación de métodos de recolección de datos (observaciones, entrevistas y análisis de documentos); compartir la información con otro investigador; mantener las preguntas de investigación firmemente en la mente; triangular fuentes de datos (diferentes escenarios y diferentes informantes); descripción detallada del proceso investigador; contrastar los datos con una determinada propuesta teórica; descripción detallada de los resultados (pág. 262-264). Por tanto, los procedimientos empleados para garantizar la validación son:

- Presencia prolongada en el campo.
 - Triangulación de fuentes y técnicas.
 - Corroboración o coherencia estructural
 - Juicio crítico de expertos.
 - Diseño utilizado especificado con exhaustividad.
 - Perspectiva epistemológica.
 - Voz.
 - Otras propuestas de validez. Las mencionadas anteriormente.
- **CONCLUSIONES:** En las conclusiones presenta las aportaciones e implicaciones del estudio realizado. Se destacan las cuestiones más importantes del estudio en relación con las hipótesis y objetivos, y señala varios aspectos que merecen ser objeto de profundización.
- **BIBLIOGRAFÍA:** Cita a Woods, Stake, Erickson, Goetz y LeCompte, Agar, Patton, Spradley, García Jiménez, Miles y Huberman.

- ANEXOS: 8 pág. de guiones de las entrevistas realizadas.

- OBSERVACIONES:

- VALORACIÓN: Con respecto a las *bases teórico/prácticas de la investigación*, se describen suficientemente los intereses y expectativas; se expone cómo influye esto en el problema de investigación; se realiza una descripción exhaustiva de los valores y teorías que enmarcan la investigación; y se justifica y razona la perspectiva de investigación utilizada. En cuanto al *contexto de investigación*, el autor explica detalladamente y justifica los criterios empleados para la selección de informantes. En el *proceso de investigación*, expone exhaustivamente el diseño de investigación y los cambios los centra en una ampliación del foco de investigación; desde nuestro punto de vista, no profundiza en los roles y las relaciones que mantiene con los informantes; informa de la evolución del problema; explica en profundidad los instrumentos de recogida y análisis de datos, así como los procedimientos empleados para asegurar la credibilidad del proceso de análisis; no hace explícito la valoración de los participantes del proceso seguido. Por último, las *conclusiones* están fundamentadas en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis, por lo que el análisis de los datos es el hilo conductor del proceso de comprensión de las cuestiones de estudio.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Alicia Peralta Serrano (2001). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrassa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- N° DE PÁGINAS: 210 pág.
- DEPARTAMENTO: Psicología de l'Educació.
- ÁMBITO: Educación y diversidad.
- NIVEL EDUCATIVO: Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- ORIGEN: Según la autora, la presencia creciente de miembros de otras culturas en el ámbito de Cataluña, suscita interrogantes y tiene profundas implicaciones pedagógico-didácticas y sociales.
- FINALIDAD: Como vemos en los objetivos, el propósito es revelar debilidades, señalar necesidades o preparar para el cambio o la reforma.
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): El objetivo general es evaluar la realidad escolar del alumnado marroquí que asiste a un Instituto de Enseñanza Secundaria, o más concretamente, un diagnóstico en el terreno de la interacción social y adaptación escolar de este alumnado. Complementariamente evalúa la actuación de diversas entidades locales que cooperan en la consecución de estos últimos objetivos (pág. 73). Por tanto, el objetivo es de *evaluación*.
- PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN: Según la autora, el objetivo global, presentado anteriormente, se alcanza a través de objetivos más simples y escalonados (específicos):
 - Conocer la trayectoria escolar de este alumnado marroquí dentro del sistema escolar: el suyo originario y el español.

- Cómo se ha llevado a cabo el proceso de escolarización del alumnado marroquí.
- Qué carencias escolares perciben las instituciones en estos alumnos y cómo tratan de remediarlas; al mismo tiempo y en contraste, qué carencias existen a juicio del observador-investigador.
- Qué modalidades de interacción se producen entre este alumnado y el resto de alumnado y profesorado.
- Cómo se lleva a cabo el proceso de integración o de exclusión social del alumnado inmigrante marroquí.
- Detectar el mayor número de implícitos culturales provenientes de la socialización originaria (familiar y escolar) y cómo inciden en la adaptación escolar aquí.
- Finalmente, qué problemas de adaptación y aprendizaje crean todos estos antecedentes.

Consideramos que dichas cuestiones están redactadas de manera concreta y según la autora, *“la especificidad de este estudio se perfiló conforme el trabajo empezó a tomar ímpetu”* (pág. 85).

- TEMPORALIZACIÓN: Trabajo de campo: curso 1998-1999 y 1999-2000.
- ACCESO AL CAMPO: En el IES el acceso lo llevó a cabo a través de una profesora del Programa de Compensatoria, una vez en el centro estableció unos primeros contactos informales con el profesorado que trabajaba con alumnos marroquíes (pág. 84). Posteriormente, formalizó la petición de acceso con la dirección del centro; una vez concedido el acceso físico, cuenta como intentó lograr la confianza de los maestros, para participar y colaborar en su trabajo.
- CONTEXTO/S ESTUDIADO/S: La autora describe las características de los siguientes contextos que estudia: Instituto de enseñanza secundaria (profesorado, alumnado, familias, recursos), barrio, Programa de Educación Compensatoria, otras entidades de ámbito local que llevan a cabo programas de actuación con alumnos de

procedencia marroquí (Servicios Sociales del Ayuntamiento, Cáritas y el centro de enseñanza Escola Pia), Asociación Multicultural dedicada a enseñar el árabe y la religión islámica.

- **DISEÑO:** Cuenta cómo evolucionó éste, desde sus primeras intenciones de partida a cómo quedó configurado finalmente. Describe exhaustivamente las técnicas de recogida de datos y los contextos donde se aplican.
- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** Según la autora, el trabajo de campo se llevó a cabo en dos tiempos:
 - Curso 1998-1999. Acercamiento al tema: entrevistas y observaciones de la Asociación Multicultural, Proyecto Pont de la Mar Blava, Educación Compensatoria y primera institución escolar (posteriormente abandonada).
 - Curso 1999-2000. Trabajo de campo en el segundo instituto seleccionado definitivamente.
- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** Según la autora, seleccionó el IES porque ofrecía las facilidades deseables para el trabajo de campo, aunque también explica cómo seleccionó los proyectos analizados.
- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** Entiende por observadora participante a la situación de estar presente en el campo, más que a transformaciones reales de las instituciones observadas (pág. 98). No explicita otro tipo de roles.
- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Según la autora, la negociación para acceder a diferentes contextos consume más tiempo del esperado y deseado (pág. 83), y describe cómo fue la negociación en cada uno de los contextos estudiados. Se negoció ocultar la identidad de los participantes; según la autora, es difícil mantener el “absoluto” anonimato (por la facilidad para reconocer los contextos).
- **RECOGIDA DE DATOS:** Entrevista a profesorado, trabajadores y voluntarios de todos los contextos objeto de estudio, observación participante, filmaciones, test

sociométrico, cuestionarios, diario de campo, charlas informales con alumnado, documentos (memorias, informes, expedientes académicos, programaciones, etc.). Describe exhaustivamente el número de veces, el contexto donde recogió datos con cada una de estas técnicas, así como las características y guiones de cada una de ellas.

- **ANÁLISIS DE DATOS:** Según la autora, el análisis implica compilar los datos, organizarlos, validarlos, buscar regularidades, interpretarlos, dar sentido y coherencia, etc. Ha llevado a cabo dos tipos de análisis: primera fase (cuantitativo), datos provenientes de las filmaciones, del test sociométrico y del cuestionario al profesorado; segunda fase, categorización del resto de información cualitativa y triangulación para la validación. Detalla exhaustivamente cada uno de los análisis realizados y sus resultados (categorías, codificación, etc.). En cuanto al proceso de análisis de datos cualitativos señala diferentes niveles de profundización y comprensión: lectura y revisión del corpus de datos; agrupamiento y reducción de temas emergentes; estructuración en sistemas categoriales; relaciones entre categorías; generación y verificación de las afirmaciones; e informe escrito. Incluye un apartado denominado triangulación de datos para los análisis cuantitativos en el que compara los resultados de tres técnicas (filmación, sociograma y observación) (pág. 139). Para los análisis cualitativos, según la autora, utiliza los siguientes tipos de triangulación (pág. 145): metodológica (etnográfica y etogénica); de personas (investigadora, profesorado y alumnos); de técnicas (observación participante, entrevista, filmaciones, test sociométrico, diario, cuestionario, fuentes documentales).

- **AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA:** Dedicar un capítulo a fundamentar y describir la metodología utilizada.

- **PAPEL DE LA TEORÍA:** Clarificación conceptual y contextualización del objeto de estudio.

- **CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES:** No consta.

- **CONTRASTACIÓN EXPERTOS:** No consta.

- TIPOLOGÍA: Según la autora utiliza, métodos y técnicas encuadradas bajo el enfoque antropológico/cualitativo y, concretamente, metodología etnográfica complementada con la etogénica, ésta última la define como una aproximación que da lugar a la perspectiva de los actores (como extensión del método etnográfico) (pág. 74-75).

- ESTILO NARRATIVO: En primera persona del singular, aunque en ocasiones dice el investigador. Lenguaje directo, no metafórico. Incluye fragmentos literales de las entrevistas que acompañan su descripción e interpretación.

- ESTRUCTURA INFORME: Capítulo I: LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES. APROXIMACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA MULTICULTURAL. Introducción, la adaptación al ámbito escolar, hijos de inmigrantes, minorías étnicas y escolarización, de la multiculturalidad a la interculturalidad, una nueva problemática socio-educativa. Capítulo II. LOS ALUMNOS INMIGRANTES Y EL CONTEXTO ESCOLAR DE INSERCIÓN. Introducción, sociografía del Centro escolar, características del IES, características de la comunidad escolar, características de las familias, recursos del IES para atender al alumnado marroquí, comentario resumen. Capítulo III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. Introducción; presupuestos y justificación metodológicos (etnografía y educación escolar); planificación, acceso y contexto de la investigación, el trabajo de campo. Capítulo IV. ANÁLISIS DE DATOS. Capítulo V. LA ADAPTACIÓN AL ÁMBITO ESCOLAR DE HIJOS DE INMIGRANTES MARROQUIES. Anexos. Referencias bibliográficas.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: Más que estrategias fracasadas cuenta cómo cambió la primera visión de los objetivos con los que se quedó finalmente, debido a la imposibilidad de llevarlos a cabo (acceso a los hogares de familias marroquíes). También la dificultad que tuvo en el acceso a uno de los centros seleccionados inicialmente y que posteriormente decidió abandonar.

- **CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN** (implícitos o explícitos): En el capítulo metodológico la autora incluye un apartado que denomina *Complementariedad de datos: la triangulación* (pág. 79), necesario para el control, la fiabilidad y la significatividad de los datos, así como al efecto de comprobar la fiabilidad y validez de los datos obtenidos. Según la autora, utiliza los siguientes tipos de triangulación (pág. 145): metodológica (etnográfica y etogénica); de personas (investigadora, profesorado y alumnos); de técnicas (observación participante, entrevista, filmaciones, test sociométrico, diario, cuestionario, fuentes documentales). Por otra información que aporta, podemos inferir que se han utilizado los siguientes procedimientos:
- Observación persistente.
 - Presencia prolongada en el campo.
 - Triangulación de métodos, técnicas y personas.
 - Adecuación referencial.
 - Recogida de abundantes datos descriptivos.
 - Diseño utilizado especificado con exhaustividad.
 - Voz.
- **CONCLUSIONES:** Lo titula “Multiculturalidad en el IES. A modo de conclusión” (pág. 205). En este apartado reflexiona sobre la presencia de los alumnos marroquíes en el IES y la incidencia que tiene allí la cultura marroquí, de la cual son portadores los alumnos hijos de inmigrantes.
- **BIBLIOGRAFÍA:** Cita a Cohen y Manion, Woods, Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, Wolcott, Spindler, Taylor y Bogdan, Erickson.
- **ANEXOS:** 65 pág. Incluye: estadística sobre alumnado marroquí desde 1993, programa de Educación Compensatoria, otros programas, informes, gráficas de registro de comportamientos, normas de disciplina, pruebas, guiones de entrevistas, relación del profesorado y alumnado entrevistado y características demográficas de estos, procedimientos para la fiabilidad de las observaciones, transcripción y

codificación de las filmaciones, test sociométrico y resultados, plano de distribución de las clases, etc.

- OBSERVACIONES: El documento analizado es la microficha publicada por la Universitat Autònoma de Barcelona, la tesis fue presentada en 2000.

- VALORACIÓN: Con respecto a las *bases teórico/prácticas de la investigación*, describe sus intereses y expectativas, expone cómo influye esto en el problemas de investigación, y justifica y razona la perspectiva de investigación utilizada. En el *contexto de investigación* describe la naturaleza y características de los escenarios e informantes, aunque no hace explícito cuáles fueron sus criterios de selección y las razones que guiaron la selección de esos criterios y no otros. En el *proceso de investigación*, expone de forma detallada gran parte del diseño y algunos cambios en él; no especifica claramente los roles y las relaciones que establece con los informantes, no aparece el surgimiento de nuevas cuestiones de investigación, se explican exhaustivamente los instrumentos de recogida de datos y las técnicas de análisis empleadas, así como los procedimientos empleados para asegurar la credibilidad del procedimiento de análisis, aunque no aparecen los análisis realizados por los participantes. Con respecto a las *Conclusiones*, las centra en una reflexión sobre el tema estudiado enfocado a la evaluación de la multiculturalidad en el IES y los aspectos deficitarios; fundamentado en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis.

- AUTOR, AÑO, TÍTULO: Carmen Prada (2001). Libro 1: *Relaciones de poder en las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Libro 2: *Centros educativos. Poder, conflictos y posibles soluciones*. Universidad de Málaga. (La autora publica su tesis en dos libros).
- Nº DE PÁGINAS: 616 pág.
- DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.
- ÁMBITO: Planificación y Organización Escolar.
- NIVEL EDUCATIVO: Primaria.
- ORIGEN: El poco conocimiento existente sobre la conducta organizativa entre bastidores, la micropolítica escolar raramente ha sido objeto de estudios académicos, según la autora.
- FINALIDAD: Según la autora, con la investigación etnográfica sobre las relaciones de poder en un centro educativo, pretende ayudar a cubrir un cierto vacío de conocimiento sobre las claves profundas del funcionamiento micropolítico escolar, este es un modo realista de emprender la dinámica de cambio y mejora. Aclara que las posibles soluciones van entreverándose en las descripciones “*Es bien cierto que todo informe profundo de una realidad no necesita aparcar las recomendaciones en un apartado específico, puesto que surgen del propio orden que el analista encuentra tras una maraña de datos y un arduo proceso de ordenación, categorización y articulación cognitiva de los procesos involucrados*” (libro 2, pág. 22).
- OBJETIVOS (propuesta de clasificación de Peshkin, 1993): Desde nuestro punto de vista, la autora no señala explícitamente cuál es la naturaleza de sus objetivos, pero por el contenido de su informe, consideramos que se trata de objetivos *Descriptivos*, puesto que en él describe el contexto, el centro, el tipo de profesores, el tipo de padres,

conserje, síntesis histórica de los elementos de conflicto. De hecho, cuando se refiere a la construcción de su caso dice que *describe* un curso de la vida del centro escolar en toda su complejidad y dinámica de relaciones de poder y conflicto.

- **PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN:** En un principio se planteó investigar los procesos de toma de decisiones, pero debido a las características del diseño emergente le llevó a estudiar las relaciones de poder en el interior de las organizaciones. Desde nuestro punto de vista, no explicita, ni concreta los problemas y cuestiones de investigación y cómo éstos evolucionan.
- **TEMPORALIZACIÓN:** Según la autora, esta tesis supuso seis años de dedicación intensiva, concentrando el trabajo de campo, o *recogida de datos* tal y como ella lo denomina, tres años, con alguna interrupción por medio.
- **ACCESO AL CAMPO:** Debido a lo controvertido del tema tuvo reiteradas negativas a investigar en varios colegios. El acceso en el colegio objeto de estudio lo obtuvo a través de una antigua alumna que era profesora de apoyo de un centro y posteriormente pidió permiso al director. Comenzó a acudir al centro para hacer observaciones y entrevistas informales para conseguir el *rapport* y la construcción de mapas.
- **CONTEXTO/S ESTUDIADO/S:** Descripción de las características físicas y humanas del centro. Se realiza una exploración del contexto socio-económico y cultural en el que se inscribe el centro. Estudia todos los elementos históricos del conflicto: comenzando por el contexto sociocultural y las relaciones de poder que, desde el mismo momento, condicionaron la propia construcción del colegio, en este sentido lleva a cabo una síntesis histórica de los elementos de conflicto.
- **DISEÑO:** Según la autora, utilizó un diseño emergente; de hecho explica cómo cambió su problema de investigación y cómo iba transcribiendo sus observaciones y entrevistas sobre la marcha para poder favorecer dicho diseño emergente. Describe su diseño de investigación, pero muy centrado en cuestiones de temporalidad y fuentes de información, sin prestar atención a la parte más técnica del diseño.

- **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN:** La autora explica cada una de las fases del proceso de investigación, incluyendo los días exactos en los que acudió al centro, el número de entrevistas, observaciones, documentos que recogió, etc. Dichas fases son las siguientes:
 - Primera fase (1989). Inicio de la recogida de datos.
 - Segunda fase (1990). Continuación de recogida de datos. Tras unos meses, transcribiendo el material y por circunstancias personales, está unos meses sin acudir al campo.
 - Tercera fase (1991). Finalización de la recogida de datos.
 - Cuarta fase (1992). Focalización del tema cultural y documentación teórica. Análisis categorial de los datos y rastreo bibliográfico.
 - Quinta fase (1992-1994). Redacción del informe.
 - Sexta fase (1994). Negociación del informe.
 - Séptima fase (1994). Preparación del volumen de la tesis.

- **SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES, INFORMANTES:** El centro fue seleccionado por presentarse abierto a la investigación y tener un tamaño aceptable. La autora expone que la selección de algunos alumnos y padres las hizo al azar, con el fin de ir cubriendo todos los sectores, aunque pensamos que se refiere a un muestro casual o en todo caso, por cuotas. Y otros fueron elegidos por ser fuentes de información con una significatividad especial, por su vinculación con los conflictos del colegio.

- **ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES:** Según la autora, alcanzó una alta empatía con los *nativos*. Nombra la figura del portero como figura que permite la entrada en el centro. No hace explícita más información acerca de los roles.

- **NEGOCIACIÓN/ÉTICA:** Presenta un apartado denominado *negociación del acceso* (Libro 1, pág. 60). En él cuenta la negociación formal, cómo presentó su proyecto al director, que mostró ciertas reticencias debido a las características del tema a investigar (en un principio era la toma de decisiones), y la carta de presentación. En un principio se negoció con el Centro que no era necesario la presencia en Consejos, claustros o

aulas (aunque con el tiempo sí se lo permitieron). Según la autora, la minimización del componente intrusivo de la investigación (mediante entrevistas etnográficas, observación participante general y análisis de documentos), motivó su aceptación. También dedica otro apartado a la *negociación del informe*, éste lo repartió entre el profesorado, conserje, padres/madres, alumnado; pero no se consideró oportuna una asamblea general para su confrontación por el conflicto que podría suponer, por lo que mantuvo negociaciones personales y sectoriales. Posteriormente, incluye otro apartado denominado *El contenido de la negociación del informe*, según la autora, la primera reacción de los participantes fue que se había conseguido un buen retrato; la autora cuenta detalladamente todas las correcciones sugerencias y los puntos en los que no hubo acuerdo. Con respecto a la *ética* hace mención explícita que al tener información relacionada con la vida de otros seres humanos a quienes su informe afectaría, el rigor analítico no es sólo una cuestión metodológica, sino ética. La autora cambia todos los nombres que pudieran identificar a sus protagonistas (centro o centros cercanos, calles, personas, ciudad).

- **RECOGIDA DE DATOS:** Notas de campo, observación participante, conversaciones informales, entrevistas en profundidad (profesores, alumnado, padres/madres, asociaciones de vecinos, concejal, conserje), entrevistas grupales a alumnos, documentos (planes de centro, reglamento, actas de reuniones, planos, fotografías).

- **ANÁLISIS DE DATOS:** Según la autora, procedió a un laborioso y exhaustivo análisis categorial del conjunto de datos, del que emerge toda una pirámide lógica de categorías y subcategorías con una categoría-madre muy clara: relaciones de poder. Después de los análisis preliminares dio *un cambio de rumbo* al esquema de análisis, y procedió a llevarlo a cabo teniendo en cuenta un análisis secuencial según etapas temporales desde los orígenes del colegio. No explica la parte técnica del análisis, aunque aclara la fuente (profesorado, padres y madres, alumnado, personal de administración y servicios...), método (observación, entrevista, análisis de documentos, conversaciones informales o espontáneas...), y día exacto de donde obtiene la información de todas las descripciones e interpretaciones que incluye en su informe.

- AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: Dedicar un capítulo a ella, aunque se centra mucho en cuestiones temporales y cantidad de material recogido.
- PAPEL DE LA TEORÍA: La autora expone que la teoría se ha buscado una vez completada la exploración y el análisis preliminar de los datos, en función del tema cultural emergente *relaciones de poder*. Responde a la necesidad de apoyar conceptualmente el análisis de datos, y se expone antes de la presentación del informe, para alumbrar su contenido. En este sentido, todos los tópicos tratados en la fundamentación teórica conectan con la temática encontrada en el estudio de caso (pág. 12).
- CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES: Según la autora, llevaba a cabo comprobaciones con los participantes de modo verbal y sin confrontación directa entre ellos. Explica las razones por las que consideró inviable la formalización de informes parciales. Explica todo el proceso de contrastación del informe final, incluyendo todas las modificaciones sugeridas por los participantes que se leyeron el informe.
- CONTRASTACIÓN EXPERTOS: Según la autora, tuvo un asesoramiento múltiple, por parte del director de la tesis, consultas con colegas y con profesores/as ajenos a ese colegio.
- TIPOLOGÍA: Según la autora, ha seguido el modelo de investigación naturalista, etnográfico o cualitativo, que trata básicamente de *describir* lo que pasa ateniéndose a las perspectivas de los implicados, no a las predefiniciones del investigador.
- ESTILO NARRATIVO: En primera persona y a veces dice la investigadora. Lenguaje directo, no metafórico. Introduce fragmentos literales, y aclara la fuente (profesorado, padres y madres, alumnado, personal de administración y servicios, etc.) método (observación, entrevista, análisis de documentos, conversaciones informales o espontáneas, etc.) y fecha de las descripciones e interpretaciones que introduce, poniéndolas entre paréntesis.

- ESTRUCTURA INFORME: Libro 1: PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. 1. Criterios utilizados para definir las relaciones de poder. 2. Los recursos como base de poder. 3. Fuentes de poder en las organizaciones. 4. El poder en las organizaciones voluntarias. 5. El conflicto en las organizaciones. 6. Panorama general sobre el poder y el conflicto en las escuela. SEGUNDA PARTE: UN ESTUDIO DE CASO. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. 1. La preparación del estudio. 2. La selección del colegio. 3. La negociación del acceso. 4. El desarrollo de la investigación. TERCERA PARTE: EL INFORME DE LA INVESTIGACIÓN. 1. Presentación. 2. Núcleo primero. El colegio público: Estructura y espacio en acción. 3. Núcleo segundo: la historia. Elementos de conflicto. CUARTA PARTE: EL CONTENIDO DE LA NEGOCIACIÓN DEL INFORME. QUINTA PARTE: CONSIDERACIONES FINALES. SEXTA PARTE: ANEXOS. BIBLIOGRAFÍA.

Libro 2: INTRODUCCIÓN. CAPÍTULO I: La historia, elementos de conflicto. CAPÍTULO II: La apropiación del espacio (curso 1983/1984). CAPÍTULO III: Los prolegómenos de la gran crisis. Gestación de las coaliciones '1' y '2' (curso 1984/1985). CAPÍTULO IV: El desarrollo de 'la gran crisis'(curso 1985/1986). CAPÍTULO V: Oficialismo pacificador y poderes fácticos (curso 1986/1987). CAPÍTULO VI: El recambio directivo '1'. La continuidad de un gobierno oficialista 'impuesto' frente a un poder fáctico inhibitor (curso 1987/1988). CAPÍTULO VII: El afianzamiento del equipo directivo 'impuesto' (curso 1988/1989). EPÍLOGO: El distanciamiento entre el equipo directivo y el profesorado (curso 1989/1990). REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS: No consta, aunque hace referencia a los aspectos del informe con el que no estaban de acuerdo los participantes.
- CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN (implícitos o explícitos): Según la autora, lleva a cabo una descripción espacial y estructural pormenorizada, cuyo valor principal es cumplir el requisito metodológico de *descripción copiosa del contexto*, además de apoyar el contraste informativo en el análisis de procesos. Utiliza la expresión *revisión de dependencia*, para referirse a una reflexión de lo hecho hasta el

momento. La autora dice explícitamente utilizar *pistas de revisión* a través de las transcripciones de las notas de campo (con un total de 3.185 folios, más una serie de documentos sueltos) y materiales de *adecuación referencial*. Hace referencia explícita a la *triangulación* llevada a cabo, que según su autora fue muy completa: temporal, de fuentes, métodos y expertos; en el sentido que obtuvo fuentes opuestas de información, solapamiento metodológico con entrevistas y documentos, esquema secuencial y asesoramiento múltiple. Por tanto los procedimientos empleados fueron:

- Observación persistente.
- Presencia prolongada en el campo.
- Triangulación de fuentes, perspectivas y técnicas.
- Comprobación con los participantes.
- Corroboración o coherencia estructural. Detalla cómo comprobó cada datos con los otros, para asegurarse que no existían conflictos internos ni contradicciones, dando cuenta de las contradicciones.
- Adecuación referencial.
- Juicio crítico de expertos.
- Descripciones copiosas.
- Métodos solapados.
- Pistas de revisión. A través de una explicación progresiva del proceso en forma de diario de investigación.

➤ **CONCLUSIONES:** Libro 1: las denomina *consideraciones finales* y generales sobre el estudio, y, según la autora, realiza una conexión de los hallazgos con investigaciones previas y su virtualidad para desarrollar nuevas investigaciones, aunque, desde nuestro punto de vista, de manera muy escueta. Libro 2: en la introducción aclara que no va a dedicar un apartado específico dedicado a conclusiones, ello debido a dos motivos: espacio editorial disponible y porque, según la autora, el principal valor de un informe etnográfico consiste en estimular la reflexión personal sobre la práctica (hacer que cada lector extraiga sus propias conclusiones).

➤ **BIBLIOGRAFÍA:** Cita una vez a Taylor y Bogdan y otra a Spradley.

- ANEXOS: Carta de presentación al centro, guiones entrevistas, tablas de datos (15 pág.).

- OBSERVACIONES: El documento analizado es la publicación de la tesis en el 2001, en dos libros. En el primero se incluye la fundamentación teórica y metodológica, así como una síntesis histórica de los elementos del conflicto. El segundo lo dedica a lo que es la construcción del caso propiamente dicho. La Universidad y el Departamento no aparece explícitamente en la publicación. No obstante, podemos inferir que se trata de la Universidad de Málaga porque nombra a su director de tesis (Santos Guerra), también por los datos que aparecen en las fases del proceso de investigación, parece que la tesis fue presentada en 1994 aproximadamente.

- VALORACIÓN: Con respecto a las *bases teórico/práctica de la investigación*, la autora señala los intereses y expectativas y cómo esto influye en el problema de investigación; describe las teorías que enmarcan la investigación y justifica las perspectiva de investigación empleada. El *contexto de investigación* es descrito detalladamente (escenarios e informantes); identifica a los informantes, aunque no justifica explícitamente los criterios de selección empleados. En el *proceso de investigación* expone el diseño y cómo éste emerge de la recogida de datos; no describe exhaustivamente cuáles fueron los roles en el campo, aunque comenta que mantuvo buenas relaciones, informa de la evolución del problema a lo largo de una exposición cronológica de los hechos, aunque no detalla específicamente las cuestiones de investigación en su diseño; se explican cuáles fueron los instrumentos de recogida de datos; describe cuál fue su análisis en general, aunque no comenta la parte técnica del análisis, expone los procedimientos empleados para asegurar la credibilidad; se adjunta la valoración de los participantes, del análisis realizado por la investigadora. Con respecto a las *Conclusiones*, consideramos que las presenta con poca profundidad, aunque fundamentadas en sus análisis, muestra de forma diferenciada las interpretaciones de los participantes y del investigador, y cómo esto influye en las conclusiones del estudio; ofrece las bases para analizar la transferibilidad del estudio.

5. 2. 3. Análisis comparativo de las etnografías por categorías

“La construcción conceptual busca producir una estabilidad gnoseológica que nos hace presentar, mediante argumentos invariantes expresados como conjunto de propiedades y procesos, lo que en la práctica parece ser una realidad escurridiza ante cualquier intento de inmovilización conceptual. Pero no conviene engañarse: la pretensión de generalización es probablemente tan fundamental en la tarea del investigador como lo es el reconocimiento de las condiciones de su imposibilidad. En esta contradicción básica se sitúa mi posición ante los datos, es decir, en la consigna bachelardiana de que la constatación de una imposibilidad no es en absoluto sinónimo de limitación de pensamiento” (Díaz de Rada, 1996: 69).

En este apartado intentamos contestar a la cuestión ¿qué es en la práctica la etnografía? Para ello, comentamos cada una de las categorías de análisis en el conjunto de las etnografías, intentando conocer el perfil general y contrastarlo con las concepciones teóricas expuestas en los primeros capítulos.

➤ **GÉNERO, AÑO DE PRESENTACIÓN, UNIVERSIDAD, ÁMBITO TEMÁTICO, DEPARTAMENTO Y NIVEL EDUCATIVO**

En este apartado, presentamos la distribución de las tesis analizadas en función de las variables género del investigador, año de presentación, Universidad, ámbito temático, departamento y nivel educativo estudiado. Como ya nombramos en el capítulo cuatro, intentamos que nuestra muestra fuera lo más parecida a la población, en algunas variables lo conseguimos y en otras no tanto, cuestión que pasamos a comentar.

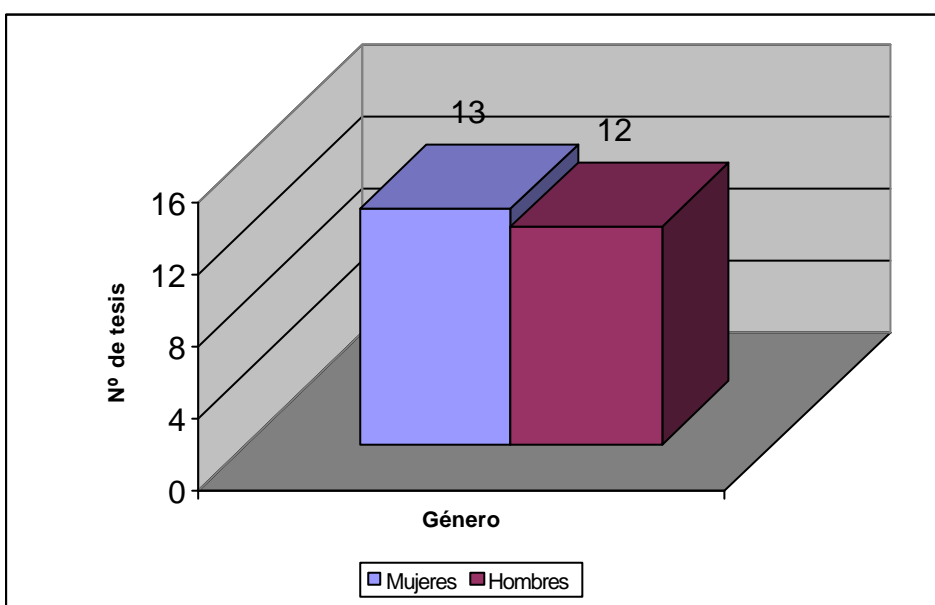


Figura 5.2.1.: Número de tesis por género

Como vemos en la Figura 5.2.1 aproximadamente la mitad son mujeres y la otra mitad hombres. Parece ser, según datos de otros estudios (Torralbo, 2002), que en general, suele estar más o menos equilibrada la presencia de hombres y mujeres en otro tipo de investigaciones.

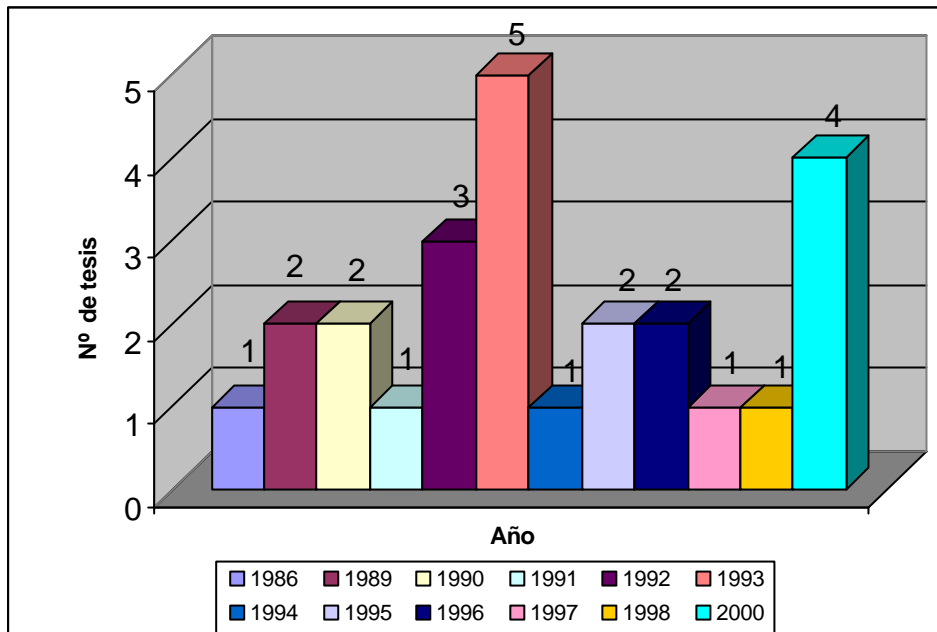


Figura 5.2.2.: Número de tesis por año

Respecto a la fecha de presentación, las tesis consultadas abarcan principalmente el periodo de la década de los noventa (Figura 5.2.2) tal y como se distribuyen en la población. Si recordamos el estudio bibliométrico, salvo alguna excepción en los años ochenta, la mayoría de las etnografías pertenecían a los noventa.

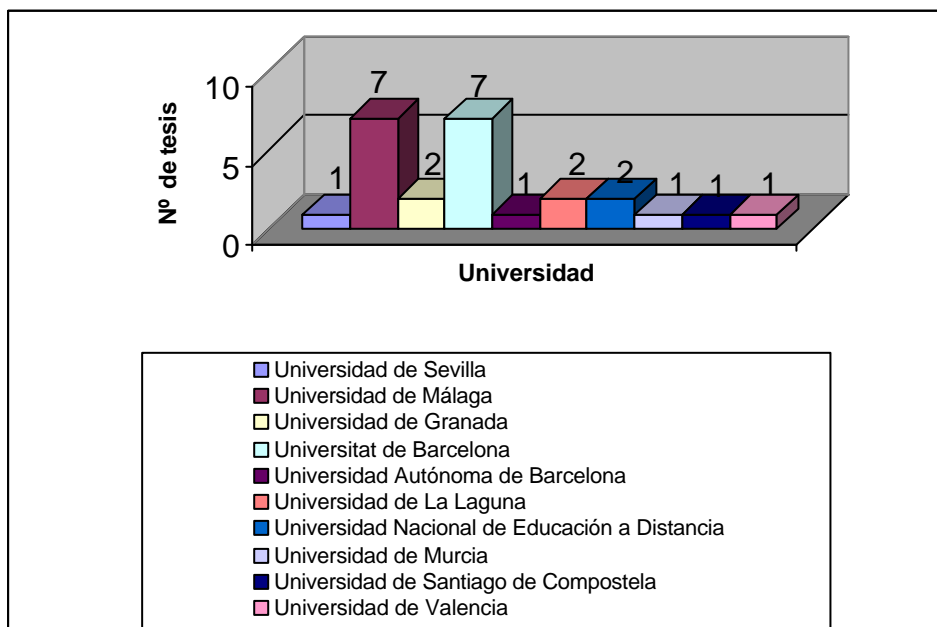


Figura 5.2.3: Número de tesis por Universidad

Con la Universidad de procedencia procuramos contar, sobre todo, con tesis de aquellas Universidades donde existía una mayor producción (Barcelona, UNED, Málaga, Complutense de Madrid, Sevilla) y otras donde la producción era menor (Granada, La Laguna, Murcia, Santiago de Compostela, Valencia, etc.); de éstas tuvimos problemas con la Complutense de Madrid, ya que dicha Universidad no acepta el préstamo interbibliotecario para las tesis inéditas. Del resto sí tenemos algún ejemplar, tal y como se muestra en la Figura 5.2.3.

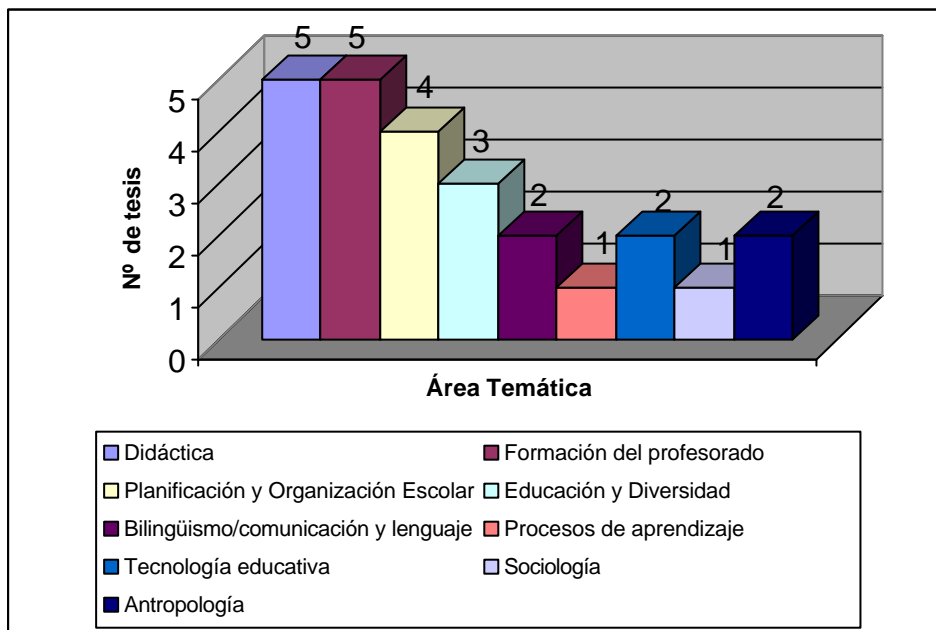


Figura 5.2.4.: Número de tesis por área temática

En cuanto a la representatividad de las áreas temáticas (Figura 5.2.4.), quizá nos ha faltado abordar alguna más de Educación y Diversidad y de Evaluación, para que quede mejor representada la población de tesis doctorales que utilizan la etnografía como método de investigación.

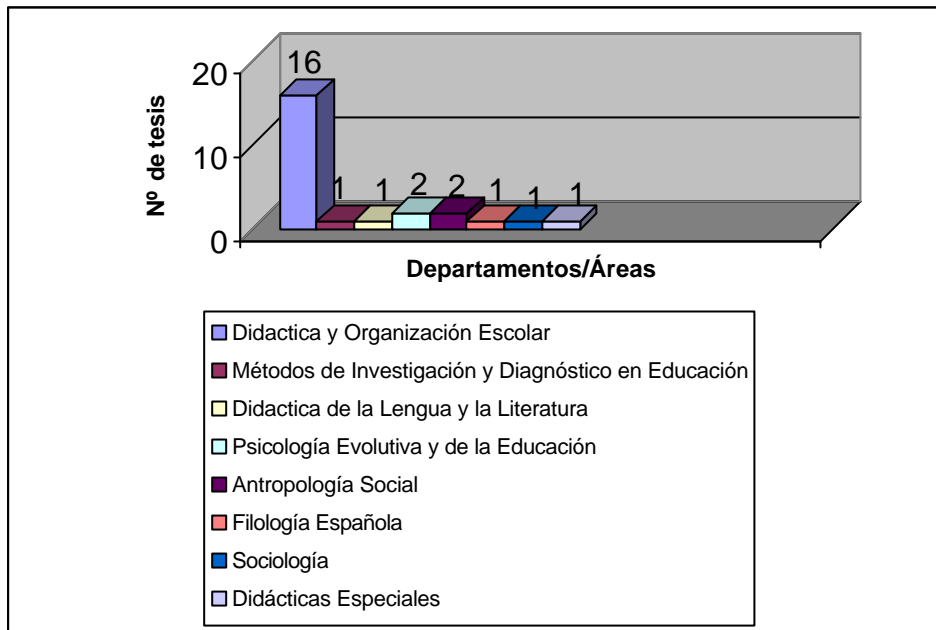


Figura 5.2.5: Número de tesis por departamento

Como vemos en la Figura 5.2.5., el departamento o área más representado es Didáctica y Organización Escolar, ya que éste aglutina, en la mayoría de los casos, las siguientes áreas temáticas que abordan las etnografías: didáctica, formación del profesorado, planificación y organización escolar, tecnología y, en algunos casos, evaluación y educación y diversidad. Nos ha faltado alguna tesis del departamento de Teoría de la Educación para completar el abanico de departamentos que aparecen en la población.

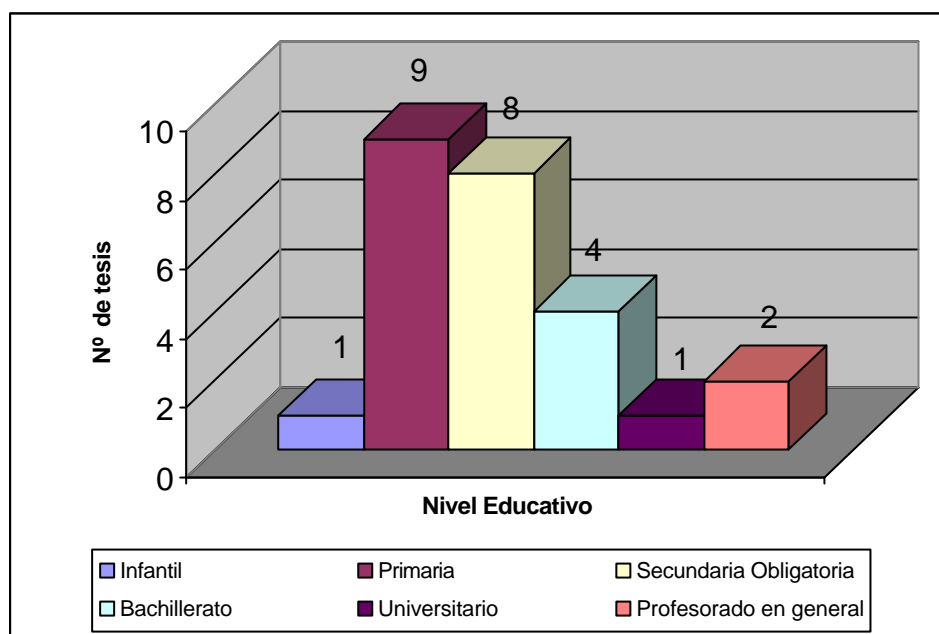


Figura 5.2.6.: Número de tesis por nivel educativo

Por último, si recordamos los resultados obtenidos en el estudio bibliométrico, el nivel educativo estudiado en mayor medida, y con diferencia, en las tesis etnográficas es Primaria, seguido de Secundaria Obligatoria, Infantil y Educación no formal. Y en menor medida, Bachillerato, Universitario y Profesorado en general. Llama la atención la nula presencia del estudio de la Formación Profesional. En este sentido, para representar mejor a la población nos ha faltado alguna tesis más de Infantil y Educación no formal.

➤ TÍTULO

Una de las curiosidades que teníamos era comprobar si en el título de las tesis doctorales aparecía alguna mención a la metodología utilizada. En este sentido encontramos que en trece tesis no aparece ninguna palabra relacionada con la etnografía. De estas trece, nueve no hacen mención al método; en tres aparece *estudio de caso* y en otra *estudio naturalista*.

Por otro lado, en cuatro tesis aparece en el título la denominación *estudio etnográfico*, otras cuatro lo denominan *etnografía*, dos *investigación etnográfica*, una *análisis etnográfico* y una *aproximación etnográfica*.

Con respecto al tipo de título de la etnografía, una de las características que nombran algunos autores es que en etnografía se suelen emplear expresiones metafóricas, aunque con subtítulos más académicos, en contraposición con otro tipo de investigaciones más tradicionales con un título descriptivo y directo. Pues bien, esta idea parece ser más un tópico que una realidad, ya que de las veinticinco tesis analizadas sólo siete emplean títulos metafóricos: *la república del profesorado; los primeros de la clase y los últimos románticos; complicidad e interpretación; triunfantes perdedoras; un caleidoscopio de escenarios; lecturas voces y miradas; las rejas invisibles*. De estas siete tesis, tres de ellas emplean este título en la publicación posterior, y no en el original que está redactado de forma directa.

No obstante, queremos hacer constar una apreciación que puede servir para todas las interpretaciones que se hagan de aquí en adelante. La tesis doctoral en sí misma es una investigación sobre la que recae una cierta presión académica, con un estilo más formalizado. En este sentido, puede ser que muchas de las características encontradas fueran distintas de no tratarse de una investigación de este tipo.

➤ NÚMERO DE PÁGINAS

Este dato lo tenemos que relativizar bastante, ya que depende mucho del formato: tipo y tamaño de letra, márgenes, espacio interlineal, etc. En cualquier caso, para hacernos una idea aproximada de la extensión de este tipo de trabajos de investigación, presentamos los siguientes resultados en la Tabla 5.2.1., en función del número de páginas (sin considerar los anexos):

Tabla 5.2.1: Páginas de las etnografías

Nº DE PÁGINAS	Nº DE TESIS
170-300	4
300-400	6
400-500	7
500-600	0
600-700	3
700-800	0
800-900	3
900-1000	2

La mayoría, en concreto diecisiete de las tesis, tiene menos de quinientas páginas, aunque destacamos que cinco de ellas pasan de las ochocientas páginas. Este dato es puramente anecdótico, ya que creemos que la extensión no tiene porqué estar relacionada con este tipo de investigación.

➤ ORIGEN

Existe una concepción, según la cual, los problemas de la investigación encuadrada en el paradigma interpretativo no surgen de postulados o teorías existentes, sino que tienen su origen en las percepciones, sensaciones y sentimientos del investigador, o como diría García Jiménez (1994: 356):

Los problemas que suele abordar la investigación etnográfica en educación tienen su origen en las propias experiencias, compromisos personales e ideológicos del investigador, en los valores y conflictos morales típicos de un contexto educativo cualquiera, o sencillamente en los fenómenos ordinarios que provocan la curiosidad del investigador.

En este sentido, quisimos indagar cuál era el origen de las investigaciones etnográficas analizadas, para comprobar si esta idea era cierta en la práctica. Normalmente, los autores en la introducción de sus trabajos hacen referencia a ello y pudimos comprobar que, generalmente, manifiestan efectivamente orígenes de este tipo. La gran mayoría hace mención a aspectos relacionados con: interés por el tema, curiosidad, factores personales, reflexión en la práctica o experiencia, vivencias personales, inquietudes intelectuales, etc. Aunque otro pequeño grupo, en concreto cuatro personas, además hace referencia a la reflexión sobre otras investigaciones realizadas en el mismo contexto o línea de investigación de su grupo. También algún autor hace mención al escaso tratamiento recibido su objeto de estudio en otras investigaciones. Y cuatro hacen referencia a un origen teórico, en el sentido que mencionan las corrientes y evolución teórica de los problemas de investigación, aunque también se considera que la concreción del problema es fruto de la interacción en el campo.

➤ **FINALIDAD**

La concepción teórica existente con respecto a la finalidad de este tipo de investigación es que la preocupación básica es llegar a comprender los procesos educativos y los significados de las acciones humanas. Concretamente, pretendíamos indagar si la finalidad, respecto de los resultados del estudio, era la interpretación como producto final, tal y como defiende Wolcott (1993), o el propósito de revelar debilidades, señalar necesidades o preparar para el cambio, la reforma y la transformación, postura mantenida por Bartolomé (1992).

Según las concepciones que subyacen en las etnografías analizadas, es muy difícil mantener la postura de Wolcott (1993); de esta manera, compartimos la idea que se refleja en la tesis de Martínez Rodríguez (1992: 12): *“cuando un profesor, investigador o equipo educativo se propone profundizar en un tema lo hace siempre con una intención, más o menos soterrada, relacionada, directa o indirectamente, con la mejora de la enseñanza”*. En este sentido, de las veinticinco etnografías, sólo cuatro de ellas no hacen mención explícita a la mejora o transformación; en una encontramos una cierta contradicción¹; y el resto considera que con su investigación se contribuye a la mejora o es un puente para describir qué está pasando y actuar para el cambio, o *“posibilita entender la práctica y tal vez su transformación”* (Blanco, 1992: 440). De la misma manera, Peshkin (1993) considera que las investigaciones cualitativas cuyo objetivo es la interpretación, puede, entre otras cosas, aportar datos para cambiar conductas, refinar conocimientos e identificar problemas. Podemos concluir que predomina una “actitud optimista” defendida por Fernández Cano (2001: 168): *“que aunque el campo de la educación seguiría siendo complejo y problemático, una actitud optimista de mejora del mismo podría generarse hasta disipar el actual fatalismo determinista que hoy lo impregna”*.

¹ Nos referimos a Pulido (1996), que por un lado manifiesta que la etnografía no tiene entre sus objetivos el cambio, sino la interpretación cultural; y, por otro, dice que su investigación puede ser tenida en cuenta a la hora de evaluar qué posibilidades reales tiene el intento de cambiar la mentalidad de los niños, como punto de partida para cualquier educación multi o intercultural.

➤ OBJETIVOS

Ya nombramos en su momento que pretendíamos identificar los objetivos científicos que se cubren en las etnografías españolas, siguiendo la taxonomía de Peshkin (1993)², la cual presentamos en el capítulo cuatro. También en el tercer capítulo describimos el estudio de Colás (1994) que analizó una muestra de estudios españoles que utilizan la metodología cualitativa, siguiendo esta misma taxonomía. Según esta autora, con su estudio demuestra que la metodología cualitativa genera multitud de resultados y rebasa con creces su cometido descriptivo e interpretativo.

En nuestro caso, entre las etnografías analizadas hemos encontrado que predominan los objetivos descriptivos e interpretativos, concretamente en quince tesis. No obstante, también aparecen otro tipo de objetivos combinados de diferente manera:

Tabla 5.2.2.: Objetivos de las etnografías

OBJETIVOS	Nº DE TESIS
Descripción	2
Interpretación	2
Descripción e interpretación	15 (aunque en dos de ellas se le da más peso a la descripción que a la interpretación)
Verificación	1
Descripción, interpretación y verificación	3
Evaluación ³	1
Evaluación y verificación	1

Queda demostrado, por tanto, que la etnografía no sólo cumple objetivos descriptivos e interpretativos, sino también puede ser generativa y verificativa. Esta misma idea la vemos reflejada en Sabariego y Sandín (1997: 484), que intentan integrar y replicar unos modelos educativos previamente establecidos, con el fin de confirmar las categorías conceptuales existentes o bien generar y perfeccionar otras nuevas, por lo que consideran que de esta manera la etnografía contribuye al

² Esta incluye cuatro tipo de objetivos: descripción, interpretación, verificación y evaluación.

progreso de la ciencia. Como dice Sandín (2003: 130), la variedad de objetivos y la especificidad que adoptan nos indica la complejidad de estudios que se desarrollan desde esta perspectiva.

➤ **PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN**

Se supone que los problemas y las cuestiones de investigación desde esta perspectiva de investigación, en un principio, están vagamente formulados, siendo éstos cuestionados y reformulados constantemente a la luz de los nuevos datos y contrastaciones. Teníamos interés en conocer cómo queda esto reflejado en un informe de investigación. De esta manera, queríamos saber en qué medida los problemas de investigación son susceptibles de ampliación, modificación o redefinición; y si son abstractos o concretos (Goetz y LeCompte, 1988).

Pues bien, nos hemos encontrado que así como la formulación de los problemas de investigación desde una perspectiva positivista, tiene unas normas o un perfil determinado, en los informes analizados la variedad es tan grande que nos resulta imposible describir una tendencia. Encontramos todo tipo de formulaciones: en forma de preguntas o interrogantes; como hipótesis afirmativas; fundamentación de un problema amplio de investigación, pero sin concretar; preguntas hipotéticas; como temas a tratar; hay quien plantea uno o dos problemas generales y hay quien plantea once; unos son más concretos, otros son más abstractos, etc.

De las etnografías analizadas consideramos que en siete de ellas no aparecen explícitas cuestiones o problemas de investigación formulados como tales; quince los formulan de manera concreta; y cuatro etnografías, desde nuestro punto de vista, lo hacen de manera abstracta. La gran mayoría habla de ampliación y reformulación de los problemas de investigación una vez que se inicia el trabajo de campo (diecisiete) y ocho no lo mencionan. No obstante, consideramos que normalmente los problemas concretos de investigación son planteados a posteriori y están precedidos por la

³ Como ya mencionamos anteriormente no analizamos ninguna tesis incluida en el ámbito temático de la evaluación, pero habría que señalar que en el estudio bibliométrico aparecen siete tesis en dicho ámbito. El objetivo de ellas sería la evaluación.

recogida de datos, aunque, en algunos casos, no queda claro en el informe cómo fue la evolución del problema o problemas de investigación, sino que aparece la formulación definitiva. Lo que sí es cierto es que la gran mayoría hace mención a esta característica de cuestiones o problemas emergentes.

En cuanto al tipo de problemas, así como Atkinson y Delamont (1990) consideran que las etnografías inglesas se han centrado en analizar el fracaso de la clase trabajadora y las americanas han estudiado más las minorías étnicas, nosotros podríamos decir que las españolas, aunque algunas estudian los temas anteriores, se han centrado más en cuestiones de organización escolar y profesorado (tanto de su formación como de su práctica docente). Quizás sea porque en nuestro país los sociólogos y los antropólogos se han centrado en estudiar otro tipo de problemas ajenos del ámbito educativo, y son pedagogos los que han abordado dicho ámbito.

➤ **TEMPORALIZACIÓN**

Una de las características más comúnmente aceptada de la etnografía es que requiere del investigador una presencia prolongada en el campo. Además, habría que añadir que suele ser un proceso de investigación extremadamente largo, ya que, además, el análisis de datos, tal y como veremos en las entrevistas que hemos realizado, se convierte en una tarea tortuosa llena de incertidumbre e inseguridad. El resultado suele ser la dedicación durante años para poder concluir el informe de investigación.

Nos interesaba saber cuántos años dedica un investigador normalmente a un trabajo de este tipo, aunque no pudimos saberlo con exactitud, ya que en pocas etnografías aparece toda la biografía de la investigación, desde el proyecto inicial hasta la redacción del trabajo. Lo que sí suele aparecer es la duración del trabajo de campo. En este sentido, encontramos la siguiente temporalización:

Tabla 5.2.3.: Duración del trabajo de campo

DURACIÓN TRABAJO DE CAMPO	Nº DE TESIS
Seis meses	1
Un curso escolar	9
Un curso y medio	3
Dos cursos escolares	7
Tres cursos escolares	2
Cuatro cursos escolares	1
Cinco cursos escolares	1
No consta	1

Como vemos, lo habitual es que el trabajo de campo dure entre uno y dos cursos escolares. Por otro lado, sólo en ocho etnografías aparece el tiempo que duró todo el proceso de investigación:

Tabla 5.2.4.: Duración de todo el proceso de investigación

DURACIÓN PROCESO INVESTIGACIÓN	Nº DE TESIS
Tres años	2
Cuatro años	1
Cinco años	3
Seis años	1
Nueve años	1

No podemos obtener ninguna conclusión de cuánto suele durar todo el proceso de investigación, dado el bajo número de etnografías que aportan esta información, pero creemos que no resulta desacertado afirmar que una investigación de este tipo supone como mínimo tres años de dedicación.

➤ ACCESO AL CAMPO

Como ya comentamos en el primer capítulo, por *acceso al campo* no sólo se entiende el acceso físico, sino también las relaciones que se establecen con las personas y la confianza que podamos obtener de ellas. Este acceso a la confianza de los participantes en la investigación sólo se da paulatinamente y es vital para la investigación etnográfica.

En este sentido, en cinco casos no consta información explícita relativa al acceso al campo. Sin embargo, la gran mayoría de las etnografías (veinte), cuenta cómo se

obtuvo, formalizó y negoció el acceso, bien a través del equipo directivo, claustro o consejo escolar (aunque nombran mayormente al director). En siete de ellas mencionan que hubo un contacto previo informal con alguien que pertenecía al Centro, bien por una relación de amistad o a través de una tercera persona.

No obstante, pocas etnografías detallan cómo se establecieron las relaciones con los participantes. Diez de los trabajos analizados cuentan de manera general el intento de lograr la confianza del profesorado y alumnado para participar y colaborar; algunos de ellos mencionan el *vagabundeo* y la *construcción de mapas*, o cómo utilizaron *tapaderas* para conseguir dicha confianza. En pocos casos se explicita el “*difícil acceso al entramado de las relaciones informales y la necesidad de ciertas habilidades sociales y de comunicación*” (Yanes, 1997). Destacamos el trabajo de Arnaus (1996) que reflexiona ampliamente sobre la complicidad alcanzada con la maestra estudiada.

Además, nos da la sensación que en este tipo de trabajo se produce un cierto “*Síndrome de Estocolmo*”, en el sentido que en la mayoría de los casos sólo aparecen relaciones positivas y participantes que colaboran, que además están encantados con la presencia del etnógrafo. Esto puede ser debido a dos motivos, por un lado, para seleccionar un centro objeto de estudio lo primero que se necesita es predisposición a colaborar, ya que de lo contrario sería imposible realizar una etnografía, y, por otro, muchas veces existen dificultades éticas para hablar de ese tipo de cosas. Sin embargo, en la publicación dirigida por Walford (1995) encontramos muchas reflexiones de varios autores sobre *la otra cara de la investigación educativa*, y aquí sí que aparecen estrategias fracasadas y “*relaciones que fueron una fuente de desesperación, de vergüenza o desaliento*” (Measor y Woods, 1995: 85).

➤ CONTEXTOS ESTUDIADOS

La descripción del contexto de investigación y los escenarios estudiados es una de las claves para poder analizar la transferibilidad del estudio. A nosotros nos

interesaba saber qué se entiende por contexto (personas, aula, colegio, barrio, comunidad, etc.). Ya que una de las críticas que hacen los antropólogos a las etnografías realizadas por otras áreas de conocimiento es que no comparan el contexto estudiado con otros contextos sociales más amplios, comparación necesaria para poder realizar una interpretación cultural. Por lo que Velasco *et al.* (1993: 321) consideran que habría que preguntarse si los estudios se ciñen exclusivamente a un marco concreto de objetivos de investigación o están matizados con el conjunto de los procesos contextuales.

En las etnografías analizadas podemos observar cómo la concepción que se tiene por contexto es muy heterogénea. En este sentido, podemos encontrar: diferentes tipos de contextos descritos (medio socioeconómico, política, geografía urbana, historia, barrio, comunidad, centros, aulas, programas, alumnado, profesorado, etc.); diferentes combinaciones entre dichos contextos (hay quien estudia sólo uno de ellos, dos, tres, etc.); diferentes aspectos de cada contexto (por ejemplo, de un centro se puede describir la historia, la evolución, los servicios, arquitectura, organigrama, proyectos, la situación laboral del profesorado, perfil del alumnado, etc.); distintos niveles de profundidad y extensión (hay quien le dedica un capítulo aparte y quien lo introduce brevemente como un apartado), etc.

En cualquier caso, lo que sí parece cierto es que hay interés por contextualizar el objeto de estudio, otra cosa es el nivel de profundidad y los tipos de contexto que se estudian. Hay una cierta tendencia a considerar con mayor profundidad la descripción del Centro escolar, aula y perfil del profesorado y alumnado. Y también es abordado el contexto sociocultural del Centro o institución estudiada (en veinte etnografías así es), aunque es distinto lo que se entiende por ello y el nivel de profundidad; es decir, en unas etnografías se dan breves pinceladas del barrio y en otras se habla de economía local, geografía urbana, política local, configuración social, etc.

Recordamos que Atkinson y Delamont (1990) encuentran que para las etnografías inglesas el mundo más allá de las escuelas apenas existe, es decir, no se

incluyen detalles acerca del barrio y su contexto cultural. En las etnografías españolas consideramos que sí se incluyen detalles de este tipo, aunque también es verdad que habría que considerar si luego esto se relaciona con los resultados obtenidos o se presenta como mera ilustración.

➤ DISEÑO

Uno de los aspectos más nombrados del diseño de investigación etnográfico es su carácter emergente, es decir, se va elaborando en la medida que avanza la investigación y no se secuencia linealmente según unas etapas preordenadas en el tiempo. Asimismo podríamos decir que es flexible y abierto, capaz de recoger las modificaciones introducidas a lo largo del estudio; por lo que el investigador no sólo toma decisiones sobre su plan de acción durante la elaboración del proyecto, sino también durante la puesta en práctica del mismo. Una vez más nuestro interés se centraba en conocer cómo se refleja esta idea en los informes de investigación.

La casi totalidad de las etnografías analizadas mencionan la característica teórica del diseño emergente (salvo en dos casos que parece estar totalmente estructurado de antemano y una que no queda claro). Lo que pasa es que en muchas de ellas no quedan reflejadas qué decisiones se tomaron al principio, durante y al final del estudio; es decir, cómo evolucionó desde sus primeras intenciones a cómo quedó configurado finalmente. Normalmente se aporta esto último.

Otra de las cuestiones a resaltar es que no siempre se detallan todos los aspectos que forman parte del diseño, se describen exhaustivamente unas características pero se descuidan otras. Por ejemplo, unas se centran en los análisis y la negociación, otras en los instrumentos, otras en la temporalidad y las fuentes de información, etc.; por lo que hay decisiones tomadas que no quedan reflejadas en el informe. Sandín (2003) recoge las aportaciones de varios autores y presenta las decisiones que forman parte de un diseño de investigación de este tipo a lo largo del estudio, estas son entre otras: formulación del problema, selección de casos y contextos, acceso al campo, marco temporal, selección de las estrategias metodológicas, relación con la

teoría, detección de sesgos e ideología del investigador, aspectos éticos, reajuste de tareas, protocolos de observación y guiones de entrevistas, abandono del campo, decisiones finales de análisis, decisiones de presentación y escritura del estudio; a lo que nosotros añadimos: procedimientos para garantizar la credibilidad, negociación y roles.

No obstante, queremos destacar varias etnografías en las que queda perfectamente reflejado no sólo las etapas, evolución del problema, etc., sino además un detalle exhaustivo de todas las decisiones mencionadas anteriormente. Nos referimos a Díaz de Rada (1996), Yanes (1997), Arnaus (1996), Blanco (1992), Rivas (1991), Alonso (1993), Guitert (1995), entre otros.

➤ **FASES O PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

Esta categoría está muy relacionada con la anterior, aunque se centra más en el esquema del proceso. Precisamente una de las características del proceso de investigación etnográfico es la dificultad para identificar una serie de fases o secuencias de decisiones siguiendo un orden preestablecido. Como ya expusimos en el primer capítulo, Velasco y Díaz de Rada (1997) utilizan la metáfora del laberinto (sospechamos que hay un orden, pero no podemos conocerlo a menos que entremos en él) para referirse a dicho proceso, aunque no por ello significa que no existan una serie de fases como en cualquier otra investigación de naturaleza cuantitativa.

En el apartado anterior, donde expusimos la descripción y análisis de cada una de las tesis doctorales por categorías, pudimos comprobar cómo cada autor identifica y describe las fases de su proceso de investigación de manera distinta. Además, en varias etnografías no se describe explícitamente cómo fue el proceso y en qué orden; ya que una cosa es cómo se presenta la información en el informe y otra cómo sucedió en la práctica (normalmente mediante un proceso cíclico a través de un continuo retorno).

En cualquier caso, lo que parece corroborarse es que este tipo de investigación no presenta unas fases perfectamente establecidas de antemano. Por otro lado, cada autor

entiende por “fase” una cosa distinta, ya que en cada fase se agrupan tareas y decisiones de diversa naturaleza y con combinaciones diferentes según el autor. A modo de ejemplo, Heras (1997) en la Fase I incluye: formación del investigador, diseño de la investigación y negociación inicial; Guitert (1995) sitúa en la primera fase: acceso al campo y decisiones en torno a qué mirar y escuchar; y Alonso (1993) en la primera fase que identifica expone los criterios para seleccionar el centro objeto de estudio.

No obstante, de las etnografías analizadas podemos extraer una serie de pasos o actuaciones diferenciadas entre sí, independientemente que cada autor las sitúe en momentos distintos, las combine de forma diferente según en qué fase, o que algunas ni siquiera aparezcan nombrados en algunas etnografías. Estas actuaciones las presentamos de manera ordenada desde las citadas en mayor número de etnografías a las menos mencionadas:

- Recogida y análisis de información. La mayoría de las etnografías centran la descripción del proceso de investigación en torno a esta fase. Aunque con matices distintos; unos explican la secuencia temporal de recogida de información, otros lo desmenuzan en varias *subfases*, otros lo explican de manera progresiva y en *feed-back*, etc.
- Acceso al campo.
- Negociación.
- Selección de escenarios e informantes.
- Proyecto, diseño y planificación.
- Redacción del informe.
- Roles.
- Formación.
- Planteamiento del problema e interrogantes.
- Salida del campo.
- Revisión bibliográfica.

La manera de representar gráficamente este proceso varía en función de cada investigación, aunque lo importante es que en las etnografías analizadas subyace la idea de la no linealidad del proceso de investigación, con una concepción cíclica del mismo y, además, como pudimos ver en la tesis de Yanes (1997: 465), “*la etnografía es, básicamente, un proceso de interrogación necesariamente inconcluso... Mientras se permanece en el campo el flujo y la cadencia de los acontecimientos sigue ritmos aparentemente caprichosos y caóticos*”.

➤ SELECCIÓN DE CASO, UNIDADES E INFORMANTES

Se confirma que en este tipo de investigación prima un muestreo *intencional*, es decir, no todos los casos e informantes tienen el mismo valor como fuente de información. Pero no sólo esto, sino que, además, hay un aspecto que hay que tener en consideración y es la disponibilidad necesaria de los casos seleccionados para poder ser objeto de estudio. En este sentido, en las etnografías analizadas pudimos comprobar que para la selección del caso, la mayoría consideró una serie de criterios teóricos acordes con los objetivos de su estudio; no obstante, resaltamos que en siete etnografías se explicita que emplearon criterios estratégicos (accesibilidad de lugar y tiempo) o de disponibilidad (predisposición a colaborar). También en dos casos se presentó el proyecto a varios centros y se seleccionó aquel que mostró mayor interés. Sólo en dos etnografías no se hace mención a ningún tipo de criterio.

Para la selección de informantes también sucede algo parecido, es decir, en once etnografías mencionan explícitamente el tipo de selección basado en criterios, mediante la definición de atributos. También en algunas etnografías se destaca el carácter dinámico y secuencial de este tipo de muestreo, en el sentido que se realiza una primera selección de antemano y el resto se configura en el campo. Destacamos otro tipo de muestreos nombrados, aunque en menor medida: selección por redes y casual o incidental. Por otro lado, en dos casos se menciona que la selección se debió a la relación del informante con otra tercera persona. Y en otros dos trabajos mencionan la combinación de varios tipos de los muestreos nombrados

anteriormente. Por último, en cuatro etnografías no consta la selección de informantes.

Como era de esperar la selección de informantes es coherente con el tipo de investigación, es decir, no puede ser cuestión de azar, ya que los informantes deben tener un perfil determinado, así como facilitar al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones de una comunidad, por lo que se tiene que garantizar una colaboración necesaria más allá que la simple cumplimentación de un cuestionario.

➤ ROLES INVESTIGADOR/A E INFORMANTES

Tal y como explicamos en el primer capítulo, hay varios autores que señalan que tanto el investigador como los participantes pueden asumir diferentes roles durante una investigación etnográfica. A nosotros nos interesaba conocer qué tipo de roles se suelen asumir en la práctica.

Dado el carácter de las etnografías analizadas, lo habitual es que el investigador vaya en solitario, es decir, no suele suceder que la tesis doctoral se realice a través de un equipo de investigación (aunque en dos etnografías analizadas sí se contó con colaboradores para las observaciones). Por lo que nos centraremos, en primer lugar, en el papel del investigador durante su estancia en el campo. En quince etnografías se nombra el rol de participante, aunque en ocho de éstas se especifica que se llegó a este rol a través de un proceso y que, por tanto, fueron distintos roles según el momento de la investigación (*de más intruso a ser uno más*). No obstante, nos gustaría resaltar que, desde nuestro punto de vista, el concepto de participación no es entendido de la misma manera por todos los autores. En principio, se supone que el investigador participa en las situaciones o actividades como estrategia para comprenderlas e interpretarlas, es decir, que realiza funciones propias de aquellos que observa (profesor, director, coordinador, alumno, etc.); aunque no siempre es así, creemos que por participación se entiende mayormente la situación de estar

presente en el campo, es decir, una participación social y no tanto en las tareas propias de los informantes.

Sin embargo, hay otros roles del investigador que también son nombrados, aunque en menor medida, como el de investigador propiamente dicho (con un matiz de neutralidad), o el de experto al que se le consultan cuestiones relacionadas con la práctica.

Con respecto a los roles de los informantes no se profundiza tanto, se resaltan las relaciones personales que se establecieron cargadas de afectividad y en un clima de cordialidad. Se nombra, sobre todo, el rol del informante-clave, el portero y algún caso de ayudante o colaborador (en las tareas propias de investigación); pero, en general, sin una reflexión especial.

➤ **NEGOCIACIÓN/ÉTICA**

Ya hemos comentado en varias ocasiones que en la investigación etnográfica las consideraciones éticas, desde nuestro punto de vista, pesan más que en otro tipo de investigación, dado que el investigador “irrumpe” en la vida de las personas y se genera un tipo de relación que obliga necesariamente a reflexionar sobre ello, al margen de otras consideraciones.

Sandín (2003: 207) va más allá y lo relaciona directamente con el rigor científico, es decir, para poder abordar los criterios de validez y credibilidad es necesario tomar en consideración las implicaciones éticas particulares de esta metodología; ya que muchas decisiones de carácter técnico están relacionadas con cuestiones éticas.

Teníamos mucho interés en conocer cómo se aborda en el informe etnográfico las cuestiones éticas y, sobre todo, los procesos de negociación, ya que en estos puede quedar reflejado dicho posicionamiento ético. No obstante, creemos que muchas de las decisiones tomadas, en ocasiones no se abordan desde este punto de

vista ético, sino como medidas prácticas, metodológicas o estratégicas (Sandín, 2003).

Después de analizar cada una de las etnografías realmente nos dimos cuenta que éste es un aspecto que genera inquietud entre los investigadores o, por lo menos, se es consciente que hay que abordarlo de alguna manera. Sólo en dos casos no se hacía mención explícita de ello. Los tres aspectos que señalan aproximadamente el setenta por cien de las etnografías son: confidencialidad, *consentimiento informado* y negociación. Con respecto al primero, se trata de guardar el anonimato de las personas, instituciones e incluso en algunos casos de la ciudad; está claro que se pretende no causar ningún perjuicio a las personas e instituciones estudiadas. El segundo aspecto se refiere a que los sujetos deben ser informados de las características de la investigación antes de dar su consentimiento “*de la manera más sincera y menos ambigua posible*”, y este parece ser un aspecto muy cuidado en la investigación etnográfica. Por último, es destacado en las etnografías la negociación llevada a cabo con los participantes, lo que refleja su carácter democrático “*participación como requisito moral y político*”; aunque son distintos los aspectos que se negocian en cada caso. En diez etnografías se destaca la negociación del informe de investigación (en unos casos informes parciales y en otros finales); en siete tesis se afirma que se negoció la utilización de los datos o la publicación del informe “*a quién pertenece el informe*”; en cinco etnografías se negocia una propuesta de colaboración o participación del investigador o investigadora “*ser útil a la maestra*”; en cinco se habla de negociación de la implicación del investigador en la vida diaria del centro; y de manera muy parecida en tres trabajos cuentan que se negociaron los roles que se iban a adoptar; por último, en tres casos se negocia y garantiza el rigor científico “*no sólo como cuestión metodológica, sino ética*”.

Como vemos existe una preocupación por el compromiso ético que supone este tipo de trabajo, sobre todo en lo que se refiere a la relación con las personas y a las decisiones que se toman a lo largo del proceso de investigación.

➤ RECOGIDA DE DATOS

En investigación etnográfica el principal instrumento de recogida de información es el propio investigador: *“robé palabras, miré de forma interesada y desempolvé papeles”* (Yanes, 1997: 505). En esta frase quedan reflejadas las tres estrategias por excelencia de este tipo de investigación: la entrevista, la observación y el análisis documental. No vamos a realizar un análisis exhaustivo sobre las características de cada una de las técnicas utilizadas en las etnografías, sino que nos centraremos en mostrar cómo se recoge la información y el nivel de descripción y explicación ofrecido por los investigadores e investigadoras.

Uno de los aspectos metodológicos mejor cuidados en las investigaciones analizadas parece ser la descripción de las estrategias de recogida de información. Normalmente se hace referencia a ellas de manera exhaustiva, en el sentido que se describen las características técnicas, guiones, protocolos, finalidad, tipo de datos, contenido, temporalización, etc.

También hemos encontrado que hay muchas formas de denominar esta fase: *técnicas, instrumentos, recogida de información, estrategias para explorar y reconstruir la realidad, producción de información, estrategias de cultivo y recogida de datos, métodos de exploración, recolección, etc.*

Para la recogida de datos, en los trabajos analizados, se emplearon todo tipo de procedimientos y técnicas:

- Entrevistas (profesorado, alumnado, padres y madres, etc.). La mayoría son individuales, pero en el caso del alumnado hubo varias entrevistas grupales. También hay autores que nombran las conversaciones informales como fuente de información.
- Observación participante. En diecinueve etnografías se dice que la llevaron a cabo y el resto dice simplemente observación. Se observan todo tipo de espacios: actividades académicas, claustro, reuniones, asambleas, salas de

profesores, patio del recreo, barrio, etc. En ocho etnografías se destaca que también se hizo observación no participante.

- Análisis de documentos. En más de la mitad de las etnografías se nombran documentos de todo tipo: materiales curriculares, documentos oficiales, legislación, memorias, proyectos, programaciones, estadísticas, etc.
- Diario de investigación. Casi la totalidad de las etnografías lo nombran, aunque también lo denominan notas de campo, diario de campo, cuaderno de campo. Algunos distinguen entre ellos, otros lo emplean como sinónimo y para otros es el instrumentos donde quedan recogidas las observaciones.
- Historias de vida. Sólo en un caso se hicieron historias de vida (al alumnado) y en tres biografía o historia profesional.
- Cuestionarios. En once etnografías se pasaron cuestionarios, dato que refleja cómo la investigación etnográfica no sólo utiliza técnicas cualitativas, sino que también se está abierto a otro tipo de datos.
- Otros. De manera más aislada también se utilizaron los siguientes: diarios de clase del profesorado y del alumnado, fotografías, simulaciones, estimulación de recuerdo, test sociométrico, pruebas, etc.

Queda demostrado que la investigación etnográfica no se restringe a la observación participante y a la entrevista, sino que se utilizan diversos procedimientos y técnicas (cuantitativos y cualitativos) dependiendo de los objetivos establecidos por el investigador o investigadora. Estos objetivos, según Rodríguez Gómez *et al.* (1996: 145), pueden ser: describir una situación, contrastar una explicación, interpretar lo que otros piensan, analizar lo que pienso y ayudar a que otros tomen conciencia.

Por último, considerar que éste es un tipo de investigación que se caracteriza por ser holista, es decir, se describe globalmente la realidad, por lo que esto se traduce en la cantidad de información necesaria para describir e interpretar dicha realidad. A modo de ejemplo, en su etnografía, Heras (1997) nos cuenta que su diario de campo contaba con 3.223 páginas, más 307 del bloc del investigador (direcciones, teléfonos, fechas, compromisos, reflexiones personales, etc.).

➤ ANÁLISIS DE DATOS

Después de revisar la categoría anterior comprendemos un poco mejor porqué esta fase es la más temida, la más oscura, la menos explícita, la más creativa, por lo que cada autor se construye su propio procedimiento de análisis, creemos que muchas veces de manera intuitiva y *artesanal*. Por este motivo tuvimos un especial interés en conocer cómo se hace explícita la parte técnica del análisis, es decir, el salto de la información en *bruto* a la sistematización de la misma y posteriormente a la descripción e interpretación.

Ya hemos visto en la descripción de las etnografías que aparecen frases como “*asfixia de los datos y bloqueo*”, “*la historia de un rompecabezas*”, “*laborioso y exhaustivo análisis categorial del conjunto de datos*”, etc. Aproximadamente en la mitad de los trabajos aparecen de alguna manera los procedimientos utilizados en la parte técnica del análisis (categorías, clasificación, codificación, matrices, reducción de la información, etc.), aunque unos lo explican de manera abstracta y otros con ejemplos concretos. También en el cincuenta por ciento aproximadamente se hace mención explícita del carácter recurrente, continuado y progresivo del análisis de la información. En el resto no queda reflejado cómo se construye el análisis, sino que se presenta el caso o informe directamente, con las correspondientes descripciones e interpretaciones.

Por otro lado, la gran mayoría de las etnografías presenta un análisis por categorías: “*categorías analíticas como núcleos estructuradores de la interpretación... conectando la realidad social con las ideas y teorías sociológicas*” (Pérez Sánchez, 1998: 65). En unas etnografías dichas categorías eran emergentes (se construyen en el proceso de investigación, a través de una búsqueda continua del sentido de lo observado), en otras estaban establecidas y en otras se combinaban las dos cosas. Normalmente el marco teórico se utiliza como proceso categorizador, aunque hay algunos casos (Prada, 2001) que se buscó la teoría una vez completada la exploración y el análisis preliminar.

Consideramos que la clave de esta fase se centra en la construcción del sistema de categorías de análisis, y una vez clarificado, sólo hay que ir encajando información en cada una de ellas. La dificultad está en llegar a esas categorías, ya que, normalmente, en este tipo de investigaciones se comienza con unos interrogantes generales, del que emerge toda una realidad compleja preparada para ser estudiada. En ocasiones, las lecturas teóricas permiten ir cerrando unidades de análisis pero, en otras, ni siquiera se tiene claro qué se está buscando, y aquí es donde surgen las dificultades mayores. En este caso sólo a través de la lectura y relectura de los datos, acompañado del conocimiento teórico y experiencia del investigador o investigadora, se consigue encontrar conexiones, regularidades, temas emergentes, etc., en busca de posibles categorías e indicadores temáticos. Pero el análisis no se acaba aquí, en el trabajo de Alonso Cano (1993), por ejemplo, quedan reflejadas las diferentes fases del análisis: una primera fase descriptiva, en donde se organizan, reducen y representan los datos (¿qué ocurrió?, ¿qué se dijo?), una segunda cuestión analítica (¿porqué ocurrió?) y, por último, una fase comprensiva e interpretativa (¿qué significan estos sucesos?). Para esta última fase, ya comentamos en el primer capítulo que Velasco y Díaz de Rada (1997) consideran que la perspectiva interpretativa consiste en *decir algo sobre algo*, y esto tiene un apoyo analógico en el que la descripción densa acaba siendo una composición hipotética de la cultura tal y como la ve el investigador.

Para Tesch (1990) el análisis cualitativo es una artesanía intelectual para el que no existen reglas estrictas, aunque esto no significa que esté permitido una inventiva ilimitada. Desde nuestro punto de vista, es en este punto donde pueden ser de mucha utilidad otros trabajos realizados con anterioridad, que nos pueden orientar en nuestra búsqueda. Nos parece que gran parte de la investigación realizada se queda en las estanterías de los departamentos, y muchas veces iniciamos estudios sin considerar dichas investigaciones, por lo que se pierde una información que puede ser muy valiosa para la construcción teórica a través de la comparación. Como dice Tesch (1990) el instrumento intelectual más importante es la comparación.

En cualquier caso, este es un tema muy complejo del que quedan muchas cosas por decir y sobre el que difícilmente se pueden ofrecer pautas concretas.

➤ **AUSENCIA/PRESENCIA DE DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA**

Esta categoría la contemplamos como sugerencia de un experto en antropología que consideraba que desde otras disciplinas ajenas a la antropología existía una preocupación “excesiva” por argumentar y justificar cada paso de la metodología. En realidad al tratarse de tesis doctorales es lógico que exista una preocupación mayor por la descripción metodológica, sea cual fuere la metodología utilizada y la disciplina de pertenencia.

Cuando hablamos del diseño de investigación ya dimos cuenta de los diferentes niveles de profundidad en la explicitación de los aspectos relacionados con esta categoría entre los trabajos analizados. No obstante, sí que podemos decir que en aproximadamente la mitad de las etnografías existe una presencia exhaustiva y detallada de la justificación y fundamentación teórica y epistemológica de la metodología utilizada. Un ejemplo es la tesis de Rivas (1991) que dedica doscientas veinte páginas a la fundamentación metodológica del trabajo, aparte de la explicación de su propio proceso de investigación. En este sentido, sí consideramos que quizás desde otras tradiciones de investigación no se le dedica tanto espacio a este tipo de justificaciones sobre la pertinencia metodológica, y que, por supuesto, puede revelar cierta inseguridad, pero debida a la poca tradición en este campo.

➤ **PAPEL DE LA TEORÍA**

No pretendemos profundizar en la polémica epistemológica acerca del papel de la teoría en la investigación, simplemente resaltar que existen dos posturas básicas enfrentadas. Por un lado, la recomendación de despojarse de la teoría y acceder a la realidad de manera atórica propuesta por el empirismo y, por otro, la exigencia de formulación conceptual previa a la observación empírica, desde el racionalismo. Según Salguero (1993: 75), no es frecuente encontrar trabajos que desarrollen el

tema de las relaciones entre la teoría y la etnografía. Por ello, teníamos interés en conocer si en las etnografías se mantenía una postura ateórica o se reconocía la importancia de la teoría. Por otro lado, si ésta se reconocía, queríamos saber si se hacía constar la necesidad de definir previamente un marco teórico (formalizado al iniciarse el trabajo de campo); si la teoría se iba construyendo paralela al proceso de investigación, integrando teoría y descripción; o si se hacía *a posteriori*.

Realmente podemos decir que se reconoce en todas las etnografías la importancia de la teoría y de la construcción del conocimiento teórico a través de ellas. A lo largo de sus líneas se pueden leer frases como: *“necesidad de edificar conocimiento”*, *“concepciones teóricas que subyacen a las categorías de análisis”*, *“importancia de los referentes teóricos”*, *“supuestos en los que se apoya el trabajo”*, *“generación de nuevo conocimiento”*, *“teoría como referente que permite ahondar en sus significados”*, *“fundamento de los objetivos y el análisis”*, *“encontrar racionalizaciones para orientarme en la construcción teórica”*, *“utilizo la teoría para contextualizarla en una perspectiva más amplia de la cultura de enseñanza”*, y un largo etc. Por lo que podemos concluir que la postura ateórica no es característica de nuestra investigación etnográfica; lo cual, desde nuestro punto de vista, le concede mayor relevancia científica y corrobora la postura de Geertz (1990) que considera que la interpretación depende conceptualmente de la teoría.

Por otro lado, sólo en dos etnografías se hace constar que la teoría se ha buscado después del trabajo de campo para apoyar conceptualmente el análisis de datos, aunque habría que tener en cuenta que en cinco de ellas consideramos que no queda reflejado este aspecto. Por otro lado, cuatro de las tesis analizadas mencionan que se ha dado una construcción paralela, donde la dimensión teórica guía la investigación y el análisis de datos. Y, por último, en catorce etnografías parece que la dimensión teórica es previa, como punto de partida que orienta las categorías de análisis, *“un modelo teórico al que adherirse a la hora del trabajo de campo”* (Pulido, 1996). Además, recordamos que cinco de éstas utilizan la teoría con objetivos verificativos, *“el objetivo del marco teórico es definir y establecer las pautas básicas del análisis, así como los problemas y categorías”* (Pérez Sánchez, 1998: 16).

Para seguir profundizando en la construcción teórica y darle la importancia que se merece a este tipo de estudios, insistimos en la necesidad de un mayor intercambio entre investigadores e investigadoras que trabajan en contextos similares, sólo así cobra sentido el esfuerzo que significa una investigación de estas características.

➤ CONTRASTACIÓN PARTICIPANTES

Otro de los aspectos sobre el que no hay un acuerdo claro es sobre la necesidad de contrastar las interpretaciones del etnógrafo con los participantes. Por un lado, uno de los procedimientos para garantizar la credibilidad de la investigación propuesto por Lincoln y Guba (1985) es la *comprobación con los participantes* de los datos e interpretaciones. Por otro, existe otra postura que se refleja en la etnografía de Pulido (1996), según la cual, se violan algunos principios epistemológicos de la antropología al conceder competencia a los individuos investigados usando el rasero del auto-reconocimiento, ya que puede generar más confusión y desacuerdos que claridad y consenso interpretativo. Por último, encontramos una tercera postura *ideológica*, por llamarla de alguna manera, que se ve reflejada en la tesis de Yanes (1997), al reivindicar la participación, no como artilugio técnico para la validez de la investigación, sino para darle voz a los participantes en las decisiones sobre la investigación y así contribuir a la mejora de las condiciones de vida de los participantes *“muchas de las cosas que aquí aparecen son fruto de una colaboración democrática”* (pág. 586).

Aproximadamente el setenta por cien de las etnografías analizadas hacen explícito que hubo contrastación con los participantes. Normalmente se ofrece un informe provisional al que los participantes hacen sugerencias, aunque en algún caso dicha contrastación fue más sistemática *“todo lo que escribía el profesor lo leía y hacía anotaciones que se discutían, mejorando así la interpretación y la comprensión de los significados”* (García Jiménez, 1991). De éstas, sólo siete mencionan los aspectos concretos que se modificaron fruto de esa contrastación

(adjuntando los informes), y el resto dice que existió aunque no hace explícito en qué términos (diez etnografías). Por último, en siete etnografías no consta si hubo o no dicho procedimiento y en otra se justifica porqué no lo considera adecuado (Pulido, 1996).

Desde nuestro punto de vista, habría que tener en cuenta las características de los informantes y la complejidad del objeto de estudio para tomar una decisión de este tipo. Por poner un ejemplo, la etnografía de Pérez Sánchez (1998), que estudia las formas culturales de dos grupos de adolescentes de origen social subalterno, con la finalidad de verificar la Teoría de la Reproducción Cultural y la Teoría de la Resistencia, pues parece que no tiene mucho sentido contrastar dichas interpretaciones, fruto de un análisis sociológico, con los adolescentes. Sin embargo, otras en las que se tiene como objetivo, por ejemplo, la práctica docente de una maestra, pues igual sí tiene más sentido contrastar las interpretaciones del investigador o investigadora.

➤ **CONTRASTACIÓN EXPERTOS**

En realidad este aspecto está incluido en la categoría de *criterios y procedimientos de valoración*, como un procedimiento para garantizar la validez o credibilidad (juicio crítico de expertos). No obstante, nos interesaba conocer con mayor profundidad cómo queda reflejado este aspecto en el informe.

Pudimos comprobar cómo este es un procedimiento que se nombra en dieciséis etnografías, pero no se ofrece mucha información sobre él. Sólo dos aportan en los anexos los informes realizados por dichos expertos sobre el trabajo de investigación presentado, el resto lo menciona pero no dice en qué aspectos se basó dicha contrastación. Destacamos que cinco autores mencionan el intercambio realizado con el director o directora de la tesis como un elemento de triangulación y contrastación. Es evidente, que en la gran mayoría de las investigaciones, y sobre todo en las tesis, el investigador no actúa exclusivamente en solitario. De una manera más o menos sistematizada suponemos que existe un intercambio con otros

expertos, aunque la realidad es que sobre esto no se suele aportar información concreta, sino ideas generales que dicen que hubo *intercambio, transmisión y producción de conocimiento*.

➤ TIPOLOGÍA

En la construcción de nuestro marco teórico llevamos a cabo un recorrido por distintas clasificaciones y tipologías propuestas por gran variedad de autores. Nuestra intención era tener un marco de referencia para poder luego ubicar las etnografías realizadas en el contexto español. La mayoría de estas clasificaciones provenían de autores de otros lugares con mayor tradición etnográfica que la nuestra, y parecía que la variedad etnográfica casi no tenía límites. Por tanto, pasamos a comentar si consideramos que hay diferencias entre los trabajos analizados y dónde radican esas diferencias.

Nuestro interés no es tanto ponerle etiquetas a las etnografías, sino conocer la tendencia entre ellas. En este sentido, lo primero que destacaríamos es que casi la mitad de las etnografías utilizan indistintamente (como sinónimos) la denominación de estudio de casos, estudio naturalista, cualitativo o etnográfico. Eso sí, generalmente subyace la intención de la búsqueda de significados culturales (*“describir lo que pasa atendiendo a la perspectiva de los implicados, no a predefiniciones del investigador”*), aunque como ya dijimos en su momento el concepto de cultura es también heterogéneo. Este concepto se focaliza de distinta manera si es trabajado desde la antropología, la sociología o la didáctica. En los trabajos analizados, consideramos que la cultura está más relacionada con las finalidades educativas y las demandas institucionales y, como dice Blanco (1992), se conecta el objeto de estudio específico con el marco institucional (características de la cultura de enseñanza, significado del conocimiento escolar, conocimiento histórico, etc.). Aunque consideramos que normalmente el objeto de estudio no se restringe exclusivamente a este punto de vista cultural (y de interpretación de significados), en el sentido que se abordan también aspectos cognitivos, curriculares, de formación, etc.

En la justificación metodológica de la tesis de Rivas (1991), encontramos que, según este autor, la denominación que se emplee tiene que ver con dónde se pone el énfasis o a qué se le da más importancia: estudio de caso (técnica), cualitativo (dato, estrategia), etnográfica (estudio de la cultura), naturalista (espacio natural de la educación, presencia y participación del investigador en situaciones naturales), interpretativo (conjunto de puntos de vista). A veces se emplean como sinónimos y, según este autor, las diferencias teóricas son pocas y las prácticas casi nulas, simplemente se utiliza una u otra denominación dependiendo de lo que se quiera resaltar.

No obstante, algunos autores de las investigaciones analizadas ponen un nombre al tipo de etnografía realizada. Generalmente estos se corresponden con algunas clasificaciones presentadas en el primer capítulo al que hacíamos referencia, encontramos, por tanto: dos *etnografías críticas*, dos *etnografías de la comunicación*, una *investigación-acción etnográfica*, dos *etnografías holísticas*, una *etnografía seccional* y una que se incluye en el *interaccionismo simbólico*.

A continuación, vamos a intentar realizar un pequeño perfil de las etnografías, siguiendo algunas de las propuestas de clasificaciones de nuestro marco teórico. Consideramos que según la de Spradley (1980), nuestras etnografías están a medio camino entre las *macroetnografías* y las *microetnografías*, es decir, normalmente estudian instituciones sociales (centros educativos). Según la clasificación de Hymes (1993), suelen ser *etnografías orientadas por el tema* y algunas *orientadas por la hipótesis*. Según la propuesta de Goetz y LeCompte (1988), encontramos algunas *etnografías tradicionales* (escenario pequeño, largos periodos de estancia, observación participante, descripción de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo) y la mayoría son *cuasi-etnografías* (adoptan los métodos de la etnografía clásica, pero no utilizan los marcos interpretativos, conceptuales y teóricos de la antropología cultural, por lo que los marcos teóricos tienen un enfoque interdisciplinar). Para Jordan y Yeomans (1995) existen tres perspectivas en la etnografía educativa contemporánea: *convencional*, *posmoderna* y *crítica*; nosotros

consideramos que predomina la *convencional* (interpretación del significado), aunque hay algunas, que ya hemos comentado, que son *críticas* (preocupación por desenmascarar las construcciones sociales dominantes) y otras con algún matiz *posmoderno* (preocupada por analizar los recursos retóricos de la etnografía convencional y tipificar nuevas y alternativas formas de escritura). Aunque dentro de cada una de estas tres vertientes hay mayor diversidad; por ejemplo, hay una línea posmoderna de carácter disolvente, que defiende la crisis de la ciencia en general y el “todo vale” (no hemos encontrado ninguna de este tipo); otra más centrada en analizar la etnografía como género literario y el etnógrafo como autor; y otra centrada en la narración de las propias experiencias y situaciones del investigador en el campo. De ésta última línea también hemos encontrado, como hemos visto, algunas pinceladas en varios trabajos.

➤ ESTILO NARRATIVO

Ya comentamos en el primer capítulo que, según algunos autores consultados, el estilo de redacción es otro de los aspectos peculiares de los informes de investigación etnográficos, adornado con cierto estilo literario. Incluso Atkinson (1991) ha llegado a decir que la valoración de este tipo de informes suele estar más enfocada hacia la escritura de lo que lo está en otras formas de investigación.

Con respecto a las etnografías analizadas, nos ha llamado la atención que en varias se defiende y argumenta la utilización de la primera persona del singular en la redacción: “*el uso académico del plural es incorrecto y desorientador cuando quien escribe es una sola persona*” (Blanco, 1992), por lo que se reivindica la autoría del etnógrafo en el sentido que no es un testimonio neutro (Arnaus, 1996). Aproximadamente en la mitad de los trabajos analizados se utiliza esta forma verbal y el resto lo hacen en primera persona del plural, dicen *el investigador* o *la investigadora*, o mezclan a lo largo del texto varias formas.

Por otra parte, la casi totalidad de las etnografías acompañan la descripción e interpretación de fragmentos literales de conversaciones, observaciones, etc.;

presentando las múltiples voces de sus informantes. Es decir, es un estilo narrativo que emplea las propias palabras del informante para describir su experiencia, mediante la selección de fragmentos de interés coherentes con el tema tratado.

Por último, con respecto al estilo de escritura se utiliza generalmente un lenguaje directo, claro y no metafórico (afortunadamente para los etnógrafos que se inician). Hay algunas excepciones como Díaz de Rada (1996), Yanes (1997) o Arnaus (1996), en cuyas etnografías, en ocasiones, encontramos una narración novelística, como un retrato impresionista, informal, lleno de matices y vivencias personales. En otras ocasiones hay autores que emplean además metáforas o algunas ironías en algunas partes del texto (Alonso Cano, 1993; Pulido, 1996; Guerrero López, 1995; Guitert, 1995), pero, básicamente, predomina la utilización de un lenguaje accesible a quien no tiene dotes literarias.

Las estrategias narrativas innovadoras (ficción, prosa, cuentos...) y posmodernas en la investigación etnográfica podemos decir que todavía no han llegado a nuestro país, aunque en alguna de ellas se sugieren nuevos aires literarios. Aunque, sinceramente, consideramos que si a todos los esfuerzos que conlleva una investigación de este tipo se le suma la escritura artística, pocos serán los que se decidan llevarla a cabo.

➤ **ESTRUCTURA DEL INFORME**

Como ya comentamos al principio de este trabajo, la audiencia es la que principalmente determina las características de un informe de investigación (contenido, estructura, extensión, estilo, vocabulario, formato, etc.). En nuestro caso, al tratarse de tesis doctorales, quizás la estructura del informe esté mediatizada por las exigencias formales de la cultura académica. De no ser así probablemente la estructura sería distinta. Por otro lado, según varios autores, no existe un patrón estándar de informe tal y como se da en otro tipo de investigación de corte positivista.

Efectivamente, tal y como mostramos en la descripción de cada una de las etnografías, existen tantas estructuras distintas como informes de investigación. Encontramos multitud de denominaciones, apartados, epígrafes y subepígrafes, estilos (directos o metafóricos), extensión, etc. Aunque, por otro lado, la mayoría sigue el esquema general clásico, es decir: revisión de la literatura o marco teórico, metodología y diseño de la investigación, resultados (que algunos lo denominan informe propiamente dicho, etnografía o relato), conclusiones, bibliografía y anexos. Quizás una variación con respecto a otro tipo de investigación es que se suele incluir un capítulo dedicado a la descripción del contexto estudiado (aunque como ya vimos hay varias concepciones acerca de lo que se entiende por contexto); y, en menor medida, otro apartado que hace referencia a la negociación del informe. En los otros apartados la diferencia está en el peso que se le da a cada uno de ellos, el orden, su denominación y la exhaustividad con la que se explican los procesos seguidos.

➤ **SE INCLUYEN ESTRATEGIAS FRACASADAS**

Siempre nos ha llamado la atención cómo en la mayoría de las investigaciones se suele tener la sensación de que todo funcionó con absoluta normalidad, tal y como dicen los manuales que debe ocurrir. Todo el que ha llevado a cabo una investigación sabe que esto no es así, sino que encajamos un proceso mucho más caótico bajo unos parámetros formalmente establecidos.

Dado que este es un tipo de investigación más abierto a los acontecimientos cotidianos, estábamos interesados en saber cómo quedaban reflejados en el informe los obstáculos encontrados.

La mayoría de las etnografías analizadas evocan de alguna manera algún aspecto, que más que estrategia fracasada, podríamos considerar acontecimientos cotidianos que suceden en cualquier investigación. Nos referimos a denegación de acceso por parte de algunos centros, desacuerdos con los informantes con partes del informe presentado, cambios en la planificación inicial por diversos motivos,

negativas, de modo encubierto, por parte del profesorado para ser observado, etc. Y también aparecen otros acontecimientos más particulares como, por ejemplo, en la tesis de Blanco (1992) que refleja el fracaso sentido con su informante-clave, al tener dificultades en las entrevistas y no poder compartir con él algunos significados. No obstante, hay algunos trabajos más autobiográficos (Arnaus, 1996; Yanes, 1997; Díaz de Rada, 1996) que reflejan perfectamente el punto de vista interno de la investigación con todas las vivencias (contradicciones, dificultades, inseguridad, falta de tiempo, etc.).

Normalmente estamos acostumbrados a un modelo de investigación que se quiere presentar como neutral y aséptico, y como tal queda reflejado en los libros y manuales de metodología. Sin embargo, creemos que conocer las actividades de investigación que tienen lugar tras las “bambalinas” aporta una visión mucho más real de la misma y, por tanto, el lector tiene más información para valorar y comprender el informe de investigación. Aunque consideramos que esta apreciación no sólo es recomendable para la investigación etnográfica; según Walford (1995) los investigadores cuantitativos también deberían considerar la utilidad de tales descripciones.

➤ **CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACIÓN**

Para conocer qué criterios y procedimientos de verificación son utilizados habitualmente, llevamos a cabo un vaciado de dichos procedimientos, propuestos por varios teóricos, desde diferentes perspectivas. Una de las dificultades encontradas es que los autores de las etnografías analizadas no los hacen explícitos, sino que tenemos que inferirlos de la información que proporcionan en la descripción del proceso de su investigación (a lo largo de la exposición del análisis de cada una de las etnografías ya dimos cuenta cuáles se hacían explícitos y cuáles no). Aproximadamente el ochenta por cien manifiestan interés por las cuestiones de rigor, credibilidad, validez, etc., aunque con diferente nivel de profundidad. En unos casos se dedica un apartado completo a estas cuestiones y en otros simplemente se nombran. En este sentido, hay procedimientos que no podemos ni afirmar ni negar

que se han utilizado, pues, desde nuestro punto de vista, no hay constancia de ellos. De esta manera, presentamos en la tabla 5.2.5. una aproximación a los criterios y procedimientos que de alguna manera consta que se han tenido en cuenta.

Tabla 5.2.5: Procedimientos para garantizar la validez utilizados

PROCEDIMIENTOS PARA GARANTIZAR LA VALIDEZ	NÚMERO DE ETNOGRAFIAS
Observación persistente	22
Presencia prolongada en el campo	24
Triangulación	25
Comprobación con los participantes	14
Corroboración o coherencia estructural	12
Adecuación referencial	13
Juicio crítico de expertos	13
Muestreo teórico	4
Recogida de abundantes datos descriptivos	18
Descripciones copiosas	4
Métodos solapados	2
Réplica paso a paso	2
Pistas de revisión	9
Diseño utilizado especificado con exhaustividad	16
Subjetividad disciplinada	7
Reflexibilidad sistemática	13
Validez catalítica	6
Nuevas formas de escritura	4
Perspectiva epistemológica	15
La comunidad como arbitro de calidad	3
Voz	16
Reciprocidad	7
“Sacredness”	4
Compartir privilegios	4
Otras propuestas de validez	6
Posición posmoderna	0

Sandín (2000: 237) presenta los procedimientos de verificación que parecen ser los más extendidos en la literatura en este ámbito, y podemos decir que coinciden bastante con nuestros resultados: presencia prolongada en el campo, observación persistente, triangulación, recogida de abundantes datos descriptivos o descripciones densas, reflexibilidad sistemática, comprobación con los participantes, corroboración estructural o análisis de casos negativos, etc.

No vamos a repetir el significado de cada uno de los procedimientos anteriores, ya que estos están detallados en el capítulo correspondiente a la *Evaluación de la investigación etnográfica*. Únicamente vamos a intentar situarlos en las distintas perspectivas existentes en torno a la evaluación de este tipo de investigación, también expuestas en el citado capítulo.

Como vemos, predominan aproximadamente en igual número, por un lado, los procedimientos situados en una posición más convencional, conservadora o positivista, caracterizada por aplicar los criterios de la investigación cuantitativa a la cualitativa; y, por otro, la postura denominada idealista, pospositivista o cuasi-fundacional, que defiende criterios propios de este tipo de investigación. Según varios autores, estas dos posturas son básicamente similares, ya que lo que las diferencia es el vocabulario o el peso que se le da a cada procedimiento. De esta manera, encontramos, por un lado, investigadores que citan a Goetz y LeCompte (1988) y su planteamiento de cómo comprobar el rigor científico (validez y fiabilidad) y los procedimientos adecuados para conseguirlo. Y, por otro, en igual número encontramos los criterios de cientificidad de la propuesta de Lincoln y Guba (1985), cuyos procedimientos son similares a los anteriores, aunque con distinta denominación (credibilidad, transferibilidad, etc.).

Por otro lado, encontramos otra perspectiva situada en una posición crítica más preocupada por cuestiones emancipatorias y el grado de concienciación alcanzado por los participantes en el estudio, lo cual no significa que rechacen los procedimientos anteriores, sino que añaden algunos más. Están asociadas a esta postura los procedimientos denominados *validez catalítica* y *reflexividad sistemática*. Esta perspectiva enfatiza la subjetividad, emotividad, nuevas formas de escritura, etc. También situamos aquí una serie de criterios emergentes más relacionados con la ética (*comunidad como árbitro de calidad, reciprocidad, sacredness, compartir privilegios*, etc.). Entre nuestras etnografías tenemos varios ejemplos de este tipo (aproximadamente un veinticinco por cien), aunque resaltamos que, curiosamente, no significa que abandonen otros procedimientos denominados convencionales (observación persistente, presencia prolongada, triangulación, etc.), más bien diríamos todo lo contrario, es decir,

quizás sean los que con más celo cuiden el rigor (Yanes, 1997; Díaz de Rada, 1996; Arnaus, 1996; Alonso Cano, 1993; Blanco, 1992).

Por último, no hemos encontrado ninguna etnografía que defienda la postura posmodernista, según la cual, no pueden existir criterios para juzgar este tipo de investigación. Por lo que su posición es dudar de cualquier tipo de criterios.

Después de analizar estos resultados compartimos la conclusión de Anderson (1990), y es que a pesar de tanta polémica epistemológica, los etnógrafos de las diferentes posiciones, trabajando en el campo, utilizan básicamente los mismos procedimientos, las diferencias estarían pues en el énfasis.

➤ CONCLUSIONES

Con esta categoría de análisis pretendíamos saber qué se incluye generalmente en las conclusiones de una etnografía. Aunque, como podemos ver, no varía mucho con respecto a otro tipo de estudios, a pesar de existir muchos estilos de presentación y extensión, el contenido se refiere básicamente a lo mismo. La gran mayoría hace mención a las cuestiones o hallazgos más importantes en relación con los objetivos, interrogantes o marco interpretativo. Aproximadamente la mitad aporta aspectos o nuevas perspectivas que merecen ser objeto de profundización en futuras investigaciones. También se incluyen reflexiones sobre el objeto de estudio y la metodología llevada a cabo. Y un pequeño grupo presenta las aplicaciones, aportaciones o utilidad del estudio.

Con respecto a la denominación encontramos gran variabilidad, y aquí es donde quizás radica la diferencia con respecto a otros estudios de naturaleza distinta: *inconclusión; la conveniencia de un epílogo ante la posibilidad de nuevos prólogos; ¿punto final o punto de partida?; recuento: una modesta proposición; mediaciones; aportaciones finales y perspectivas; consideraciones finales, etc.*

➤ BIBLIOGRAFÍA

Nos interesaba conocer qué referentes metodológicos tenían los investigadores e investigadoras de las etnografías analizadas y para ello tuvimos en cuenta los autores citados con referencia a los aspectos metodológicos. No ha sido un recuento estricto, sino que anotábamos aquéllos que se utilizaban principalmente para la fundamentación metodológica. En cada trabajo eran citados una media de ocho autores, aunque habría que considerar que con gran dispersión, ya que nos encontramos desde trabajos que citan a dos autores, hasta otros que citan veintiuno como referentes metodológicos. A continuación presentamos una tabla en la que aparecen los autores citados y el número de etnografías en las que se citan:

Tabla 5.2.6: Referentes metodológicos citados

AUTORES	NÚMERO DE ETNOGRAFÍAS
Adelman	1
Agar	3
Alonso Cano	1
Anderson	2
Angulo	1
Biklen	1
Burgess	5
Chilcott	1
Cohen y Manion	1
Colás y Buendía	1
Connelly y Clandinin	1
Cook y Reichardt	2
Delamont y Atkinson	2
Denzin	1
Erickson	15
Fernández Sierra	1
García Jiménez	1
Geertz	3
Gimeno Sacristán	1
Glasser y Strauss	1
Goetz y LeCompte	15
Guba	6
Hamilton	1
Hammersley y Atkinson	4
Hymes	2
Jacobs	3
Knapp	1
Kushner	1

AUTORES	NÚMERO DE ETNOGRAFÍAS
Lundy	1
Lutz	1
Martínez Rodríguez	1
Meriman	1
Miles y Huberman	3
Norris	1
Ogbu	2
Olabuénaga e Ispizua	1
Patton	2
Pérez Gómez	3
Peshkin	2
Rivas	1
Rockwell	1
Sancho	1
Santos Guerra	5
Smith	1
Spindler	5
Spradley	7
Stake	3
Taylor y Bogdan	9
Van Lier	1
Van Maanen	1
Velasco, García Castaño y Díaz de Rada	3
Walker	3
Werner y Schoepfle	1
Wilcox	2
Willis	1
Wilson	1
Wolcott	6
Woods	12

Como vemos en la Tabla 5.2.6. los autores que aparecen citados en el mayor número de etnografías son: Goetz y LeCompte, Erickson, Woods y Taylor y Bogdan. Estos son autores con fuerte formación sociológica más que antropológica, por lo que quizás puedan marcar una línea determinada en las investigaciones que se llevan a cabo. Desde nuestro punto de vista, la utilización de estos autores como referente metodológico se debe fundamentalmente a que sus obras están traducidas al castellano, por lo que son ampliamente conocidas.

Hay otros autores que también son citados, aunque en menor medida: Spradley, Wolcott, Guba, Spindler, Burgess, Hammersley y Atkinson, Santos Guerra. De los que también podemos encontrar trabajos traducidos. El resto son citados entre en una y tres etnografías.

Hacemos una mención especial a los autores españoles citados en relación con los aspectos metodológicos, aunque la mayoría de manera aislada. Destaca en primer lugar Santos Guerra, que además ha dirigido varias de las etnografías analizadas de la Universidad de Málaga; en tres etnografías citan el libro de Velasco, García Castaño y Díaz de Rada “*Lecturas de antropología para educadores*”; otras tres hacen referencia a Pérez Gómez; y el resto aparece citados en una etnografía: Alonso Cano, Angulo, Colás y Buendía, Fernández Sierra, García Jiménez, Gimeno Sacristán, Martínez Rodríguez, Olabuénaga e Ispizua, Rivas y Sancho. La mayoría de ellos pertenecientes al área de Didáctica y Organización Escolar, aunque también aparecen autores de MIDE (Colás, Buendía y García Jiménez); Sociología (Olabuénaga e Ispizua) y Antropología.

➤ ANEXOS

Otra de las curiosidades que teníamos era conocer qué información se suele incluir en los anexos de un informe etnográfico. Este representa un tipo de investigación que se caracteriza por un gran volumen de información de todo tipo, por lo que no existe un criterio claro sobre lo que es recomendable incluir en este apartado. Desde el punto de vista del experto en antropología consultado, esta práctica de incluir en los anexos la información en *bruto* no es habitual entre ellos, por lo que creímos oportuno conocer qué se suele presentar.

Tal y como podemos ver en cada una de las tesis analizadas, no existe un criterio común. Podemos encontrar etnografías donde no se incluyen anexos hasta las que incluyen mil setecientas páginas en las que aparece todo el volumen de la información analizada (Yanes, 1997); aunque también encontramos posiciones intermedias. En definitiva, se presentan anexos de todo tipo, pero lo más habitual es

que aparezca: documentos presentados para la negociación del acceso, guiones de entrevistas, protocolos de observación, tablas de datos y estadísticas diversas; y, en menor medida: documentos (legislación, programas, memorias, etc.), cuestionarios, pruebas, transcripciones de diarios, entrevistas y observaciones, planos, fotos, categorías de análisis, etc.

No obstante, tenemos algunas matizaciones que hacer, por un lado, que algunas de las etnografías analizadas son publicaciones posteriores a la tesis doctoral (y en alguna nos consta que en el volumen de la tesis sí se incluyeron anexos); por otro, que también conocemos algún caso que el día de la lectura se ofreció al tribunal toda la información analizada; además creemos que sucede lo mismo en cualquier tipo de investigación.

La conclusión que sacamos es que no existe un criterio común y que cada investigador o investigadora presenta lo que estima oportuno. No sabemos si en este punto se podría considerar qué es lo correcto, que duda cabe que la presentación de los datos originales es un elemento importante para poder contrastar las interpretaciones realizadas y, por tanto, su credibilidad. Aunque hay quien considera que la honestidad del investigador no es mayor o menor por la presentación de la información en los anexos. Nosotros pensamos que en realidad puede ser una cuestión de economía y ahorro de papel, tal y como queda reflejado en la tesis de Pulido (1996). No obstante, este problema se podría solucionar con la presentación en soporte informático.

➤ VALORACIÓN

Pretendíamos aplicar alguna propuesta de evaluación de informes de investigación cualitativa de las presentadas en el segundo capítulo, con la finalidad de valorar su aplicabilidad. Optamos por la de Buendía *et al.* (1992: 333)⁴, por considerar que recoge los aspectos centrales a tener en cuenta en un informe de investigación etnográfico y, además, de manera concreta.

La conclusión que sacamos es que dicha propuesta de evaluación parece un instrumento adecuado para valorar los aspectos básicos que deben constar en un informe de investigación de estas características. No obstante, realizaremos algunas matizaciones al respecto.

La valoración particular de los informes etnográficos queda reflejada en el apartado anterior. Por otro lado, en cada una de las categorías analizadas anteriormente se ofrece una información concreta y valoración de cada uno de los aspectos metodológicos que forman parte de este tipo de investigación. Por lo que a continuación realizaremos una valoración general sin entrar en detalles, para no repetir lo dicho anteriormente. No obstante, nos gustaría realizar una puntualización. En primer lugar, queremos aclarar que muchos de los aspectos señalados objeto de valoración, no aparecen explícitamente o de forma clara en los informes. En este sentido, no negamos que se hayan utilizado, sino que no quedan claros o puede que no se hagan constar en los informes por diversas razones (estilo, tradición, desconocimiento, etc.). A continuación pasamos a comentar cada una de las dimensiones que forman parte de esta propuesta de evaluación.

Con respecto a la valoración de las *bases teórico/práctica*, en general, es un aspecto bastante cuidado, en lo que se refiere a descripción de los intereses y expectativas, cómo influye esto en el problema de investigación, así como la justificación de la perspectiva de investigación empleada. No obstante, tenemos algunas limitaciones para valorar si se ha realizado una descripción exhaustiva de los valores y teorías que enmarcan la investigación, ya que tendríamos que conocer en profundidad la temática abordada en cada una de las investigaciones, por lo que carecemos de criterios para una valoración de este tipo.

En cuanto al *contexto de investigación*, según esta propuesta, de debería describir y explicar los siguientes aspectos:

⁴ La propuesta de Buendía *et al.* (1992) la presentamos en el segundo capítulo de este trabajo.

- Naturaleza y características de escenarios e informantes. Valoramos positivamente el nivel de descripción de estos aspectos, ya que en general aparece descrito suficientemente.
- Explicación y valoración del conocimiento previo del contexto, influencias que se ejercen o reciben de él y consecuencias en el desarrollo de la investigación. Desde nuestro punto de vista, este tipo de reflexión se lleva a cabo en aproximadamente la mitad de las etnografías. Ya hemos visto que hay etnografías en las que se resalta la parte autobiográfica del investigador, y es aquí donde aparecen normalmente este tipo de reflexiones. En el resto no se tienen tanto en cuenta estos aspectos.
- Justificación e identificación de los criterios de selección de los informantes. Como ya vimos en la categoría correspondiente a este aspecto, la gran mayoría expone sus criterios de selección, aunque no todas explican las razones por las que se utilizaron esos criterios y no otros.

Sobre el *proceso de investigación* ya hemos presentado a lo largo de las categorías de análisis los aspectos relacionados con él. Sólo vamos a destacar aquellas cuestiones que, según esta propuesta de evaluación, estarían más descuidados. A pesar de que la gran mayoría menciona el carácter cambiante y dinámico del diseño de investigación, no todas detallan en qué consistieron los cambios, ni los justifican razonando la toma de decisiones. Con la evolución del problema de investigación sucede algo parecido, se menciona esta característica, pero en, aproximadamente, la mitad de las etnografías, no se detalla y explica en qué consistió dicha evolución, ni el surgimiento de nuevas cuestiones. Ya hemos comentado en otro lugar que otro de los aspectos más descuidado es todo lo referido al análisis de datos, cuando se explica, normalmente se hace de manera abstracta, no detallando la parte técnica del análisis.

Una puntualización que tenemos que hacer a esta propuesta de evaluación de informes es que uno de los aspectos que se valora es el análisis realizado por los participantes o, lo que es lo mismo, la contrastación con ellos. Habría que considerar que con este procedimiento no hay acuerdo sobre su adecuación, es decir, algunos

autores se preguntan si el investigador debe verificar sus categorías y conclusiones con los participantes. Como dice Sandín (2003: 199), en cualquier caso lo que conseguiríamos es el consenso, no la verdad. Por lo que pensamos que se tiene que tener en consideración esta postura de cara a la evaluación.

Las particularidades de las demás dimensiones que forman parte del proceso de investigación, en esta propuesta de evaluación, ya las hemos analizado en las correspondientes categorías de análisis, por lo que no vamos a repetirlo.

Por último, las *conclusiones* es quizás la dimensión con la que hemos encontrado más inconvenientes a la hora de aplicar esta propuesta de evaluación. Según la misma, en este apartado se debe valorar: si las conclusiones están fundamentadas en las interpretaciones generadas en el proceso de análisis, si se muestran de forma diferenciada las interpretaciones de los participantes y del investigador, si se describen los procesos de comprensión y negociación de los participantes, si se hace una aproximación al estado final de la cuestión en función de los hallazgos y, por último, si se ofrecen las bases para analizar la transferibilidad.

Lo que nos hemos encontrado es que son pocos los informes que incluyen cada uno de los aspectos mencionados anteriormente. La gran mayoría fundamenta las conclusiones en las interpretaciones, y el análisis es el hilo conductor del proceso de comprensión de las cuestiones del estudio; además, se suele realizar una aproximación al estado final de la cuestión en función de los hallazgos obtenidos en el estudio. Sin embargo, son pocas las que en este apartado de conclusiones incluyen las interpretaciones de los participantes y los procesos de comprensión y negociación. Como tampoco es habitual incluir las bases para analizar la transferibilidad del estudio (si se hace, normalmente se incluye en otro apartado).

Quisiéramos finalizar este apartado destacando que a esta propuesta se le podría añadir otra dimensión relacionada con la construcción teórica propiamente dicha. Ya hemos comentado en otro momento que, al margen de los aspectos metodológicos,

en un informe de investigación también se tendría que valorar el *nivel de desarrollo teórico alcanzado* y la *elegancia teórica o estructura de la teoría* (Morse, 1997).

5. 2. 4. Recapitulación

A continuación vamos a presentar un breve resumen de algunas de las cuestiones que destacamos en los análisis anteriores, con el cual hacemos un acercamiento al perfil de las etnografías analizadas.

La etnografía educativa en el Estado español comienza a llevarse a cabo mayoritariamente en la década de los noventa. Aproximadamente la mitad de sus autores son mujeres y la otra mitad hombres. Hay Universidades donde existe una mayor producción (Barcelona, UNED, Málaga, Complutense de Madrid y Sevilla) con respecto al resto. El Departamento o área de conocimiento que aglutina el mayor número de etnografías es Didáctica y Organización Escolar y, por tanto, las áreas temáticas que se estudian en mayor medida son: didáctica, formación del profesorado, planificación y organización escolar, tecnología educativa, etc. El nivel educativo estudiado prioritariamente por las etnografías son: Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Infantil y Educación no formal.

Los problemas de investigación estudiados se **originan** por el interés del tema, curiosidad, factores personales, reflexión en la práctica o experiencia, vivencias personales, inquietudes intelectuales, etc. La gran mayoría de los autores considera que su investigación contribuye a la mejora de la práctica, por lo que la **finalidad** no es exclusivamente la interpretación cultural. Predomina la descripción y la interpretación como **objetivo** de investigación, aunque también encontramos etnografías cuyo objetivo es la evaluación y la verificación. Existe una gran variedad en el tipo de formulación de los **problemas y cuestiones de investigación**, la mayoría menciona que son problemas emergentes, aunque no se suele reflejar en el informe la evolución del problema. Los problemas de investigación se centran mayoritariamente en cuestiones de organización escolar y profesorado.

Lo habitual es que el trabajo de campo dure entre uno y dos cursos académicos, aunque no se suele incluir la **temporalización** de todo el proceso de investigación. Normalmente, las relaciones con los participantes son positivas y éstos suelen colaborar, aunque se destaca que previamente hubo un proceso de negociación del **acceso al campo**. En las etnografías analizadas podemos observar cómo la concepción que se tiene por **contexto** es muy heterogénea, asimismo existe un interés por incluir detalles del contexto cultural del objeto de estudio (aunque con distintos niveles de profundidad).

Casi la totalidad de las etnografías analizadas menciona la característica teórica del **diseño** emergente; aunque, en general, no queda reflejado qué decisiones se tomaron al principio, durante y al final del estudio, sino que se aporta el diseño tal y como quedó configurado finalmente. Cada autor identifica y describe las **fases** de su **proceso** de investigación de forma distinta; y la mayoría de las etnografías centran la descripción del proceso en torno a las fases de recogida y análisis de datos. El tipo de **muestreo** utilizado es *intencional*, aunque se destaca la necesidad de que se garantice una colaboración necesaria por parte de los casos e informantes seleccionados.

El **rol** que mayoritariamente asume el etnógrafo es el de observador participante, aunque se destaca que se llega a él a través de un proceso. En general, el concepto de participación se entiende como participación social y no tanto como llevar a cabo funciones propias de los informantes. La **ética** es un aspecto que genera bastante interés en los etnógrafos y los tres aspectos que se señalan en mayor medida son: confidencialidad, consentimiento informado y **negociación** (del informe, utilización de datos, implicación y colaboración del investigador, roles y rigor científico).

Las técnicas e instrumentos de **recogida de datos** es uno de los aspectos más cuidados en las etnografías analizadas, y llama la atención el empleo de todo tipo de instrumentos (cuantitativos y cualitativos), aunque predomina la observación participante, la entrevista y el análisis de documentos. Aproximadamente, la mitad de las etnografías hacen mención explícita al carácter recurrente, continuado y progresivo

del **análisis de datos**, y describen los procedimientos utilizados en la parte técnica; el resto presenta directamente los resultados o construcción de la etnografía. Aproximadamente en la mitad de las etnografías existe una presencia exhaustiva y detallada de la justificación y **fundamentación teórica y epistemológica de la metodología** utilizada.

Se reconoce en todas las etnografías la importancia de la **teoría** y la construcción del conocimiento teórico, por lo que podemos decir que la postura *ateórica* no es una característica de nuestras etnografías. En la mayoría, la construcción del marco teórico es previa, como punto de partida que orienta las categorías de análisis, o se lleva a cabo una construcción paralela. La mayoría hace explícito que hubo **contrastación con los participantes** y con **expertos**.

Aproximadamente en la mitad se utiliza indistintamente la denominación de estudio de casos, naturalista, cualitativo o etnográfico. Aunque otras hacen mención a una **tipología** determinada de etnografía. El **estilo narrativo** predominante es un lenguaje directo, claro y no metafórico, aunque también nos encontramos con algunas excepciones que utilizan un estilo impresionista y lleno de vivencias personales. Por otro lado, la **estructura del informe** es distinta en cada etnografía, aunque casi la totalidad sigue el esquema básico tradicional de: marco teórico, diseño, resultados, conclusiones, bibliografía y anexos. Eso sí, con muchos matices y denominaciones distintas a cada apartado. La mayoría incluye algún aspecto que podríamos denominar **estrategias fracasadas** o acontecimientos cotidianos.

En cuanto a los **criterios y procedimientos para garantizar la validez**, predominan en igual número los procedimientos *convencionales* (Goetz y LeCompte) y los *idealistas* (Lincoln y Guba), aunque también encontramos algunos característicos de una postura *crítica* y criterios *emergentes* más relacionados con los aspectos éticos.

Los autores que aparecen citados en mayor medida como **referentes metodológicos** son: Goetz y LeCompte, Erickson, Woods y Taylor y Bogdan. Entre los españoles destacamos a Santos Guerra como el autor más citado.

Por último, la propuesta de **evaluación de informes** cualitativos de Buendía *et al.* (1992), nos parece un instrumento adecuado para valorar los aspectos básicos que deben constar en un informe de investigación etnográfica. No obstante, consideramos que habría que añadir alguna dimensión que valore el desarrollo teórico alcanzado.

5. 3. ESTUDIO III: PERSPECTIVAS Y CONCEPCIONES ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

La mayor parte de los libros de texto sobre ciencias sociales y métodos de investigación educativa han abstraído al investigador del proceso de investigación del mismo modo que lo han hecho los libros de texto de ciencias naturales. Se omite la dimensión social de la investigación y el proceso se presenta como una práctica analítica fría en la que cualquier investigador inexperto puede seguir una receta establecida y obtener unos resultados predeterminados (Walford, 1995: 14).

En este apartado, a partir de la información obtenida en las entrevistas, presentaremos un esbozo de las posiciones y concepciones que tienen los investigadores etnográficos sobre cuestiones referidas a la utilización de esta metodología. Pretendemos ilustrar con las reflexiones de nuestros informantes esa “*otra cara de la investigación educativa*” (Walford, 1995), que nos permite comprender mejor cómo se ha desarrollado la investigación etnográfica en nuestro país. Consideramos que las conversaciones mantenidas con la *primera generación* de investigadores que llevaron la etnografía a las escuelas en nuestro país, nos permite conocer no sólo el significado que le dan a la investigación etnográfica, sino también las condiciones en las que se desarrolla la investigación.

Sobre esta línea de estudios, tenemos referencia de un trabajo (Vélaz de Medrano, 1997) cuyos objetivos fueron averiguar la imagen de la ciencia que predominaba entre los investigadores españoles en temas educativos, en función de su grado de acuerdo con la posición de los siguientes sistemas epistemológicos: inductivista, racionalista-crítico, contextualista o relativista. Además, pretendía averiguar las creencias de tipo ontológico que subyacen a la concepción de la ciencia de

los investigadores. Tanto los objetivos como la población¹ y los instrumentos² de este estudio no coinciden con los nuestros, pero nos pareció interesante tenerlo como referencia ya que trata sobre algunos temas metodológicos que ya contrastaremos en su momento.

También tendremos como referencia otro trabajo realizado por Colás y col. (1995) en el que estudian la organización de la investigación en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de las Universidades españolas. En este estudio se recoge información a través de un cuestionario, sobre las condiciones en las que se desarrolla la investigación educativa: producción científica, temáticas, metodologías aplicadas, financiación y modalidades de investigación (individual, en grupo, interuniversitaria, internacional, etc.), así como información sobre: situación académica y profesional, necesidades formativas de investigación, motivaciones y actitudes hacia el trabajo en equipos de investigación. Tampoco este estudio persigue los mismos objetivos que los nuestros, ni estudia la misma población, pero alguno de sus resultados los contrastaremos con la información obtenida a través de nuestras entrevistas.

Como ya expusimos en el Capítulo 4, el análisis lo hemos llevado a cabo mediante la *comparación*, es decir, describiendo las diferencias y semejanzas en cada una de las unidades temáticas tratadas en las entrevistas, contrastándolo, en algunos casos, con otras fuentes o estudios realizados. Para ello, hemos creído necesario incluir las voces de nuestros informantes, tal y como expone Kirsch (1997: 192), los textos multi-vocales presentan múltiples voces a través de un texto pequeño con la intención de permitir a los lectores ver las diferentes perspectivas y escuchar las diferentes voces de los informantes. Consideramos que es ésta una estrategia adecuada para enriquecer el análisis y no desvirtuar, ni reducir innecesariamente, la información obtenida a través de las entrevistas. Es cierto que la información siempre pasa por el filtro de quien la

¹ La población estudiada viene definida por el conjunto de investigadores registrados en la base de datos del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) en el período 1985-1995, su tamaño es de 409 personas. Éstas son las personas registradas como directores/directoras de los proyectos aprobados.

² Se recogió la información a través de un cuestionario a una muestra de 106 investigadores.

analiza, pero entendemos que éste es un procedimiento que permite presentar los matices expresados por los participantes en nuestro estudio.

El análisis lo hemos agrupado en torno a las siguientes categorías:

- **Demográficas**
 - Formación inicial.
 - Formación en investigación. Cómo descubrieron la investigación etnográfica
 - Metodología llevada a cabo en otras investigaciones realizadas.

- **Conocimiento y opinión sobre investigación etnográfica**
 - Aceptación de los trabajos etnográficos en la comunidad científica actual.
 - Conocimiento de otros trabajos realizados en el Estado español, utilizando la misma metodología y la misma temática.
 - Diferencias de los trabajos realizados en nuestro país con respecto a los anglosajones o americanos.
 - Conocimiento de diferentes tipos de etnografías o clasificaciones.
 - Razón por la que se utiliza el método etnográfico (objeto de estudio, posición epistemológica, ideología ...).
 - Definición de lo que se entiende por investigación etnográfica.
 - Capacidad de la investigación etnográfica para generar o construir teoría.
 - Qué se piensa acerca de la objetividad de la investigación.
 - El conocimiento se construye o se descubre.
 - Qué debe tener un buen trabajo etnográfico.
 - Características específicas que se necesitan para llevar a cabo una investigación etnográfica.
 - Influencia de la edad, género, aspecto del investigador.
 - Opinión acerca de la enseñanza de los métodos cualitativos.

- **Proceso de investigación**
 - Cambió la idea de lo que se quería investigar al principio y lo que quedó al final.

- De toda la información recogida, hubo alguna que no se utilizó.
- Cómo fue la relación con los sujetos (negociación, compromisos ...).
- Cuándo y porqué se abandonó el campo.
- Cuál fue la fase más dificultosa, lo peor.
- Trabajando en el mismo contexto, otra persona habría llegado a las mismas interpretaciones o conclusiones.

Todo ello lo expondremos en el informe narrativo que presentamos a continuación.

5.3.1. DEMOGRÁFICAS

5. 3. 1. 1. Formación inicial de los investigadores

Casi la totalidad de las personas entrevistadas realizaron estudios de Pedagogía, aunque tres de ellas cursaron primero estudios de Magisterio y concluyeron después su licenciatura en Pedagogía, un informante posee además un tercer título de filología inglesa. Otro de los entrevistados proviene también de la Escuela de Magisterio aunque después acabó estudios de Psicología. Otra de las personas es lingüista especializada en patología y aprendizaje de la lengua y otra realizó estudios de Filosofía y Letras en la rama de Filología Románica y Francesa, aunque está especializada en Didácticas de las Lenguas.

5. 3. 1. 2 Formación en investigación. Cómo se descubre la investigación etnográfica

La opinión generalizada es que la formación en investigación recibida durante la carrera fue bastante pobre. La única formación metodológica fue sobre estadística y, en algunos casos, sobre metodología experimental.

Yo acabé en el 82 los estudios y lo que me dieron fue estadística, tres años de pura y dura estadística y sin ningún tipo de mención, ni siquiera que existiese una metodología alternativa de tipo cualitativo (Informante Q).

Sólo un caso nos comentó lo siguiente:

En la carrera no, algo, cuando trabajamos en Didáctica todo el tema de los Paradigmas, etc., etc., entré un poco con el libro naranja aquel (informante j). (Hace referencia a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985).

Cuando abordamos este tema insistíamos en preguntar cómo descubrieron la investigación etnográfica y cómo se formaron en ella. En esta cuestión sí encontramos mayor variabilidad: a través de la obtención de una beca de investigación, a través del doctorado, a través de lecturas, en la práctica llevando a cabo investigaciones reales, por una estancia en Sudamérica. Pero lo que más nos llamó la atención fue la mención a determinadas personas que encabezan grupos de investigación y que a través de ellos se materializó su formación o el conocimiento acerca de la existencia del método etnográfico.

Angel Pérez Gómez es nombrado por cinco personas como un referente importante para el descubrimiento de los métodos cualitativos en general.

Y de lo que Angel Pérez difundía aquí en nuestro país, no? finales de los 70 principio de los 80. Entonces me acerco, me empiezo a acercar al grupo de investigación de Angel y mira si quieres bibliografía, empiezo a buscar bibliografía de tipo cualitativo y tengo un rechazo a mi anterior historia... (Informante O).

Yo empecé a oír hablar de etnografía gracias a Ángel Pérez y toda esa gente que venía, a través de Estados Unidos que habían estado ellos, y pusieron de moda aquí, a nivel teórico, pero a mí me sirvió mucho (Informante Ñ).

Otra persona que aparece reseñada por cuatro entrevistados es Miguel Ángel Santos Guerra y su grupo de investigación. Al igual que Juana M^a Sancho y su docencia en doctorado. Y por último, Margarita Bartolomé.

...antes de iniciar el acceso al campo hubo una formación por parte de Margarita, Delio del Rincón también estaba, pero Margarita fundamentalmente. Fue un

proceso de formación bastante intenso de todas las personas que formábamos parte del proyecto de investigación cualitativa. Formación a dos niveles, una, sobre todo de revisión bibliográfica y lecturas que Margarita orientaba... y luego lo que era la discusión de grupo... (Informante B).

Esta idea está ampliada en Bartolomé y Panchón (1995: 98-99), que cuentan cómo fue la formación del equipo etnográfico; no sólo a través de lecturas, sino también ejercicios prácticos seguidos de discusión. Según estas autoras, el trabajo en equipo, además, facilita algunos procesos que permiten asegurar el rigor científico de la investigación. Esta consideración es mantenida por Rockwell (1987); para ella el hecho de poder compartir los registros es una de las ventajas del trabajo en equipo, que a su vez permite procesos de validación de la construcción y da la posibilidad de enriquecer y contrastar versiones sobre un mismo referente.

Con respecto al proceso de formación, Coe (1991) presenta una interesante reflexión sobre los distintos niveles de instrucción como investigador etnográfico. Son cuatro niveles que resumen su desarrollo en el transcurso de una investigación llevada a cabo por él mismo: el etnógrafo ingenuo, el etnógrafo principiante, el etnógrafo exalumno y el etnógrafo experto.

En lo que respecta a las lecturas utilizadas son citados Guba, Lincoln, Stake y Goetz y LeCompte.

A mí las autoras que dan mucha luz a la investigación son Goetz y LeCompte, sé que a mis compañeros y a muchas personas no les caen bien, yo creo porque son dos mujeres, ¿no?, no sé si las conoces, son australianas, para mí lo tienen muy claro, lo que es un diseño cualitativo, algo que no tiene claro casi nadie, sólo a nivel teórico . (Informante Ñ).

Al contrastar estos resultados con los obtenidos por Colás y col. (1995: 65), podemos comprobar cómo las fórmulas o estrategias de formación investigadora más usadas por el personal del área MIDE son en este orden: cursos, seminarios, estancias en universidades nacionales, estancias extranjero, sistemas tutoriales y en último lugar *otros*. En el apartado de *otros* se incluyen diversas fórmulas de autoformación como lecturas especializadas, reuniones de equipo o realización de investigaciones; esta es

precisamente la modalidad de formación en investigación etnográfica utilizada por la casi totalidad de las personas entrevistadas.

5.3.1.3. Metodología llevada a cabo en otras investigaciones realizadas

En este apartado son nueve personas las que nos comentan que han combinado a lo largo de sus investigaciones diversas metodologías.

Yo de hecho, he utilizado y sigo utilizando indistintamente cualquier metodología... he hecho tesis de metodología cualitativa, tesina cuantitativa, investigaciones de todo tipo, o sea, creo que hay muy pocos procedimientos de análisis que yo no haya probado al menos una vez... (Informante K).

Después encontramos el otro extremo, es decir, personas que sólo han utilizado metodología cualitativa son siete, aunque tres de ellas, durante la carrera hicieron trabajos cuantitativos, y una ha trabajado también con un modelo de Investigación-Acción.

Yo sólo he investigado siempre desde la perspectiva cualitativa, no he estado nunca trabajando en otra perspectiva, por lo tanto, tengo muy claro que de la manera que soy, de la manera cómo entiendo el mundo no puedo investigar de otra manera, pero tampoco vengo de una tradición positivista en la que en un momento determinado haga un clic, yo me he formado dentro de esta vía ... (Informante I).

Por otro lado, nos encontramos cuatro informantes que sus primeras investigaciones fueron de corte cuantitativo y cambiaron la metodología por no convencerle la anterior.

...lo que quería hacer no encontraba respuesta con la metodología que estaba usando y empecé a leer, conocer ciertos trabajos que me introdujeron en esta metodología que daba respuesta a los objetivos que me planteaba (Informante F).

Si comparamos estos resultados con los del estudio realizado por Vélaz de Medrano, tienen bastante similitud. Esta autora encontró en su muestra que el 53% de los encuestados emplean indistintamente metodologías cualitativas y cuantitativas. En nuestro caso, más o menos la mitad emplean o han empleado ambas metodologías. Sin embargo, encontramos una cierta contradicción en estos resultados, ya que las distintas

revisiones realizadas en el Estado español en las que se analiza la metodología utilizada, concluyen que hay una clara predominancia de los estudios cuantitativos. También en el estudio de Colás y col. (1995: 57), que analiza las tendencias metodológicas de investigación en el Área MIDE, se puede apreciar una escasa representatividad de metodologías cualitativas frente a las cuantitativas.

5. 3. 2. CONOCIMIENTO Y OPINIÓN SOBRE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

5. 3. 2. 1. Aceptación de los trabajos etnográficos en la comunidad científica actual

La opinión en este tema no es unánime, sino que está dividida de la siguiente manera: nueve personas consideran que no hay aceptación de los trabajos etnográficos en la comunidad científica; seis personas opinan que sí; cuatro comentan que es desigual el grado de aceptación, dependiendo del ámbito en el que se encuentre; dos informantes consideran que hay un divorcio entre la aceptación de la etnografía y la práctica real, es decir, parece que se acepta pero no se hace etnografía; y una persona dice desconocerlo. No obstante, pasaremos a comentar los matices a continuación.

En absoluto, mi propia tesis fue un fracaso en ese sentido. Me putearon vilmente los desalmados que estuvieron en el tribunal. Ya empezaron a criticarme que pesaba mucho, ¡qué crítica más racional! Hace casi nueve años, pero ahora está mal visto todavía, aunque a nivel conceptual, casi ideológico decían que era cualitativo, a la hora de la práctica nada... La etnografía no busca el éxito y en nuestras áreas es un hazmerreír, como fueron históricamente los pioneros de este método, la Escuela de Chicago, por ejemplo, entre otros (Informante Ñ).

...la investigación académica tiene unos parámetros muy establecidos... yo creo que nunca, si lo comparamos con la empresa, nunca será un método de éxito social, o sea no será un método de éxito académico (Informante F).

La mayoría de las personas que opinan que no hay aceptación lo argumentan diciendo que los proyectos presentados en los últimos años en esta línea, están siendo rechazados para su financiación, argumentando entre otras cuestiones, que los objetivos y las hipótesis no están claras.

Yo creo que no, que no se aceptan, se toleran porque hay un grupo de catedráticos que los han aceptado y los han promovido y sencillamente se toleran, pero que no se entiende que tengan la misma categoría que otro tipo de trabajo, el trabajo experimental es mucho más valioso... De hecho, en los últimos años no hay modo de que se acepten trabajos etnográficos con una parte importante de estudios subvencionados, ni por el CIDE, en la última convocatoria ninguno y siempre han sido muy pocos (Informante T).

Entre el grupo de personas que consideran que sí hay aceptación, nos comentan que difícilmente se encuentra a personas que estén en contra o que la critiquen, por lo menos abiertamente. Aunque también encontramos algunas ironías al respecto.

...en cinco o seis años ha habido un 'boom' de, pues eso, como muy fuerte, antes lo comentábamos, ¿no?, cualquier trabajo parece ser que si dice que es etnográfico o que es un estudio de casos pues ya goza de un estatus, cosa que cuando empezábamos. Bueno yo fui muy criticada en la comisión doctoral por donde tienen que pasar las tesis (Informante D).

*- En la española más que en la extranjera.
- ¿Más? ¿crees que hay más aceptación?
- Pero yo creo que aceptación por desidia, en torno a lo de antes, más aceptación como diciendo, bueno parece que ya que la estadística, que la metodología experimental no sirven, entonces como no tenemos otra cosa, además no tenemos preparación, utilizamos esto... Yo creo que en la comunidad española hay más aceptación, más aceptación porque también hay menos compromiso, menos seriedad ... (Informante K).*

Con respecto a las personas que consideran que es desigual el grado de aceptación, en unos casos se refieren a que depende de lo que se entienda por comunidad científica. En este sentido consideran que en el ámbito educativo sí pero en otros no. Y en un caso se comenta que en el ámbito de la antropología sí, pero en otras áreas se acepta *de muy mal grado*, sobre todo por parte de los psicólogos.

5. 3. 2. 2. Conocimiento de otros trabajos realizados en el Estado español, utilizando la misma metodología y la misma temática

Nos pareció interesante abordar este tema pues consideramos que un investigador normalmente intenta guiarse por unos referentes tanto teóricos como metodológicos a la hora de iniciar su trabajo; en este sentido, esos referentes se supone que pueden marcar en alguna medida la línea de ejecución del trabajo. Nuestro objetivo

es, pues, indagar sobre cómo se gestaron los primeros trabajos etnográficos en nuestro país.

Lo más destacable en este apartado es que 12 personas no tenían referencias de trabajos etnográficos realizados en el Estado español. Tenemos alguna dificultad para concretar exactamente el año al que nos estamos refiriendo, pues sabemos el año en el que terminaron su trabajo, pero no el año en el que comenzaron. No obstante, sí que contamos con algunos datos. Podemos decir que fue a partir de 1990 cuando aparecen los primeros trabajos entre este grupo de personas, aunque hay dos casos que aunque finalizaron o lo publicaron en 1991, nos comentan que empiezan a realizarlo en 1985 y 1986 respectivamente. El resto acabaron sus trabajos entre 1992 y 1996.

Los referentes que aparecen entre este grupo de personas son básicamente extranjeros, y entre ellos son nombrados los siguientes: trabajos realizados en escuelas australianas, tesis de Estados Unidos y Canadá, Woods, Goetz y LeCompte, Apple, Paul Willis y Marvin Harris.

En aquella época, te estoy hablando cuando yo empecé la tesis en el año 85, no había prácticamente nada, o sea, en castellano yo no recuerdo referencias que hubiese, en concreto prácticamente ninguna, nada más que estos pequeños artículos que sabía, donde anunciaba que había otra metodología, y a partir de estos ya tienes que empezar a buscar (Informante Q).

Otras dos personas que hacen referencia al año 92 nos comentan lo siguiente:

Como referencia sabíamos que había gente investigando, pero como no había informes todavía, pues un poco cada uno iba por su lado (Informante B).

Los referentes encontrados sobre trabajos realizados en nuestro contexto son los siguientes: tres personas nombran la tesis de Nieves Blanco (1992) como un trabajo que *les dio luz*; otras dos personas nombran las tesis de Ana M^a Salgueiro (1993) y Cristina Alonso Cano (1993); tres personas nombran a Miguel Ángel Santos Guerra (1990) y su equipo de investigación; otra nombra a Rafael Feito (1990), cuyo trabajo etnográfico fue financiado con cargo a la convocatoria de ayudas a la investigación del C.I.D.E.; otro informante nombra a Juan Bautista Martínez (1990); y, por último, es citado el

trabajo de Eduardo García Jiménez (1991), como únicas obras conocida. Otras personas que son nombradas, pero más bien como que se tenía conocimiento que trabajaban con esta metodología son: Juan Fernández Sierra, Angulo Rasco, José Contreras, Remei Arnaus, Juana Sancho.

Es nombrado también el *Laboratorio de Antropología* de Granada, aunque se argumenta lo siguiente:

A ver, existen etnografías, pero desde luego no son de este tipo. No, las etnografías, que han sido publicadas algunas, concretamente en el ámbito..., las investigaciones del CIDE, por el Laboratorio de Granada. Pero estas investigaciones suelen estar más orientadas a ofrecer información sintética, es decir, la síntesis del informe, sintéticas sobre lo que les parece que ocurre en la realidad, pero sin justificar de donde procede esa información (Informante C).

Una vez más encontramos la falta de entendimiento entre el área de Antropología y las demás. Vemos claramente como no existe intercambio de información o trabajos. Por su parte, uno de nuestros informantes antropólogo, tiene como referente las tesis de Rafael Díaz Mareduelo (1976) y de Carlos Caravantes (1984) que habían realizado trabajos de campo en la escuela. Así como también, Honorio Velasco y José Luis García que han realizado trabajos de campo encargados por centros escolares privados y, por tanto, informes confidenciales.

Podemos concluir, por tanto, que los primeros investigadores que realizaron etnografías educativas en nuestro país lo hicieron un poco de manera intuitiva, en cuanto al proceso metodológico se refiere, guiándose por las referencias teóricas, por estudios extranjeros o por algún trabajo aislado realizado en nuestro contexto.

El referente lo construimos nosotros, cada uno hacía su estudio de casos pero nos lo leíamos, entonces bueno, los referentes son más bien de tipo teórico, algo que pudiera hacer de estudio de casos de fuera... no llegué a profundizar excesivamente en lo que hacían ellos pero sí que conozco los textos básicos (Informante O).

Yo entonces no encontré. Después he encontrado más, pero no los he traducido eh, los he leído así en inglés, en algunas revistas que las he pedido para aquí, entonces están en microficha, que es un tostón, pero vamos, de vez en cuando pues leo sin traducir, y veo idea ... (Informante M).

No, no tenía ni idea; yo me fui guiando por el director de memoria, e incluso me acuerdo que entre los dos, a la hora de categorizar, que es donde vienen los verdaderos problemas de la literatura, hay muchísimos datos y ahora tienes que ir colocándolos, pues nos inventamos una serie de..., a modo de los análisis arbóreos de la gramática estructural de aquella que estudiamos y tal, de ir compaginando, de ir abriendo, perdón, cerrando posibilidades, de ir estructurando hasta llegar a unas conclusiones finales, ¿no? y nos costó aquello bastante trabajo porque no había forma, si tu te lees a los autores, te van diciendo pero no ves nada positivo, ¿cómo se hace esto? (Informante L).

Yo..., está mal decirlo, pero un poquillo pionera en el tema y me encontré bastante perdida, eh. Lo que pasa es que bueno, ahí tenía a la directora de tesis, y para mí como doctoranda, porque rompí, teníamos mucho miedo las dos. En este momento son muchas, pero en aquellos momentos, de verdad es que no había nada. Bueno algún articulito, pero lo que son trabajos gordos... (Informante D).

Estos resultados se encuentran en consonancia con otros estudios que han revisado el tipo de metodología utilizada en la investigación educativa española, y con nuestro estudio bibliométrico, en el que se puede comprobar cómo es en la década de los noventa cuando comienzan a aparecer este tipo de trabajos.

5. 3. 2. 3. Diferencias de los trabajos realizados en el Estado español con respecto a los anglosajones o americanos

Cinco de las personas entrevistadas explicitaron abiertamente que no sabrían contestar a esta pregunta. Y entre los que sí se atrevieron a contestar hubo una considerable variabilidad en las respuestas, incluso alguna de ellas fueron totalmente opuestas.

En este sentido, encontramos a tres personas que consideran que los trabajos realizados fuera de nuestro país no se preocupan por ser tan rigurosos metodológicamente hablando.

Siempre en el análisis tratamos de... como que tenemos que justificarlo muchísimo más y de que cuando presentamos una tesis o una investigación estén todos los pasos muy bien hechos que no nos puedan decir en ningún momento que no somos rigurosos en la investigación, ¿entiendes? Ellos no les dan tanta importancia a ser tan minuciosos, tan rigurosos, entienden que el estudio de casos y la investigación

etnográfica es eso vivir con la gente e interpretar aquello por medio de las entrevistas de lo que te dicen y tal, creo yo (Informante M).

Por otro lado, nos encontramos a otras tres personas que opinan lo contrario, es decir, que en el Estado español no se tiene tanto rigor y que se utiliza como escape a las técnicas estadísticas de análisis.

Hombre, yo hablaría que en España, la gente no se lo toma muy en serio... Esa es, yo creo, la diferencia fundamental respecto a los trabajos que he leído de fuera; yo he leído trabajos serios de fuera, he visto gente comprometida con esa metodología. Y me merece todo el respeto del mundo, en cambio en España la mayoría de los trabajos que yo he leído no me merecen ningún respeto, no es por nada, porque no creo que se hayan hecho desde un convencimiento de que debían hacerse así, sino que más bien se han hecho como salida a ese inconveniente que tiene el uso de la estadística... (Informante Ñ).

Cuatro personas no ven diferencias, dos de ellas dicen que incluso su propia formación ha sido anglosajona, otro informante nos comenta que el mundo académico de nuestro entorno tiene mucho de imitación y no hay mucha originalidad, aunque también aclara lo siguiente:

“Y encuentro que hay trabajos en el espacio anglosajón, digamos tremendamente descriptivos, pero como están hechos fuera vienen y sientan cátedra por decirlo de alguna manera. Es decir, yo siempre he discutido, parece que los chicos de Willis en Birmingham tienen mucho más peso que los chicos que estudié yo en el colegio y efectivamente lo tiene, pero tiene simbólicamente; porque vas a hablar de un espacio concreto en un barrio concreto, por ejemplo en Canarias, y la gente se cree que estás hablando de localismos, pero si lo haces en un barrio de EEUU, pues como que suena distinto...” (Informante S).

Otro informante considera que los trabajos realizados aquí constituyen un pequeño grupo de gente absolutamente testimonial,

...Pero vamos yo creo que es un movimiento todavía incipiente, sin que tengamos una formación muy estructurada, sino que son lecturas dispersas y que tampoco tienen ningún foro, ni constituye ninguna historia que tenga... así como en otros ámbitos de la investigación pues hay mucha más comunicación entre los investigadores, entre la gente que se dedica a etnografía me parece a mí que no hay mucho” (Informante U).

Otras dos personas opinan que es muy difícil saberlo porque fuera hay mucha variedad, muchos modelos y diversas escuelas.

Por último, de manera aislada se dieron las siguientes opiniones: fuera hay mayor protección oficial y más recursos; la etnografía americana surge por un conflicto intercultural y la etnografía en la escuela va sobre otra cultura; en España la etnografía escolar hecha por antropólogos es insignificante; fuera son muy positivistas; de entrada no hay diferencias pero el carácter latino y mediterráneo tiene diferencias en capacidad de intuición, adaptación y relación.

5. 3. 2. 4. Conocimiento de diferentes tipos de etnografías o clasificaciones

Esta pregunta sólo fue contestada por nueve personas, puesto que al tratarse de una entrevista semiestructurada, no la realizamos a todas las personas.

En principio, la opinión generalizada es que, si bien no dudan de la existencia de distintos tipos de etnografías, no comparten ese interés en clasificar o *taxonomizar* la producción etnográfica; esta idea la argumentan de la siguiente manera:

A ver yo creo que si estamos hablando de construcciones casi artísticas hay diferentes tipos y si nosotros cogemos todas las etnografías que puedan caer en nuestras manos, pues sería posible establecer una clasificación, pero bueno toda clasificación también es rebatible, entonces... pero no me preocupa (Informante D).

Cada estudio es un mundo en si mismo, ¿no? y depende de muchas cosas, de dónde, quién, cómo, etc. Entonces taxonomizar yo creo que es matar un poco el conocimiento, yo no soy muy partidario de las taxonomías sino de intentar comprender, y comprender significa situado ante esta bibliografía saber de dónde ha surgido, qué sentido tiene, qué está aportando, cual es la ideología de la que has..., es decir, eso. No tanto encuadrarla en ningún sitio, si la encuadro la mato, ¿no? (Informante Q).

No lo sé, en todo caso no siento la necesidad de etiquetar muy distintos tipos... (Informante H).

A pesar de mantener esta idea, los diferentes tipos de etnografías que nombraron se redujeron a: críticas, descriptivas, analíticas o interpretativas, orientada a la comprensión, orientada al descubrimiento, orientada a la generación de teoría.

Sólo un informante nombra diferentes tipos de etnografía apoyado teóricamente.

Sí, distingue tres corrientes una obsesionada por los métodos duros, que tiene mala conciencia y clarísimamente Goetz y LeCompte entrarían ahí o Spradley, este método es super alambicado, con veinte no sé cuántos pasos para hacer observación y tal, no. Después él habla de Guba y toda esa corriente que trata de hacer etnografía desde otra perspectiva buscando otro tipo de vocabulario, por ejemplo, en torno al problema de la validez y finalmente él habla de una corriente crítica marxista, que utiliza digamos, el aparato teórico del marxismo para la interpretación pero que no se implica en la situación, y una tercera corriente que sería aquella que hace investigación etnográfica y también una especie de investigación-acción colaborativa democrática y ... (Informante U).

De todo ello se deduce que entre los investigadores hay poco interés hacia las clasificaciones y tipologías, circunstancia que contrasta con la gran variedad y dispersión encontrada en las diferentes propuestas que presentamos en el primer Capítulo, donde dimos cuenta de que existen casi tantas clasificaciones como autores que tratan el tema. Parece ser que este es un tema que no preocupa excesivamente a los investigadores entrevistados.

5.3.2.5. Razón por la que se utiliza el método etnográfico (objeto de estudio, posición epistemológica, ideología...)

Al ser preguntados porqué creen que se utiliza el método etnográfico, si depende del objeto de estudio exclusivamente o es más una posición epistemológica o ideológica, la mayoría (doce personas) opina que es más una cuestión ideológica o de paradigma, idea que justifican de diversas maneras. Aunque, sobre todo, se argumenta que se utiliza esta metodología por un convencimiento de que te permite conocer más en profundidad la realidad y que esta no se puede abordar de forma cuantitativa.

Por supuesto, y sobre todo, porque el método etnográfico me permite captar la realidad sin distorsionarla (Informante G).

Yo diría que es más por la parte de los paradigmas en que tú te posicionas, sí que es evidente que el objeto de estudio también te lleva, pero, por ejemplo, el tema mío de las implicaciones de la informática se pudiera haber hecho un estudio cuantitativo, lo que pasa que el paradigma en que yo me movía no era este, o sea que yo diría que de alguna manera afecta más tu posición paradigmática que el propio objeto de estudio (Informante J).

Creo que hay una posición, insisto. Hay un posicionamiento que tú tienes que tener anterior, en el cual entiendes que la realidad funciona de una forma, ¿no?, y esa forma te ofrece unas posibilidades de acceder a esa información. Si tú te sitúas solamente en el problema, que hay bastante gente que lo hace así, en función del problema utilizo unas estrategias o utilizo otras, el problema ya supone una definición anterior de lo que es la realidad, desde mi punto de vista, ¿no? Que cuando tú estás diciendo este es el problema, a ver qué estrategia uso, ya te has definido por lo que es la realidad, luego ya tienes una posición epistemológica anterior, con lo cual yo entiendo que primero te identificas (Informante Q).

Por el contrario, hay seis personas que consideran que el método se elige en función del objeto de estudio.

Sí, claro, si tú estás estudiando la evolución de los métodos de lectoescritura y comparando dos grupos de niños con deficiencia mental, por ejemplo, la herramienta ahí tiene que ser cuantitativa, o bueno, paramétrica, para unas cosas medir, aunque sea sumar y restar, y ahí tengo que decir que los investigadores que se consideran cualitativos tienen fobia a todo lo que sea número, y eso tampoco tiene porqué ser así, o sea el mecías de los cualitativos como son los otros los mecías de lo cuantitativo (Informante Ñ).

Por último, un informante considera que se juntan las dos cosas, es decir, la naturaleza del problema implica la utilización de una técnica u otra, pero también dependiendo de las convicciones teóricas se realiza un tipo de investigación u otra.

Volvemos a citar aquí el estudio de Vélaz de Medrano (1997: 203), en donde el 53% de los encuestados emplean indistintamente metodologías cualitativas y cuantitativas y lo hacen en función de las necesidades del estudio. No disponemos del dato de qué opinan los que sólo utilizan metodologías cualitativas, probablemente digan que es una cuestión más ideológica o paradigmática, tal y como han defendido la mayoría de nuestros informantes. Según Villar Angulo (1990: 142), en Estados Unidos hay autores que han calificado de educadores de izquierdas a quienes utilizan la etnografía como aproximación a la investigación educativa. Nosotros no creemos que haya una relación directa entre método de investigación y posición política, pero sí consideramos que hay una determinada concepción de la realidad que normalmente condiciona el tipo o las cuestiones de investigación; y no solamente en el campo educativo, sino en cualquier área del conocimiento científico. Por tanto, como señalan Vasquez y Martínez (1995), el tratamiento de cualquier tema está afectado por la historia personal del investigador, lo que

incluye su formación científica, su experiencia, sus valores y prejuicios que modelan una percepción selectiva de la realidad.

5. 3. 2. 6. Definición de lo que se entiende por investigación etnográfica

El objetivo de esta pregunta es que los entrevistados resalten lo más característico o definitorio de lo que consideran que es la investigación etnográfica. Entendemos que de esta manera podemos comprender el concepto de etnografía que subyace. La mayoría señala una sola característica definitoria, y son siete los que combinan varias, aunque no se da entre ellos la misma combinación. Por ello el análisis lo haremos extrayendo por separado cada aspecto señalado, aunque algunos de ellos parezcan similares o estén solapados, pero hemos decidido separarlos pues se pone el énfasis en aspectos distintos.

La característica definitoria más nombrada (por ocho personas) es que la investigación etnográfica consiste en describir, descifrar e interpretar la realidad, con la finalidad de comprenderla mejor.

Yo, la investigación etnográfica, para mi, es ese paso hacia la realidad en que el etnógrafo se convierte como en una excavadora, ¿no? y entonces va recogiendo todo absolutamente, barriendo toda la forma de vida de las personas o de un colectivo, ¿no? y lo que va fraguándose y lo que se va generando es precisamente el resultado de esa vida, de esas relaciones que ha habido, de esa historia, tanto pasada como puntual, y para mi eso es muy importante y merece muchísimo respeto porque ya no es lo que tu dices sino que es lo que surge de esa realidad y que tienes que hablar de ella porque ya has negociado, quieres sacar unos resultados y debes presentárselos como en un espejo para que se miren y después hagan lo que tengan que hacer ellos, porque son los protagonistas de su historia (Informante P).

Pues para mí consiste simplemente en contar lo que es la realidad, contarla, interpretándola y tratando de descifrarla, no simplemente relatarla, sino descifrar, interpretar, relatar (Informante N).

Otra cualidad nombrada por cinco personas es que destacan el concepto de cultura, es decir, el estudio e interpretación de la cultura. Y para ello, se explica lo que se entiende por ese concepto:

Yo creo que lo que más identifica a la investigación etnográfica sería el intento de comprender la experiencia de la gente, fundamentalmente. Y lo que significa, hombre, utilizando términos conceptuales, la cultura, ¿no? o sea, yo la cultura yo la entiendo fundamentalmente en términos de experiencia, y la cultura es la experiencia personal y la construcción de la propia identidad de un sujeto, ¿no? en relación con un entorno. Entonces lo que la investigación etnográfica, fundamentalmente, va a buscar es ese concepto de experiencia del sujeto, y lo colectivo (Informante Q).

...si que estamos hablando cuando hacemos etnografía, estamos hablando de un intento de un planteamiento desde el reconocimiento de las culturas o una cultura, desde la descripción de las mismas y si quieres desde la propia interacción entre ellas, porque a nosotros nos importa ver la cultura escolar, la cultura académica, junto a la cultura popular o experiencial y ver un poco, bueno ahí no me verás que estoy haciendo un poco la idea básica aplicando a la etnografía la idea de Angel (Angel Pérez Gómez) de que la escuela es un cruce de culturas, eso es un poco lo que yo definiría para decir qué es etnografía ... (Informante O).

Cuatro personas ponen el énfasis en que es el seguimiento en profundidad de una comunidad o grupo, y esto último es lo que la diferencia de otras investigaciones.

Otros dos informantes destacan que es una investigación llevada a cabo en su contexto natural; dos subrayan que es la utilización de la observación participante lo más definitorio; dos más que el investigador debe permanecer en el campo; otros dos que se interpreta con el punto de vista de los integrantes de la realidad estudiada y, de forma muy parecida, dos entrevistados comentan que el investigador es transmisor de lo que los demás quieren decir; en este sentido, otra persona pone el énfasis en que es un método democrático de investigación y por eso puede servir y ser útil a otras personas; otro informante comenta que lo que más caracteriza a la investigación etnográfica es lo desconocido de la situación a la que se enfrenta el investigador y para ello debe adoptar una actitud ingenua; otras dos personas ponen como condición para que sea etnografía que se compare el ámbito estudiado con contextos sociales más amplios; y, por último, una persona lo vincula directamente con las bases epistemológicas de la antropología.

Es un proceso metodológico de investigación forjado específicamente sobre las bases epistemológicas de la antropología que condiciona fuertemente el tipo de estrategias técnicas y métodos que utilizas para el acercamiento a la realidad y ello a la vez condiciona también los procedimientos analíticos de los datos obtenidos de la realidad. Fuera de esta definición quizás tan rimbombante, tiene que ver con un proceso estratégico específico de investigación pero que yo si resalto la importancia de que está marcado por unos principios epistemológicos de

la antropología, especialmente yo diría que la perspectiva holística, sería una de ellas, el relativismo sería otra de ellas, el relativismo no sólo relativismo cultural sino la distancia a los sujetos, distancia de proximidad y lejanía, ambas cosas, y la perspectiva ¿postcultural? La comparación como estrategia definitoria de un proceder interpretativo. Esos tres elementos para mi son claves ... (Informante LL).

Hemos encontrado, por tanto, definiciones que se centran en: *para qué, quién, a quién, cómo y dónde*. La cuestión estaría en si se tienen que dar todas las condiciones nombradas anteriormente, puesto que parece no haber ninguna contradictoria u opuesta entre sí, ya que todas son nombradas de alguna manera por los teóricos de la etnografía, aunque, como casi todo lo que rodea a este tema, no hay consenso. Si atendemos a la postura de Wolcott (1993), que considera que todas estas características nombradas, aunque son propias de la investigación etnográfica, por sí solas no son etnografía, el único requisito imprescindible es que se debe orientar a la interpretación cultural. Es destacable que sólo seis de nuestros informantes mencionen directamente el estudio e interpretación de la cultura, e indirectamente otros cuatro ponen el énfasis en que es el seguimiento en profundidad de una comunidad o grupo. El resto nombra otro tipo de características que consideran destacables de la investigación etnográfica.

5. 3. 2.7. Capacidad de la investigación etnográfica para generar o construir teoría

Casi la totalidad de los informantes considera que sí se puede generar o construir teoría con la investigación etnográfica; sólo una persona opina que no y dos manifiestan no saber responderlo.

La mayoría de los argumentos van en la siguiente línea:

Claro, bueno yo creo que sí, vamos a ver, lo que pasa es que para que sea posible a partir de la práctica generar ese conocimiento teórico, quizás en el tema de la Investigación Etnográfica es mucho más lento, el factor tiempo no nos tiene que angustiar, porque ¿qué pasa?, pues si en el Centro en el que yo estuve, o que estuvieran un grupo de personas, en los cuales hubieran realizado, o en la medida en que se realicen trabajos etnográficos sobre un mismo tema pues poco a poco ... lo que pasa es que de momento tenemos uno de aquí, otro de allá, pero llegará un momento en el que cuente con una producción de trabajos considerable, lo que pasa es que en estos momentos, pues bueno, la cosa va creciendo (Informante D).

Es decir, en general, se considera que si se volviera a hacer una etnografía con el mismo contenido no se tendría que empezar de cero y además permitiría generar unos modelos al comparar las etnografías realizadas en varios Centros y, en ese sentido, puede emerger en cierta forma teoría.

Esta misma idea la encontramos en Hammersley (1987), que considera que la mayor parte de la investigación etnográfica sobre las escuelas en Gran Bretaña y en los Estados Unidos, ha sido hasta entonces relativamente exploratoria y descriptiva, abriendo nuevas áreas antes que investigando sistemáticamente aquellas en las que el trabajo había empezado. Según Woods (1985), existe una serie de fases a lo largo del desarrollo del trabajo etnográfico, y son:

- *Fase 1.* Comprende el trabajo etnográfico “básico” (recogida y tratamiento e interpretación de datos), que da lugar a una producción de teoría descriptiva.
- *Fase 2.* Incluye el trabajo etnográfico desarrollado a partir de la fase 1, es decir, la utilización del trabajo ya realizado como plataforma de lanzamiento; con mayor consciencia teórica en las primeras etapas, con un muestreo teórico, y con la formación y comprobación de hipótesis.
- *Fase 3.* Consiste en la comprobación de la teoría, mediante estudios comparativos, lo que supone examinar si la evidencia apoya los enunciados teóricos que se hacen.

Efectivamente, en nuestro país nos encontramos en una fase de producción etnográfica muy reducida como para poder hablar de teoría, en los términos mantenidos por Woods. Sin embargo, tal y como pudimos comprobar en el estudio bibliométrico, en algunas áreas (didáctica, formación del profesorado, organización escolar, educación y diversidad, etc.) comienza a producirse un aumento en el número de investigaciones que se deberían tener en cuenta al inicio de una nueva investigación, para poder avanzar en la construcción teórica a través de la etnografía. Una de las conclusiones de nuestro trabajo, que adelantamos, es que existe un desconocimiento sobre la investigación etnográfica producida en nuestro país y, por tanto, un escaso intercambio en este sentido.

Esta idea la vemos reflejada en el trabajo de Pulido y Prado (1999), que hacen una revisión de los trabajos etnográficos realizados en algunos ámbitos de la orientación psicopedagógica –optatividad y elección de estudios superiores, cuestiones de abandono de estudios, el contexto de origen de los estudiantes, cambio curricular, desarrollo profesional y evaluación, rendimiento académico- En esta revisión estos expertos de la etnografía educativa en nuestro país, no nombran ni un solo trabajo realizado aquí; aunque también es verdad que Pulido procede del área de Antropología y considera que muchos trabajos realizados que se autodenominan etnográficos no lo son, como dicen Pulido y Prado (1999: 364) “*hacer etnografía no es cuestión de métodos, sino de interpretación cultural*”.

Tampoco aparece ningún trabajo realizado en nuestro contexto en una revisión de trabajos etnográficos realizada en Sociología de la Educación por Feito (1997). Este autor revisa los trabajos etnográficos realizados en diferentes ámbitos (alumnos de clase obrera que fracasan, que rinden académicamente, distintos tipos de actitudes escolares, minorías étnicas, etc.). Feito (1997: 34) considera que el estudio etnográfico cumbre en Sociología de la Educación es el llevado a cabo por Willis (1988), hasta el punto de que las principales etnografías suponen de un modo u otro un diálogo con la propuesta de Willis.

Continuando con el análisis de las entrevistas, la concepción que se tiene de la teoría no es la misma que se entiende desde una perspectiva de corte más positivista, es decir, generalizable, universal, objetiva y deductiva. Se entiende la teoría con un matiz distinto:

...cuando nos pasamos al tema de la teoría, creo que es para que se transforme en inamovible ¿no?, y para que después ese cliché nos sirva para meter la realidad que es mucho más compleja dentro. Entonces claro, esto no sirve... Para mí la teoría es como aspectos del conocimiento que se alejan de una realidad concreta, entonces, bueno, yo puedo buscar elementos en ese estadio, pero lo que no puedo hacer es que esto se convierta en una verdad que me sirva para después encajar toda la realidad. Pero yo creo que sí, que se puede hacer teoría educativa, teniendo en cuenta que esa teoría es cambiante y que no sirve para todo, y que sirve para reflexionar y para contrastar mi práctica, pero no para hacer que todo funcione gracias a esa teoría (Informante I).

En este sentido, Morse (1997) considera que no se ha clarificado suficientemente el “sentido” que los términos “conocimiento” o “teoría” adquieren en el seno de cada uno de los marcos paradigmáticos o enfoques de investigación y, por tanto, no se puede medir por los criterios usados para evaluar la teoría desarrollada desde la investigación cuantitativa. Para Morse (1997), la teoría derivada de la indagación cualitativa³ está desarrollada a partir de datos empíricos, representa este mundo empírico, puede ser innovadora, es producto de investigación y, en relación con la práctica, implementada después de la evaluación (cit. Sandín, 2003: 132-133).

5. 3. 2. 8. Qué se piensa acerca de la objetividad en investigación

Al intentar conocer qué piensan nuestros informantes de la objetividad en investigación, nos encontramos con que la mayoría, en concreto catorce personas, tiene claro que este término no es adecuado, por su significado, para referirse a la investigación etnográfica y se prefiere utilizar otros como contraste, triangulación, rigor, ética, etc.

En realidad, si buscamos el significado que se le da a esa palabra en el diccionario encontramos lo siguiente: “*perteneciente o relativo al objeto en sí mismo, con independencia de la propia manera de pensar o de sentir*”, “*desinteresado, desapasionado*”, “*que existe realmente, fuera del sujeto que lo conoce*” (Real Academia Española, 2001). Es decir, justo lo contrario a lo que se busca con la investigación etnográfica. Parece lógico, dadas las características de la etnografía, que las personas entrevistadas no consideren adecuado el término para aplicarlo a este tipo de investigación, aunque tampoco se lo creen si se aplica a otro tipo de investigación, llegando a decir que la objetividad no existe.

³ Morse (1997) considera cuatro tipos de teoría derivada de la investigación cualitativa: descriptiva, interpretativa, iluminativa y explicativa. Cada una de ellas se desarrolla con distintos métodos de investigación. En concreto, con el método etnográfico, según esta autora, el tipo de teoría es descriptiva e interpretativa (cit. Sandín, 2003).

Yo pienso que la objetividad tan alardeada en investigación cuantitativa, pues no se daba, pues como no se da en investigación cualitativa, entre otras cosas porque el fenómeno educativo pasa siempre por el filtro del investigador, de su ideología y de su selección previa, por lo tanto no creo en la objetividad así, a priori ... (Informante C).

Aunque también hay posturas más radicales:

La neutralidad científica es una quimera y quien piense lo contrario es un ignorante o miente como un bellaco (Informante G).

Si analizamos un poco más en profundidad las entrevistas nos encontramos con la creencia de que hay que darle rigor y sistematicidad a la investigación, pero en un sentido distinto a lo que ha significado tradicionalmente el concepto de objetividad desde una perspectiva positivista.

...discutir sobre la objetividad científica, creo que es relativamente estéril porque nos está colocando sobre un mismo concepto en el que nos creemos todos que compartimos su semántica, agentes situados en planos muy diferentes del proceso de investigación. Para mí es más razonable hablar de los rigores en el proceso de investigación, qué controles y rigores se siguen para que el proceso de investigación pueda ser razonablemente revisado, revisado por aquel que es lector de ese proceso y de los resultados de ese proceso de investigación ... (Informante LL).

...ante esta complejidad tú tienes que tener primero el conocimiento del contexto, entonces claro, tú lo interpretas a partir de lo que tú sabes de este contexto, en ese sentido puede ser subjetivo, pero yo creo que de todos modos estos datos del contexto son unos datos que están ahí, que no te los inventas, es decir que tú conoces el paño, como se dice, y mientras más lo conozcas mejor. Pero, por otra parte, yo también creo que cuando justamente, cuando te tomas la molestia de transcripciones, de ser muy riguroso, que en tesis se tiene que ser más riguroso que en otro tipo de investigación, cuando realmente te tomas la molestia de estar haciendo las cosas bien, de tenerlo registrado, que aquellos datos sean analizados por otro investigador, etc., cuando intentas realmente la historia de triangulación, es decir, que intentas mirar que realmente hayan otros puntos de vista, otros métodos y que esto se vaya complementando y cuando lo consigues discutir; yo lo que creo es que se puede conseguir una intersubjetividad, en cierto modo se puede ... puedes tener subjetividades diversas, pero yo creo que hay coincidencias y que los datos ... hay unas evidencias, no (Informante E).

Hace muchos años que sigo diciendo lo mismo, objetividad es distinto a neutralidad o algo así, es decir, quiero decir, efectivamente no somos neutrales, porque el sujeto de investigación es al mismo tiempo objeto de la misma y ahí hay un proceso complicado, pero que se puede resolver. Pero la objetividad es un reto, es decir, no somos neutrales, pero tienes que ser claro, tienes que exponer tus

presupuestos, tus planteamientos, todos tus propósitos, etc. En esta medida estás intentando ser objetivo, entonces yo creo que la objetividad es un reto que debe conseguir cualquier investigación científica, porque si no estamos haciendo otra cosa, estamos haciendo opinión o estamos haciendo columna de periódico, lo que quieras (Informante S).

Por otro lado, unas cuatro personas manifiestan que es un tema que no les preocupa y no le dan mayor importancia.

Y, por último, tres personas le dan otro significado a la objetividad y dicen cosas como que la objetividad está en la ética del investigador o que:

para ser más objetivo hay que profundizar en la subjetividad y subjetividades más acentuadas (Informante O)

Angulo Rasco (1992) nos ofrece una interesante y detallada exposición acerca de la objetividad y valoración en la investigación educativa. En ella realiza un recorrido por el significado que se le da a la objetividad desde diferentes perspectivas. La gran mayoría de las personas entrevistadas de una forma u otra están de acuerdo con la argumentación seguida por este autor.

Angulo (1992:92) analiza la visión que se tiene desde la perspectiva *científico-experimental* y comenta que la garantía de que dicho conocimiento objetivo sea alcanzado descansa en la neutral impersonalidad de la investigación, es decir, en la no incidencia del sujeto en el proceso de investigación. Esta *impersonalidad* tiene dos sentidos para el investigador experimental. Por un lado, hace referencia a la neutralidad del método y por otro a la neutralidad valorativa. La primera tiene que ver con los datos operacionalmente cuantificados, instrumentos, análisis, etc. Y el segundo sentido, se alcanza cuando no se formulan juicios de valor, es decir, separación entre el mundo de los hechos y el mundo de los valores. Pues bien, desde la perspectiva de la investigación interpretativa se está de acuerdo con el primer criterio, esto es, es conveniente y necesario que el procedimiento de investigación pueda ser públicamente validado y criticado; lo que no está tan claro, como también manifiestan nuestro informantes, es la siguiente cuestión:

¿Es posible, primero, asumir la impersonalidad de los datos con respecto al investigador y al sujeto investigado? Segundo, ¿es posible afirmar la libertad con respecto a juicios de valor, o, más generalmente, a los sesgos valorativos que puedan incidir en ellos? (Angulo, 1992: 93).

Además, compartimos la idea de Engelbrecht (1998:522) cuando se plantea “¿hasta qué punto podrá el pedagogo-investigador separarse del contexto para lograr descubrir e interpretar la gramática de la escuela?”.

Estamos de acuerdo en considerar que el trabajo etnográfico es más que una mera descripción, es una elaboración reflexiva, una interpretación de la realidad que estudia. O dicho de otra manera,

una reconstrucción científica de la realidad, por lo cual los sujetos implicados, el investigador y la comunidad científica en su extensión, reciben una visión profunda y enriquecedora de la realidad, que no tiene por qué coincidir con la que los sujetos, inmersos en su cotidianidad, posean, aunque dependa de ella (Angulo, 1992: 107).

Parece que hay acuerdo en darle otro significado distinto al concepto de *objetividad* y ese significado consideramos que queda bien reflejado en lo siguiente:

La objetividad, tal y como aquí la estamos intentando delimitar, es la que Scriven (1972) denomina objetividad cualitativa, Wilson (1977) y Erickson (1986) subjetividad disciplinada; que está orientada a la calidad y profundidad de los informes de investigación (Rist, 1977), y que no depende ni del número de sujetos que la aceptan, ni se encuentra atezada por cualquier forma solipista de incomunicación 'subjetiva', pero que, a su vez, reconoce su origen en la experiencia subjetiva del investigador y de los sujetos investigados, es decir, de sus construcciones significativas, sus percepciones, y sus juicios. La objetividad que estoy buscando es una objetividad que necesita, y no prescinde en ningún momento del sujeto (o sujetos) que conoce (o conocen) (Angulo, 1992: 107-108).

En definitiva, se trata de aunar rigor científico y relevancia humana, a través del diálogo investigador-investigado.

En cualquier caso el dilema entre objetividad o subjetividad lo podemos ver desarrollado en diferentes estudios. Destacamos a Woods (1998: 74) que relaciona estos conceptos con la propia teoría; a Jansen y Peshkin (1992), que analizan el concepto de subjetividad desde una perspectiva histórica; a Suárez-Orozco (1995), que considera

que la idea de objetividad es una “mirada” que disimula el ejercicio del poder y la dominación en el lenguaje mistificador de la ciencia; a Rockwell (1987), que considera que el propósito de la construcción de los registros de campo no es tanto lograr la objetividad como la objetivación, por escrito, lo más amplia posible, de la experiencia de campo del etnógrafo como sujeto, ya que *“la objetividad es más bien logro, siempre relativo, del proceso de análisis, logro que debe más a la consistencia y coherencia del trabajo conceptual que a las condiciones de la percepción primaria en el campo”* (pág. 17).

5. 3. 2. 9. El conocimiento se construye o se descubre

El conocimiento que se genera con la investigación es entendido de diferente manera según la posición epistemológica en la que nos encontremos, por lo menos en teoría. De esta manera, encontramos que existe una postura constructivista que no considera que exista una verdad objetiva a la espera de ser descubierta, sino que el conocimiento y significado se construye (distintos investigadores pueden construir distintos significado del mismo fenómeno). Nuestra intención era indagar la concepción que se tiene entre nuestros informantes.

Esta pregunta fue contestada por once personas y en muchos casos no obtuvimos argumentos muy elaborados a nivel teórico. Entendemos que se necesita un nivel de reflexión epistemológica para tener una posición en este tema, y no todo el mundo se lo ha cuestionado.

Cinco personas reconocen las dos cuestiones, es decir, que hay un proceso de descubrimiento y un proceso de construcción del conocimiento.

Yo creo que las dos cosas, es decir, se va construyendo como estoy diciendo, es decir, se va construyendo, pero es verdad que conocer las cosas, lo que ha pasado en la escuela yo lo he descubierto, en la medida en que me he acercado a esa escuela y he comprendido un poco más, hay un descubrimiento, un cierto descubrimiento, ahora en ese descubrimiento hay una construcción, que es la construcción de mi filtro, de mis categorías y eso cuando uno va a otra cultura lo ve clarísimo, es decir, pensamos con categorías, y cuando uno va a una cultura

entonces se piensa con otras categorías, encuentras que existen otros filtros (Informante C).

Esta misma idea la podemos contrastar con la posición mantenida por Rockwell (1987) acerca de lo que entiende por *conceptualizar*:

Los conceptos encierran relaciones, no denominan cosas, los conceptos se definen en términos de relaciones. Las relaciones son lo que no es observable en la realidad estudiada; las relaciones son justamente lo que se tiene que construir, son lo que permite articular de manera inteligible los elementos observables, pero en sí no son observables. Esto no quiere decir que no son reales, son muy reales, y su conocimiento permite explicar lo que se observa. En el proceso de construir el conocimiento se establecen relaciones que permiten integrar como tales los elementos que son observables (pág. 39).

Otras tres personas consideran que el conocimiento se construye.

Yo creo que se construye, es algo que también con los alumnos de clase lo trabajamos, que con el tema de transmisión de conocimiento no estoy de acuerdo y establecemos una construcción conjunta (Informante D).

Y dos consideran que se descubre, pero consideramos que sin mucha seguridad o sin dar argumentos.

¿Qué decirte? ¿Se construye según Piaget, no?, pero yo creo que no construimos cosas nuevas, descubrimos, ¿no?, es que esa pregunta no te la sé contestar (Informante M).

Por último, otra informante nos explica que considera que, en realidad, lo que se da es un proceso de reconstrucción y lo argumenta de la siguiente manera:

Yo con la experiencia que tengo diría que se reconstruye, quiero decir, tú no vas, por lo menos creo que no vamos nunca, como una especie de una tabula rasa a la investigación, tú vas preparada teóricamente y también un poco preparada técnicamente; se supone que debes ir preparada teóricamente y técnicamente. Quiero decir con esto que cuando tú te acercas a la realidad y empiezas a investigar unos presupuestos teóricos, lo que ocurre muchas veces es que vas a reconstruir esos presupuestos teóricos, a confirmarlos, a ratificarlos. Pero no partes de la nada, no es que de repente llegas a la realidad y descubres un fenómeno que nadie haya descubierto, no nos ocurre a nosotros lo mismo que le puede ocurrir a otros científicos, entonces tendría que retomar una posibilidad de construcción y reconstrucción (Informante S).

5. 3. 2. 10. Qué debe tener un buen trabajo etnográfico

En este apartado encontramos que cada uno resalta el aspecto que considera más relevante o que valora más en un buen trabajo etnográfico. Lo interesante de esta pregunta es que uniendo todas las respuestas tenemos una visión más completa de lo que puede ser valorado por la comunidad científica como necesario en un informe etnográfico.

Lo más valorado es que la etnografía no sólo contenga descripción, sino que interprete y que aparezca la construcción teórica, esto lo dicen unas 11 personas de diferente manera: construcción teórica, fundamentación teórica, que la comprensión te acerque a la teoría, que se note el grado de conocimiento de la cultura, coherencia teórica, etc.

Que sea más micro, o sea, más amplio, no des los datos en bruto, sino que tú busques explicaciones de porqué está pasando lo que está pasando y cuando tú buscas, también es importante contrastarlo con referentes también teóricos, otra gente que ha hecho lo mismo y cómo eso tú haces avanzar ese conocimiento (Informante A).

Lo que a mi me gusta es realmente que produzca nuevas comprensiones del fenómeno que se está trabajando, que me de nuevas comprensiones porque los datos son siempre, digamos, muy parecidos; puedes encontrarte que, a veces, algunos datos pues tienen... lo bueno es que se le de significados distintos, que se le vea comprensión en esos datos, incluso esa misma comprensión siempre te debe acercar también a la teoría, entonces tres cosas para mi son: encontrar un nuevo significado, nuevas comprensiones sobre el tipo de fenómeno que estás trabajando y bueno, ya como último nivel al que normalmente no se llega, construcción de una nueva teoría explicativa, o identificativa de lo que está ocurriendo. Eso es lo que más me gusta, porque lo otro es un coñazo, ya está bien, ahora esto y esto, y si además el etnógrafo no está suficientemente espabilado, pues te mete una cantidad que te aburres como un tonto leyendo la etnografía, que yo no me quiero aburrir, más no es aburrido, entonces yo debo ser capaz de jugar un poco con las solución esa, el contraste de la información, etc. porque te va metiendo en la explicación alternativa de lo que el mismo está viendo, ¿no? o de lo mismo que te he querido representar, es que te quiere con todo el discurso que te está contando... (Informante O).

Otras ocho personas comentan que la única manera de darle credibilidad a la investigación es describir todo el proceso de investigación, que la parte metodológica quede clara.

...el trabajo en si tiene que, al menos, suministrar datos del proceso de recogida, información sobre el proceso de recogida de datos, los instrumentos, los informantes, y datos que sean en alguna medida contrastables... que existen los informantes, que existe el lugar, el objeto o la situación, que se pueda constatar que se llevó a cabo la investigación, es decir, que el investigador estuvo allí; después datos procedentes de diversas fuentes, criterio de triangulación de datos... (Informante R).

Me fijo bastante en las cuestiones metodológicas, a lo mejor, incluso, a veces, cuando leo algún informe o algún artículo, me faltan elementos de juicio, porque en no todos los informes etnográficos se hace referencia a todo el proceso metodológico, entonces si es un informe de una etnografía en la cual solamente hay, pues eso, ya más resultados, los temas que han surgido, hipótesis confirmadas o no, me gusta ver la parte metodológica, pues lo que llamamos la metodología desde planteamiento, evolución del problema de investigación, si ha habido escenario, negociación, qué dificultades. O sea, casi me gusta más ver que hay una parte bien clara, identificada, para la metodología y luego ya un informe de conclusiones o lo que se quiera, pero el proceso ... porque al fin y al cabo la etnografía es proceso, la cualitativa es proceso, si no hay proceso, o sea, yo no quiero ver el sistema categorial, el último, el definitivo, porque no me creo que solamente uno de principio a fin, o sea, todo lo que es proceso y evolución del proceso pues reflexivo del participante, investigador, me gustaría verlo (Informante B).

Tres personas nombran que valoran sobre todo si ha existido una estancia prolongada en el campo, pues sólo así es posible una mejor relación con los sujetos y un mayor conocimiento de la cultura.

Dos informantes nos dicen que debe quedar reflejada la flexibilidad y apertura del diseño de investigación, no llevando ideas preconcebidas.

Otros dos informante aluden a la calidad de la narración, al estilo, es decir, echan en falta la conciencia lingüística de la mayoría de los investigadores.

La escritura, yo no creo que sea baladí lo de la escritura, hay un lugar común entre los colegas nuestros de que eso es literatura, que es literatura, en otros ámbitos del conocimiento ha sido fundamental la forma de escribir, por ejemplo, en filosofía. Es decir, resulta que nosotros encontramos ahora con un plantel de filósofos en España que han escrito, que hay una ruptura del escrito, yo creo que

la escritura es la manifestación de una concepción de cómo se tiene que abordar la realidad social y no es solamente una cuestión episódica, y normalmente, tanto las etnografías como en el resto de producción científica hay muy poca reflexión sobre la propia escritura. Yo hice un pequeño intento de objetivar el tipo de escritura que había hecho y sobre todo lo que había supuesto de experiencia de aprendizaje para mí y la utilización, por ejemplo, de la metáfora, yo creo que eso es fundamental y es un elemento teórico conceptual, es decir, la metáfora como un instrumento analógico que te sirve para ver la realidad de forma distinta, separarte de ella, captarla de otra manera y que ahí hay que hacer un esfuerzo, y que la escritura es un esfuerzo muy grande y la escritura de la tesis es una especie de reedición de toda la investigación, que cuando la escribes es cuando te das cuenta de multitud de historias que no habías pensado, muy reflexiva (Informante U).

Esta es una cuestión a la que no se le ha dado especial relevancia entre nuestros informantes y que, sin embargo, hay autores que ponen especial énfasis en la escritura del informe etnográfico. En este sentido, Atkinson (1991) considera que la redacción del estudio etnográfico, no es tan solo una tarea importante y larga, sino que es intrínseco al análisis, la teoría y los descubrimientos. Además añade: “*supongo que todos hemos sido conscientes, aunque sea a nivel preconsciente, que las etnografías con éxito tienen cierta clase de cualidades estéticas y estilísticas*”(pp.165).

Otras cuestiones valoradas de manera individual son: explicitar cómo es analizada la información, que aparezca un autoanálisis del investigador, que no se realicen afirmaciones generalizadas y delimitar bien los focos de estudio.

En el capítulo 2, dedicado a la evaluación de la investigación etnográfica, expusimos los diferentes criterios para valorar una investigación de este tipo; aunque, como ya explicamos, nos centramos en criterios de rigor metodológico. Sin embargo, entre nuestros informantes existe un número considerable que valora principalmente la generación o construcción de teoría. Esta misma postura la mantiene Morse (1997), que considera que la calidad de una investigación cualitativa no se limite sólo a criterios de rigor metodológico, sino a la *calidad o valor de los resultados teóricos de la investigación per se*. En este sentido, la evaluación de la calidad debe incluir el nivel de desarrollo teórico alcanzado y la elegancia teórica o estructura de la teoría (cit. Sandín, 2003: 135).

5. 3. 2. 11. Características específicas que se necesitan para llevar a cabo una investigación etnográfica

Según Mac An Ghail (1995), en la mayor parte de la literatura sobre investigación social se omite la significación de las características personales y autobiográficas del investigador. Para este autor, el éxito de esta profesión depende de la habilidad del investigador para establecer relaciones con los sujetos de su estudio, por lo que establecer y mantener estas relaciones determinará en gran medida la calidad de los datos reunidos. Desde esta perspectiva quisimos conocer cuál es la concepción de nuestros informantes con respecto a este tema.

La idea principal podría quedar reflejada en lo siguiente:

...así como para hacer investigación experimental y cuantitativa pues considero que sí que hay que tener también unas características personales de rigor y tal, sobre todo para este tipo de investigación, ciertas personas con cierto carácter y cierta personalidad, y eso sería algo interesantísimo de estudiar (Informante D).

La gran mayoría de los entrevistados consideran que sí que se necesitan unas cualidades personales determinadas para este tipo de investigación, dichas cualidades tienen que ver muchas veces con las denominadas habilidades sociales. Aunque desglosaremos el tipo de habilidades citadas, ya que no hay una coincidencia en ellas, como tampoco hay consenso para definir el constructo de habilidad social, circunstancia que se justifica dado que a nivel teórico hay gran indefinición terminológica: habilidades sociales, habilidades interpersonales, asertividad, afectividad personal, etc. (Cabrera, 1999).

Trece personas exponen que se necesitan *habilidades sociales* para llevar a cabo una etnografía, se refieren concretamente a esas cualidades personales necesarias para interactuar con un grupo, son nombradas las siguientes: no ser pedante, no parecer tonto, que te hagas amigo, no tomar partido, no dejarte influir por los grupos de poder, ser abierto, tener don de gente, afectividad, respeto, paciente, sincero, tolerante, humilde y, sobre todo es nombrada, la capacidad de comunicación.

...Entonces, bueno, exige que te pongas allí más allá de lo que profesionalmente te puede exigir una relación profesional y eso... que te pongas allí, que te des al otro porque el otro se te está dando a ti. Entonces exige también una fortaleza psíquica y física grande. Lo de las habilidades en las relaciones sociales yo creo que es fundamental (Informante LL).

Otra informante nombra también habilidades de investigación, pero más referidas a cuestiones de *saber estar*.

Que hay que desarrollar habilidades más que cualidades, después cada cual tiene su propia manera de relacionarse y de entender las cosas y que tenemos que conocernos para saber qué tenemos que potenciar y qué tenemos que minimizar, que hay gente muy llamativa, no físicamente, sino que se convierte en el centro de atención, hay que tender a invisibilizarse, o gente que le cuesta muchísimo preguntar. Hay que saber encontrar los momentos y las situaciones. Habilidades sí, yo creo que son habilidades de investigación, no de cualidades” (Informante T).

Otras seis personas nombran explícitamente la capacidad de escucha, ponerte en la situación del otro.

Si tu vas con una mente rígida, cuadrículada, con ideas preconcebidas, evidentemente nunca vas a hacer una etnografía en condiciones. O si, yo que sé, no es capaz de crear una empatía con la gente en una relación, afectiva, vinculante afectivamente, pues también te vas a crear un montón de obstáculos. Entonces, hay ciertas formas de ser que tienen dificultad, lógicamente, pero porque tienen dificultad en la vida con todo, claro... Entonces, claro, hay una serie de factores personales que están afectando ahí, y esa capacidad de escuchar por parte del entrevistador es fundamental, de crear esa situación, ese clima que permite que el sujeto hable. Entonces, claro, te afecta lo personal (Informante).

Esta cualidad podría estar relacionada con otra también nombrada que es la necesidad de ser bastante curioso.

Nos llamó mucho la atención que cuatro mujeres dijeran que se necesita una sensibilidad especial, y esa sensibilidad tiene que ver con la que se le atribuye normalmente a las mujeres.

Pero yo creo que sí que influye, y además influye el hecho quizás, tampoco quiero hacer una apología de la esencia de mujer, ¿no?, porque no sería justo, pero sí que quizás esa manera que yo y otras mujeres yo veo, quizás algún hombre, pero más las mujeres, en que el sentir y el pensar está como más relacionado, sabemos también captar cosas a otros niveles, de inquietudes, de sentir, de emociones (Informante A).

Y yo no sé si por educación, por tradición, porque nos va bien el papel, no lo sé. Pero yo creo que encontramos significado a una serie de cosas muchas veces, que quizás el género masculino no le da tanta importancia, no sé si va por aquí, pero yo creo que a veces utilizamos datos o damos sentido a datos que de entrada parecen que no son nada relevantes, y que no tienen ninguna importancia. Toda la idea de que las mujeres nos hemos dedicado más a nuestra vida privada, que nos hemos educado en un ambiente en que somos, interiorizamos más según qué tipo de cosas, que parece que nos interesa más todo ese lado oculto que nadie saca, que nadie pone a la luz. Entonces quizás por aquí pueda haber alguna vinculación porque lo notas, lo ves. Y yo cuando he compartido angustias y cuando he compartido procesos lo he compartido con mujeres, siempre, siempre (Informante I).

Dos personas consideran que se necesita ser ordenado, sistematicidad y capacidad de planificación. Otra persona expone que se necesita capacidad de expresión, es decir, saber expresar con palabras lo que se ve. Otro informante considera que se necesita cierta madurez intelectual, es decir, una buena preparación teórica.

Y, por último, otras cuatro personas, aunque consideran que hay unas cualidades necesarias, aclaran que se pueden aprender o desarrollar a través de la formación.

En el fondo, sin embargo, creo que no solamente son las cualidades personales, sino la formación del investigador, o sea la experiencia mía es, personas que en un principio no parecían tan fáciles para llevar a cabo una investigación etnográfica, ahora son excelentes profesionales en este campo porque creo que se han formado y se han formado no sólo a través de la práctica, sino a través de una formación específica para la investigación etnográfica (Informante C).

En definitiva parece ser que como diría Woods (1995b: 47) ‘*probablemente es mejor si a los etnógrafos les gusta la gente*’.

5. 3. 2. 12. Influencia de la edad, género y aspecto del investigador

Con esta pregunta queríamos saber si nuestros informantes consideraban que las características externas del investigador (edad, género, apariencia) podrían influir en el desarrollo de la investigación y en la relación con los sujetos.

La mayoría -diez personas- contestaron a otro tipo de razones o cualidades más internas o personales que se reflejan en la pregunta anterior: habilidades sociales, sensibilidad, estilo personal, confianza.

Y sólo siete personas afirman que sí influye, sobre todo nombran la edad, el género y una persona la clase social. Con respecto a la edad, ven una influencia negativa en las personas más jóvenes.

...cuando tú vas a hablar con alguien, por ejemplo, que tiene mucha más edad que tú, tienes que tener mucho cuidado, porque seguramente puedes ser tú el entrevistado... (Informante K).

...yo a una chica que aquí la mandaba a hacer una etnografía, pues nos dimos cuenta que la gente que había alrededor de ella la estaba minusvalorando por el tema de la edad... (Informante O).

El género también es una variable que se considera influyente, aunque el sentido de la influencia, lo establecen dependiendo del contexto.

Sí, sí, yo en una tesis después, con una doctoranda, una persona que yo le dirigí la tesis, ella era muy guapa, cuando fui con ella al Centro, evidentemente todos los profesores estaban encantados de que fuera ella, no tanto las profesoras, esas son cosas normales ... (Informante Ñ).

Creo, si eres hombre te aceptan muchísimo mejor porque se supone que debes ser una autoridad, y más si dices, vas con el sello de ser profesor de la Universidad y vengo... a no ser que sean algunos centros de rebote que dicen "la Universidad cuanto más lejos mejor". Eso creo, si eres una chica mona, y es un director, y normalmente son hombres los cargos directivos y tienes que negociar con ellos para entrar, creo que también lo tienes fácil ... (Informante M).

Con respecto a lo anterior otras dos informantes nos comentan que lo que condiciona no es tanto las respuestas o la información que obtengas, sino la actitud, el tipo de relación y el *juego* que se establece con las personas que vas a investigar.

Esta idea es mantenida por algunos autores (Xavier de Brito, 1995; Henriot-Van Zanten, 1995; Blair, 1995; Measor y Woods, 1995), que consideran que la identidad del etnógrafo (género, estatuto institucional, raza, etc.) condicionan unas estrategias distintas de competencia, complicidad, conquista, relaciones de poder, etc. Aunque el

caso más llamativo es el de Wright (1995) que cuenta cómo abordó los problemas que tuvo en dos escuelas de secundaria por ser una investigadora con las siguientes características: mujer, de raza negra y con veintitrés años.

5. 3. 2. 13. La enseñanza de los métodos cualitativos

Casi la totalidad de las personas entrevistadas consideran que sí se puede y se debe enseñar la metodología etnográfica. Sólo una persona considera que lo que se está enseñando son estrategias para acceder a la información, pero no la investigación etnográfica en si, en su dimensión procesual. Además argumenta lo siguiente:

A excepción de la Psicología y la Pedagogía, ningún área de conocimiento del organigrama de Universidades españolas tiene un área metodológica, ¿a qué responde eso? Yo creo que responde a una situación de contexto histórico determinado y a determinadas personas con poder para que eso apareciera. Pero responde también a una forma de comprender la separación entre teoría y metodología, una concepción totalmente errónea, una barbaridad, me parece; no se le ocurriría a un físico generar un ámbito de estudio específico separado de la realización teórica, referida a lo metodológico (Informante LL).

Sin embargo, hay otras dos personas que justo comentan lo contrario, es decir, que el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación ha estado mucho tiempo encerrada en los métodos cuantitativos y que ya era hora que se ocupara de esta metodología.

Yo a mis alumnos siempre les digo, yo no tendría que explicarles eso, eso ya no lo incluyo en mis temas, hasta hace dos años lo incluía, un tema, el tema dos, para enseñar a investigar de forma cualitativa en Educación Especial. Pero ya no lo incluyo porque considero que lo tienen que tratar los de métodos, es metodología, no es Educación Especial, no es mi área ni yo tengo que explicar eso, allá ellos si no se forman en ese sentido ... es una de sus tareas docentes, explicar esos métodos, no es la mía ni la de otras personas que procedemos de otra área (Informante Ñ).

Otros estudios avalan esta posición, en concreto Vélaz de Medrano (1997: 203), en el estudio ya comentado anteriormente, encuentra que entre los profesores del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación lo más frecuente es el empleo de la metodología cuantitativo-estadística. También Colás y Col. (1995), encontraron

en su estudio una escasa representatividad de metodologías cualitativas entre las investigaciones llevadas a cabo en éste Área.

Curiosamente otras nueve de las personas que entrevistamos, que no son del Área MIDE, imparten, en la actualidad, cursos de doctorado sobre Metodología Cualitativa, e incluso algunos incluyen esta temática en el programa de sus asignaturas.

Por otro lado, hay un matiz que nos gustaría resaltar y es que siete personas condicionan el aprendizaje de la metodología etnográfica a su relación con la práctica, es decir, dar la posibilidad al discente de aprender a través de experiencias prácticas.

- Sí, vamos a ver, yo creo que hay que darlos, o sea, no me parece inadecuado, es decir, yo creo que hay que darlos, pero tampoco elevarlo como un conocimiento abstracto, quiero decir con eso que un conocimiento alejado de. Que eso es lo que yo veo a veces, yo veo que las técnicas tienen un valor importante a partir del valor en sí mismo de conocerlas en profundidad y tal, tiene el valor de la aplicación, es como cuando tú estudias pormenorizadamente de qué va una de qué va otra y tal, está bien, pero es interesante ver la aplicación de esto. Bien porque el propio alumno la utilice o bien porque se trabaje en clase informes, en este caso informes etnográficos o utilidades aplicadas de técnicas.

- Lo que quieres decir es relacionarlo con la práctica.

- Sí, en todas las asignaturas tienen que hacerlo, pero desde luego en esta lo veo como más necesario incluso. Porque yo creo que estarían cojas si no le dan ese valor de aplicación (Informante S).

De hecho esta misma idea la sugieren varios autores (Bogdan, 1983; Atkinson, 1991; Wolcott, 1993; Glesne y Webb, 1993; Stallings, 1995; Riera y Axpe, 2001) acerca de la enseñanza de los métodos cualitativos, es decir, la necesidad del aprendizaje a través de la práctica.

La idea de abordar esta temática en la entrevista es contrastarla con la visión de algunas personas que consideran que la etnografía es un arte y, como tal, es difícil de enseñar. Concluimos, no obstante, que la opinión de nuestros informantes no va en esa línea, en el sentido que separan lo que es el proceso metodológico.

Que yo diga que el conocimiento se construye y que la etnografía tiene un grado muy alto o un tanto por ciento muy alto de creación artística, tú fíjate que te estoy

hablando ya de la monografía etnográfica, pero previamente hay una serie de instrumentos que tú tienes que utilizar y que ahí pues claro que no hay tanta construcción y tanta creatividad por parte de la persona que los emplea, entonces yo creo que hay unas normas y unas reglas básicas y unos principios de investigación que sí se pueden transmitir, ¡eh!... pero vamos que es posible enseñarlo aunque sea construcción (Informante D).

En cualquier caso, existe el convencimiento de que la enseñanza de esta metodología es posible y deseable, manteniendo una actitud positiva hacia ella. Es más, muchos de ellos manifiestan haber aprendido a través de los errores propios, por lo que echan de menos haber tenido esa posibilidad.

Si a mí me hubieran puesto, digamos, unas cuantas prácticas o me hubieran orientado, pues yo me hubiera metido en el aula mucho más suelto; yo cuando me metí en el aula las primeras sesiones me salían... ya que me faltaba rodaje ... pero claro, si te hubieran formado en ese rodaje antes, pues mucho mejor, ¿no? Desde el primer momento casi hubiera sabido qué tomar, cuánta extensión, en qué centrarme o llevaría las ideas un poquito más claras (Informante N).

5. 3. 3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

5. 3. 3. 1. Cambios producidos en el diseño durante el proceso de investigación

Como era de esperar, nadie aseguró haber tenido totalmente estructurado el diseño de la investigación antes de acceder al campo. Lo que si hubo fue distintos niveles de cambio, es decir, en unos casos, iniciar la investigación supuso un cambio radical del diseño y metodología, en otros, un cambio de objetivos y, en otros, aparecieron nuevos interrogantes y explicaciones no previstas.

La gran mayoría expone de diferente manera la idea del diseño emergente, es decir, *“los procesos, al igual que los diseños de investigación cualitativos, a menudo emergen de la reflexión del investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad objeto de estudio”* (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996: 61). En este sentido, once personas, aunque tenían claro el tema, afirman que los cambios producidos fueron más en la línea de adaptarse a la realidad e ir estructurando el esquema de investigación y modificando los interrogantes que guían el trabajo de campo.

...los caminos que seguí finalmente pues no fueron los iniciales, pero la idea sí, la idea yo creo que la mantuve, yo creo que fui fiel a la idea inicial (Informante D).

...tú sabes donde te metes pero no sabes como vas a salir; lógicamente si se lió mucho el proyecto, mucho bastante, el treinta o cuarenta por ciento es sobre las previsiones, pero bueno que ya se contaba con eso, que tu te metes y no sabes cuando vas a salir ni que es lo que te va a salir, lógicamente. Tienes que modificar sobre la marcha mucho, tienes que verificar porqué lo que tú..., el tiempo de estancia, las previsiones, tú cuentas con la colaboración de un centro o de un claustro, de un consejo escolar, pero luego hay profesores particularmente que no te aceptan, en sus clases tienes que utilizar otras clases de otros profesores, de otras asignaturas complementarias para introducir ese módulo de conceptos y que tu lógicamente no sabes nunca, tu prevés lo que puede salir, tienes previsto una serie de posibilidades, pero tampoco, barajas una serie de probabilidades, pero no sabes en concreto por donde vas... (Informante L).

Se ve clara la idea de *serendipity* en el diseño de investigación, es decir, estar abierto a hallazgos no previstos inicialmente,

...efectivamente había cosas que yo las preveía y había otras muchas que no, no tenía ni idea de que eso pudiera incidir en la práctica que desempeña un profesor (Informante N).

Aunque también es verdad que algunos informantes nos comentaron, que si volvieran al campo con otra investigación ahorrarían mucho tiempo, pues ya tendrían camino recorrido.

...pero yo no había definido nada más, yo creo que en parte no lo había hecho porque no tenía las ideas claras y en parte pues porque me pareció un poco inútil, porque si quiero atrapar o entender lo que ahí pasa, pues es que ahora no lo sé, ahora lo haría de otra manera porque se puede ahorrar tiempo si se trata de definir un poco mejor eso que tenía en nebulosa de qué es lo importante para mí... (Informante T).

Hay, sin embargo, una persona que tiene una visión crítica del uso que se le da a esta característica del diseño de investigación en este tipo de estudios:

Ese es el defecto de la investigación cualitativa, y es que se llaman así, diseños en estado progresivo, y es tan progresivo que nunca llega a un diseño construido, y se diluye en la nada. Entonces yo creo que el diseño en estado progresivo es un diseño y que tiene que estar en un momento en el que está construido ya, porque con esa excusa no se hace ningún tipo de diseño, algo tienen muy claro los investigadores experimentales, desde mi punto de vista, en principio lo tienen

construido, aquí está, ya puedes hacer la investigación, pero tanto como eso, se va construyendo, pero tiene una finalización ese enfoque, no es progresivamente ad infinitum, hacia la nada, desde mi punto de vista (Informante Ñ).

Hay otros entrevistados que más que nombrar la idea del diseño emergente, lo que les supuso el acceso al campo fue un cambio en el problema inicial.

...entonces cambié y me pasé, empecé a preguntarme que el problema quizá no estaba tanto en si se utilizaba unos recursos u otros, sino el problema estaba en cómo se construía el conocimiento, entonces aquí me salté de tema, pero claro, me fui a otro problema totalmente distinto y a otra situación totalmente distinta, entonces claro, cambió mucho. Cambió mucho, no tanto porque no encontraba lo que quisiera, sino porque me vi como en la necesidad de estudiar otra cosa antes... (Informante I).

Otro tipo de cambio nombrado por dos informantes fue de tipo metodológico, es decir, en principio se plantearon otra metodología, pero una vez en el campo decidieron realizar una etnografía,

Motivados por el propio terreno, pero motivados por cambios ideológicos míos. Una percepción mucho más crítica de lo que es la intervención pedagógica, eso me llevó a eso. Una visión mucho más antropológica de los procesos educativos. Insisto en que el terreno me hizo cambiar pero también por cambios ideológicos (Informante LL).

Y, por último, una persona que nos comenta que realizar la tesis con esta metodología le llevó a un cambio de perspectiva o de visión de la realidad, en el siguiente sentido:

...de hecho, eso cambió tanto que ya no hay ninguna investigación cuantitativa pura aquí, sino que más bien decimos, esta parte empecé a hacerla con esta metodología, pero también sería bueno tener estos otros referentes, como información cualitativa. Lo que más me dio, lo que finalmente he sacado de ahí es que si yo no llego a conocer los sitios, o no tenemos referencia de primera mano de los centros, pues, con otro no te basta; si tú haces un estudio acerca de la diversidad tú u otra persona de tu equipo tiene que ir, no te basta recoger un cuestionario sobre la diversidad; si tú estás haciendo un estudio sobre el modo en que se evalúa la secundaria, tienes que ir a hablar con el director del departamento, de los departamentos de secundaria, tienes que ir a ese Centro físicamente, te tienes que hacer una idea de como están los alumnos en el Centro, si no te falta contexto, te faltan sensaciones, te faltan sentimientos y la investigación cualitativa eso si te lo da... (Informante K).

5. 3. 3. 2. Información recogida y desechada en el análisis

Diez de nuestros informantes nos comentaron que hubo información recogida que no utilizaron o no les sirvió para sus objetivos. Uno de ellos nos comenta que sólo utilizó un 40% de la información. Las razones fundamentales son que al principio no se tiene muy claro lo que se quiere y que, además, se sabe que va a ocurrir así,

...se abren docenas de caminos y hasta puedes tener el peligro de decir 'bueno sigo con esto o me voy por otro lado' (Informante P).

Muchísimas cosas. Y me equivoqué mucho, cometí muchos errores ... y en el caso, por ejemplo, de los videoanálisis, de grabaciones, para nada, y muchos datos, y entrevistas que tampoco me sirvieron, porque tampoco tenía muy claro exactamente lo que quería y... siempre hay una pérdida de energía ahí, que no suele ocurrir en las investigaciones experimentales y, a lo mejor, es hasta deseable... (Informante Ñ).

Por contra, ocho personas consideran que de una manera u otra se utilizó bastante la información recogida, aunque la mitad reconoce que puede que otra persona saque aspectos distintos de la información.

Básicamente sí, lo aproveché casi todo... el problema era la reducción de esos datos, y entonces lo que me preocupó fue hacer un sistema de categorías capaz de abarcar toda esa información; siempre pierdes información, siempre pierdes porque con todos esos datos dices, 'bueno, le puedes dar este enfoque', y sacas este tipo de informe, pero le puedes dar otro enfoque, y puedes sacar otro tipo de información de ahí; entonces, claro, siempre que optas dejas fuera cosas... (Informante Q).

Hubo cosas que se aprovecharon, pero yo creo que casi todo, porque las primeras fases fueron de querer desecharlo todo, de pensar que no estabas haciendo un estudio etnográfico, aunque sí que lo habías hecho, pero en cualquiera de los casos pensaba que no era un enfoque sociológico, en fin... mucha comedera de tarro. Hasta que al final consigues combinar a través de las categorías de análisis que a ti te interesan mucha información que tienes ahí, incluso información que tiene que ver muchas veces con el propio sujeto y que parece que es una información casi confidencial. Yo creo que aproveché bastante, no te podría decir el porcentaje... (Informante S).

5. 3. 3. 3. Cómo fue la relación con los participantes (negociación, compromisos, etc.)

En este apartado presentamos la información obtenida acerca de las relaciones mantenidas con los participantes por parte de los investigadores. Entendemos que en este tipo de investigación es un tema bastante delicado, que normalmente se cuida mucho, sobre todo porque de ello depende el desarrollo de la investigación. En este análisis no vamos a entrar en detalles, porque cada uno nos cuenta anécdotas y experiencias muy concretas, pero sí que vamos a intentar extraer dos cosas: cómo fue la negociación y si hubo algún conflicto o problema como consecuencia de la estancia en el campo.

Con respecto a la negociación, lo más habitual o lo que es más nombrado es la negociación del informe final, en concreto, nueve personas lo resaltan, aunque en dos casos no especifican que se negoció el informe, sino que se negoció la entrega del informe. El resto lo negoció como un elemento de triangulación para tener en cuenta los comentarios, o asegurar que nada pudiera perjudicarles. Sólo cuatro personas nombran la entrega de informes parciales con la finalidad de consensuarlo.

En este sentido, existen dos posturas contrapuestas del proceso de negociación, para algunos informantes es bastante difícil consensuar visiones distintas de la realidad:

Si, y yo a todas las personas... leyeron la tesis ahí unas tres personas, una ya la ha leído, y yo siempre le hago... cada tres meses traerme un informe parcial de los resultados, que negocia, en este caso, un centro de... y los otros dos son colegios, y entregas informes y se consensua... y ahí existen problemas y... pero bueno, yo siempre le digo a estos alumnos míos que no hagan caso a la hipercrítica que existe en algunos claustros de estos (Informante Ñ).

...Ahora, cuando vieron el informe, pues aquello fue un poco desgarrador. En principio porque eran amigas, habían sido compañeras muchos años y decirles que realmente trataban a las niñas peor que... demostrarles que las niñas eran perdedoras siempre en todos los juegos, demostrarles que la justificación para que se dieran por vencidas de antemano, y además gustosamente, era que tu eres más buena, eso eres más tonta... ¿o no? entonces claro aquello les dolió muchísimo, yo sabía..., el análisis del documento final fue muy duro, pero luego lo aceptaron (Informante M).

Sin embargo existe otra visión, es decir, si todo va bien lo normal es que no haya dificultad en el entendimiento:

...Yo creo que una persona que capta que tú eres una persona que viene abiertamente, que tiene una necesidad, me quiere preguntar cosas, quiere saber de mí, honradamente, sin historias, no tienes problemas, y cuando no tienes problemas y estás entendiendo a la otra persona y le devuelves los datos, generalmente hay pocas correcciones a tu interpretación, porque habéis congeniado, simplemente os habéis entendido, pero primero se tiene que dar esa situación la que, tras una situación previa de exploración, la otra persona y tú llegáis al convencimiento, sobre todo la otra persona, de que no va a haber perjuicio para ella, en el momento que la otra persona prevea que hay un lado obscuro en ti, entonces no hay posibilidad de hacer la investigación de ningún tipo, sobre todo de tipo cualitativo (Informante K).

Otro aspecto comentado por siete informantes fue la negociación de la entrada en el campo, normalmente con la entrega del proyecto y de una manera más formal.

-...me costó, tuve que aprovecharme de influencias personales, de que tenía amigos allí, y que tuve que negociar previamente con el consejo escolar, explicarles qué es lo que quería hacer, cómo lo quería hacer, qué iba a pasar, a quién iba a dar esos informes, porque lógicamente te asocian con inspección educativa, con delegación, y no quieren nada ellos...

-¿Pero eso tú lo pones explícito en el trabajo, en el informe...?

-En el informe inicial. Hubo un informe inicial, hubo informes parciales que yo tenía que ir dando de unos logros así generales que yo iba consiguiendo, hubo un desarrollo, tuve que dar fe en cierto modo al claustro y al consejo escolar de por dónde iba, y de lo que iba a durar, y qué iba a pasar al final con el informe y si iba a negociar, y qué iba a pasar con esa negociación... o sea todo eso... (Informante L).

Otros cinco informantes explicitan que devolvieron las entrevistas transcritas, aunque alguno comenta que no se mostraba interés para su análisis.

Por último, sólo una persona asegura que no hubo negociación de informes, y otra que intentó negociar pero no le dieron la más mínima importancia.

En lo que se refiere a la presencia de conflictos con los sujetos como consecuencia de la estancia en el campo, sólo dos personas dicen abiertamente que sí los tuvieron; una de ellas tuvo que abandonar el campo después de seis o siete meses, y

otra tuvo dificultades a la hora de dar a conocer algunos datos, aunque a su vez otros dos informantes dicen conocer a investigadores que han tenido problemas por este mismo motivo.

El resto afirma no haber tenido conflictos, aunque sí alguna situación difícil, sobre todo porque algún informante del Centro se negaba a colaborar en un momento dado,

...luego ya, cuando hablas de ellos y quieres hacer más ampliación del campo del aula a lo que es el centro ya te encuentras con problemas, ¿no? 'bueno, ahora mismo no puedo, y tal y cual, otro día, en el café', pero bueno, no, no hubo digamos una gran colaboración explícita ante la demanda 'quiero entrevistarte y tal...' no hubo mucha colaboración, tampoco hubo un rechazo, pero yo percibí que, que bueno, ya estaba con esta maestra, sigue con ella y no nos interrumpas a los demás, ¿no? (Informante N).

Alguna otra persona nos comenta que, aunque no tuvo problemas, tenía la sensación de que no la entendían, es decir, no comprendían qué hacía allí tanto tiempo.

Claro, aquí, aquí había una cosa importante en este sentido, es decir, él cuando le planteé qué tipo de investigación, me dijo, bueno, tú sabrás, pero me parece que no tiene ningún interés que tú me estudies a mí y que tú después de esto hagas una tesis, si dijo eso de la perspectiva cualitativa no lo veo nada claro, un poco fue esta su idea ¿no? y claro, sí, sí yo me presto y todo lo que quieras, y claro superar esta visión fue difícil. Pero bueno, libertad total, eso sí y todas las personas que les pedí información, toda, bueno entrevistas, papeles, documentos, todas participaron (Informante I).

Entendemos, por tanto, que la ausencia de conflicto, es debida, entre otras razones, a la negociación previa que la gran mayoría asegura haber realizado. Además, un dato importante es que seis personas confiesan abiertamente que mantenían algún tipo de relación anterior con sus principales informantes, consideramos que esto minimiza la presencia de conflictos.

5. 3. 3. 4. Razones de abandono del campo

La mayoría de las personas entrevistadas coinciden en afirmar que la situación de abandono del campo es bastante problemática por diferentes motivos.

Más de la mitad de los entrevistados nos aseguraron que estuvieron más tiempo del previsto inicialmente. En general, fueron dos años de estancia en el campo, aunque el segundo año normalmente lo dedican a buscar lo que faltaba, a confirmar o a contrastar la información. Es de destacar un informante que estuvo cinco años en el campo y confiesa que le costó bastante salir, pues siempre contaban con él para todo.

...Diríamos que claro, yo el primer año hice todas las observaciones de clase y decidí que... digamos que yo fui saliendo progresivamente, el primer año teóricamente yo ya tenía toda la información, pero no era verdad, porque claro me había centrado mucho en la clase y en el departamento, pero no había trabajado en otras áreas, en otras zonas diríamos, con otra gente. Entonces, bueno, hice sobre todo entrevistas de contraste, entrevistas con otras personas que consideraba informantes importantes también en el proceso y también hice observaciones, pero siempre de espacios fuera del aula, es decir, la biblioteca, la sala de profesores, pero esto ya fue muy puntual, entonces yo cerré totalmente toda la recogida de información cuando se acabó el segundo curso (Informante I).

Esta manera de proceder coincide con el modelo de trabajo de Spradley (1980): observación descriptiva, focalizada y selectiva. También Rockwell (1987) ante la cuestión de cómo saber cuándo se tiene suficiente información, considera que la observación y construcción paralela va adquiriendo coherencia y empieza a ser posible prever, desde lo construido lo que se observará.

Tres personas nos aseguran que la salida del campo vino motivada porque consideraron que tenían material suficiente, o porque la información ya no aportaba nada nuevo, y por tanto:

al investigador ya no le quede ningún tema de curiosidad intelectual sobre lo que está investigando (Informante R).

Bueno, la salida, lo que si recuerdo bien es que cuando yo recogía más información no me decía nada; yo tengo un sistema de análisis en el que si yo seguía preguntando no iba a rendir nada más, llega un momento en el que yo no podía preguntarle a Ramón que era la persona a la que yo entrevistaba, o entrevisté más tiempo, Ramón no me decía nada, yo tenía mi sistema de categorías completo y si hubiera seguido preguntando a Ramón pues, al menos que hubiera cambiado sus creencias completamente otra vez, pues no le hubiera sacado nada; esa fue la razón (Informante K).

Sin embargo, seis personas nos comentan que la salida del campo está marcada normalmente por condicionantes académicos, presupuesto o finalización del curso, puesto que éste es un ciclo natural idóneo para la estancia en el campo. Es decir, son decisiones determinadas por causas ajenas a lo que sería la recogida de información en sí misma.

Sí, bueno, la decisión siempre en estas, en las etnografías, a mi parecer, aunque en teoría se dice siempre que es hasta que uno cree que ya no puede extraer más, eso no es cierto, es hasta que no tienes más presupuesto. Esto es un elemento muy drástico y muy elemental, es decir, yo sí que creo que esta es una dimensión -honradamente- bastante artificial, es decir, que nosotros... sí que creo también que era suficiente para lo que nosotros teníamos que hacer, pero podría haber sido enriquecida y siempre es enriquecida cualquier etnografía aumentando algún tiempo más el proceso de recogida de información de campo. Es verdad que cuando se hace repetitivo ya uno tiene que cortar, pero la riqueza en un trabajo etnográfico de tipo educativo es tal y lo cambiante de la situación educativa hace que no sea tan fácil decir no voy a encontrar nada nuevo (Informante C).

Consideramos que es muy difícil concretar teóricamente cuándo debe ser la salida del campo, puesto que hay muchas diferencias entre unos trabajos y otros. En este sentido, Rodríguez Gómez *et al.* (1996: 75) proponen que llega un momento en que el investigador está tan integrado en el lugar de estudio que forma parte del mismo, se considera un *nativo* y, por tanto, no puede llevar a cabo una recogida productiva de datos ya que pierde sensibilidad y perspectiva. Esta es la señal inconfundible de que ha llegado el momento de abandonar el campo.

5. 3. 3. 5. Fase más dificultosa: las peores tareas

La dificultad más nombrada fue la organización del material recogido y el análisis de la información, ocho personas consideran que esta tarea fue lo peor que recuerdan del proceso de investigación.

La categorización, el encontrarte con montañas de material ahí, y el tener que clasificarlas; lo haces porque lo tienes que hacer y no te queda más remedio, pero es... sin saber que estanterías tienes siquiera, porque cuando tienes ya montada la estructura y luego las voy metiendo aquí en este enredo, relativo a profesores, a alumnos, a colectivos de profesores, motivación, canales de comunicación o de no sé qué... pero cuando no sabes ni siquiera qué es lo que te va a salir... eso fue lo

que me pasó con el trabajo, porque el categorizar, el establecer unos compartimentos estancos donde metimos la información, porque luego quieres aprovechar el máximo de información, pero eso es un error porque es que luego te encuentras que te sale una tesis de seiscientas o setecientas páginas, que es exhaustiva, demasiado (Informante L).

Cuatro informantes nos comentan que la dificultad mayor la tuvieron en el acceso al campo, por la inseguridad que eso conlleva; dos nos aseguran que fue la relación con los sujetos, o bien porque no se fiaban del investigador o porque le boicoteaban; otras dos personas dicen que lo peor fue la estancia en el campo, debido a la cantidad de tiempo empleado y el estrés que conlleva compaginarlo con otras tareas; dos, sin embargo, comentan que lo peor que recuerda es la tristeza al abandonar el campo por la red afectiva que se genera; otra dificultad nombrada es:

la preocupación de si ese esquema mental que yo llevaba no estaba prejuzgando la información... en qué medida yo estoy sesgando la producción de la información que me interesa y obviando la que no me interesa (Informante R).

Otras dificultades nombradas fueron: la preocupación por no dejar nada en el tintero, no poder posicionarte cuando te preguntan los observados que quieren reafirmar su práctica y, por último, la transcripción de las cintas.

Como vemos las vivencias son heterogéneas, salvo la organización y análisis de materiales, que parece ser la dificultad vivida por el mayor número de personas. De hecho, mantuvimos una conversación con una de las personas entrevistadas que creemos refleja bastante el sentir general de los que se dedican a llevar a cabo estudios de este tipo.

-...y luego por anotar otra cosa más respecto, no a etnografía en concreto, a cualitativa en general, mi opinión es que en los próximos años tiene que haber un avance, por supuesto en estrategias y todo; pero tiene que haber un avance en el tema del análisis de datos en cualitativa.

-¿Está crudo eso, no?

-Está ya hasta el límite, desde Miles y Huberman, los programas informáticos, todo lo que tú quieras, ahora viene una época de programas informáticos, la herramienta aplicada, pero el concepto de cómo saltar de coger notas de campo a un informe final, que ahí puede haber un gran..., ahí hay una parte del proceso observacional de la etnografía muy importante. Ahí casi más está en juego la capacidad, cualidad,

creatividad, arte del investigador, que no tanto las notas de campo que hay. O sea cómo paso yo de aquí a aquí, o sea ese paso, justamente hoy lo hablábamos en clase, a través de matrices, a través de un gráfico, utilizo el NUDIST... ¿cómo?, ¿cómo?, ahí yo creo que ...

-¿Pero tú dices al salto de interpretar? no ya tanto de organizar lo que sería la información.

-Todo, todo y de organizar, todo lo que es Análisis de Datos, ahí hay que trabajar más, tenemos orientaciones, hay cositas, hay algunos escritos, pero ...

-¿Porque ahora tú crees que depende de la creatividad de cada investigador? Es que la gente se queja mucho de eso, todo el mundo sabe lo que tiene que hacer con los análisis estadísticos, con los resultados de una Escala, de un test o un cuestionario...

-No sabría decirte, hay fases, por supuesto hay fases y hay todo el tema de Análisis de Contenido, luego hay cosas más cualitativas, los de Sevilla han ido haciendo, tenemos cosas de Miles y Huberman, tenemos pues... tenemos modelos, ¿no?, tenemos modelos de cómo analizar los datos, pero como no hay ninguna receta, "haga usted una matriz", pues por ahí en la forma de organizar datos, de organizar, de manejar y de hacer el salto a la interpretación; creo que ahí nos tenemos que esforzar porque el salto a la interpretación, a la generación de teoría, a la integración teórica, toda esa parte (Informante B).

5. 3. 3. 7. Trabajando en el mismo contexto, otra persona llega a las mismas interpretaciones o conclusiones

La gran mayoría considera que sí, pero con muchas reservas o puntualizaciones distintas.

Seis personas dicen que sí o que debería ser así porque para ello han utilizado el contraste de información o triangulación y, además, en un caso se comenta que las conclusiones deberían ser muy parecidas porque “*hay cosas muy transferibles*” (Informante E).

Otras ocho personas manifiestan que las conclusiones sí deben ser las mismas o similares, aunque lo que es la construcción del caso, las matizaciones o el énfasis puede ser distinto, ya que se resalta la figura del investigador como instrumento y, por tanto, como parte de la vivencia y reconstrucción.

Yo creo que más o menos a las mismas conclusiones sí, o sea el caso lo hubiera organizado seguramente totalmente distinto. O sea, yo sí que creo que en la

reconstrucción del caso hay mucha persona mía reflejada en el caso, pero yo creo que las conclusiones a las que llegué estructurando el caso de otra manera, etc., se podría haber llegado similarmente, yo no sé si exactamente. A las conclusiones creo que sí, a la reconstrucción del caso, no, porque en la reconstrucción del caso ya pones mucho de tu estilo, en la construcción utilizas mucho tu manera de ver la educación, de ver la vida, te implicas mucho personalmente, por lo menos yo en la reconstrucción del caso me impliqué mucho, por eso digo que difícilmente... (Informante J).

Sí porque un poco la investigación es, como dicen por ahí, la penosa comprobación de lo obvio, se trata que las cosas que son obvias tu las fundamentales... Sí, la forma de contar la historia, pero el contenido hubiera sido... el tipo de organización, el tipo de creencias, la concepción que tienen de la educación, del curriculum, de la profesionalidad. Cada etnografía aporta una visión mucho más real, pero el esquema de las conclusiones, pues yo creo que hubiera sido aproximadamente el mismo (Informante U).

Otros tres informantes nos resaltan la idea de que las conclusiones pueden ser distintas o similares pero no deberían ser contradictorias porque entonces no tendría sentido la investigación o algo estaría fallando.

...podría llegar a conclusiones similares, complementarias, pero me resulta difícil pensar que llegara a conclusiones contrarias o contradictorias a las que yo obtuve... (Informante R).

Finalmente cinco entrevistados consideran que no se puede llegar a las mismas conclusiones, aun trabajando en el mismo contexto. Aquí se resalta, sobre todo, la influencia del investigador, su ideología y personalidad como figura mediática en todo el proceso de investigación.

-...algo totalmente y radicalmente diferente.

-¿Incluso la interpretación?

-Lo que no quiere decir que lo mío sea mentira o lo de él mentira, pero bueno, a ver, es que en la construcción de este tipo de trabajos yo creo que hay una gran dosis de creatividad y de construcción artística ¿no?, entonces, bueno, con unos mismos datos todos válidos, pues tú vas a construir una cosa y yo voy a construir una cosa diferente, entonces estoy segura que en el instituto en el que yo... si hubiéramos hecho dos personas con los mismos datos, hasta con los mismos resultados de entrevistas y observaciones, yo creo que hubiéramos construido monografías diferentes (Informante D).

Otra persona realiza una matización diferente,

...yo creo que lo que diferencia a un investigador de otro es la toma de decisiones, no el proceso en sí, pero las decisiones claro, las decisiones son clave, en determinados momentos tú decides cosas y eso cambia los resultados (Informante K).

Esta idea es defendida por Elmore (1991), que considera que mantener el argumento de que una buena investigación es aquella que otro investigador que utilice el mismo cuerpo de datos que el investigador original, llegue a la misma conclusión; subestima la complejidad cognoscitiva implicada en la comprensión. En este sentido, es bastante posible, y prácticamente inevitable, que otra persona utilizando escrupulosamente los métodos llegue a conclusiones diferentes.

5. 3. 4. Recapitulación

Hemos intentado ofrecer una visión detallada de las perspectivas y concepciones que acerca de la investigación etnográfica tienen los veintitrés investigadores entrevistados, así como la contrastación con algunas perspectivas teóricas. Como hemos visto, dependiendo de las cuestiones abordadas, en algunas parece existir cierta homogeneidad en las respuestas; en otras, a pesar de ser respuestas distintas parece que se complementan; y hay otro grupo de cuestiones que presenta posturas contrapuestas. A continuación presentamos un breve resumen del perfil más destacable.

Con respecto al bloque de *preguntas demográficas*, casi la totalidad de las personas entrevistadas realizaron estudios de Pedagogía; consideran que la formación en investigación recibida durante la carrera fue bastante pobre, por lo que se han llevado a cabo fórmulas de autoformación (lecturas especializadas, reuniones de equipo o realización de investigaciones); en otras investigaciones realizadas, están divididos entre los que han combinado diversas metodologías y los que sólo han utilizado metodología cualitativa.

En cuanto al *conocimiento y opinión sobre investigación etnográfica*, la mayoría considera que no hay aceptación de los trabajos etnográficos en la comunidad científica,

aunque un número importante considera que sí y otro pequeño grupo lo condiciona al ámbito; el argumento que se ofrece es que la mayoría de los proyectos presentados en las convocatorias oficiales en los últimos años han sido rechazados. La mayoría no tenía referencia de otros trabajos realizados en el Estado español con la misma metodología. Una de las cuestiones donde hemos encontrado respuestas más heterogéneas ha sido en ‘las diferencias de los trabajos realizados en nuestro contexto con respecto a los anglosajones y americanos’; algunos nos reconocen que no sabrían contestar a esta pregunta, otros consideran que los de fuera no se preocupan por ser tan rigurosos en la metodología, otros opinan justo lo contrario, y otro grupo no ve diferencias. Por otro lado, la mayoría de los entrevistados no comparten el interés por clasificar o taxonimizar la producción etnográfica y manifiestan tener un conocimiento poco elaborado sobre ello. Con respecto a la razón por la que se utiliza el método etnográfico, la mayoría opina que es una cuestión ideológica o de paradigma, aunque también un grupo considerable considera que el método se elige en función del objeto de estudio exclusivamente. La característica definitoria más nombrada de la investigación etnográfica es que ésta consiste en describir, descifrar e interpretar la realidad con la finalidad de comprenderla mejor; destacamos, por otro lado, que sólo seis informantes mencionan directamente el estudio o interpretación de la cultura y cuatro ponen el énfasis en el seguimiento en profundidad de una comunidad o grupo. Casi la totalidad de los informantes consideran que sí se puede generar o construir teoría con la investigación etnográfica. La mayoría prefiere hablar de contraste, triangulación, rigor, etc. en vez de objetividad, y consideran que no es el término adecuado para referirse a la etnografía. En cuanto a la evaluación de la investigación etnográfica, el aspecto más valorado es que no sólo contenga descripción, sino que aparezca la construcción teórica; otro aspecto muy valorado es que aparezca bien descrito el proceso metodológico; asimismo existen otros aspectos mencionados como: estancia prolongada, diseño flexible, calidad de la narración, etc. La gran mayoría considera que se necesitan habilidades sociales para llevar a cabo una etnografía; y un grupo considera que la edad, el género, apariencia, etc., influye en el desarrollo de la investigación. Casi la totalidad de las personas entrevistadas considera que se puede y se debe enseñar la metodología etnográfica.

Por último, presentamos el bloque de preguntas relacionadas con el *proceso de investigación*. Como era de esperar, nadie aseguró tener totalmente estructurado el diseño de investigación antes de acceder al campo, aunque sí hubo distintos tipos de cambio: objetivos, nuevos interrogantes, cambio total del diseño, etc. Aproximadamente la mitad no utilizó o no le sirvió para sus objetivos toda la información recogida durante el trabajo de campo, la otra mitad de una manera u otra sí la utilizó. Son nombrados varios tipos de negociación: el acceso al campo, el informe final, la entrega del informe, los informes parciales, la transcripción de entrevistas. Con respecto a ‘cuándo y porqué se abandonó el campo’, más de la mitad nos aseguraron que estuvieron más tiempo del previsto inicialmente, un pequeño grupo cuenta que la salida del campo vino motivada porque la información ya no aportaba nada nuevo, y otro grupo por condicionantes académicos. La dificultad más nombrada de todo el proceso de investigación fue la organización del material recogido y el análisis de la información; otro tipo de dificultades nombradas en menor medida fueron: acceso al campo, relación con los sujetos, la estancia en el campo, miedo a sesgar la información, no poder mantener su posición explícitamente, etc. Finalmente, con respecto a la cuestión de si ‘trabajando en el mismo contexto, otra persona habría llegado a las mismas interpretaciones o conclusiones’ hubo distintas matizaciones, la mayoría considera que las conclusiones básicamente deberían ser las mismas, aunque lo que es la construcción del caso o el énfasis puede ser distinto; otro pequeño grupo piensa que las conclusiones pueden ser distintas, pero no contradictorias; y otro grupo considera que sí se pueden llegar a distintas conclusiones aun trabajando en el mismo contexto.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

*La evocación –que es decir- ‘la etnografía’ es el discurso del mundo posmoderno, porque el mundo que hizo la ciencia, y esa ciencia hecha, han desaparecido, y el pensamiento científico es ahora un modo arcaico de conciencia que sobrevive por un tiempo, en una forma degradada, sin el contexto etnográfico que lo creó y lo sostuvo. El pensamiento científico sucumbió por haber violado la primera ley de la cultura, la que dice que “cuanto más el hombre controla algo, más incontrolables se vuelven ambos”. En la retórica totalizadora de su mitología, la ciencia implicaba su propia justificación y pretendía controlar y tornar autónomo su discurso. Pero su única justificación era la prueba, porque no podía haber justificación dentro de su propio discurso; y cuanto más controlaba su discurso sujetándolo al criterio de la prueba, más incontrolable se tornaba su discurso. Su propia actividad fragmentaba constantemente la unidad del conocimiento que ella pretendía. **Cuanto más sabía, más quedaba por conocer** (Tyler, 1991: 298).*

Cuanto más sabía, más quedaba por conocer: esta es la sensación que tenemos después de cerrar (que no finalizar) este trabajo. Al iniciar esta investigación nos planteamos dos grandes objetivos: obtener información de cuáles son las concepciones y las prácticas más arraigadas de la investigación etnográfica en el Estado español y contrastar y valorar en qué medida esas concepciones y prácticas se articulan dentro de determinadas concepciones teóricas sobre la investigación etnográfica.

A lo largo del capítulo de *Reconstrucción y análisis*, hemos querido dar respuesta a las cuestiones relacionadas con estos objetivos. Quizá han sido muy ambiciosos, en lo que se refiere a la posible generalización de los resultados, pues es indudable que un estudio que utiliza una muestra y no la población presenta algunas limitaciones, máxime cuando, como en nuestro caso, contamos con una población tan pequeña (que sería más correcto estudiar en su conjunto) y de difícil delimitación. Como ya expusimos en su momento, establecimos una serie de “filtros” para configurar nuestra población objeto de estudio (tesis doctorales, que se autodenominen *investigación etnográfica*, que

utilicen exclusivamente metodología etnográfica, etc.), la cual estaba formada por cincuenta y dos etnografías que cumplían dichos requisitos; de ellas seleccionamos veinticinco intentando que fueran representativas de dicha población. No obstante, existe otra serie de trabajos etnográficos que no formaron parte de este análisis. Por estas razones, tenemos ciertas reservas para poder generalizar los resultados a toda la investigación etnográfica realizada en el Estado español, aunque, por otro lado, complementamos este análisis con un estudio bibliométrico de la producción encontrada en las bases de datos más representativas de nuestro país, clasificando dicha producción por categorías. Y, además, entrevistamos a veintitrés investigadores con gran experiencia en este tipo de investigación y cuyos trabajos no siempre formaban parte de las tesis doctorales, por lo que se ampliaba el abanico etnográfico. En definitiva, consideramos que nuestro trabajo representa una aproximación que nos permite conocer cómo está el panorama de la investigación etnográfica en el campo de la educación en nuestro país.

Para llegar a esta aproximación, tuvimos que construir y elaborar un procedimiento metodológico que nos permitiera conseguir esa visión meta-analítica, sobre el cual encontramos mucha indefinición y poca aplicación práctica. Estamos convencidos de la necesidad de abordar estudios de este tipo, que permiten organizar, sintetizar y valorar la investigación que se encuentra dispersa, como un paso previo para reflexionar sobre lo que se ha hecho y posibilitar seguir avanzado. Nuestra investigación tiene un carácter heurístico, en el sentido de que ha dejado más cuestiones abiertas de las que ha cerrado o, al menos, a nosotros nos ha parecido así. En cualquier caso, creemos que a los estudios meta-analíticos de la investigación cualitativa en general, les queda mucho camino por recorrer. Esta es, pues, una propuesta abierta que presentamos para poder reflexionar sobre su adecuación y ampliación.

A continuación, presentaremos lo que, a nuestro entender, constituyen los hallazgos más destacables y las aportaciones del trabajo, así como algunas cuestiones abiertas y nuevos ámbitos para seguir investigando. Para ello, nos guiaremos por las cuestiones y problemas de investigación que hemos planteado.

¿Cuál es la producción y evolución de estudios relacionados con el tópico de etnografía en el Estado español? ¿Cuáles son las tendencias de la producción etnográfica en nuestro contexto?

Para contestar a estas cuestiones, llevamos a cabo un estudio bibliométrico y tuvimos en cuenta veinticinco estudios de revisión realizados en el Estado español por diversos autores de diferentes áreas educativas, ya que la mayoría de ellos analizaban la metodología utilizada en los estudios que revisaban en diferentes ámbitos. La conclusión es que la investigación etnográfica no está, ni mucho menos, tan generalizada como se piensa. Antes de llevar a cabo este estudio, habíamos escuchado en varias ocasiones que la investigación etnográfica “estaba de moda”, tópico bastante alejado de la realidad:

Todo esto me lleva a pensar en el carácter hegemónico del paradigma racionalista en la investigación educativa en nuestro país, donde la presencia del investigador de orientación cualitativa, interpretativa o etnográfica, es puramente testimonial. Su magnificación retórica no se corresponde con las prácticas investigadoras más asentadas (Yanes, 1997: 64).

No obstante, podemos decir que, a través de las tesis doctorales, comenzamos a contar con cierta amplitud y diversidad de trabajos con esta metodología, lo cual nos hace pensar que en la última década se está empezando a consolidar como línea de investigación en algunas áreas temáticas (aunque tampoco es un dato abrumador, puesto que desde 1997 hasta 2001 se leen entre cinco y siete tesis etnográficas al año en todo el Estado español). No vamos a volver a repetir los resultados que presentamos en dicho estudio, simplemente podríamos decir que la etnografía educativa española se ha centrado, sobre todo, en el estudio de la organización escolar y en el profesorado (tanto en su formación como en su práctica docente), aunque también se abordan otra serie de ámbitos: educación y diversidad, comunicación y lenguaje, educación no formal, etc. Consideramos que esto se debe básicamente a que, a diferencia de otros países, en el nuestro los antropólogos tradicionalmente no se han dedicado al estudio de temas educativos (con alguna excepción como los conocidos trabajos de Velasco, García Castaño, Díaz de Rada y Pulido) y los sociólogos de la educación han estudiado, sobre todo, aspectos más relacionados con la política educativa, economía, legislación, etc., o cuestiones *macro*,

así como cuestiones teóricas; y no tanto las particularidades del interior de las escuelas o instituciones, estudiadas mayoritariamente por pedagogos.

Por otro lado, muchos investigadores se quejan de la ausencia de investigaciones que permitan favorecer la reflexión y servir de guía en el procedimiento etnográfico. En este sentido, presentamos la clasificación de las referencias etnográficas, así como de las tesis doctorales, por áreas temáticas, lo que permite facilitar su recuperación y acceso. Consideramos que ésta es una fuente importante y enriquecedora para dicha reflexión, ya que normalmente en las revisiones que se realizan al inicio de una investigación, se tienen en cuenta, en mayor medida, las referencias publicadas. En muchos casos, estas tesis, que presentan un esfuerzo y calidad impresionantes, no están publicadas o lo están en microfichas. Creemos que, en general, no hay hábito entre los investigadores de solicitarlas a través de préstamo interbibliotecario para su consulta, práctica que consideramos imprescindible para iniciar una investigación de este tipo, ya que de esta manera ésta no se agota en sí misma, sino que puede provocar continuidad en diferentes temáticas abordadas previamente. Presentar los estudios etnográficos disponibles puede ayudar a investigadores que vayan a afrontar un estudio de este tipo a avanzar en la construcción teórica.

Con respecto a las cuestiones que quedan abiertas en este estudio, nosotros hemos llevado a cabo un pequeño estudio bibliométrico muy básico, en el que describimos la productividad diacrónica y de fuentes. No obstante, se podría profundizar más y realizar un estudio sobre indicadores cuantitativos en investigación etnográfica, en el que se analizaran los índices de productividad de autores e institucionales y de citación, con la finalidad de conocer los autores más productivos, multiautoría o grado de colaboración como proponen Expósito y Fernández Cano (2002).

Por último, insistimos en la necesidad de perfeccionar y actualizar los descriptores metodológicos, que facilitan la búsqueda en las bases de datos. Para ello, son los propios investigadores los que en el *abstract* de sus trabajos deben hacer constar la metodología utilizada de la manera más clara posible.

¿Qué características conceptuales y metodológicas poseen las etnografías realizadas en dicho contexto? ¿Cómo valoramos dichos informes de investigación? ¿Qué estándares de evaluación de la investigación etnográfica son aplicables?

Como hemos visto, la investigación etnográfica en el campo de la educación podemos decir que, en nuestro país, comenzó a realizarse básicamente en la década de los noventa, por lo que es momento de reflexionar sobre cómo se ha llevado a cabo.

La principal cuestión que queríamos abordar con este análisis es: ¿lo que dice la teoría es lo que se hace en la práctica? A nivel general podríamos decir que sí, aunque también tendrían que considerarse las características de nuestra selección, en el sentido de que utilizamos muchos filtros previos: sólo tesis doctorales (que consideramos como un trabajo de calidad), de las que seleccionamos sólo aquellas que utilizaran la etnografía como única metodología y las que considerábamos que habían llevado a cabo una investigación etnográfica propiamente dicha. De esta manera, quedaron fuera de nuestra selección investigaciones que podían utilizar la denominación *etnográfico* para referirse a dato cualitativo y no al proceso metodológico. En cualquier caso, el término etnografía puede ser entendido de muy diversas maneras:

El término etnografía tanto puede referirse al proceso de trabajo de campo, como al producto final de la investigación; puede ser considerado tanto como mera herramienta de recogida de datos, como un enfoque o perspectiva que se articula con la teoría; puede ser entendido como un conocimiento de realidades sociales y culturales o como proceso de construcción de conocimientos (Salgueiro, 1993: 75).

Como ya hemos comentado en otro capítulo, casi la mitad de los autores de las etnografías analizadas emplean como sinónimo la denominación de *estudio de caso*, *estudio naturalista*, *cualitativo* o *etnográfico*. No vamos a entrar en esta polémica, ya que en la práctica el proceso de investigación es muy similar. Ahora bien, desde nuestro punto de vista, serían etnografías siempre y cuando se tenga en consideración el contexto y la unidad social de pertenencia como referencia para las interpretaciones, así como la búsqueda de significados culturales, independientemente del objeto de estudio. De esta manera, nos encontramos con etnografías que estudian uno o dos centros escolares, uno o varios grupos-clase o simplemente centran el estudio en una maestra; pero en la mayoría

de los casos, interpretan los datos a la luz del contexto de pertenencia, es decir, se relaciona el objeto de estudio con el grupo (o unidad social) al cual pertenece y se buscan los significados que le dan los informantes a sus actuaciones. Por lo tanto, la mayoría de estos trabajos adoptan los métodos de la *etnografía clásica*, pero no utilizan los marcos conceptuales y teóricos de la antropología cultural, entre otras cosas porque la mayoría de los etnógrafos de nuestro país son pedagogos y no antropólogos. Además, en estos trabajos el objeto de estudio no se restringe exclusivamente al punto de vista cultural, sino que se abordan otro tipo de cuestiones con un enfoque más interdisciplinar. Goetz y LeCompte (1988) denominan a estos trabajos *cuasi-etnografías*. Nosotros lo llamaríamos de otra manera, ya que *cuasi* tiene un cierto matiz de falta o incompleto. Nos parece más adecuado denominarlos *etnografía educativa o de la educación*, puesto que en nuestro país la gran mayoría de los investigadores e investigadoras que llevan a cabo investigación etnográfica en el campo de la educación son pedagogos y pedagogas, por lo que quedaría claro a qué tipo de etnografía nos estamos refiriendo. Lo cierto es que la ciencia está en continuo cambio, transformación y ampliación, por lo que, a nuestro juicio, no es lícito negar un tipo de denominación a un método por el simple hecho de que en sus orígenes era propio de otra disciplina. Lo que sí tenemos que hacer es clarificar cuál es el procedimiento metodológico adecuado para su aplicación.

En nuestro marco teórico, intentamos clarificar en qué consistía dicho procedimiento metodológico y luego aplicamos un sistema categorial que nos permitió *deconstruir* las etnografías para conocer cuáles eran las características conceptuales y metodológicas, así como los procedimientos de verificación más utilizados y cómo quedaban éstos reflejados en el informe de investigación etnográfico para su posterior valoración. Dichos resultados nos permitieron conocer el perfil de las etnografías analizadas y ya dimos cuenta de él en el capítulo correspondiente. Como conclusión de éste, podemos considerar que, básicamente, se siguen las pautas y procedimientos propios de esta metodología, aunque con distintos niveles de profundidad y exhaustividad en las explicaciones. También habría que considerar que existen diferentes estilos (unos más convencionales y otros más críticos o emergentes). No obstante, una cuestión que ha quedado abierta en este análisis es la búsqueda de

relaciones y conexiones entre nuestras categorías de análisis, así como las concepciones epistemológicas que subyacen.

Llegados a este punto, nos seguimos preguntando qué estándares serían los adecuados para valorar una investigación etnográfica. Ya hemos expuesto a lo largo de este trabajo lo relativo a los procedimientos metodológicos propiamente dichos, de modo que consideramos que hemos presentado una perspectiva amplia de criterios para evaluar el *correcto* proceder metodológico. Para ello, es imprescindible que el investigador o investigadora los haga explícitos; sólo así se podrá valorar el rigor metodológico. Pero para poder contar algo tenemos que conocer qué es lo que tenemos que contar y esto lo enlazamos directamente con la necesidad de una formación metodológica previa al trabajo de campo, formación que permitiría conocer los procedimientos propios de este tipo de investigación.

Ahora bien, también nos preguntamos ¿es suficiente un *correcto* proceder metodológico para garantizar una buena interpretación y desarrollo teórico coherente? Sinceramente, consideramos que no; además, habría que tener en cuenta un aspecto que no hemos abordado en nuestro análisis: la construcción teórica o generación de conocimiento. De esta manera, compartimos con Morse (1997) y Sandín (2000) que más allá de los tradicionales criterios metodológicos de credibilidad, habría que ampliar el análisis juzgando la teoría que se deriva de los resultados de este tipo de trabajos, por lo que proponemos un nuevo ámbito para seguir investigando: la investigación etnográfica debe avanzar en la búsqueda de criterios para evaluar la estructura de la teoría derivada de su investigación. Sandín (2003) nos presenta la propuesta de Morse (1997) de criterios para evaluar la estructura de la Teoría derivada de la investigación cualitativa, que exponemos en la Tabla 6, ésta podría representar una futura línea de investigación:

Tabla 6: Criterios para evaluar la estructura de la Teoría derivada de la investigación cualitativa (Morse, 1997: 181) (cit. Sandín, 2003: 135).

CRITERIO	VALORACIÓN
<i>Claridad</i>	La descripción, ¿es detallada y completa? ¿Está claramente descrito el contexto? ¿Se explican bien los métodos? ¿Se utilizan de forma apropiada las citas? ¿Es el texto sintético e interpretativo?
<i>Estructura</i>	¿Están claramente delineados los conceptos? ¿Se identifican los atributos? ¿Están bien descritas las conexiones? ¿El contenido empírico se define a partir del teórico? ¿Están los límites claramente especificados?
<i>Coherencia</i>	Las conexiones macro-micro, ¿son plausibles? La teoría, ¿es consistente? ¿Se explican las ambigüedades? ¿Es clara la teoría? ¿Se utilizan los términos de forma consistente, se definen y se describen? ¿Cumple el principio de parsimonia? ¿Existe un encaje entre las categorías y los datos?
<i>Alcance</i>	¿Es rigurosa la teoría? ¿Está relacionada de forma apropiada con el fenómeno?
<i>Generalización</i>	¿Constituye la teoría un nexo apropiado entre los conceptos y las recomendaciones para la práctica? ¿Está la teoría recontextualizada para ser aplicada de nuevo?
<i>Utilidad pragmática</i>	La teoría, ¿funciona? ¿Es relevante a la investigación? ¿es modificable? ¿Existen recomendaciones realistas para la práctica?

Otra de las conclusiones de nuestro trabajo es que la propuesta de valoración de informes de Buendía *et al.* (1992: 333), que hemos aplicado a las etnografías de nuestro estudio, consideramos que es un instrumento adecuado para valorar los aspectos básicos que deben constar en un informe de investigación etnográfico. No obstante, se le podría añadir otra dimensión relacionada con la construcción teórica, ya mencionada anteriormente.

En cualquier caso, nos gustaría resaltar las limitaciones de los estándares de evaluación. Estas se refieren a la dificultad de valorar este tipo de construcciones teóricas por quienes no las elaboraron, ya que incluyen aspectos intangibles no escritos, que son los que muchas veces permiten interpretar, además de necesitar cierta habilidad, conocimiento y formación para poder llevar a cabo una evaluación de este tipo, ya que no estamos hablando de un recuento de estándares, sino de algo más complejo. En definitiva, lo que subyace a esta idea es la necesidad de evaluar cualitativamente estos

aspectos. Por último, quisiéramos añadir que, desde nuestro punto de vista, una exhaustiva descripción metodológica no significa por sí misma que sea un trabajo de calidad (bien fundamentado y relevante). Sin embargo, si un trabajo es acompañado por una exhaustiva descripción metodológica su calidad se multiplica.

¿Qué formación recibieron los investigadores que utilizan dicha metodología? ¿Qué concepción teórica manifiestan sobre determinadas cuestiones relacionadas con la etnografía? ¿Cuáles son sus vivencias con respecto al proceso de investigación?

Para contestar a estos interrogantes, llevamos a cabo una serie de entrevistas a investigadores e investigadoras que habían utilizado en alguna ocasión la etnografía como metodología de investigación. No vamos a volver a repetir estos resultados: únicamente vamos a destacar aquéllos en los que habría que profundizar.

Casi la totalidad habían realizado estudios de Pedagogía y destacan la escasa formación metodológica recibida para llevar a cabo estudios de este tipo. Además, consideran que se puede y se debe enseñar esta metodología. No obstante, en los nuevos Planes de Estudio de la mayoría de las Universidades españolas ya se contempla este tipo de formación. A pesar de ello, consideramos que una cuestión abierta es la profundización en la formación metodológica en investigación etnográfica¹. En esta formación habría que considerar dos aspectos que son nombrados mayoritariamente; por un lado, la necesidad formarse en un tipo de habilidades interpersonales determinadas para llevar a cabo una investigación etnográfica y, por otro, cómo organizar el material recogido y el análisis de la información, ya que esta es la dificultad más nombrada de todo el proceso de investigación.

Se vuelve a repetir una conclusión que ya destacamos anteriormente, los investigadores entrevistados tienen, mayoritariamente, la percepción de que no hay aceptación de los trabajos etnográficos en la comunidad científica. Dado que la mayoría también considera que la utilización de esta metodología es una cuestión ideológica o de

¹ Encontramos algunas propuestas en este sentido, como por ejemplo la de Walford (2002), que presenta un trabajo dirigido a la realización del doctorado en etnografía educativa.

paradigma, llegamos a la conclusión de que éste no es el paradigma dominante, por lo menos a nivel práctico o de práctica investigadora.

Desde nuestro punto de vista, esta “no aceptación” de la investigación etnográfica puede ser debida, en esta sociedad cada vez más pragmática y tecnocrática, a la consideración de que la etnografía no aporta conocimiento *útil* (nada más alejado de la realidad). Ya hemos visto cómo los investigadores que hemos estudiado están convencidos de que este tipo de investigación revela debilidades, señala necesidades o, lo que es lo mismo, prepara para el cambio, la mejora y la transformación. Además, también hemos demostrado cómo los objetivos de la investigación etnográfica no se circunscriben a los descriptivos e interpretativos, sino que se amplían a la evaluación y la verificación.

También con el análisis de las entrevistas, llegamos a la misma conclusión que ya nombramos anteriormente: el aspecto más valorado de una etnografía es que no sólo contenga descripción, sino que aparezca la construcción teórica (aunque también se valora que aparezca bien descrito el proceso metodológico), por lo que insistimos en la necesidad de estudiar qué criterios serían adecuados para valorar el desarrollo teórico.

Otra de las conclusiones que obtuvimos con el análisis de las entrevistas es que existe un gran desconocimiento sobre la investigación etnográfica producida en nuestro país y, por tanto, un escaso intercambio en este sentido. Para seguir profundizando en la construcción teórica y darle la importancia que se merece a este tipo de estudios, consideramos necesario un mayor intercambio entre investigadores e investigadoras que trabajan en contextos similares.

La descripción y análisis de cada etnografía presentada en este trabajo puede aportar conocimiento práctico para aquellas personas que vayan a iniciar un trabajo de estas características. Tenemos la convicción de que, aunque los manuales orienten en el proceso, es la experiencia y el trabajo de otros el que aporta mayor comprensión.

Por otro lado, con la información que obtuvimos en las entrevistas se puede abrir una nueva vía de indagación, analizándolas individualmente a través de mapas conceptuales, en la línea de un análisis del discurso, puesto que hay muchos matices interesantes en los que seguir profundizando.

Para cerrar este capítulo de conclusiones, únicamente queremos añadir que hemos intentado aportar un retrato detallado de la cantidad y tipo de trabajos que aborda la investigación etnográfica en el campo de la educación en el Estado español. Esta síntesis y valoración de la investigación realizada ha pretendido cubrir varios aspectos: el desconocimiento existente sobre lo que se está trabajando en nuestro contexto educativo, la falta de consenso acerca del marco epistemológico de la etnografía, la poca sistematización o concreción del proceso mismo de investigación y la ausencia de criterios de evaluación.

Proponemos para futuras investigaciones: profundizar en la construcción y desarrollo teórico de la investigación etnográfica y en su evaluación, así como en las orientaciones teóricas que subyacen a la investigación.

Por último, quisiéramos concluir este trabajo dejando constancia del enriquecimiento personal que ha supuesto la lectura y el estudio de las etnografías. Reconocer la dedicación plena que sus autores han empleado, con tantas horas de trabajo, incluso años, tantas ilusiones, angustias, sufrimientos, dudas, satisfacciones, en definitiva, tantos sentimientos encontrados que se dejan entrever en la lectura de sus páginas. Haber tenido la posibilidad de descubrirlos, conocerlos, leerlos, analizarlos y valorarlos ha supuesto un gran aprendizaje y por supuesto, todos y cada uno de ellos nos merecen el mayor respeto y admiración.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Se señalan con * las referencias correspondientes al estudio bibliométrico)

Abraham, M. y Rojas, A. (1997). La investigación educativa en Iberoamérica. *Revista de Educación*, 312, 21-42.

Agar, M. (1991). Hacia un lenguaje etnográfico. En Reynoso, C. (Com.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México: Gedisa.

Aggleton, P. (1987). *Rebels without a cause? Middle class youth and the transition from school to work*. Londres: Falmer Press.

Aguirre, A. (1993). *Diccionario temático de antropología*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Aguirre, A. (Coor.) (1996). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

Akeroyd, A.V. (1988). Ethnography, personal data and computers: the implication of data protection legislation for qualitative social research. En Burgess, R.C. (Ed.), *Studies in qualitative methodology*, Vol. 1, (pp.179-219). London: JAI Press.

Aliaga, F.M. (1999). Análisis de correspondencias: estudio bibliométrico sobre su uso en la investigación educativa. *RELIEVE*, 5,1. <http://www.uv.es/relieve>

*Alonso Cano, C. (1993). *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.

*Alonso Cano, C. (1994). Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. La experiencia personal de un trabajo de campo. *Curriculum*, 8-9, 113-130.

Altheide, D.L. y Johnson, J.M. (1994). Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.485-499). Londres: Sage.

Altrichter, H. (1986). Visiting two worlds: an excursion into the methodological jungle including an optional evening's entertainment at the Rigour Club. *Cambridge Journal of Education*, 8, 2, 131-142.

*Alvarez Aparicio, J.M. (1990). *Interacción social y sistemas educativos: la filosofía vital*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona..

*Alvarez Aparicio, J.M. (1995). *La filosofía vital de los escolares. Una aproximación etnográfica*. Barcelona: EUB.

Alvarez Castillo, J.L. (1997). Aplicaciones de Internet a la Investigación Educativa. *Bordón*, 49, 4, 447-456.

*Alvarez Hernández, M. y Martín Palacios, M.E. (1997). Enfoques contextuales en el ámbito escolar: el enfoque ergonómico. *Magíster: Revista de la escuela universitaria de Oviedo*, 15, 247-259.

Alvarez Rojo, V. (1993a). *Los procesos de intervención orientadora en los equipos de promoción y orientación educativa (EPOES). Estudio etnográfico de un caso*. Inédita. Universidad de Sevilla.

Alvarez Rojo, V. (1993b). Ambitos temáticos y opciones metodológicas de la investigación en el campo de la orientación. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, IV, 5, 11-23.

Alvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.

*Alvarez Rojo, V. (1995). La intervención orientadora en los EPOES de Andalucía: una aproximación etnográfica. *Revista de Educación*, 306, 347-374.

Alvarez Rojo, V.; Rodríguez Diéguez, A.; Cruz, J.M. y Romero, S. (1995). Investigación sobre orientación desde la Universidad: entre la realidad y la utopía. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, 253-283.

American Psychological Association (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association. Fifth Edition*. Washington, DC: APA.

Anderson, G.L. (1989). Critical ethnography in education: origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, 59, 3, 249-270.

Anderson, G.L. (1990). *La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas*. En el Simposium La investigación educativa sobre el salón de clases a nivel medio superior y superior. Ciudad de México, mayo, (paper).

Anguera, M.T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 6, 127-144.

Anguera, M.T. (1991). Evaluación del comportamiento en contextos naturales. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 18, 6, 277-287.

Angulo Rasco, J.F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la Triangulación en la investigación interpretativa: Un análisis metodológico. En J.B. Martínez Rodríguez (Coor.) *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y Curriculum*, (pp.95-110) Granada: Universidad de Granada.

Angulo Rasco, J.F. (1990). Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa. . En J.B.

- Martínez Rodríguez (Coor.) *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y Curriculum*, (pp.85-93) Granada: Universidad de Granada.
- Angulo Rasco, J.F. (1992). Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*. 10, 91-129.
- *Arco Bravo, I. (1998). *Currículo y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida.
- *Arenas, C. (1993). *Algunas reflexiones sobre la influencia de la clase social y el género en el rechazo a la escuela: análisis etnográfico del colectivo anti-escuela en el primer curso de Formación Profesional*. Ayudas a la Investigación Educativa del CIDE (1990).
- *Arenas Fernández, G. (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga.
- *Argüís Rey, R. (1996). *El pensamiento y la práctica de la integración escolar. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- *Arguis Rey, R. (1999). El pensamiento y la practica educativa del profesorado ante la integracion escolar: un estudio de caso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 143-156.
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- *Arnaus, R. (1993). *Vida Professional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una maestra. Un estudi de cas*. Tesis doctoral, Barcelona.
- Arnaus, R. (1995). Decisiones al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic. *Temps d'Educació*, 14, 2, 83-105.
- *Arnaus, R. (1996). *Complicitat e interpretació. El relat d'una etnografia educativa*.

Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Arnaus, R. y Contreras, J. (1995). El compromiso ético en la investigación etnográfica. *Temps d'Educació*, 14, 2, 33-60.

*Arrieta Illarramendi, M. (1995). Las perspectivas de los profesores de ciencias sociales a través de una investigación etnográfica. *Tantak*, 14, 45-51.

Atkinson, P. et al. (1988). Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob. *Review of Educational Research*, 58, 2, 231-250.

Atkinson, P. (1991). Supervising the text. *Qualitative Studies in Education*. 4, 2, 161-174.

Atkinson, P. (1992). *Understanding Ethnographic Texts*. London: Sage.

Atkinson, P. y Delamont, S. (1990). Writing about teachers: How british and american ethnographic texts describe teachers and teaching. *Teaching & Teacher Education*, 6, 2, 111-125.

Ball, S.J. (1990). Self-doubt and soft date: Social and Technical trajectories in ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 3, 2, 157-171.

Ball, S.J. (1995). Poder, conflicto, micropolítica ¡y todo lo demás!. En Walford, G., *La otra cara de la investigación educativa*, (pp.201-228). Madrid: La Muralla.

*Barba, J.J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el practicum. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 42, 177-190.

Barley, N. (1994). *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama.

*Barragán, F. y Tomé, A. (1999). El proyecto Ariane. Ampliar los horizontes de las masculinidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 44-47.

- *Barrio Maestre, J.M. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la antropología de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 6, 1, 159-184.
- Bartolomé, M. (1988). Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España. En Iñaki Dendaluce (Coor.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa, II Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. (1992a). Investigación cualitativa en educación, ¿comprender o transformar? *RIE*, 20, 7-36.
- Bartolomé, M. (1992b). Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural. En: X Congreso Nacional de Pedagogía. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II*. Salamanca: Imprenta Provincial. 647-674
- Bartolomé, M. et. al. (1993). *Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial*. Ponencia presentada en la VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa (A.I.D.I.P.E.), Madrid, septiembre (paper).
- Bartolomé, M., (Coor.); Cabrera, F.; Del Campo, J.; Del Rincón, D.; Espín, J.; Marín, M.; Rodríguez, M.; y Sandín, M.P. (1997a). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (1997b). *Metodología cualitativa orientada cap el canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Bartolomé, M. (1997c). Panorámica general de la investigación sobre Educación Intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 1, 7-28.
- Bartolomé, M. y Anguera, M.T. (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Del Rincón, D. y Rodríguez, M.

- (1993). Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 15-92.
- Bartolomé, M. y Panchon, M. (1995). El análisis de contextos educativos diferenciados desde un enfoque cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2 95-126.
- Bartolomé, M. y Sancho, J.M. (Coor.) (1996). *Libre blanc de la recerca educativa a la divisió de ciències de l'educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Barton, B. (1996). Making sense of ethnomathematics: etnomathematics is making sense. *Educational Studies in Mathematics*, 31, 201-233.
- *Bautista García-Vera, A.; Delgado Sánchez, S.; Zehag Muñoz, M.(1999). Estudio sobre el valor de la alfabetización audiovisual en adultos. *Revista de medios y educación*, 13, 79-87.
- Becker, (1986). ¿Dicen la verdad las fotografías? En Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata (pp.148-201).
- Beld, J.M. (1994). Constructing a collaboration: a conversation with Egon G. Guba and Yvonna S. Lincoln. *Qualitative Studies in Education*, 7, 2, 99-115.
- Belda, J.; Marques, J.; Martinez, A.; Mazzola, A.; Perello F. y Ulizarna, J.L. (1991). Las instituciones del menor en Valencia. Un estudio etnográfico. En J.M. Sánchez (Ed.), *La Sociología de la Educación en España, Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación*. Madrid: Gráficas Juma.
- Benedito, V. (1983). La Investigación en los I.C.E.s. Situación Actual y Perspectivas de Futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 99-143.
- *Benítez, J., Egea, M., Fuentes, J. y Fernández, J. (1996). *Etnografía de un proyecto de enseñanza comprensiva de las matemáticas en la ESO, con creación de recursos*

adaptados la diversidad personal y cultural. Concurso nacional de ayudas a la investigación educativa. Sin publicar.

*Benito Martínez, J. (1995). *La educación para la paz como materia transversal. Una aproximación a las preocupaciones del profesorado de la región de Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

*Bermejo García, L. (2001). *Educación ambiental para personas mayores*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

*Bernal, J.L. (2000). Identificación de las principales cuestiones que afectan a los equipos directivos. *Organización y gestión educativa*, 1, 7-11.

Bernardo, J y Caldelero, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.

Bertely, M. (1998). Repensando la articulación émico-ética en etnografía de la educación. En B. Calvo, Delgado, G y M. Rueda (Coor.), *Nuevos paradigmas: compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, (pp.483-491). México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Bird, E. (1992). Travels in nowhere land: ethnography and the "impossible" audience. *Critical Studies in Mass Communication*. 9, 250-260.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Blaikie, N.W. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*. 25, 115-136.

Blair, M. (1995). Nativo/forastero: la experiencia de los investigadores negros. En Martínez Torralba, I. y Vasquez-Bronfman, A. (Coord), *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid: Aprendizaje (pp.171-184).

- *Blanco, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral microfichada. Universidad de Málaga.
- Bliss, J.; Monk, M. y Ogborn, J. (1987). *Qualitative data analysis for educational research*. Londres: Croom Helm.
- Blumenfeld-Jones, D. (1995). Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. *Qualitative Studies in Education*, 8, 1, 25-35.
- Bogdan, R. (1983). Teaching Fieldwork to Educational Researchers. *Anthropology Education Quarterly*, 14, 171-178.
- Bohannan, L. (1993). Shakespeare en la selva. En Honorio Velasco (com.), *Lecturas de antropología social y cultural*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Botella, J. Y Gambará, H. (2002). *Qué es el Meta-análisis*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bouché, J.H. (1994). Etnografía, etnología y antropología (Un enfoque pedagógico). En López-Barajas y Montoya, *La Investigación etnográfica. Fundamentos y técnica*. UNED: Madrid, 69-85.
- Britzman, D.P. (1995). "The question of belief": writing poststructural ethnography. *Qualitative Studies in Education*, 8, 3, 229-238.
- Brock-Utne, B. (1996). Reliability and validity in qualitative research within education in Africa. *International Review of Education*, 42, 6, 605-621.
- Brown, P. (1987). *Schooling ordinary kids. Inequality, unemployment and the new vocationalism*. Londres: Tavistock.
- Buendía, L.; García, R.; Rebollo, M.A. y Colás, M.P. (1992). El informe de investigación. (317-357). En Pilar Colás y Leonor Buendía, *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

- Buendía, L. Fernández Cano, A. y Ruiz, J. (1995). Estudios evaluativos en diferentes contextos. Parte I. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, 159-184.
- Buendía, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 5-24.
- Burgess, R.G. (Ed.) (1982). *Field research: a Sourcebook and field manual*. London: Routledge.
- Burgess, R.G. (1984). *In the Field. An Introduction to Field Research*. London: Routledge.
- Burgess, R.G. (Ed.) (1984). *The Research Process in Educational settings: Ten Case Studies*. U.K.: Falmer Press.
- Burgess, R.G. (ed.) (1985). *Strategies of educational research. Qualitative Methods*. London: The Falmer Press.
- Burgess, R.G. (Ed.) (1995). *Studies in Qualitative Methodology*. (Vol.1,3,4 y 5) London: Jai Press.
- *Caballero Zulma, B. (1999). *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- *Cabrera Pérez, D. (1995). *La depresión infantil en la población escolar de la isla de Lanzarote*. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna.
- Cabrera, L. (1999). *Proyecto docente e investigador inédito*. Area de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de la Laguna.
- Cajide, J. (1992). Investigación cualitativa. Tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón*, 44, 4, 357-375.

- Callon, M.; Courtial, J.P. Y penan, H. (1995). *Cienciometría. El estudio cuantitativo de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Trea.
- Calvo, P.; Delgado, G. Y Rueda, M. (Coord.) (1998). *Nuevos paradigmas: compromisos renovados. Experiencia de investigación cualitativa en educación*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1963). *Experimental y quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- *Campos Sorribas, J. (1996). *Los centros cerrados de menores: entre la educación y el control. Evaluación de un caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- *Cambra I Gine, M. (1993). *Canvis de llengua i discurs a classe de francès llengua estrangera a l'ensenyament primari*. Tesis doctoral microfichada. Universidad de Barcelona.
- *Caravantes García, C. (1984). *Antropología y procesos en endoculturación. Modelo etnográfico para el análisis de una institución educativa*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca..
- *Castillo, F. (1989). CREI-SANTS: un modelo de multiintervención textual para la formación de profesores de educación especial. *Temps d'educacio*, 1, 183-196.
- *Cebreiro López, B. (1992). *Veinte años de investigación educativa en Galicia (1970-1990)*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones e Intercambio científico.
- Cebreiro López, B. (1992). *La iniciación: análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- Cebreiro, B. y Míguez, C. (1990). A investigación educativa. En ICE, *A educación en*

Galicia. Problemas e perspectivas. Universida de Santiago de Compostela.

*Cebrián Garrido, I. (1997). *Evaluación de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos con trastornos de conducta y bajo rendimiento académico.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

*Cerdán Martínez, L. (1996). *La comunicación no verbal en el discurso del profesor: estilos didácticos.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Chwalisz, K.; Wiersma, N. y Stark-Wroblewski, K. (1996). A Quasi-Qualitative Investigation of strategies used in qualitative categorization. *Journal of counseling psychology*, 43, 4, 502-509.

C.I.D.E. (1995). *Doce años de investigación educativa: catálogo 1983-1994.* Madrid: MEC.

C.I.D.E. (2000). *El sistema de investigación educativa en España.* Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

Clairin, R. Y Brion, P.H. (2001). *Manual de muestreo.* Madrid: La Muralla-Hespérides.

Clifford, J. (1983). Power and Dialogue in Ethnography: Marcel Griaule's Initiation. En G.W. Stocking (Ed.), *Observers Observed. Essays on Ethnographic Fieldwork*, (pp.121-156). Madison: The University of Wisconsin Press.

Clifford, J. (1991). Sobre la autoridad etnográfica. En Carlos Reynoso (Com.), *El surgimiento de la antropología posmoderna.* México: Gedisa.

Clifford, J. y Marcus, G. E. (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography.* Berkeley: University of California Press.

Coe, D.E. (1991). Levels of Knowing in ethnographic inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4, 4, 313-331.

- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colas, M.P. (1986). Investigaciones didácticas actuales en la Universidad de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*. 4, 8, 57-63
- Colás, M.P. (1987-88). La metodología cualitativa en el estudio de cuestiones educativas. *Cuestiones Pedagógicas*. 4-5, 79-91.
- Colás, M.P. (1992a). El análisis de los datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- Colás, M.P. (1992b). La metodología cualitativa. En M.P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar. (249-290).
- Colas, M.P. (1994). La Metodología Cualitativa en España. Aportaciones Científicas a la Educación. *Bordón*, 46, 4, 407-421.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colas, MP. y Col. (1995). Organización de la investigación en el área M.I.D.E. *Revista de Investigación en Educación*, 25, 1, 45-78.
- Constas, M.A. (1992). Qualitative analysis as a Public event: the documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*, 29, 2, 253-266.
- *Contreras González, L.C. (1998). *Resolución de problemas. Un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Cooper, H. (1998). *Synthesizing Research: A guide for liteature reviews*. Beverly Hills, C.A.: Sage (3ª Edición).

- Cooper, H. y Dorr, N. (1995). Narrative versus Meta-Analytic Reviews: A Rejoinder to Graham's Comment. *Review of Educational Research*, 65, 4, 509-514.
- Correa, A.D.; Axpe, M.A.; Jimenez, A.B.; Riera, C. y Feliciano, L. (1995). Dimensiones de la intervención psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, 33-92.
- Collins, E.C. (1992). Qualitative research as art: Toward a holistic Process. *Theory into practice*. 31, 2, 181-186.
- Conelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19, 5, 2-14.
- Constas, M.A. (1992). Qualitative analysis as a public event: the documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*, 29, 2, 253-266.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cooper, H. (1998). *Synthesizing Research: A guide for literature reviews*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Correa, A.D.; Axpe, M.A.; Jiménez, A.B.; Riera, C. y Feliciano, L. (1995). Dimensiones de la intervención psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, 33-92.
- Chilcott, J.H. (1987). Where are you coming from and where are you going? The reporting of ethnographic research. *American Educational Research Journal*, 24, 2, 199-218.
- *Crespo marco, V. (1999). *El diseño y desarrollo de la educación moral en el centro educativo. Modelos, conceptos e instrumentos para su programación*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.

*Dángelo Menéndez, E. (1996). *La intervención psicopedagógica en niños/as con factores de alto riesgo biológico durante su desarrollo centrada en los estilos comportamentales de la familia: un estudio etnográfico en ámbito hospitalario*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Delamont, S. (1992). *Fieldwork in educational setting: methods, pitfalls and perspectives*. London: The Falmer Press.

Delgado, J.M. y Gutierrez, J. (Coord.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Delgado Ballesteros, G. (1998). La entrevista profunda y el investigador. En B. Calvo, Delgado, G y M. Rueda (Coor.), *Nuevos paradigmas: compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, (pp.493-505). México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

*Del Rincón, D. (Coord.) (1995). Reserca etnogràfica. *Temps d'educació*, 14.

Del Rincon, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Del Valle, A. y Bartolomé, B. (2000). La investigación pedagógica en España en los últimos setenta años. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 375-400.

Demo, P. (1988). *Ciencias Sociales y Calidad*. Madrid: Narcea.

Dendaluce, I. (Coord.) (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Denzin, N.K. (1989). *Interpretative Interactionism*. Londres: Sage.

Denzin, N.K. (1994). Evaluating qualitative research in the poststructural moment: the lessons James Joyce Teaches us. *Qualitative Studies in Education*, 7, 4, 295-308.

Denzin, N.K. (1995). Messy methods for communication research. *Journal of Communication*, 45, 2, 177-184.

Deyhle, D.L.; Hess, G.A. y LeCompte, M.D. (1992). Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. En M. LeCompte, W Millroy y J. Preissle (Eds), *The Handbook of Qualitative research in education*, (pp 597-641). London: Academic Press.

*Díaz de Rada, A. (1992). *La escuela y sus mediaciones. Una etnografía para la crítica de la visión onstrumental de la enseñanza*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

*Díaz de Rada, A. (1995). Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 50, 1, 125-145.

*Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.

Díaz Maderuelo, R. (1976). *Antropología y Educación: estudio de un caso desde la perspectiva de la teoría general de sistemas*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

*Díaz Tepepa, M.G. (1998). *Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural y de su contexto familiar y comunitario*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Navarra.

*Díez Gutiérrez, E.J. (1995). *Evaluación de la cultura en la organización de instituciones de educación social*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

- Dingwall, R. (1980). Ethics and ethnography. *Sociological Review*, 28, 4, 871-891.
- Divisió D'educació (1995). Monográfico de investigació etnogràfica, *Temps d'Educació*. Universitat de Barcelona.
- Donmoyer, R. (1992). The forms and functions of qualitative research in the United States. *Paper presented at the 1992 Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco.
- Doyle, W. (1997). Heard any really good stories lately? a critique of the critics of narrative in educational research. *Teaching and Teacher Education*, 13, 1, 93-99.
- Dunkin, M. (1996). Types of errors in synthesizing research in education. *Review of Educational Research*, 66, 2, 87-97.
- Echeverría, B. (1983). La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas (1980-1983). *Revista de Investigación Educativa*, 2, 144-204.
- Eichhorn, K. (2001). Sites unseen: ethnographic research in a textual community. *Qualitative Studies in Education*, 14, 4, 565-578.
- Eisner, E.W. (1981). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative researchers. *Educational Researcher*, 10, 4, 5-9.
- Eisner, E.W. (1992). A slice of advice. *Educational Researcher*, 21,5, 29-30.
- Eisner, E. Y Peshkin, A. (Eds.) (1990). *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College.
- Eisenhart, M.A. y Howe, K.R. (1992). Validity in educational research. En Lecompte, M. Millroy, W.L. y Preissle, J. (Ed.). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego, California: Academic Press, 643-679.

- Elmore, R.F. (1991). Comment on "Toward rigor in reviews of multivocal literatures: applying the exploratory case study method". *Review of Educational Research*, 61, 3, 293-297.
- Ely, M. Y Otros (1991). *Doing qualitative research: circles within circles*. London: The Falmer Press.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, R., Fischer, C.T. y Rennie, D.L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Engelbrecht, G. (1988). La subjeividad en la pedagogía y la investigación. En Calvo, Delgado y Rueda (Coord), *Nuevos Paradigmas: compromisos renovados. Experiencia de investigación cualitativa en educación*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography?, *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 1, 51-66.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in research on teaching. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching. A project of the AERA*, McMillan Publi. Comp., 119-161.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*. Madrid: Paidós (pp.125-301).
- Erickson, F.; Florio, S. Y Buschman, J. (1990). Investigación de campo en educación. En En J.B. Martínez Rodríguez (Coor.) *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y Curriculum*, (pp.51-55). Granada: Universidad de Granada..
- Escolano, A. (1983). La investigación pedagógica en España. Aproximación bibliométrica. En AAVV, *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya.

- *Estebaranz García, A. (1988). *La escuela como transmisora de valores en el contexto de la sociedad sevillana*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- *Estebaranz García, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio sobre valores. *Enseñanza anuario Interuniversitario de didáctica*, 9, 165-185.
- *Estebaranz García, A. y Mingorance Diaz, P. (1995). Factores socioculturales que influyen en la educación: la aportación del modelo etnográfico. *Bordón*, 47, 4, 417-425.
- Everhart, R. (1983). *Reading, Writing and Resistance*. Londres: Routledge.
- Expósito, J. y Fernández Cano, A. (2002). La productividad de la investigación sobre evaluación de programas educativos españoles (1975-2000). *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, 113-129.
- Fairbanks, C.M. (1996). Telling stories: reading and writing research narratives. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11, 4, 320-340.
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid: C.I.D.E.
- *Feito Alonso, R. (1997). Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación. *Política y Sociedad*, 24, 33-44.
- Fernández Cano, A. (1990). Hacia un programa de investigación de la enseñanza/aprendizaje de la aritmética elemental a la luz del empleo de calculadoras electrónicas de bolsillo. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 355-363.
- Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Síntesis Psicología.

Fernández Cano, A. (1997). Evaluación de la investigación educativa española: Una revisión integrativa de realizaciones en 25 años. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 277-301.

Fernández Cano, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 324, 155-170.

Fernández Cano, A. (2002). La productividad de la investigación sobre evaluación de programas educativos españoles (1975-2000). *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, 113-129.

Fernández Cano, A. y Bueno, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa. *Revista Española de Documentación Científica*, 21, 3, 269-285.

*Fernandez Enguita, M. (1985). Cualquier día, a cualquier hora: invitación a la etnografía de la escuela. *Arbor*, 121, 477, 57-87.

Fernandez Palomares, F. Y Granados, A. (1993). Estudio etnográfico de un aula en una escuela de Granada capital. En F. Fernández y A. Granados (coor.), *Sociología de la Educación, viejas y nuevas cuestiones. III Conferencia de Sociología de la Educación*. Baeza: Editorial Clave.

Fetterman, D.M. (1989). *Ethnography step by step*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Feyerabend, P.K. (1975). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.

Foley, D.E. (2002). Critical ethnography: the reflexive turn. *Qualitative Studies in Education*, 15, 4, 469-490.

- *Font Comas, S. (1997). *Proyecto de acción pedagógica con adolescentes de conducta disocializada en la ciudad de Girona*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Foster, G.M.; Schudder, T.; Colson, E. Y Kemper, V. (1978). *Long-term Field Research in Social Anthropology*. Nueva York: academic Press.
- Foster, P. y Hammersley, M. (1998). A Review of Review: structure and function in reviews of educational research. *British Educational Research Journal*, 24, 5.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Frank, G. (1997). Is There Life After Categories? Reflexivity in Qualitative Research. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 17, 2.
- *Fuente Fernández, A. (1997). *La vida en la escuela infantil del currículo legislado a la práctica escolar. Investigación etnográfica*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Galante, R. y Sanchidrian, C. (1996). Evaluación de los trabajos de grado en Historia de la Educación desde una perspectiva bibliométrica (1980-1990). *Revista de Investigación Educativa*. 14, 1, 37-59.
- *Galcerán Peiró, M.M. (1999). *La participación en los centros de tiempo libre*. Universidad de Barcelona.
- Galindo, L.J. (Coor.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- Galindo, L.J. (1998). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido. En Jesús Galindo (Coor.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, (pp.347-383). México: Addison Wesley Longman.

*Gallart, M. (2002). Dialogic reading: adult learners crossing cultural borders. *Annual meeting of the american educational research association*, 1-5.

*García, E. (1987). An ethnographic study of teachers' implicit theories on evaluation. *Annual meeting of the american educational research association*, 20-24.

*García Benedicte, J.R. (1996). *La formación del formador de educación de personal adultas desde el análisis de su práctica y la validación de modelos teóricos existentes*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García Castaño, J. y Pulido, R.A. (1994). *Antropología de la educación*. Salamanca: Eudema.

*García Fernández, J.A. (1992). *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar. Un ensayo de desarrollo profesional con profesores de educación infantil y EGB*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

García Ferrando, M; Ibañez, J. y Alvira, F. (Coom.) (1996). *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

*García Jiménez, E. (1990). Un estudio etnográfico de las teorías implícitas de los profesores sobre evaluación. *Revista de Humanidades*, 1, 179-196.

*García Jiménez, E. (1991). *Una teoría práctica sobre evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: M.I.D.O.

García Jiménez, E. (1994). Investigación Etnográfica. En Victor García Hoz (Dr.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp.343-375). Madrid: Rialp.

García Llamas, J.L.; González Galán, M.A.; Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Tomo I y II. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- *García Martínez, S.R. (1998). *Proceso de resolución de problemas de matemáticas*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- *García Muñoz, T. (1994). Las relaciones profesores-padres como variable curricular de proceso. Propuesta de alteración, categorías e intervención "a priori". *Proserpina*, 11, 131-144.
- *Garrido, C.; Vázquez, A.; Martínez, I. (1990). La integración de los niños sordos en el sistema escolar. *El caso de Adela. Infancia y Aprendizaje*, 50, 43-62.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. En C.Geertz (ed.), *The interpretation of cultures: Selected Essays by Clifford Geertz*. New York, Basic Books, Inc.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil, J. (1992-93). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 10-11, 199-211.
- Gil, J.; Garcia Jimenez, E. y Rodriguez, G. (1995). Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, 14, 2, 61-82.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Coor.) (1985). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Glaser, B.G. Y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Glass, G.V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8.

- Glass, G. V.; McGaw, B. y Smith, M.L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Glesne, C. y Webb, R. (1993). Teaching Qualitative Research: Who Does What? *Qualitative Studies In Education*, 6, 3, 253-266.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldman-Segall, R. (1995). Configurational Validity: A Proposal for Analyzing Ethnographic Multimedia Narratives. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 4, 2/3, 163-182.
- *Gómez Chacón, I. (1996). *Procesos de aprendizaje en matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- *Gómez Nocetti, V. (1998). *Efectos de distintas modalidades de educación compensatoria en el desarrollo infantil a través del estudio de casos. ¿Es realmente compensatoria la educación compensatoria?* Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- *González Monteagudo, J. (1995). *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- *González Monteagudo, J. (1996). *La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones*
- *González Ornellas, V. (1992). *Construcción de una propuesta de formación permanente para profesores desde el análisis de la práctica docente*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- *González Riaña, J.A. (1992). *La interferencia lingüística escolar: estudio etnográfico en un contexto asturiano*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- *Goñi Zabala, J. (1998). *La evaluación en matemáticas dentro de una visión constructivista del currículo: una experiencia*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Graham, S. (1995). Narrative versus Meta-Analytic Reviews of Race Differences in Motivation: A Comment on Cooper and Dorr. *Review of Educational Research*, 65, 4, 509-514.
- Griffin, C. (1985). *Typical girls? Young women from school to the job market*. Londres: RKP.
- Guba, E.G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic Inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*. 30, 4, 233-252.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Effective evaluation*. San Francisco, California: Sage.
- Guba, E y Lincoln, Y. (1990). *Fourth generation evaluation*. (2ª ed.). London: Sage.
- Guerrero López, J.F. (1987). La investigación etnográfica en el ámbito educativo. *Investigación en la escuela*. 3, 13-27.
- *Guerrero López, J.F. (1990). *Aproximación al pensamiento pedagógico (planificación, toma de decisiones y creencias-teorías implícitas) del profesor de apoyo a la integración de los alumnos trisómicos-21 de Málaga*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga.

- *Guerrero Serón, A. (1990). Portobello: etnografía de un colegio bilingüe. *Revista de educación*, 291, 339-350.
- Guerrero López, J.F. (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial*. Salamanca: Amarú.
- *Guerrero López, J.F. (1995). *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.
- *Guitert, M. (1995). *Los proyectos en "projecte": un caleidoscopio de escenarios. Estudio de un caso sobre la utilización de la temática en el aula*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- *Gutiérrez Nieto, C. (2001). *Investigación en educación no formal. Estudio etnográfico evaluativo*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- *Gutiérrez Pérez, M.R. (1992). *La estética del espacio escolar. Estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- *Gutiérrez Pérez, J. (1995). Los estudios evaluativos en el ámbito de la educación ambiental (E.A.). Parte II. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 185-198.
- Gutiérrez, J. y Delgado, J.M. (1994). Teoría de la observación. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Haig, B.D. (1996). Statistical Methods in Education and Psychology: A Critical Perspective. *Australian Journal of Education*, 40, 2, 190-219.
- Hammersley, M. (1987). Ethnography and the cumulative development of theory: a discussion of Woods' proposal for "phase two" research. *British Educational Research Journal*, 13, 3, 283-307.

Hammersley, M. (1992a). Some reflections on ethnography and validity. *Qualitative Studies in Education*, 5, 3, 195-203.

Hammersley, M. (1992b). *What's wrong with ethnography?* Londres: Routledge.

Hammersley, M. (1997). Qualitative data archiving: some reflections on its prospects and problems. *Sociology*. 31, 1, 131-142.

Hammersley, M. y Atkinson P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

Harris, M. (1983). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

Hasselkus, B.R. (1995). Beyond ethnography: expanding our understanding and criteria for qualitative research. *The occupational therapy journal of research*. 15, 2, 75-84.

Hayano, D.M. (1979). Auto-ethnography: Paradigms, problems and prospects. *Human Organization*, 38, 1, 99-104-

Hembree, R. (1984). *Model for meta.analysis of research in education, with demostration in Mathematics Education. Effects of hand-held calculator*. Dissertation Abstracts International, 45-a, 3087.

Henriot-Van Zanten, A. (1995). El científico y el político en la década de los 90: algunos problemas éticos de la investigación etnográfica en educación. En Isabel Martínez y Ana Vasquez-Bronfman, *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*, (pp.127-140). Madrid: Aprendizaje.

*Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Granada: Aljibe.

Hernández, M. (1996). *La imatge en el tractament de la informació en un centre*

- d'enseignement. Estudi d'un cas.* Tesis doctoral, Barcelona.
- Herrera, F. (1987). *La investigación científica en la Facultad de Medicina de Cádiz a través de las tesis doctorales producidas en la misma en el siglo XIX.* Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- Holland, D.C. y Eisenhart, M.A. (1990). *Educated in romance: Women, achievement, and college culture.* Chicago: University of Chicago Press.
- Howe, D. (1996). Client experiences of counselling and treatment interventions: a qualitative study of family views of family therapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 3, 367-375.
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía?, (pág. 175-192). En Velasco, H.M., García Castaño, F.J. y Díaz De Rada, A. (Eds). *Lecturas de antropología para educadores*, (pp.175-192). Madrid: Trotta.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: a review. *Review of educational research*, vol.57, N°1, pp.1-50.
- Jacob, E. (1988). Clarifyin qualitative research afocus on traditions. *Educational Researcher*, 57, 1, 1-50.
- Jansen, G. y Peshkin, A. (1992). Subjectivity in qualitative research. En M. LeCompte, W Millroy y J. Preissle (Eds), *The Handbook of Qualitative research in education*, (pp. 681-725). London: Academic Press.
- *Jimeno Salvatierra, P. (2000). De la etnografía antropológica a la etnografía educativa. *Revista Complutense de Educación*, 11, 2, 219-228.
- Johnson, R.B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*,

118, 2, 282-292.

Joint Commitee on Standars for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programes, projects an materials*. Nueva York: McGraw-hill.

Jordan, S. y Yeomans, D. (1995). Critical Ethnography: Problems in contemporany Theory and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 3, 389-407.

Keesing, R.M. (1993). Teorías de la cultura. En HonorioVelasco (com.), *Lecturas de antropología social y cultural* (pp.43-74). Madrid: Cuadernos de la UNED.

King, J. (1999) Am not! Are too! Using queer standpoint in postmodern critical ethography. *Qualitative Studies in Education*, 12, 5, 473-490.

Kincheloe, J.L. (1991). *Teachers as researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. Bristol: Falmer Press.

Kirk, J. Y Miller, ML. (1986). *Realibility and validity in qualitative research*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Kirsch, G.E. (1997). Multi-vocal texts and interpretive responsibility. *College English*, 59, 2, 191-202.

Kleine, P. (1996). Lou Simth and qualitative inquiry: an intellectual odyssey. *Qualitative Studies in Education*, 9, 1, 3-15.

Knapp, M.S. (1986). Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa. En Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S., *Métodos cualitativos y cuentitativos en investigación educativa*, (pp 171-201). Madrid: Morata..

Knupfer, A.M. (1996). Ethnographic studies of children: the difficulties of entry, rapport, and presentations of their worlds. *Qualitative Studies in Education*, 9, 2, 135-149.

- Kushner, S. y Norris, N. (1990). Interpretación, Negociación y Validez en Investigación Naturalista. En J.B. Martínez Rodríguez (Coor.) *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y Curriculum*. Granada: Universidad de Granada. (pp.111-126).
- *Lacasa, P.; Albuquerque, M.; Sola, I. (1999). ¿Se aprenden matemáticas haciendo los deberes? *Cultura y educación*, 13, 89-100.
- *Lacasa, P.; Gómez, M.; Reina, A.; Cosano, C. (1999). Los deberes escolares en una clase de lengua. *Cultura y Educación*, 13, 71-87.
- Lara, E. de (2001). *Métodos de Investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56, 257-277.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: between a rock and soft place. *Interchange*, 17, 63-84.
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, 34, 673-693.
- Lave, J. y Kvale, S. (1995). *What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale*. *Qualitative Studies in Education*, 8, 3, 219-228.
- *Lázaro Martínez, A.; Mudarra Sánchez, M.J. (2000). Análisis de los estilos de orientación en equipos psicopedagógicos. *Contextos Educativos*, 3, 253-279.
- LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, 1, 1. <http://www.uv.es/relieve>
- Lecompte, M. y Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational Research*. 52, 1, 31-60.
- Lecompte, M. Millroy, W.L. y Preissle, J. (Ed.) (1992). *The Handbook of qualitative*

- research in education*. San Diego, California: Academic Press.
- Lecompte, M. y Preissle, J. (1992). Toward an ethnology of student life in schools and classrooms: synthesizing the qualitative research tradition. En Lecompte, M. Millroy, W.L. Y Preissle, J. (Ed.). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego, California: Academic Press, 815-855.
- Lecompte, M. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative desing in educational research*. London: Academic Press.
- Levinson, B.A. (1992). Ogbu's anthropology and the critical ethnography of education: a reciprocal interrogation. *Qualitative Studies in Education*, 5,1, 205-225.
- Lincoln, Y.S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1, 3, 275-289.
- Lincoln, Y.S. (1997). Reading response-ably: ethography and prudential caring. *Qualitative Studies in Education*, 10, 2, 161-164.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lofland, J. (1974). Styles of reporting qualitative field research, *American Sociologist*, 9 (agosto): 101-111.
- López-Barajas, E. (1987). Evaluación cualitativa y análisis multidimensional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2, 143-150.
- López-Barajas, E. y Montoya, J.M. (Eds.)(1994). *La investigación etnografica. Fundamentos y Técnicas*. Madrid: UNED.
- López-Barajas, E. (1994). La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas. En Lopez-Barajas, E. y Montoya, J.M. (Eds), *La investigación etnografica. Fundamentos y Técnicas*, (pp.9-39). Madrid: UNED.

- López Piñero, J.M. (1973). La obra de Price y el análisis estadístico y socioeconómico de la literatura científica. Estudio preliminar previo, en: D.J.S. Price, *Hacia una ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel (or.: 1963).
- *López Ruiz, J. (1994). El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos. *Investigación en la escuela*, 22, 59-66.
- Luttrell, W. (2000). "Good Enough" Methods for Ethnographic Research. *Harvard Educational Review*, 70, 4, 499-521.
- Mac An Ghail, M. (1995). Jóvenes superdotados y negros. Reflexiones metodológicas de un profesor/investigador. En G. Walford (Dr.), *La otra cara de la investigación educativa* (pp. 127-148).
- Macfee, G. (1992). Triangulation in research: two confusions. *Educational Research*, 34, 3, 215-220.
- Magoon, J. (1977). Constructivist approaches in educational research. *Review of Educational Research*, 47, 3, 651-693.
- Maher, F.A y Thompson Tetreault, M.K. (1993). Doing feminist ethnography: lessons from feminist classrooms. *Qualitative Studies in education*, 6, 1, 19-32.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Planeta Agostini (versión original 1922).
- Malinowski, B. (1993). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En Honorio Velasco (com.), *Lecturas de antropología social y cultural*. Madrid: Cuadernos de la UNED
- Marcus, G.E. y Cushman, D.E. (1991). Las etnografías como textos. En Carlos Reynoso (Com.), *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pp.171-213). México: Gedisa.

- Marín, M.A., Martínez, R. y Rajadell, N. (1985). La investigación empírica sobre el rendimiento en España en la década 1975-1985. *Revista de Investigación Educativa*. 3, 6, 103-126.
- Marín Ibáñez, R. (1994). Educación multicultural y etnodesarrollo desde la perspectiva de la educación comparada. En Emilio López-Barajas y Josefa M. Montoya, *La Investigación etnográfica. Fundamentos y Técnicas*. Madrid: UNED.
- Martínez Rodríguez, J.B. (Coor.) (1990a) *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y Curriculum*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Rodríguez, J.B. (1990b). Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del curriculum. En J.B. Martínez Rodríguez (Coor.) *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y Curriculum*, (pp.9-50). Granada: Universidad de Granada.
- *Martínez Rodríguez, J.B. (1992). *El alumnado y la reconstrucción del curriculum en la Reforma*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- *Martínez Sánchez y Jareño (2000). El discurso cultural de los profesores: pensamientos y vivencias, esperanzas y desesperanzas. Estudio etnográfico a través de biografías profesionales. *Enseñanza*, 17-18, 217-249.
- *Martínez Sánchez, A.; Jareño González, A. (1999-2000). El discurso cultural de los profesores: pensamientos y vivencias; esperanzas y desesperanzas. Estudio etnográfico a través de biografías profesionales. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, 17-18, 217-249.
- Martínez Torralba, I. Y Vasquez-Bronfman, A.(Coord.) (1996). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid: Aprendizaje.

- Martínez Torralba, I. y Vasquez-Bronfman, A. (1996). Introducción: Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90. En Martínez Torralba, I. Y Vasquez-Bronfman, A. (Coord). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación los años 90*. Madrid: Aprendizaje (pp.9-16).
- Maxwell, S.E. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 3, 279-300.
- *Mayans, J. (2002). *Género chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.
- Mayorga, M.J. y Ruiz Baeza, V.M. (2002). Muestreos utilizados en la investigación educativa en España. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8, 2.
- Mcchesney, P. (1995). Yes but how?: development and evaluation of careers education in higher education by careers advisers. *British journal of guidance & counselling*. 23, 3, 327.
- Mccutcheon, G. (1981). On the interpretation of classroom observations. *Educational Research*, 10, 5, 5-11.
- Mcfee, G. (1992). Triangulation in research: two confusions. *Educational Research*, 34, 3, 215-219.
- McLeod, J. (1995). *Ain't No Makin' It. Aspirations and attainment in a Low-Income Neighborhood*. Oxford: Westview Press.
- Mead, M. (1965). *New Lives for Old*. Nueva York: Morrow.
- Measor, L. y Woods, P. (1995). Avances y obstáculos en la investigación etnográfica: comparación de experiencias durante el proyecto *Cambiando la escuela*. G. Walford, *La otra cara de la investigación educativa*, (pp.79-103). Madrid: La Muralla.

- *Medina Moya, J.L. (1995). *La pedagogía del cuidado: racionalidad, tradición y poder en el currículo de enfermería. Un estudio interpretativo*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- *Méndez Zaballos, L. (1996). *Educación a los más pequeños. Una experiencia en educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- *Merida Serrano, R. (1999). *Los mapas preconceptuales como estrategia para el desarrollo sociocognitivo infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Merino, J. V. (1994). I+D, clave para la investigación etnográfica en la formación del profesorado. En Lopez-Barajas, E. Y Montoya, J.M. (Eds), *La investigación etnográfica. Fundamentos y Técnicas*, (pp.163-196). Madrid: UNED.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park: Sage.
- Mills, J. (2001). Self-constuction Through Conversation and narrative in interviews. *Educational Review*, 53, 3, 285-297.
- Montandon, C. (1995). Un enfoque ecléctico y una acción discreta: algunas reflexiones personales en torno a la práctica de la investigación. En Isabel Martínez y Ana Vasquez-Bronfman, *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*, (pp.19-36). Madrid: Aprendizaje.
- *Moreno Olivos, T. (1999). *Evaluación de alumnos con el contexto del desarrollo de la ESO. Un estudio etnográfico*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.

- *Moreno Sánchez, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177-196.
- Morse, J.M. (1997). Considering theory derived from qualitative research. En J.M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project. Details and dialogue* (pp. 163-189). California: Sage.
- Murga, M.A. (1994). La innovación educativa desde la perspectiva del etnodesarrollo: aspectos conceptuales y metodológicos. En Lopez-Barajas, E. Y Montoya, J.M. (Eds), *La investigación etnográfica. Fundamentos y Técnicas*, (pp.197-209). Madrid: UNED.
- Myers, V. (1997). Toward a synthesis of ethnographic and survey methods. *Human Organization*, 36, 3, 244-251.
- Nascimento, M.J. (1996). *Producción científica brasileña en España. Estudio bibliométrico aplicado a las tesis doctorales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Noblit, G, y Hare, R. (1988). *Meta-ethnography: synthesizing qualitative studies*. Qualitative research methods, Volume 11. Beverly Hills: Sage Pubns.
- Noblit G.W. y Pink, W.T. (Coom.) (1987). *Schooling in social context. Qualitative studies*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing corporation.
- *Nussbaum, L. (1990). *El contacto de lenguas en clase de francés. Una aproximación pragmática*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Ogawa, R.T. Y Malen, B. (1991). Towards rigor in reviews of multivocal literature: Applying the exploratory case study methodology. *Review of Educational Research*, 61(3), 265-286.
- Ogbu, J.U.(1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple, (145-174). En

- Velasco, H.M., García Castaño, F.J. & Díaz de Rada, A. (Eds). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- *Olaso, S. (1993). *El 'joc de la pilota' en la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- *Oliveira Malvar, M. (1997). *La educación afectivo-sexual en la adolescencia. Epistemología*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- *Oliveras, L. y Benítez, J. (1998). Etnografía de un proyecto de enseñanza comprensiva de las matemáticas en la ESO, con creación de recursos adaptados a la diversidad personal y cultural. Concurso nacional de ayudas a la investigación educativa. CIDE (1996).
- *Oyarzabal, J.R. (1994). *Perspectivas curriculares de tres profesores de ciencias sociales del país vasco: un estudio etnográfico*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- *Oyarzabal, J.R. (1994). *Perspectivas curriculares de tres profesores de ciencias sociales del País Vasco: un estudio etnográfico*. Tesis doctoral inédita, Universidad del País Vasco.
- Packwood, A. y Sikes, P. (1996). Adopting a posmodern approach to research. *Qualitative Studies in Education*, 9, 3, 335-345.
- *Padilla Gurria, A.J. (1999). *El desarrollo etnográfico y posibilidades de educación para la salud en la sierra gaditana*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Page, R.N. (1997). Teaching about validity. *Qualitative Studies in Education*, 10, 2, 145-155.
- *Palau del Pulgar, M.E. (1996). La tv: sus efectos y posibilidades en la educación de los niños y niñas. *Infancia y Sociedad*, 34-35, 151-165.

Panchón, C. (1994). *Les Llars infantils: una alternativa als mens en risc*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral inédita.

*Paredes Labra, J. (1998). *Análisis etnográfico de los usos de recursos y materiales didácticos en educación primaria. Estudio de los casos de dos centros*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

*Paredes, J. (2000). *Materiales didácticos en la práctica educativa: un análisis etnográfico*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Patton, M.Q. (1991). Towards utility in reviews of multivocal literatures. *Review of Educational Research*, 61, 3, 287-292.

*Peinado, C.; Lacasa, P. (1999). ¿Qué piensan de los deberes las niñas, los niños y sus familias? *Cultura y Educación*, 13, 37-48.

*Peralta Serrano, A. (2000). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrassa*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Perea, R. (1994). Pedagogía Social y perspectiva etnográfica de la educación para la salud. En Lopez-Barajas, E. Y Montoya, J.M. (Eds), *La investigación etnográfica. Fundamentos y Técnicas*, (pp.251-261). Madrid: UNED.

*Pérez Calán, R. (2001). *La evaluación del impacto de la integración escolar de sujetos con déficit de atención en el marco de la L.O.G.S.E.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Pérez Ferrá, M. (1994). Etnografía y tiempo de ocio. En Lopez-Barajas, E. Y Montoya, J.M. (Eds), *La investigación etnográfica. Fundamentos y Técnicas*, (pp.233-249). Madrid: UNED.

- *Pérez Ferrando, M. V. (1996). *Educación de personas adultas y desarrollo rural (Evaluación etnográfica de un proyecto)*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Pérez Gómez, A. I. (1991). Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y Sociedad*, 8, 59-72.
- *Pérez Navarro, P. (2000). *Las Interacciones del Psicopedagogo en la trama organizativa escolar: El caso de un centro público de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Valencia.
- *Pérez Sánchez, C.N. (1998). *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas. Estudio etnográfico de dos escuelas (urbano y rural) en la isla de Tenerife*. Tesis doctoral inédita, Universidad de La Laguna.
- Pérez Serrano, G. (1985). Evaluación de la investigación educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 123, 285-305.
- *Pérez Serrano, G. (2001). Marginación social el estudio en los Centros Penitenciarios. *Revista de Educación*, 325, 341-361.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Peshkin, A. (1993): The goodness of Qualitative Research. *Educational Researcher*, 22, 2, 23-30.
- Piirto, J. (2002). The question of quality and qualifications: writing inferior poems as qualitative research. *Qualitative Studies in Education*, 15, 4, 431-445.

- *Plaza del Rio, F. (1994). *Análisis etnográfico de los determinantes de la disciplina en el centro escolar. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8, 1, 5-23.
- *Poveda Bicknell, D. (2000). *Un análisis etnográfico de la interacción en el aula en relación con la alfabetización*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- *Prada, C. (2001). *Relaciones de poder en las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Dykinson.
- *Prada, C. (2001). *Centros educativos. Poder, conflictos y posibles soluciones*. Málaga: Dykinson.
- *Prieto Laina, J.L. (1997). *Análisis de la interacción educativa en el aula de educación infantil desde la perspectiva sociohistórica-cultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.
- *Pro Hernández, M. (1996). *La imagen en el tratamiento de la información en un centro de enseñanza. Estudio de un caso*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Pulido, R. (1990). Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica. En J.B. Martínez Rodríguez (Coord). *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y Curriculum*. Granada: Universidad de Granada.
- *Pulido Moyano, R. (1992-1993a). La construcción infantil de la diversidad humana. Una etnografía escolar en una población turística de la costa de Granada. Campaña de etnología. *Anuario etnológico de Andalucía*, 329-338.
- *Pulido Moyano, R. (1992b). Inmigrantes en las escuelas de Granada. Antropología y educación. *Anuario etnológico de Andalucía*, 17, 315-328.

- Pulido, R. (1995). Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses. *Temps d'Educació*, 14, 2, 11-32.
- *Pulido, R. (1996). *Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción infantil de la alteridad*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.
- Pulido, R y Prado, E. (1999). La investigación-acción etnográfica como herramienta para comprender y cambiar la acción psicopedagógica. En Juan Fernández Sierra (coor.). *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la Orientación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Quantz, R.A. (1992). On critical ethnography (with some postmodern considerations). En M. LeCompte, W Millroy y J. Preissle (Eds), *The Handbook of Qualitative research in education*, (pp 447-505). London: Academic Press.
- *Ramírez Garrido (1993). *La educación de adultos y el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento en la mujer: un estudio etnográfico del discurso*. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa, CIDE (1989). Universidad de Sevilla.
- Ramos, J. Y Garcia, S.R. (1995). Cultura de la docència. *Temps d'Educació*, 14, 2, 133-148.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Reeves Sanday, P. (1984). The Ethographic Paradidgm(s). En J. Van Maanen, *Qualitative Methodology* (pp.19-36). Beverly Hills: Sage.
- Rein, M. (1978). *Social Science and public policy*. Nueva York: Penguin Books.
- Rennie, D.L. (1996). Fifteen Years of Doing Qualitative Research on psychotherapy. *British Journal of Guidance and Couselling*, 24, 3, 317-327.
- Requejo, A. y Aznar, P. (1993). La investigación etnográfica en la educación no formal. En

- Núñez Curbelo, L. (Edit.), *Metodología de investigación en la educación no formal. Aportaciones teóricas*, (pp.135-186). Sevilla: Preuspinola.
- Reynoso, C. (Com.) (1991). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México: Gedisa.
- Rhedding-Jones, J. (1996). Researching early schooling: poststructural practices and academic writing in an ethnography. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 1, 21-37.
- *Ridad García, I. (1983). *Influencias de la familias el rendimiento escolar: Análisis de algunas variables socioculturales*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Riera, C. y Axpe, M.A. (2001). *La Práctica Docente en la Investigación Cualitativa*. X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. AIDIPE: A Coruña.
- Richardson, L. (1994). Writing as a method of inquiry. En N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of qualitative research in the social sciences*, 516-529. Newbury Park, CA: Sage.
- Rist, P. (1977). On the relations among educational research paradigms: from disdan to detente. *Anthropology an Educational Quarterly*, 8, 42-49.
- Rist, R.C. (1980). Blitzrieg ethnography: On the transformation of a method into a movement. *Educational Researcher*, 9,2.
- Rist, R.C. (1982). On the aplication of ethnographics inquiry to education: procedures and possibilities. *Journal Research in Science Teaching*. 19, 6, 439-450.
- Rivas Flores, J.I. (1990). *Investigación naturalista en educación. Una revisión crítica*. Promolibro: Valencia.
- *Rivas Flores, J.I. (1991). *El aula como espacio social de intercambio y aprendizaje*.

- Estudio naturalista de la cultura del aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje.*
Tesis doctoral microfichada, Universidad de Málaga.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE, CIEA, IPN.
- Rockwell, E. (1991). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. *Perspectivas*, 2, 171-181.
- Rodríguez Gómez, A.; Gil flores, J y Garcia Jimenez, E.(1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 119-130.
- *Rodrigo, M.C. y González Bueno, M. (1997). *Materiales didácticos pedagógicos sobre patrimonio etnográfico de Castilla y León (I)*. Proyecto de Renovación Pedagógica. Comunidad Autónoma de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura. No publicado.
- Rogoff, B. y Lave, J. (1984). *Everyday cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roman, L.G. y Apple, M. (1991). ¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo?: Los enfoques materialistas y feministas de la subjetividad en la investigación etnográfica. *Educación y Sociedad*, 9, 59-90.
- *Ruiz Castillo, I. (1994). Claves para el cambio y la innovación en las instituciones educativas. *Estudios de pedagogía y psicología*, 6, 153-178.
- Ruiz Olabuenaga, J. E y Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- *Sabariego Puig, M. (2000). *La educación intercultural en la secundaria obligatoria: investigación evaluativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Sabariego, M. y Sandín, M.P. (1997). La réplica de modelos educativos en la investigación etnográfica. En A.I.D.I.P.E., *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: Imprenta SAND.
- Sabater, P. (2000). *Las tesis doctorales de las facultades de ciencias de la Universidad de Murcia 1955-1990*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- *Sabirón Sierra, F. (1988). *Conocimiento y comprensión de la escuela como organización. El estudio de casos como estrategia de investigación en centros escolares*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Sabirón, F. (1994). Problemas técnicos enunciados en el ámbito de la investigación etnográfica sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 538-542.
- Sáez, A. y Aliaga, F. (1990). Meta-análisis: un programa informático para el cálculo del tamaño del efecto. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 447-453.
- Sáez, A.; Suárez, J.M.; Aliaga, F. Y BO, R.M. (1994). La utilización de los procedimientos de comparaciones múltiples en la investigación educativa en España. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 396-404.
- *Salgueiro, A.M. (1993). *La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- *Salgueiro Caldeira, A.M. (1997). La práctica docente cotidiana en el aula: el proceso de negociación. *Investigación en la escuela*, 31, 63-71.

*Salgueiro, A.M (1998). Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico. *Octaedro*.

*San Fabián Maroto, J.L. (1988). *La representación de la escuela en el niño*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

*San Fabián Maroto, J.L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de educación*, 323, 9-28.

Sánchez Blanco, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 312, 271-280.

Sánchez Meca, J. (1990). Posibilidades del meta-análisis en evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 443-446.

Sánchez Valle, I. (1994). Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. En Lopez-Barajas, E. Y Montoya, J.M. (Eds), *La investigación etnográfica. Fundamentos y Técnicas*, (pp.119-143). Madrid: UNED.

*Sanchiz Ruiz, M.L. (1995). *Tiempo libre y ocio de las personas con deficiencia mental (Un estudio etnográfico)*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sandín, M.P. y Medina, J.L. (1993). Estudio comparativo de dos programas informáticos de análisis de datos cualitativos. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 151-166.

Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 1, 223-242.

Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

- *Sanmartín Arce, Ricardo (2000). Etnografía de los valores. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 12, 129-141
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sarabia, B. y Zarco, J. (1997). *Metodología cualitativa en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Swanson, H.L (1996). Meta-analysis, replication, social skills, and learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 30, 2, 213-221.
- Scheurich, J.J. (1995). A postmodernist critique of research interviewing. *Qualitative Studies in Education*, 8, 3, 239-252.
- Scheurich, J.J. (1996). The masks of validity: a deconstructive investigation. *Qualitative Studies in Education*, 9, 1, 49-60.
- Scriven, M. (1972). Objectivity and subjectivity in educational research. En L.G. Thomas (Ed.), *Philosophical Redirection of Educational Research*, (pp.94-142). 71 st Yearbook of the National Society for the study of education, Part II, Chicago, University of Chicago Press.
- Segall, A. (2001). Critical ethnography and the invocation of voice: from the field/in the field – single expourse, double standard? *Qualitative Studies in Education*, 14, 4, 579-592.
- *Serra Salamé, C. (2001). *Identitat, racisme i violencia. Les relacions interètniques en un institut català*. Tesis doctoral. Universidad de Girona.
- *Serra, C. (2002). El racismo observado: etnografía y análisis de las relaciones interétnicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 77-82.
- Serrano, M. y Tormo, R. (2000). Estudio bibliométrico sobre aprendizaje mediado.

RELIEVE, 6, 2. <http://www.uv.es/relieve>

Sherman, R. y Webb, R.B. (1988). *Qualitative research in education. Focus and methods*. Bristol: Falmer Press.

*Sierra Zamorano, M. Á. (2000). *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de educación física*. Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

*Silva Negrine, A. (1992). *Juego y psicomotricidad*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Sipe, T.A. y Curlette, W.L. (1997). A Meta-synthesis of Factor Related to Educational Achievement. *Int. j. Educ. Res.*, 25.

Smith, J.K. (1985). The problem of criteria for judging interpretative inquiry. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6, 379-391.

Smith, L.M. (1974). Reflections on trying to theorize from ethnographic data. *Anthropology and Education Quarterly*, 5(1), 18-24.

Smith, L.M. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other cases studies. *Review of Research in education*, 6, 316-377.

Smith, M.L. (1987). Publishing qualitative research. *American Educational Research Journal*. 24, 2, 173-183.

*Sola Fernández, M. (1990). Análisis de los datos procedentes de la investigación etnográfica en grupo. Una propuesta práctica. *Investigación en la escuela*. 10, 91-97.

*Soler Santaliestra, J.R. (1998). *La participación democrática de la comunidad educativa en la administración gestión del centro escolar: el consejo escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

- *Sotes Ruiz, J.P. (1996). *La comunicación profesor/a-alumnos al comienzo de un programa de inmersión al euskera*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- *Soto Marata, J. (1999). *Desencuentros en la escuela, encuentros en la cultura. Los docentes como sujetos culturales y la transformación de las relaciones socio-educativas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Spindler, G. (Ed.) (1982). *Doing the ethnography of schooling. Educational anthropology in action*. Illinois: Waveland Press.
- Spindler, G. (1993). La transmisión de la cultura. En Velasco, H.M., García Castaño, F.J. & Díaz de Rada, A.(Eds). *Lecturas de antropología para educadores*. (pp 205-241). Madrid: Trotta
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J.P. (1993). Jaleo en la celda: la ética en el trabajo de campo urbano. En Honorio Velasco (Com.), *Lecturas de antropología social y cultural*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Stenhouse, L. (1978). Case Study and Case Records: Towards a Contemporary History of Education. *British Educational Research Journal*, 6, 1, 1-6.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y la evaluación. En Juan Bautista Martínez (Coor.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- Stake, R.E. (1978). The case study Method in Social Inquiry. *Educational Research*. 7, 2,

50-58.

Stallings, W. (1995). Confessions of a Quantitative Educational Researcher Trying Teach Qualitative Research. *Educational Researcher*,

Stocking, W. (1993). La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski. En Velasco, H.M., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (Eds), *Lecturas de antropología para educadores* (pp.43-93). Madrid: Trotta.

Suárez-Orozco, M. (1995). Perspectivas etnográficas en la época post-moderna. En Martínez Torralba, I. Y Vasquez-Bronfman, A. (Coord). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación los años 90*, (pp.83-96). Madrid: Aprendizaje.

Swanborn, P.G. (1996). A common base for quality control criteria in quantitative and qualitative research. *Quality & Quantity*, 30, 19-35.

Swanson, H.L. (1996). Meta-analysis, replication, social skills, and learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 30, 2, 213-221.

Taft, R. (1990). Ethnographic Research Methods. En John P. Keaves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook*. Great Britain: Pergamon Press.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

*Teasley, C. (2000). Construir la atención a la diversidad en la ESO: etnografía de una realidad escolar. *Aula de innovación educativa*, 95, 38-41.

*Teixidó, M. (1993). *Escola comunicativa. L'escola de la societat de masses telecomunicada*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, Tesis microfichada.

Tejedor, F.J. (1986). La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Educar*, 10, 79-101.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research analysis types and software tools*. London: The Falmer Press.

Tesol Quarterly (1996). Information for contributors. *TESOL Quarterly*, 30, 4, 801-807.

Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. London: Sage.

Tierney, W.G. (2002). Get real: representing reality. *Qualitative Studies in Education*, 15, 4, 385-398.

Torralbo, M. (2002). *Análisis cientimétrico, conceptual y metodológico de las tesis doctorales españolas en educación matemática (1976-1998)*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.

Turner, B.A. (1981). Some practical aspects of qualitative data analysis: one way of organising the cognitive processes associated with the generation of grounded theory. *Quality and Quantity*, 15, 225-247.

Tuson, A. (1995). L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos. *Temps d'Educació*, 14, 2, 149-161.

*Tuson, A. y Unamuno, V. (1999). ¿De qué estamos hablando? el malentendido en el discurso escolar. *Revista iberoamericana de discurso y sociedad. Lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria*, 1, 1, 19-34.

Tyler, S.A. (1991). La etnografía posmoderna: de documento de lo oculto a documento oculto. En Carlos Reynoso (Com.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México: Gedisa.

*Unamuno, V. (1997). *Lenguas, identidades y escuela: etnografía de la acción*

- comunicativa*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.
- Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Valles, M.S. (2000). La grounded theory y el análisis cualitativo asistido por ordenador. En Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (3ª edición)*, 575-603. Madrid: Alianza Editorial.
- Van Maanen, J. (1983). The fact of fiction in organizational ethnography. En J. Van Maanen, *Qualitative Methodology* (pp.37- 55). Beverly Hills: Sage.
- Van Maanen, J.; Dabbs, J.M. y Faulkner, R.D. (1982). *Varieties of Qualitative Research*. London: Sage.
- Vásquez, A. y Martínez Torralba, I. (1995). Construyendo el Programa París-Barcelona, interrogantes y descubrimientos. En Martínez Torralba, I. y Vasquez-Bronfman, A. (Coord). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación los años 90*. Madrid: Aprendizaje (pp.187-206).
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- *Vázquez Recio, R.M. (2001). *La dirección de centros y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un caso*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- Velasco, H.M. (1992). Los significados de cultura y los significados de pueblo. Una historia inacabada. *Reis*, 60, 7-25.
- Velasco, H.M. (1993). *Lecturas de antropología social y cultural*. Valladolid: UNED.

Velasco, H.M., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (Eds) (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

*Velasco, H; García Castaño, F.J.; Díaz de Herrada, A. (1995). *Metodología de trabajo de campo en etnografía escolar*. Ayudas a la investigación educativa del CIDE (1990).

Velasco, H. y Diaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

Velaz de Medrano, M.C. (1997). Imagen de la ciencia, prácticas y hábitos científicos de los investigadores en ciencias de la educación. *Revista de Educación*, 312, 193-226.

Velaz de Medrano, M.C.(1997). La investigación educativa financiada por el CIDE desde su creación: análisis bibliográfico de las revisiones publicadas por este centro entre 1993 y 1997. *Revista de Educación*, 312, 333-340.

Velaz de Medrano, M.C. (1997). Los criterios de valoración de la calidad de la investigación educativa desde la doble perspectiva de los investigadores y de los organismos públicos que la promueven. *Bordón*, 49, 4, 457-478.

Villar Angulo, L.M. (1983). Revisión de investigaciones empíricas sobre “Formación del Profesorado” en España. *Revista de Investigación Educativa*, I, 2, 280-302

Villar Angulo, L.M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.

*Villar, L. (1994). Reflections on actino by university teacher trainers. *Annual meeting of the american educational research association*, 4-8.

Villenas, S. (1996). The colonizer/colonized Chicana ethnographer: identity, marginalization, and co-optation in the field. *Harvard Educational Review*, 66, 4.

Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social I: recogida de datos*. Barcelona: PPU.

- Viswesvaran, CH. y Sánchez, J. (1998). Moderator search in meta-análisis: a review and cautionary note on existing approaches. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 1, 77-87.
- Wagensberg, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál es la pregunta? y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Walberg, H. (1986). Syntheses of research on teaching. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching. A project of the AERA*. McMillan Publi.
- Walford, G. (Dr.) (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Walford, G. (2002). *Doing a doctorate in Educational Ethnography*. University of Oxford, U.K.
- Walker, R. (1983). La realización de estudio de casos en educación: ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp.42-81). Madrid: Narcea.
- Werner, O. y Schoepfle, G.M. (1993). Cuestiones epistemológicas. En Honorio Velasco (com.), *Lecturas de antropología social y cultural*. Madrid: Cuadernos de la UNED
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión, (pág. 95-126). En Velasco, H.M., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (Eds). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: akal.
- Wittrock, M.C. (Ed.) (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

- Wittrock, M.C. (Ed.) (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Wolcott, H.F. (1982). Differing styles of on-site research, or, if it isn't ethnography, what is it? *Review Journal of Philosophy and Social Science*, vol.7, nº 12, 154-169.
- Wolcott, H.F. (1988). Ethnographic research in education. En R.M. Jaeger, R.M. (ed.), *Complementary Methods for Research in Education*, Washington, D.C.: American Educational Research Association, pp.187-249.
- Wolcott, H.F. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Wolcott, H.F. (1990). On seeking –and rejecting– validity in qualitative research. En E.W. Eisner y A. Peshkin (Eds), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. Nueva York: Teacher College Press.
- Wolcott, H.F. (1992). Posturing in qualitative research. En M. LeCompte, W Millroy y J. Preissle (Eds), *The Handbook of Qualitative research in education*, (pp 3-52). London: Academic Press.
- Wolcott, H.F. (1993). Sobre la intención etnográfica, (127-144). En H. Velasco, J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta.
- Wolcott, H.F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. London: Sage.
- Wolcott, H.F. (1997). Validating Reba: a commentary on “Teaching about validity”. *Qualitative Studies in Education*, 10, 2, 157-159.
- Woods, P. (1985). Ethnography and Theory construction in educational research. En Burgess (Ed.), *Field Methods in the study of education*. London: The Falmer Press.

- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Woods, P. (1994). Collaborating in historical ethnography: researching critical events in education. *Qualitative Studies in Education*, 7, 4, 309-321.
- Woods, P. (1995a). Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa. *Temps d'Educació*, 14, 2, 107-132.
- Woods, P. (1995b). La adaptación de la etnografía para uso educacional. En Martínez Torralba, I. Y Vasquez-Bronfman, A. (Coord). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación los años 90*. Madrid: Aprendizaje (pp.37-56).
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Barcelona: Paidós.
- Wright, C. (1995). El investigador y el investigado, una ilustración personal. En Martínez Torralba, I. y Vasquez-Bronfman, A. (Coord). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación los años 90*, (pp.157-170). Madrid: Aprendizaje.
- Wyness, M. (1995). Las posibilidades de la etnografía y el problema de la vida privada: los informes de padres y profesores sobre “padres responsables”. En Martínez Torralba, I. y Vasquez-Bronfman, A. (Coord). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación los años 90*, (pp.141-154). Madrid: Aprendizaje.
- Xavier de Brito, A. (1995). La construcción de las relaciones entre el investigador y su objeto

de estudio: ensayo de interpretación inspirado en la teoría del don. En Isabel Martínez y Ana Vasquez-Bronfman, *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*, (pp.113-125). Madrid: Aprendizaje.

Zajano, N.C. y Edelsberg, C.M.(1993). Living and writing the researcher-researched relationship. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6, 2, 143-157.

*Yanes, J. (1997). *La república del profesorado: Los MRPs*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

Yin, R.K. (1991). Advancing rigorous methodologies: A review of "Towards rigor in reviews of multivocal literatures ...". *Review of Educational Research*, 61, 3, 299-305.

ANEXOS

TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS

INFORMANTE “A”

Entrevistadora: ...Es que la pregunta ésta, de la formación recibida, porque muchas veces se dice que una cosa es la formación teórica y otra cosa es cuando lo pones en práctica, en investigación. Tú encontraste muchas diferencias?

Entrevistada: Bueno, es que cuando yo hice ese crédito de investigación cualitativa, que fueron diferentes créditos, uno más de epistemología, otro más de campo teórico con Delio del Rincón y otro más práctico con Joana Sancho, ya estaba entonces haciendo trabajo de campo en mi tesis, pero básicamente cuando yo ya concreté el tema y veía que esto iba por aquí, sí que fue para mí una formación importante, es todo lo que aprendí de mis colegas de Málaga...

Entrevistadora: Sí allí trabajan mucho este tema.

Entrevistada: Sí y encontré una tesis en este sentido y además era también un caso, un maestro y fue muy importante, también trabajos que hicieron de evaluación de la Reforma en Andalucía, pero en estudios de caso, cualitativos, también el trabajo de Miguel Ángel Santos y de Juan Fernández Sierra, toda la visión más teórica que había, Angulo, o sea que esto fue para mí la escuela, a parte de lo que hice aquí y mi director me lo dijo, yo no he dirigido tesis de este tipo, te vas a Málaga. Además me impliqué en un proceso de evaluación externa de un proyecto de formación en el I.C.E., que coordinaba Pepe Contreras y claro, tuve que hacer entrevistas, hice los informes, hice todo eso y claro...

Entrevistadora: Y tú ¿conoces otros trabajos que se hayan hecho, pero americanos, anglosajones?. Es por ver si tú crees que hay diferencia entre los trabajos que se están haciendo aquí, si la etnografía se lleva a cabo de diferente manera.

Entrevistada: Bueno, de hecho, tengo que decir una cosa, fíjate que la bibliografía que yo misma utilizo y lo que vi en Málaga, nuestra formación fue sobre todo anglosajona y creo que se hacen cosas muy interesantes en Latinoamérica, pero yo qué sé! por aquello que también ellos, la mayoría se formaron en, con autores anglosajones, todo el trabajo de Jackson, fue uno de los que también me inspiró mucho, también y la parte teórica de , Goetz y LeCompte que son quizás

más en medio entre lo cualitativo y cuantitativo. Pero, sobre todo con el contacto de la gente de Málaga, es que claro me supuso... ¿sabes lo que has hecho tú?, pues eso, tenía todos esos artículos a mi disposición, yo creo que me facilitó, muchísimo, de verdad. Luego también estuve con una estancia en... , con Patric (??) McDonald y con la gente que hacían informes de Investigación Acción; y también cuando estuve en la Universidad de Stanford, también consulté artículos e informes de investigación, pero bueno sólo fueron unos quince días.

Entrevistadora: Sí, es que una de las partes de mi trabajo es un poco que muchos autores en la teoría hablan de diferentes tipos de diferentes tipos de etnografía, incluso unos hablan de etnografía positivista, etnografía crítica, etc. Mi interés se centra ahí también, un poco ver qué es lo que se está haciendo aquí.

Entrevistada: A mí, mi bagaje es el que me ha dado pistas para después hacer mi propia creación, porque al final el informe yo creo que es una cosa muy particular eh!; no sé con todo ese bagaje tú construyes cómo puedes hacerlo y...

Entrevistadora: Con informe ¿te refieres a la escritura...?, no a lo que es la recogida de información...

Entrevistada: No, porque aquí yo creo, que la mayoría más o menos, bueno yo creo que uno de los libros que también me ayudaron mucho es el de Bogdan y el Taylor, o sea que más o menos entre unos y otros vas viendo, no; pero claro, qué te dicen, abierta, no?, bueno pues yo ahí cojo notas y voy recogiendo cuanta más información mejor, pero el elaborar el informe...

Entrevistadora: Pero ¿te refieres a la elaboración del informe en sí o a la interpretación que tú das, a tus conclusiones?

Entrevistada: Claro, es que está eso unido, porque yo no entiendo que eso es también las diferencias entre etnografías ¿no? Hay etnografías que son más descriptivas que interpretativas, creo; sé que en la descripción hay parte de interpretación porque focalizas más unas cosas que quizá otras, pero a mí me interesaba más de toda esa información cómo le doy el sentido que sea creíble, que sea verosímil, ¿no? que tú pienses no eso realmente quizás pueda tener otra interpretación pero tú la que me das cómo la justificas, cómo la has organizado, para mí tiene sentido esto. Y tiene sentido porque estoy dando también una interpretación cultural, a dar ese

salto.

Entrevistadora: Tú crees que con la misma información en tu trabajo, en tu Centro, con tus profesores, crees que otra persona habría llegado a la misma interpretación, crees que eso es importante o ¿no?, es decir imagínate una información que tú recogiste se la das a otra persona, ¿qué opinas tú?

Entrevistada: Yo pienso, esa persona en el mismo tiempo, en el año 92-93 hubiera visto lo que yo con matizaciones porque las personas somos diferentes, seguro que hay matizaciones, si vas con cierta regularidad, yo creo que sí que hubiéramos compartido algunas cosas. Lo que pasa que como pones tanto de ti misma, porque tú eres el instrumento, que es lo importante, tú estás recogiendo las notas, tú estás mimando todo aquello, cuidando, cultivando que ahí salga algo, y eso no es aparte de la relación que tú estableces también con la profesora o a la persona a quien estás investigando. Quiero decir que igual otra persona que no hubiera mantenido esta relación con la persona que está investigada, pues igual habrían cosas que habrían variado.

Entrevistadora: Es que en los estudios etnográficos o cualitativos en general, siempre es muy importante la relación con los sujetos.

Entrevistada: Claro.

Entrevistadora: Es que además, no sé si tú te has dado cuenta que en la mayoría de los informes siempre se crea una empatía bastante fuerte con las personas.

Entrevistada: ¡Bueno! con Nieves Blanco, yo creo si tienes la oportunidad de entrevistarla, creo que estaría bien. Llegó, sí un nivel pero también bastante fría la relación, o sea a un nivel sí, pero...

Entrevistadora: Tú crees que eso marca la calidad de la información, la relación con la persona con la que estás investigando u observando.

Entrevistada: La calidad no sé, porque por ejemplo Nieves yo creo que escribió un informe muy interesante con lo que tuvo, pero quizás más partiendo de lo que vio, de lo que observó. Pero sí que debe influir en algo y eso es lo que pones tú de raza, sexo y tal.

Entrevistadora: ¿Crees que influye las características del investigador en la relación?

Entrevistada: Sí, yo creo que sí.

Entrevistadora: Lo que pasa es que, claro, hasta qué punto eso es bueno, es malo, o no importa, o sí importa.

Entrevistada: Yo creo que lo más importante, que a veces es difícil, pero es llegar a explicitarlo. Porque, por ejemplo, en Málaga, claro salían cosas que tenías que desenmascarar a ciertas coacciones sutiles, ciertas cosas que parece que están claras pero no lo están, que hay una figura de líder importante encubierta, y ¡claro!. Y si la gente pues es sensible para otras! reconocerlo, muy bien, pero si no lo es. Pero yo creo que sí que influye, y además influye el hecho quizás, tampoco quiero hacer una apología de la esencia de mujer, no?, porque no sería justo, pero sí que quizás esa manera que yo y otras mujeres yo veo, quizás algún hombre, pero más las mujeres, en que el sentir y el pensar está como más relacionado, sabemos también captar cosas a otros niveles, de inquietudes, de sentir, de emociones.

Entrevistadora: Sí una sensibilidad, de hecho muchos artículos que se refieren a la etnografía feminista, que es lo que tú dices que las características ... (suena el teléfono). Cambiando de tema, si tú tuvieras que definir la investigación etnográfica o decir así una breve explicación qué dirías, cómo la describirías, ¿cuál es la esencia para ti?

Entrevistada: Para mí la esencia es poder describir e interpretar una realidad que tú quieres comprender, y comprender quiere decir así de amplio. No que tú tengas un protocolo antes, que algunos antropólogos lo tenían, por eso se llama también antropología desde una visión más positivista. Que tú quieres comprender una cultura, una manera de hacer que para mí no tiene que ser lejana, o sea parece que la etnografía como viene de la antropología y de conocer culturas así más, puede ser la persona que está al lado, aunque tú tengas también mucha información de esa cultura porque la vives, como es el sistema escolar, imagínate.

Entrevistadora: Y, tú ¿has realizado -perdona que cambie así de tema- algún trabajo de investigación utilizando otra metodología?, que se me olvidó preguntártelo antes.

Entrevistada: Con otra metodología, pues así grandes no, la verdad es que no.

Entrevistadora: Cómo crees que están aceptados estos trabajos en la comunidad científica actual?. Ha habido hasta hace poco una tradición de otro tipo de trabajos y ahora la gente está un poco más utilizando otro tipo de metodología, hace años había cierto rechazo, ¿tú crees que esto ha cambiado?

Entrevistada: Yo creo que sí, y ha habido cambios, yo he tenido esa suerte de que ya había gente en el tribunal de la Tesis, por ejemplo, que ya había hecho investigaciones de este tipo, más o menos, si no etnográficas muy cercanas, cualitativas y todo eso y... aunque quizás no sea muy generalizable, pero sí que se va encontrando...

Entrevistadora: Si tuvieras que decir qué cosas crees que debe tener un buen trabajo etnográfico, qué resaltarías?, para ti ¿qué cosas son las fundamentales que debe cumplir un buen trabajo etnográfico?

Entrevistada: Eso, que sea, que la realidad que se quiera comprender sea lo más completa posible, lo más, como te diría, creíble posible, que se vean ahí los sujetos con quien están interaccionando, que se vea el respeto, que se vea esa *socialidad* para no adjudicar, ni perjudicar, sino que se vea ahí un análisis constructivo y que te dé pistas para ampliar tu comprensión de la realidad, y por eso es importante que haya también esta interpretación cultural.

Entrevistadora: Cuando hablas de interpretación cultural ¿a qué te refieres? a lo que es el Centro, por situarlo en un Colegio con una maestra o a otra cosa más amplia.

Entrevistada: Que sea más micro o sea más amplio no des los datos en bruto, sino que tú busques explicaciones de porqué está pasando lo que está pasando y cuando tú buscas, también es importante contrastarlo con referentes también teóricos, otra gente que ha hecho lo mismo y cómo eso tú haces avanzar ese conocimiento.

Entrevistadora: Mira, y en el caso de tu trabajo, tú me dices que para ti una idea importante es que tú vayas sin unos objetivos prefijados; pero aún así parece que siempre vamos con alguna pequeña idea de lo que podemos encontrar, cambió para ti mucho?, el diseño de tu investigación, las ideas que tenías al principio ¿cambiaron con respecto a tu trabajo final?.

Entrevistada: Al principio, lo que sí queríamos con la maestra, porque ya lo has visto en el libro, que para mí era importante encontrar la persona que pudiera estar implicada en una investigación de este tipo, que yo también pudiera aportar algo, o sea para mí era muy importante esa reciprocidad, ¿no?. Porque de un trabajo etnográfico no se ve quizás hasta el final, que esto también sirve a la persona que, claro porque es su voz, es su hacer diario, claro que para la persona sirve, pero es se ve a lo largo del tiempo; y si no, como hay tantos prejuicios también en que los académicos, porque estamos allí a recoger información, y nos la llevamos y ya está, pues yo tenía como objetivo principal que fuera alguien que yo también pudiera ayudar.

Entrevistadora: O sea ¿tuviste un compromiso con la persona en el sentido de su práctica, y en el sentido de devolverle observaciones, etc?

Entrevistada: Sí, sí claro.

Entrevistadora: ¿Fue un compromiso explícito?

Entrevistada: Sí, sí, todo, y el informe final no tendría que haber nada que a ella pudiera perjudicarla, porque estaba en un Centro privado, o sea que en este caso era... Eso hace mucho más mis sutilezas y yo creo que sí que salió en el informe todo lo que yo pensaba que podría decirse. Y en relación a la pregunta si cambiaron mis objetivos, en esa negociación sí que había un problema de ella y yo por mi formación en evaluación de la lengua, por eso me pidió ayuda, cómo se podría evaluar diferente. O sea que la primera preocupación era entender los procesos de evaluación, y luego lo que vimos es que estos procesos de evaluación estaban tan encasillados en una forma de hacer, institucional y de presiones sociales y de todo tipo, que luego con las observaciones que también hice pues ampliamos ese marco a comprender su vida profesional y parte de su vida profesional, era la angustia que ella pasaba en los procesos de evaluación, pero así contextualizado en un marco más amplio que daba más pistas para interpretar el proceso de evaluación.

Entrevistadora: Mira, y una decisión importante, cuando decidiste tú hasta aquí llego, ya no voy a coger más información, ¿qué fue lo que a ti te marcó el acabar con la recogida de información en el Centro?

Entrevistada: En principio pensaba que en un año había suficiente, con dos días de estar en el

escuela, hablábamos casi cada día por teléfono, o sea que fue un contacto muy directo. Pero quizás por ser inexperta, quizás por no sé, pensaba que todavía no había, no sé, no podía elaborar algo muy concreto de todos aquellos datos y por eso seguimos otro año más.

Entrevistadora: Y ¿hubo información que no utilizaste?

Entrevistada: Poca, de una manera o de otra utilicé toda.

Entrevistadora: La mayoría de las cosas que quiero preguntar, ya las comentas tú en el libro, son muchas cosas sobre las dificultades del proceso de investigación -que tú hablas de ello-, sobre las fases, con todo eso no nos metemos ahora. Pero una pregunta que me queda, porque ya te digo que lo demás ya lo haces explícito, es referida al tema de la enseñanza de los métodos cualitativos, o del método etnográfico en concreto, tú crees que es posible?, vamos a ver, en el sentido que la mayoría de nosotras hemos recibido una formación en estadística, método experimental, correlacional, variables independientes, dependientes, cómo se formula un problema, etc, son como paquetitos de instrucciones. Pero cómo ves tú esto, la formación de los investigadores?, además yo creo que tú tienes experiencia en la enseñanza en este campo, si crees que es posible (silencio). Vamos a ver, te lo pregunto porque hay mucha gente que dice que a hacer investigación etnográfica sólo se aprende haciéndola.

Entrevistada: Ah! ahí ya llega la pregunta, es que hay dos cosas yo creo.

Entrevistadora: Sí me refiero a que si tu crees que se pueden dar pautas, si hay mucha diferencia entre la teoría y la práctica...

Entrevistada: Bueno, yo creo que la gente que hace doctorado tendría, a no ser que vengas ya con un propósito muy concreto por la formación que has recibido antes y tal, sí que tendría que haber como mínimo todos esos planteamientos y es lo que damos también en el doctorado. Pero también con todas las cuestiones controvertidas, al menos también hablamos de eso; las cuestiones éticas, la implicación, todo eso, ¿no?. O sea que enseñar sí que se puede enseñar a nivel más teórico, pero yo creo que es importante que eso tiene que ir relacionado también con la práctica, porque es que si no, no puedes, no te puedes hacer cargo de eso.

Entrevistadora: Es decir, crees que es necesario un primer acercamiento.

Entrevistada: Sí, al menos que sea una pequeño... para que veas el tiempo que cuesta luego poner la observación en limpio, o hacer una entrevista.

Entrevistadora: Yo no sé si tú quieres comentar algo, algo que me he dejado, si quieres comentar algo más.

Entrevistada: Lo único que tú ponías, por ejemplo, algo sobre la objetividad en la investigación.

Entrevistadora: ¡Ah! sí, sí es verdad...

Entrevistada: Yo pensaba que, bueno, objetividad está en relación a convertir en objeto a algo, y a mí eso, pues no me sirve de referencia. Porque en esa formación más epistemológica, metodológica también... y también sale en el libro, también me formé o estudié o intenté leer también cuestiones de epistemología feminista y me dieron algunas claves sobre eso; sobre no convertirse en objeto que quizá de eso las mujeres sabemos algo, por experiencia y por historia. Y pues no, no sé no quería entrar por ahí, no; entonces aunque hayan enfoques de la etnografía que han convertido en objeto a las personas, porque es conocer algo para después, cómo implantar cosas desde fuera, que es una visión de instrumento de la etnografía, yo no estoy en esta línea, y si no más bien más que objetividad, subjetividad e incluso me gusta más la idea esa de implicación y distanciamiento, compromiso, distanciamiento que Norberto Díaz (?), por un libro que me dijo, me dio esa clave.

Entrevistadora: O sea, que para ti el término objetividad no tiene sentido utilizarlo en investigación, al menos en investigación etnográfica.

Entrevistada: A mí no me sirve, en todo caso sí que creo que hay más dependencias, independencias, procesos de autonomía y distanciamiento, procesos de compromiso, de implicación y distanciamiento; o sea me sirve más eso, porque yo he podido estar muy implicada, pero también he estado distanciada, al crear la notas, al crear ... Pero siempre como referente ese compromiso con la persona, respeto por esa sensibilidad que ya que me expone su vida, yo como mínimo tengo que estar receptiva. Para mí eso es muy importante.

Entrevistadora: Sí, la pregunta ésta es en el sentido de que hasta ahora otro tipo de investigaciones era como lo más importante la objetividad, la objetividad; y claro se está intentando

trasladar esos conceptos a otro tipo de investigación y cómo para ti pierden o no sentido, hay gente que insiste en seguir hablando en esos términos.

Entrevistada: Yo creo que hay otros criterios que quizás tendríamos que ir elaborando, porque leyendo esos informes quizás puede ser un bonito trabajo incluso para ti, que para mi aún sigue habiendo, y eso lo comentábamos también con de Lara, demasiados trabajos cualitativos, etnográficos, o sea se ve que hay una transición, porque hay mucha preocupación, incluso en mi trabajo, en mis primeras partes, una de las preocupaciones esa es, era eso, la rigurosidad, la generalización, la objetividad, sí objetividad o no, subjetividad, o sea me debatía en criterios que creo que aún están muy apegados a una tradición cuantitativa y eso el trabajo de Guba y Lincoln, el trabajo de Goetz y LeCompte, por ejemplo, se ve eso, no. Y creo que hemos de hacer un salto, y el salto puede ser eso, no; el compromiso que hay, la implicación que hay, el respeto que hay, la sutilidad a la hora de construir los informes, o sea que hay unas cosas que quizá por esa filosofía, y yo inventé también mis propios criterios, aunque eso estaba allí al frente también, de decir, bueno hay que haber contraste de métodos, de contraste de...

Entrevistadora: De triangular, tú cuando hacías, a lo mejor, alguna interpretación se la comentabas a la profesora, en este caso, te daba ella su opinión acerca de lo que tú interpretabas?, o sea tú cuando ibas analizando alguna observación que hacías o algunos documentos y tú llegabas a alguna conclusión, tú ¿lo dejabas para el informe final o ibas construyéndolo con ella?

Entrevistada: Sí, sí, había más que informes parciales, eran cartas, imagínate, no. Y carta ya está en disposición de un diálogo mucho más cercano que quizás un informe, pero sí que íbamos comentándolo y a veces ella pues me decía, pues desde mi punto de vista yo no lo veo así o.

Entrevistadora: O sea que hacía caso también a sus interpretaciones.

Entrevistada: Sí, sí, pero yo creo que la interpretación global, global, global es a la hora de escribir. Hay cosas que evidentemente se han dicho, no pero hay algo que en la escritura te abre, no, y dices ¡pumba!, que hay una relación de ideas y creas, o sea yo me sentí creando...

Entrevistadora: Entonces, ¿tú crees que el conocimiento se genera, o sea construye o se descubre?

Entrevistada: Quizás las dos cosas, tú tienes todo el mogollón de información no, y eso, y eso, y eso, y tú... pero además es que estás en un proceso que aunque no estés allí, estás (?) y estás en la cosa, no, o sea en el proceso de elaboración del informe construyes y descubres también.

Entrevistadora: Y la última cosa yo creo, el tema de la teoría, tú crees que se puede construir teoría con la investigación etnográfica, teoría educativa?.

Entrevistada: Yo creo que sí, lo que pasa es que quizá... claro!, es que la teoría tiene que partir, o sea, yo creo que mi informe aunque es muy pegado a la práctica, creo que también es un informe teórico, allí hay relación de cosas, pero encima de esto aún se puede reflexionar más, por eso mi último capítulo era también reflexiones del informe, no. O sea que sí que hay explicaciones sobre dilemas que se puede profundizar y elaborar a partir de eso. Por ejemplo, elaboración de teoría, de constructos también teóricos que nos permiten repensar y elaborar más conocimiento sobre la educación, hay una que tienes, claro como nos hizo servir como ejes teóricos para interpretar su informe y es un trabajo muy bonito de (?). Ella hizo estudios de caso de, cuatro estudios de casos de la enseñanza de la historia, y luego construyó, no sé si así decirlo, una teoría que permitía entender cómo se enseñaba historia, lo que ella hizo, la teoría defensiva de la enseñanza, su nombre, teoría defensiva, no; defensiva quería decir pues que trivializaba, que se ocultaba, aspectos o sea, de la práctica etnográfica sacó una explicación elaborada para entender...

Entrevistadora: Y se puede entender en diferentes contextos, no sólo en el contexto exclusivamente que estudió esa profesora, sino que se puede transferir a otros contextos.

Entrevistada: Evidentemente, Nieves, por ejemplo, sacó mucha parte de eso, de la teoría de la enseñanza defensiva, o sea que es un ejemplo bueno en ese caso; y en el mío, quizá por, como te diría..., por premura de leer la tesis, sacar la plaza interina y todo eso, pues tuve que cortar, no. Pero sí que después de elaborado, aspectos como la formación del profesorado, hay una parte, que yo creo que quedó incompleta, pero yo creo que algún día quizá retomaré, y es toda la parte de los dilemas y contradicciones de la enseñanza, además relacionadas con cuestiones de género, yo creo que ahí está, ahí está que se puede retomar esto, fundamental además. Es que yo no entiendo la elaboración de la teoría como algo que esté aquí, de algo que está aquí en la cabeza de una y especula, por que sí, pierde.

Entrevistadora: Y la utilidad de estos informes, Tú ¿para qué crees que pueden servir?, ¿para

comprender, conocer o colaborar a la transformación y la mejora?.

Entrevistada: Yo creo que sí, y además como a mí, ya lo veías en el libro, que me inspiró mucho también el hacer como un relato, pero sí que se podía leer de una manera así seguida y tal, no; porque me inspiré bastante también con reportajes de televisión y bibliografías de mujeres, no, eso también me dio claves para poder escribirlo. Y las mujeres que leyeron, las maestras que leyeron el informe pues sí que les sirvió, veían su vida, no, es como una novela, que ves parte de tu vida, por negación o por reafirmación o por entender. O sea entendiendo aquello y yo me entiendo más, eso también lo decían también. El problema de los informes etnográficos es en la publicación, que quizá no está reflejada en el libro, es que, claro, como las vidas son muy expuestas, qué pasa, no, o sea mi informe no está publicado.

Entrevistadora: Pero ¿si mantienes el anonimato de la persona?

Entrevistada: Aunque sea en el anonimato, porque no sería anonimato en la escuela de la maestra, claro es ella, y es donde más quizá importa, no. Y si él no lo ve claro, a mí me parecía, y gente que lo ha leído que lo quieren publicar.

Entrevistadora: Claro es que esto es un anonimato relativo.

Entrevistada: Es si no le importa a la persona, y yo sé que por ejemplo ahora se ha publicado, creo que está a punto de salir, la tesis de Ana M Salgueiro y supongo que a la maestra no le importe.

Entrevistadora: Y tu libro, para publicarlo supongo que entonces le habrás pedido su consentimiento.

Entrevistada: Sí, yo le pedí el consentimiento, sí, sí, y además, pero eso lo siento más mío porque es mi proceso.

Entrevistadora: Claro que ahí es una reflexión tuya.

Entrevistada: Mía, no. Además le pedí permiso para publicar luego lo del anexo de la evaluación, el capítulo del informe. Pero cuando lo leyó, en la distancia ella decía: "Huy, huy, y eso dije?", o

sea que no se veía ella ahí, pero como era muy evidente...

Entrevistadora: Y ¿cuándo vas a traducir el libro al castellano para poderlo ver allí?

¡Error! Marcador no definido.

INFORMANTE “B”

Entrevistadora: Lo primero que me gustaría saber es tu formación teórica, qué estudiaste.

Entrevistada: Nos centramos en cualitativa, solamente en cualitativa.

Entrevistadora: No, pero yo me refiero a tu formación inicial qué estudiaste, la especialidad...

Entrevistada: Ah sí, yo me matriculé en Pedagogía en el 86 y yo venía de haber hecho ciencias en el bachillerato y siempre tenía una orientación más o menos cuantitativa, porque incluso por mi estilo cognitivo, llámale como quieras, yo soy más de ciencias, más analítica y así, no. Entonces en Pedagogía hice el Plan viejo de 5 años, entonces hice la especialidad de Didáctica y Organización Escolar, aunque estoy en M.I.D.E., porque todo el grupo de compañeros iban a Didáctica y bueno al final acabé en Didáctica. Pero siempre, si yo veo mi expediente académico, todo lo que era medición ahí era donde yo sacaba siempre mejores notas y era lo que más me gustaba. Entonces, bueno, lo que es en cuanto a formación de la carrera, pues la formación en Estadística I, Estadística II y una signatura que había en primero, que no recuerdo el nombre, a cerca de, todo aquello de silogismos...

Entrevistadora: Ah, sí Epistemología se llamaba allí o Teoría de la Educación era otra, en el Plan nuestro.

Entrevistada: Bueno pues eso, Estadística I, Estadística II, la Medición, la Evaluación y la Pedagogía Experimental, pero de cualitativa no vi nada en lo que era la carrera, eh?. Entonces acabado eso hice un postgrado de Tecnología, de informática aplicada a la educación, pero nada, de metodología nada. Ya hasta que en el año 92 me matriculo en el programa de doctorado de aquí de M.I.D.E., y el tema concreto es la Educación Intercultural y entonces aquí resulta que coincide, Margarita que presenta un proyecto al C.I.D.E., un proyecto de investigación, ella es la coordinadora y el proyecto incluye dos grandes, dos subproyectos; un subproyecto más orientado por una vertiente cuantitativa, elaboración de instrumentos, escalas de actitud, etc. y una vertiente más cualitativa que consistía en formar un equipo de investigación que fuera a observar a las

¡Error! Marcador no definido.

escuelas. Entonces yo, como alumna de doctorado y que a la vez ya era ayudante de aquí del M.I.D.E., pues me incluye en el proyecto de investigación. Y entonces durante un período bastante importante, antes de iniciar el acceso al campo hubo una formación por parte de Margarita, Delio también estaba, pero Margarita fundamentalmente. Fue un proceso de formación bastante intenso de todas las personas que formábamos parte del proyecto de investigación cualitativa. Formación a dos niveles, una, sobre todo, revisión bibliográfica y lecturas que Margarita orientaba, una de paradigmas, otro de etnografía crítica, otro de no sé qué; y luego formación digamos lo que era la discusión de grupo, cada mes nos reuníamos toda la mañana, entonces ahí dialogábamos, acerca de lo que era el proyecto, con las lecturas, con los problemas, con las dudas; y esa, una gran formación para mí, previa el acceso al campo, y luego todo lo que es participar en un proyecto de investigación cualitativa, con la elaboración de informes, parciales, informes a las maestras que observábamos, a la dirección... Esa ha sido mi formación en cualitativa, lo que es la lectura con la realización propiamente dicha de investigación.

Entrevistadora: Y en cuanto a la experiencia investigadora, ¿ qué has tenido?, ¿ la participación en este proyecto y tu tesis?

Entrevistada: Mi tesis, bueno este proyecto empezó en el año 92, estamos en el 97 y desde el 92 no hemos abandonado la línea cualitativa. Empezamos del 92 al 94 con una investigación de tipo etnográfico y del 94 al 96, hecho ese diagnóstico de la realidad iniciamos, bueno llevamos a cabo tres pequeñitos proyectos, pero bueno también tienen su importancia de Investigación-acción. O sea, conocidas las necesidades del profesorado, vamos a ayudarles a cambiar, y llevamos tres subproyectos en tres escuelas diferentes a través de la Investigación Acción. En una de esas escuelas se hizo una Investigación Acción un poco especial que fue mi tesis doctoral, que fue lo que hemos llamado una evaluación participativa, que es una integración de la evaluación de programas en la Investigación Acción, que lo he llamado Evaluación Participativa o Colaborativa. Y ahora continuamos con el proyecto de investigación que está en la línea de la investigación también evaluativa, de la aplicación de un programa de acción tutorial, Evaluación de Programas, siempre todo en la línea cualitativa y eso, formación...

Entrevistadora: Bueno, y ahora metiéndonos más en la investigación etnográfica, ¿ ustedes tienen algún referente en el Estado español de otros trabajos que se hayan hecho, qué referentes tenían?, americanos, anglosajones?. No me refiero a la teoría, sino algunos informes o trabajos.

¡Error! Marcador no definido.

Entrevistada: Yo recuerdo ... bueno de bibliografía sí que teníamos muchos referentes extranjeros, americanos, anglosajones, de Woods, que lo trajo La Caixa, la Fundación La Caixa; o sea de lecturas sí que teníamos las típicas, Goetz y LeCompte, me acuerdo también, que eran muy cuantitativas, pero bueno, nos servían. Y luego de trabajos concretos en el año 92 no había tampoco tanta cosa para decir vamos a basarnos en, yo recuerdo que en aquellos años, Margarita sé que tenía referencia de algunos estudios en el C.I.D.E., que fue el organismo que nos subvencionó a nosotros también había subvencionado estudios también en la línea de la educación intercultural, que no quizás tan cualitativos pero alguna cosita se había hecho.

Entrevistadora: ¿Te refieres a García Castaño y esta gente?

Entrevistada: No, García Castaño es el de Antropología.

Entrevistadora: Porque ellos también hicieron trabajos de estos.

Entrevistada: Sí, García Castaño, Margarita los nombraba, que tenían el laboratorio en Granada. Pues sí como referencia sabíamos que había gente investigando, pero como no había informes todavía, pues un poco cada uno iba por su lado, teníamos el colectivo Y.O.E. también, que también había una publicación de ellos intercultural que había hecho un estudio observacional en Madrid y en Barcelona, pues sí sabíamos de lo que hacían otras personas, pero un poco abriendo camino y con una orientación concreta.

Entrevistadora: Claro, yo lo pregunto porque quiero relacionar o intentar indagar si hay diferencias entre los trabajos que se están haciendo aquí y los trabajos americanos o anglosajones, pero bueno que igual es un poco pronto porque hay poca producción.

Entrevistada: Ahora ya encontraríamos más, seguro. Pero en el 92 que nos iniciamos con esta, estábamos todos empezando me parece.

Entrevistadora: Y de los trabajos etnográficos que conoces o por lo menos en la teoría, ¿tú crees que hay diferentes tipos de etnografía?, porque eso es otra cosa que me gustaría ver lo que pasa en la práctica, diferentes tipologías igual que puede haber diferentes tipo de Investigación

¡Error! Marcador no definido.

Acción, tu antes nombraste la etnografía crítica, otra más cuantitativa, ¿cómo ves tú esto?, o ¿tú crees que ustedes hacen un tipo determinado de etnografía?, no sé si tienen eso pensado o reflexionado.

Entrevistada: A ver, no sé si hacemos un tipo concreto de etnografía, lo que sí que sé es que la etnografía concreta que hemos realizado, porque al fin y al cabo solamente hemos hecho un estudio, ha sido muy amplio, pero de etnografía hemos hecho un estudio etnográfico. Entonces, lo que sí que me encontré, o lo que sí creo que ha sido una aportación, no sé si llamarle a eso un tipo de etnografía es lo siguiente -tengo que relacionarlo con contenido, con educación intercultural-, cuando nosotros planteamos el estudio etnográfico para ir a descubrir qué modelos educativos había en las aulas, en relación a cómo se había adaptado o no a la diversidad cultural; entonces dijimos, bueno vamos a ver que dimensiones, qué indicadores, qué teorías, qué otras investigaciones previas nos hablan de modelos de educación intercultural. Y sí, en la teoría algo hay, pero aquello para que te oriente al aula para decir tienes que observar A, B, C y D no lo teníamos, de manera que fue una etnografía de entrada pues un poco orientada por principios teóricos, por enfoques de educación intercultural, pero fue una etnografía orientada a la comprensión desde luego, pero también al descubrimiento y en última instancia a la generación de teoría, porque concluido este estudio, sí que yo ahora si vuelvo a hacer una etnografía con ese contenido no empiezo de cero, voy a las categorías de aquel estudio y digo yo ya sé con qué ocurrirá en la realidad, desde luego que con la mente abierta, pues siempre pueden salir nuevas categorías de un Centro diferente, pero se generaron unos modelos al comparar las etnografías de un Centro, de otro Centro, de otro Centro; emergió en cierta forma teoría, por lo tanto pienso a ver quién dice que no puedes generar teoría con la etnografía, yo creo que sí puede generar teoría, generar modelos, generar, llámale como quieras.

Entrevistadora: Esa era otra pregunta que te quería hacer, si tu pensabas que con la investigación etnográfica se podía generar teoría, ya me has contestado que sí. Y si tu tuvieras que definir o decirle a alguien qué es la investigación etnográfica, ¿qué es para ti lo que más lo define? o como lo intentarías explicar.

Entrevistada: No sé, supongo que recurriría a las palabras típicas que se suelen emplear para definir la investigación etnográfica, supongo que insistiría en que es un estudio en profundidad y creo que la palabra en profundidad ya incluye la profundidad tanto de... o sea, en profundidad de una

¡Error! Marcador no definido.

realidad, no de un fenómeno, de una situación, en profundidad porque la estudiamos cercanos a la gente que participan en esa realidad y en profundidad porque se intentan captar toda esa realidad, en su complejidad o en su globalidad, así de sencillo no se si podría explicar, pero ahí insistiría, no?, en la cercanía con las personas; luego, pues habría que hablar pues del rigor científico entre comillas o habría que ... cómo asegurar la falta de perspectiva, todo ese tipo de cosas que ya sabemos. Pero hablaría de la cercanía y de la vivencia de una realidad, para poderla comprenderla desde dentro, los típicos, no; y que para entender la etnografía les diría que tienen que hacerla.

Entrevistadora: Muy bien. Mira y ¿qué piensas de la objetividad?, en investigación.

Entrevistada: Mira de la objetividad, yo con la palabra objetividad hay una cosa que siempre les digo a los alumnos, el campo de la cualitativa está emergiendo, ya llevamos muchos años pero está emergiendo está creciendo, y así como se ha intentado, por poner un ejemplo, crear palabras o crear términos respecto al rigor científico y ya no se habla de validez interna, sino que se habla de transferibilidad, credibilidad, etc. pues creo que no hemos encontrado todavía la palabra subjetividad/objetividad en el paradigma cualitativo. Entonces, qué sucede, que traspasada la palabra objetividad al paradigma interpretativo/cualitativo, llámale como quieras, la traspasamos con las reglas del juego del paradigma cuantitativo/positivista y ahí está el fallo. Ahí está el fallo, porque, yo se lo digo a mis alumnos, les digo ese es un argumento que hay que aprender a desmontarlo; la objetividad, entendida como el paradigma positivista la entiende, no la podemos traspasar, es una regla de juego de ellos. Para nosotros, en todo caso, si no hemos encontrado todavía la palabra adecuada para objetividad/subjetividad, lo que les diremos sí que queremos ser subjetivos en la medida de lo que ellos entienden, porque si nos llaman subjetivos difícilmente vamos a llegar a la perspectiva, difícilmente vamos a comprender desde dentro, lo que pasa es que para ellos subjetividad tiene una connotación negativa, para nosotros, no. No tenemos todavía la palabra, llámale perspectiva interna, llámale acercamiento a los participantes, como tu quieras, eso es lo que pienso de la palabra objetividad.

Entrevistadora: Mira, y para ti, cuando lees algún informe o algún trabajo etnográfico, ¿qué cosas tiene, para ti, un buen trabajo etnográfico?, o sea, lo que se te viene a ti a la cabeza para valorarlo como bueno o como malo, o como que te gusta o no te gusta.

Entrevistada: Me fijo bastante en las cuestiones metodológicas, a lo mejor, incluso a veces,

¡Error! Marcador no definido.

cuando leo algún informe o algún artículo, me faltan elementos de juicio, porque en no todos los informes etnográficos se hace referencia a todo el proceso metodológico, entonces si es un informe de una etnografía en la cual solamente hay, pues eso, ya más resultados, los temas que han surgido, hipótesis confirmadas o no, me gusta ver la parte metodológica, pues lo que llamamos la metodología desde planteamiento, evolución del problema de investigación, si ha habido escenario, negociación, qué dificultades. O sea, casi me gusta más ver que hay una parte bien clara, identificada, para la metodología y luego ya un informe de conclusiones o lo que se quiera, pero el proceso ... porque al fin y al cabo la etnografía es proceso, la cualitativa es proceso, si no hay proceso, o sea yo no quiero ver el sistema categorial, el último, el definitivo, porque no me creo que solamente uno de principio a fin, o sea todo lo que es proceso y evolución del proceso pues reflexivo del participante, investigador, me gustaría verlo.

Entrevistadora: Y, ¿tú crees que hay aceptación de los trabajos etnográficos en la comunidad científica actual?, en nuestro campo, o más concretamente en M.I.D.E., ya no en Pedagogía, en general, o en Educación, de los expertos a los trabajos realizados con esta metodología.

Entrevistada: En fin, yo creo que aunque sea ya hoy nadie cuestiona lo de la complementariedad de paradigma, entonces difícilmente vamos a encontrar una persona que esté en contra de la etnografía o que la critique, no creo que encontremos a alguien que abiertamente diga que no es válido, aunque todavía nosotros, sin decir nombres, pero hay gente que todavía un poco cuando te ve "ah, todavía sigues con eso de la cualitativa" o a Margarita mismo le dicen "Ah, Margarita con eso de la cualitativa". No creo que se... se ve su validez, también es cierto que seguro que hay gente que la acepta como válida sin realmente saber lo que es.

Entrevistadora: Metiéndonos ya más en lo que es el proceso de investigación que ustedes siguieron. Antes de entrar al campo, antes nombraste algo que si ya ahora tuvieran unos referentes, unas categorías, pero la primera vez; antes de entrar al campo, con qué fueron?, llevaban ya algo, algunas categorías, algo leído o fueron a ver que es lo que iban a encontrar, ¿ cómo fue?

Entrevistada: Hubo, realizamos muchas lecturas del tema de la educación multicultural, habíamos leído bastante. Entonces, los enfoques que había, las clasificaciones que había acerca de la educación intercultural, eso estaba aquí, lo llevábamos. Después respecto a temas que no tienen nada que ver con la educación intercultural, sino con la educación en general -aprendizaje,

¡Error! Marcador no definido.

adaptación de contenidos, etc- lo normal que se estudia en Pedagogía, lo que puede orientar cualquier investigación, también nos orientaba a nosotros, queríamos ver modelos educativos multiculturales, por lo tanto, teníamos ciertas referencias de qué era un modelo educativo y luego multicultural. Por lo tanto, creamos una especie de sistema categorial a priori de algunas categorías o de algunos temas que orientaban la recogida de datos. Hubo, había debate en el seno del grupo, respecto a si debíamos llevar unas categorías a priori o deberíamos ir con la mente, o sea totalmente en blanco.

Entrevistadora: Y ¿hubo cambios en los objetivos, hasta lo que al final...?

Entrevistada: No, no hubo muchos cambios, no.

Entrevistadora: Iban ya con la idea o con un objetivo concreto, ¿no?

Entrevistada: Sabíamos muy bien lo que queríamos investigar, lo que pasa es que surgieron cosas que no queríamos investigar y que aparecieron, y que acabaron como puntos incluso a abrir unas investigaciones.

Entrevistadora: Tú crees que alguien en el mismo colegio, con la misma información, ¿habría llegado a la misma interpretación que ustedes llegaron?

Entrevistada: Yo creo que sí, con la información nuestra; o sea yo te paso mi información a ti, si tu hubieras interpretado lo mismo?, hombre yo creo que falta la parte de la vivencia, por muchos datos que tu recojas, la vivencia de haberlo visto y haberlo... estado allí dentro, falta. Pero sí, porque pasamos mucho tiempo en el campo, estaba todo muy recogido, las entrevistas transcritas, todo transcrito, triangulado...

Entrevistadora: Y ¿desecharon algunos datos?, Hubo información que dijeron "¿para qué cogimos esto?", o aprovecharon la información que recogieron.

Entrevistada: Yo creo que básicamente todo nos servía, para un apartado u otro, todo servía.

Entrevistadora: Cuándo decidieron ustedes acabar la recogida de información?, tenían claro el

¡Error! Marcador no definido.

período o fue cuando dijeron bueno ya tenemos suficiente, ¿cómo fue la finalización?

Entrevistada: Teníamos un límite de tiempo que venía un poco marcado por el presupuesto, entonces había un mínimo establecido, no sé si eran veinte sesiones, por aula; ahora no recuerdo, pero había un período marcado. Tampoco el dinero no era lo único, eh? porque decíamos "no sé qué hacer", cinco días más vamos, aunque no haya la subvención, pero ya había un espacio marcado.

Entrevistadora: Sí es que hay mucho gente que no sabe cuánto tiempo va a estar y me gustaría saber porqué decidieron acabar, realmente puede ser una decisión arbitraria en algún sentido, de tiempo o...

Entrevistada: Teníamos marcado el tiempo, digamos un poco por el... o sea en el proyecto que presentamos al C.I.D.E. ya hicimos un planteamiento de tiempo, entonces dijimos tantas sesiones, un poco siguiendo el modelo de Spradley, van a ir para la observación descriptiva, tantas para la focalizada y tantas para la selectiva, una esquematización previa.

Entrevistadora: Otro bloque de preguntas es todo el tema de la relación con los sujetos, ¿cómo fue la relación con los sujetos?, ¿tuvieron algún problema? o ¿hubo algún conflicto en el que tuvieron que posicionarse? ¿cómo fue la relación en el Centro con las personas con las que ustedes estuvieron en contacto?

Entrevistada: Bueno, yo, claro íbamos por parejas a los Centros, entonces cada Centro era un poco particular, pero hubo muy buena relación con la gente que participó, desde dirección, hasta la maestra de a pie, que estaba en el aula con nosotros, se puede hacer en bastante gran medida observación no participante y eso permitía tomar gran cantidad de datos, estaban de acuerdo, sabían que íbamos a ir, nos poníamos al final de la clase o teníamos permiso, pues no sé de pasearnos y movernos y ver lo que hacía los chavales, no hubo problema porque, mira yo pienso que hay, es lógico, más interacción y puede haber como más problemas en la investigación Acción que en la investigación etnográfica. En la investigación etnográfica nuestro papel estaba muy claro, teníamos que ir tal día, si hacía falta hacíamos de apoyo a algún alumno que acababa de llegar, se había negociado bien el acceso y estaba claro qué es lo que íbamos a hacer allí y no hubo dificultades de...

¡Error! Marcador no definido.

Entrevistadora: Y ustedes negociaron con la gente devolver los informes o las observaciones, las entrevistas, eso quedó explícito.

Entrevistada: Sí, es más el informe devuelto nos lo devolvían ellos digamos confirmado, estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo y ese era un elemento también de triangulación, de enriquecimientos; además los informes parciales Margarita nos hacía cumplir con ellos. Que era un elemento de retroalimentación y de reorientación del propio proceso de observación, como de devolución a los participantes que entra dentro de la ética de investigación.

Entrevistadora: ¿Tú crees que influye, en alguna medida, en la calidad de la información que tú recojas, el investigador?, tanto puede ser el aspecto físico, la edad, el género, ¿tú crees que eso influye?

Entrevistada: ¿Del investigador?

Entrevistadora: Sí, o el carácter. Vamos a ver, el sentido de esta pregunta es que hay gente que dice que el investigador etnográfico tiene que tener unas cualidades distintas o específicas, ¿tú crees esto?

Entrevistada: Todos podemos aprender y formarnos en todo, pero cuando yo en las clases hablo de... hay un librito de Santos Guerra "Hacer visible lo cotidiano", que dice "criterios para la elección de las estrategias de recogida de información", yo... hay uno que yo estoy de acuerdo con él, que hace referencia a la pregunta que tú me haces y que ahora no recuerdo el nombre, pero que hace referencia a la habilidad o cualidad de la persona para utilizar esa estrategia, dice hay gente que son buenísimos entrevistando, pésimos observadores y hay personas que tienen una cualidad innata, analítica de observar, muy bueno; y son incapaces de dirigir una entrevista no se les da bien. Entonces, pues cada uno tiene que valorarse a sí mismo y todo se puede aprender y mejorar, pero desde luego sí que hay unas cualidades o unas potencialidades.

Entrevistadora: Pues ya que se puede enseñar esto, es que a mi me interesa relacionar esto con algo que ya habíamos hablado antes, con la enseñanza de los Métodos Cualitativos, claro a ti tiene poco sentido hacerte esta pregunta, pero ¿qué opinas de la enseñanza de los métodos cualitativos?,

¡Error! Marcador no definido.

¿se pueden enseñar?

Entrevistada: Sí, se pueden enseñar a utilizar las estrategias se puede enseñar y se puede aprender.

Entrevistadora: ¿Sin necesidad de...?, porque hay gente que dice a entrevistar sólo se aprende entrevistando ... ¿Tú crees que algo se puede ... pautas?

Entrevistada: Sí yo creo que sí, por supuesto, luego cuando tú lo vas a hacer lo tienes en cuenta, yo creo que sí, seguro.

Entrevistadora: Pues yo creo que ya hemos terminado, a ti te gustaría decir algo más o alguna idea, algo que te gustaría comentar.

Entrevistada: Hay un tema que... no lo tengo muy elaborado eh?, pero surgió en el Congreso de A.I.D.I.P.E. de Sevilla, pues surgió en una especie de foro acerca de la investigación, del área experimental de M.I.D.E., etc. Se hablaron de muchos temas, qué pasaba de la estadística, pero surgió en un momento, llevaba Juan Mateo el foro, una discusión o algo acerca de la complementariedad de Paradigmas y se puso sobre la mesa, es que tendría que retomar mis notas, pero algo acerca de la falsedad de la triangulación de métodos o algo así, me llamó muchísimo la atención, sobre todo viniendo de quien viene, porque Juan Mateo, por supuesto, es una persona que merece todos mis respetos, entonces que una persona como Juan pusiera en tela de juicio la complementariedad, no, no la complementariedad, sino la no necesidad de la complementariedad, es decir, porqué tenemos que estar puestos de pesados de que por aquí y por aquí vamos a llegar mejor; algo así, o sea debería retomar mis notas ¿eh?

Entrevistadora: Pero, cuando hablaste de triangulación te referías a la entrevista con la observación y tal, o ¿a Paradigmas?

Entrevistada: De Paradigmas, de metodologías, de grandes orientaciones.

Entrevistadora: Yo he oído algo de eso también, que es una quimera lo de la complementariedad, no lo sé. ¿Tú crees que la gente que, por ejemplo, utiliza el método etnográfico, es una posición

¡Error! Marcador no definido.

por el tipo de objetivos que se plantean con la investigación o es una posición ideológica o epistemológica?, ¿Tú cómo ves eso, tú crees que es decir bueno yo tengo este objetivo, utilizo este método o utilizo otro, o tiene que ver con la ideología, con la concepción de la investigación, de la enseñanza ...?

Entrevistada: Yo creo que debería, debería ser en función de la naturaleza del objeto de estudio, en función de lo que tú quieres conseguir, hay, digamos, temas, hay aspectos de la realidad o partes que uno quiere llegar, o situaciones que es imposible abordarlos con un Cuestionario, con un Sociograma o una Escala de Actitud, no lo sé. Es imposible, tienes que ir a otros métodos, y hay temas que son inabordables, de la observación o son inadecuados a través de la entrevista, entonces no es que yo como estoy en la moda cualitativa tengo que hacer tal cosa, no, el objeto de estudio, la situación me demanda por su naturaleza, tiene que haber una, un estudio de epistemología, del objeto de investigación, un estudio epistemológico más profundo que te marca y te define el método, no tú porque ahora está de moda, no, no por tu orientación, sino el objeto de estudio. Nosotros en el trabajo de investigación de Educación Intercultural, el objeto era el mismo, pero según que parte iba bien que fuéramos nosotros al aula a observar o iba bien que otro subequipo pasara una Escala de Actitud al profesorado.

Entrevistadora: El tema que planteabas antes de la no complementariedad de los paradigmas, yo no sé cómo surgió el debate, pero igual fue por eso, por concepciones distintas de la realidad.

Entrevistada: No sé, ya te digo que lo tengo apuntado y me sorprendió mucho, porque si es alguien como tú o como yo que llevamos una comunicación, igual no presto ni atención, pero que Juan Mateo presentara aquello y montó un silencio y todo el mundo pensando, pensando, pensando... dije "ostras" bueno pues...

Entrevistadora: Sí, yo creo, me parece a mi que estamos en un momento como de... que tiene que haber un salto por algún lado.

Entrevistada: Otro Paradigma (risas), algo tiene que pasar...

Entrevistadora: Sí, porque está todo tan "choteado" -no sé si esa es la palabra- que hay algunos que sí que complementariedad, que no, tres paradigmas, dos, cuatro; porque yo he leído cosa que

¡Error! Marcador no definido.

hablan hasta de tres paradigmas en Investigación etnográfica, ya dentro de Investigación etnográfica, o sea parece que tienen que llegar ideas nuevas que está claro que se están generando cambios y nos estamos dando cuenta de eso, cuando tú dijiste que empezaron en el año 92 a hacer investigación y que no había; ahora ya la gente está haciendo otro tipo de investigaciones, que estamos en una época de producción que para algún sitio vamos a ir.

Entrevistada: Solamente añadir respecto a esto que algo similar comentó, estuvo aquí un medio paisano tuyo hace poco, Pepe Moya, y el también me sacó el tema de la ... no sé exactamente porque no lo acababa de decir claro de la no complementariedad, de la no posibilidad de triangular o algo así, lo sacó con una conversación muy breve, eso era un tema, y luego por anotar otra cosa más respecto, no a etnografía en concreto, a cualitativa en general, mi opinión es que en los próximos años tiene que haber un avance, por supuesto en estrategias y todo; pero tiene que haber un avance en el tema del análisis de datos en cualitativa.

Entrevistadora: Está crudo eso, ¿no?

Entrevistada: Está ya hasta el límite, desde Miles y Huberman, los programas informáticos, todo lo que tú quieras, ahora viene una época de programas informáticos, la herramienta, aplicada, pero el concepto de cómo saltar de coger notas de campo a un informe final, que ahí puede haber un gran... ahí hay una parte del proceso observacional de la etnografía muy importante. Ahí casi más está en juego la capacidad, cualidad, creatividad, arte del investigador, que no tanto las notas de campo que hay. O sea cómo paso yo de aquí a aquí, o sea ese paso, justamente hoy lo hablábamos en clase, a través de matrices, a través de un gráfico, utilizo el NUDIST... ¿ cómo, cómo?, Ahí yo creo que...

Entrevistadora: Pero ¿tú dices al salto de interpretar? O sea no ya tanto de organizar lo que sería la información.

Entrevistada: Todo, todo y de organizar, todo lo que es Análisis de Datos, ahí hay que trabajar más, tenemos orientaciones, hay cositas, hay algunos escritos, pero...

Entrevistadora: Porque ahora ¿ú crees que depende un poco de la creatividad o de la buena voluntad de cada investigador? Es que la gente se queja mucho de eso, todo el mundo sabe lo que

¡Error! Marcador no definido.

tiene que hacer con los análisis estadísticos, de los resultados de una Escala, de un test o un cuestionario.

Entrevistada: No sabría decirte, hay fases, por supuesto hay fases y hay todo el tema de Análisis de Contenido, luego hay cosas más cualitativas, los de Sevilla han ido haciendo, tenemos cosas de Miles y Huberman, tenemos pues... tenemos modelos, ¿ no?, tenemos modelos de cómo analizar los datos, pero como no hay ninguna receta, "haga usted una matriz", pues por ahí en la forma de organizar datos, de organizar, de manejar y de hacer el salto a la interpretación; creo que ahí nos tenemos que esforzar porque el salto a la interpretación, a la generación de teoría, a la integración teórica, toda esa parte.

Entrevistadora: Es interesante ese tema, ¿ sabes cómo lo veo yo?, bueno ahora ya fuera de esto, está bien como reflexión. Esto se podría hacer con ejemplos, con ejemplificaciones, es decir, tú puedes enseñar cómo analizas datos con la estadística, hay una fórmula X es la media, S la Desviación Típica, siempre, pero cómo dices ¿tú cómo analizas información cualitativa?, pues con un ejemplo, con ejemplificaciones, entonces aquí es necesario el contenido, es decir, es difícil enseñar el análisis en abstracto igual que se enseña la estadística. En abstracto es difícil enseñar la investigación cualitativa, por que no es abstracto, son realidades concretas, entonces esta realidad y con esta entrevista analizamos esto y que sirvan de ejemplo y de apoyo.

Entrevistada: Claro, claro, para enseñar el análisis de datos cualitativos con contenido, con ejemplos; sí, ahí estoy completamente de acuerdo, pero más allá de la organización y cómo hacer los pasos, no sabría cómo decirte. Tú desde la integración teórica cómo haces un informe que no sea un mero informe descriptivo apoyado en tus datos, sino apoyado también en teorías, o es un informe que va a generar teoría o a contrastar teoría o a validar hipótesis como aquella comunicación de Marta y mía en Sevilla, contrastar modelos de Educación Multiculturales, todo el tema de si la teoría fundamentada, que si... O sea ahí, luego en la construcción de los informes, construcción de teoría, generación de teoría, validación de hipótesis, todo ese salto, qué hacemos con el análisis de datos y hacia dónde vamos, en última instancia es la respuesta a un objetivo de investigación, de observación, pero que esa zona yo creo que lo que es la metodología de proceso ya está bastante trabajada, todo el mundo tiene claro los pasos, pero luego llegas al análisis de datos, ahí estamos en ello, ahora han aparecido programas informáticos, que nos ayudan a disponer la información, pero luego al volver a saltar de la información, a integrarla teóricamente, a

¡Error! Marcador no definido.

contrastarla, a enriquecerla, a triangularla, a complementarla, a contrastarla con el cuantitativo, todo ese salto creo que estamos muy retrasados en eso, estamos en lo último fue las matrices de Miles y Huberman, a partir de ahí... y gráficos y cuatro cosas más, luego ya...

Entrevistadora: Yo creo que hay mucha gente que se refiere, que es la diferencia entre la parte más técnica de una investigación y la parte más de literatura, de creatividad y tal; es que igual no hay manera de enseñarlo, porque como todo son realidades distintas y todo depende de tú cabeza y de la cabeza de los que has entrevistado y construir a partir de ahí... Yo creo que es la diferencia entre los que opinan que el conocimiento se construye o se descubre, que igual va por ahí la cosa. Una cosa es construir conocimiento y otra cosa es descubrirlo. Entonces si vamos a construir, pues hay que construirlo, nadie nos puede decir cómo lo tenemos que construir, ¿no? Igual es que la investigación etnográfica está en una perspectiva más constructiva, de construir realidades, ¡eso es lo difícil!

Entrevistada: De ahí que ahora se le llame más paradigma constructivista y no paradigma cualitativo, al menos en algunas publicaciones de hace algún tiempito. A mí Antonio Latorre cuando me oía hablar "paradigma cualitativo", me decía "paradigma constructivista", que no tiene nada que ver con la teoría constructivista de psicología y todo esto. Ya se habla de paradigma constructivista y no tanto de cualitativo.

Entrevistadora: Es que es eso, o sea es así, yo también a veces, cuando estaba estudiando, decía pero cómo, cómo hago los análisis, por ejemplo de una entrevista, claro eso también depende de ti. Tú puedes tener una buena formación teórica, una buena base que a ti te permita dar ese salto, pero es que depende de ti, porque tú eres el instrumento, tú lo vas a construir. Pero está muy interesante todo este tema...

INFORMANTE “C”

Entrevistadora: Me gustaría que me dijeras qué formación teórica tienes, qué has estudiado.

Entrevistada: Bueno, mi interés por la investigación cualitativa surgió ya desde hace mucho tiempo, es decir, que en el año 79 empecé a dirigir la primera investigación-acción, y desde entonces trabajé especialmente o busqué autores que me pudieran ayudar a descubrir cómo trabajar la investigación educativa procurando no, digamos, distorsionar la realidad educativa de manera fragmentada, de manera, digamos, cuantitativa que a mi me parecía que un poco distorsionaba la realidad. Entonces, en ese sentido, mi interés fundamental había sido, ya desde el comienzo de la investigación, trabajar con muchas, muchas variables, para suplir, en la medida de lo posible este problema. Sin embargo, el acercamiento, como digo, a través de dos líneas de investigación que he hecho yo, que es la investigación en valores, que durante diez años he trabajado, y la investigación de la innovación en procesos de innovación y cambio, a través de investigación-acción como metodología. Estos dos caminos me llevaron a profundizar cada vez más en lo que eran las metodologías cualitativas, entonces, pues bueno, autores como Guba, primero me centré, en Lincoln; en autores que de alguna manera habían trabajado la línea de Stake, la línea de investigación evaluativa y que habían sido grandes matemáticos y se habían pasado después a la investigación cualitativa y este fue mi cambio. Yo había sido muy rígida en investigación cuantitativa, había trabajado muchos años en esto, pero con una gran insatisfacción, porque buscaba cómo acercarme más vitalmente a la escuela.

Entrevistadora: Pero fue una necesidad, porque ahora es más como una moda...

Entrevistada: Sí, en aquella época no existía, siempre ha pasado lo mismo, mi problema siempre a sido el ir... Entonces, la idea fue, empecé por la investigación-acción, reconozco, eh!. Mi primer trabajo de este intento fue acercarme a procesos de investigación que de alguna manera incluyeran el cambio dentro de la investigación, incluyeran la transformación de la realidad educativa pero sin, como digo, fragmentarla, intentando de una manera colaborativa. Esto me llevó a trabajar intensivamente en procesos de investigación-acción, como digo, y me llevó también, paralelamente, en el trabajo de valores a trabajar mucho el análisis de contenido como estrategia de aproximación a la realidad, cuando queríamos, a través de dinámicas de situaciones de educación en valores;

queríamos descubrir los valores de los niños, etc. Y no tanto a través de cuestionarios, de test, etc. Entonces, claro, por una parte, como digo, trabajaba los análisis de contenido, trabajaba las entrevistas, o sea, buscaba estrategias de aproximación a la realidad -la observación- que me permitieran descubrir esa realidad de una manera más global y por otra, como digo, intentaba buscar unas metodologías que me permitieran contribuir a la transformación de la realidad. Esto, por una parte, me llevó a orientar equipos de investigación-acción, a trabajar intensivamente durante dos años en República Dominicana, y aquí empieza mi contacto con las etnografías, la investigación-acción, una investigación participativa llevada a cabo, durante dos años en República Dominicana con un equipo de allí. ¿Cuál fue mi problema?, que yo no conocía la realidad educativa de La República Dominicana; y a partir de ahí fue cuando empecé a comprender que yo no podía entrar en una escuela y trabajar con los profesores para ver cómo transformar la realidad si no la comprendía previamente, al menos, en algunos elementos esenciales. Lo cual me obligó durante un trimestre estar sentada en el final del aula tomando notas e intentado a través de diálogos y de observación, al principio no participante y después participante, entender lo que estaba ocurriendo en esas aulas, con esos profesores, en esa realidad tan desconocida para mí. Y esto, me hizo valorar y comprender la investigación etnográfica como un camino importante para intentar después generar procesos transformadores o para intentar introducir programas de innovación, etc. en las escuelas. Este fue el camino.

Entrevistadora: Y en esa época, ¿no tenías mucho conflicto?, es decir, ¿había aceptación en la comunidad científica de este tipo de trabajos?

Entrevistada: Por supuesto que no había aceptación. En el año 88, yo inicié, como digo la primera tesis de investigación-acción fue en el año 79, utilizábamos, sin embargo, mucho procedimientos cuantitativos, pero como una multiplicidad de variables. Pero ya fuimos avanzando en este camino y en el año 84 se inicia lo que llamamos un primer seminario de investigación-acción en el área M.I.D.E. que todavía, digamos existe muy poca aceptación. A nivel teórico comienza, en aquel momento, en la comunidad científica del área M.I.D.E. comienza la discusión sobre lo cuantitativo y lo cualitativo, mientras que a nivel práctico un grupo de personas, en concreto, estoy refiriéndome a mí, inicio, desde esa doble vía, como decía en aquella época estaba trabajando en valores, inicio, sistemáticamente, los procesos de investigación-acción e introduzco sistemáticamente lo que serían procesos de observación, procesos de entrevistas, etc. Pero siempre dentro de este gran paraguas de la Investigación-acción, en el año 86 con Teresa Anguera, que era especialista en observación y ahí teníamos nuestra..., porque yo todavía entonces estoy muy influenciada por el

paradigma positivista, digo esto porque a pesar de que trabajábamos la observación lo hacíamos de una manera muy sistemática y de una manera muy analítica. Bueno, pues, sin embargo, iniciamos lo que llamábamos la investigación-acción cooperativa, con ocho grupos de la Universidad de Barcelona, que está publicado este trabajo. Yo entonces empiezo a ver las dificultades, empiezo a ver las carencias de formación, cómo probar la credibilidad de estas investigaciones; y en el año 88 marzo, después de orientar unos 20 grupos de investigación-acción a lo largo de todo el Estado español, en un seminario permanente; marzo a República Dominicana para trabajar, dedicarme sólo a investigar y dedicarme durante dos años a hacer una investigación participativa en las escuelas de República Dominicana. Entonces a partir de ahí, esa formación que fue mi primer contacto con la etnografía, a mi vuelta había cambiado radicalmente en dos cosas. Una en reafirmarme en la investigación cualitativa, pero reafirmarme en la necesidad de una sistematización de la investigación cualitativa -primer elemento muy importante- pero descubriendo que existían modos diversos de probar el rigor científico de la investigación cualitativa, que no eran similares a los de la investigación cuantitativa, primer aspecto. Segundo elemento del descubrimiento de la etnografía, como una dimensión, como una metodología de investigación necesaria para complementar lo que yo llamaba las investigaciones orientadas al cambio. Es decir, no podemos trabajar investigaciones orientadas al cambio sin comprender la realidad, aunque es verdad que la mejor comprensión de la realidad es intentar transformarla. Pero hay una dimensión previa, sobre todo en fenómenos nuevos, que exigen la etnografía.

Entrevistadora: Si tú tuvieras que definir la investigación etnográfica, ¿cómo lo harías?

Entrevistada: Yo diría que la investigación etnográfica consiste en la comprensión en profundidad de una realidad, en concreto si es educación, de una realidad educativa, de manera integral, de manera, yo diría también, vivenciada por quienes ofrecen la información, de tal forma que se trabaja, se comprende desde dentro, no desde fuera e intentando que esa comprensión nos ofrezca una luz clara sobre algún fenómeno educativo, en el campo que sea, educativo, psicológico, etc. etc. Esta comprensión, como digo, lo fundamental es que es integral, que recoge y que reconoce las dimensiones culturales de todo fenómeno, en ese sentido yo creo que la etnografía tiene una dimensión cultural fundamental, y que a mi parecer necesita, para comprender a fondo cualquier realidad, por pequeña, por micro que sea, necesita la comprensión más amplia de un contexto.

Entrevistadora: Antes lo estuvimos comentando un poco, pero, bueno, forma parte de todo este tema. Si tú crees que hay diferencias entre los trabajos que se hacen fuera -americanos,

anglosajones- con lo que se está haciendo aquí.

Entrevistada: Bueno, a ver, yo diría... creo que fuera, como en EEUU, creo que existen muchísimos tipos de etnografías, muchísimos modelos de trabajo etnográfico y también que existen diversas escuelas, por lo tanto no podemos afirmar sin más un tipo, ¿no?, es decir, incluso LeCompte y Goetz han evolucionado drásticamente desde su primera obra hasta digamos la reedición de esa obra posterior, ha sido bastante diferente. Sin embargo, yo sí que creo que, yo la experiencia, de las obras. por ejemplo, de Foster que he leído o las obras de Woods, o la obra de Johnson, o sea de las diversas obras etnográficas, no están muy preocupados por el tema de la científicidad, yo digo la realidad de las etnografías. Yo, por ejemplo, cuando leo los informes etnográficos me queda la insatisfacción de que la sistematicidad en la reducción de la información es muy pequeña, esta sistematicidad, para mi es importante desde la perspectiva científica. En este sentido, nuestro grupo difiere sustancialmente de otros grupos, creo yo, esa es la impresión que tengo, es decir, que nosotros hemos intentado trabajar mucho lo que sería el proceso de reducción de datos sistemáticamente, de manera que vayamos desde visiones más globales, más generales, es verdad que no es que nos hayamos inventado nada de esto, existen obras. Pero me refiero a nivel práctico, es decir, no desde la teoría de lo que es la reducción de datos en el ámbito cualitativo, sino desde la práctica de la reducción de datos, ¿eh?

Entrevistadora: Y en el mismo área o en el mismo tipo de investigaciones que hacen con el tema de la multiculturalidad, en concreto, ¿conoces otros trabajos aquí en el Estado español, que estén llevados a cabo con la misma metodología?

Entrevistada: A ver, existen etnografías, pero desde luego no son de este tipo. No, las etnografías, que han sido publicadas algunas, concretamente en el ámbito..., las investigaciones del C.I.D.E., por el laboratorio de Granada. Pero estas investigaciones suelen estar más orientadas a ofrecer información sintética, es decir, la síntesis del informe, sintéticas sobre lo que les parece que ocurre en la realidad, pero sin justificar de donde procede esa información.

Entrevistadora: ¿Tú crees que la gente que se dedica a hacer investigación etnográfica lo hacen por necesidad del método, del instrumento, o por ideología, una posición paradigmática o epistemológica?

Entrevistada: Bueno yo creo que hay tres razones importantes por las que se ha puesto de moda

la investigación cualitativa. Una, que yo diría que es espúrea, pero que sin embargo, yo creo que ha influido fundamentalmente, es que aparentemente es más fácil, aparentemente... Y, ¿en qué sentido digo aparentemente es más fácil?, en que en la investigación cuantitativa, fácilmente, de manera, digo fácilmente para un experto, era fácil analizar críticamente si la investigación era válida, fiable y si entraba dentro de los... o sea si el instrumento había sido elaborado de manera científica, si se habían aplicado bien las reglas del azar y las reglas para la selección del muestreo, si realmente las pruebas de hipótesis eran adecuadas, si las pruebas estadísticas utilizadas estaban bien aplicadas o no y por lo tanto el nivel de generalización, etc. Aparentemente digo, porque sabemos muy bien todos los límites y las críticas que ha tenido la investigación cuantitativa. Pero era más fácil distinguir digamos una buena o una mala para un experto; mientras que la investigación cualitativa el hecho de suponer la observación participante una implicación dentro de la realidad, el hecho de utilizar muchos datos, pero que en el informe no figuran, más que síntesis y hasta ahora no se exige, o no se ha exigido en los medios científicos, una declaración de los procesos de resumen de información que se han llevado a cabo, esto hace que de alguna forma la gente ha sentido que la investigación cualitativa era más sencilla que la investigación cuantitativa. Digo que es espúrea por que no es verdad, si se hace bien una investigación cualitativa es más difícil, mucho más difícil que una investigación cuantitativa, pero la realidad es que los profesores se atreven con investigaciones cualitativas, mientras que no se atreven con investigaciones cuantitativas. Entonces, esta es la primera, la segunda es ciertamente un cambio de paradigma, quienes han trabajado, quienes hemos trabajado con profesorado, quienes nos hemos acercado a las escuelas, quienes hemos comprendido bastante más lo que es la realidad educativa, vemos que fracturar esta realidad, intentar constituir la en unidades, en segmentos, intentar artificialmente provocar fenómenos, etc., a la larga, nos separa, y el estar lejos de la realidad nos hace poco útil la investigación para la transformación de esa misma realidad que es lo que nos interesa. Entonces, si nosotros desde lo que es el fenómeno educativo en sí y estoy hablando de la educación porque es lo que interesa, desde el fenómeno educativo la comprensión de la realidad, desde la investigación cualitativa es más profunda, es más cercana e indudablemente nos permite entrar a fondo en esa misma realidad e incluso nos permite o nos ayuda a transformarla. Finalmente si lo que queremos es transformar la realidad los profesores entienden el lenguaje de la investigación cualitativa y no el de la investigación cuantitativa que es críptico para ellos. Esto hace que de alguna forma en las investigaciones en donde la colaboración del profesorado es indispensable, la investigación cualitativa permite, digamos esa mutua comprensión de lenguaje entre el científico y el colaborador.

Entrevistadora: ¿Qué piensas de la objetividad en investigación?

Entrevistada: Yo pienso que la objetividad tan alardeada en investigación cuantitativa, pues no se daba, pues como no se da en la investigación cualitativa, entre otras cosas porque el fenómeno educativo pasa siempre por el filtro del investigador, de su ideología y de su selección previa, por lo tanto no creo en la objetividad así, a priori. Sí creo en que todo fenómeno educativo, si ha de ser trabajado científicamente necesita de una cierta, yo diría, sistematicidad en su acercamiento a dicho fenómeno y por lo tanto, a ver... la intersubjetividad es una manera de acercarse al fenómenos para hacerlo más creíble, con todas las limitaciones que esto comporta. Pero no es verdad a mi parecer de que no existen hechos, yo en esto estoy en desacuerdo, los hechos existen, existen interpretaciones de esos hechos de manera diversa y lo que difícilmente y tenemos que reconocer es que esas interpretaciones se darán de manera muy distinta, yo puedo, ese hecho que se da, no es que no existan hechos, ¿no existen los hechos?, claro que existe la realidad y los hechos!, ahí están. Yo he tenido un accidente, ahora bien yo lo puedo contar desde mi vivencia, una señora que vio el accidente puede contarlo desde la suya y quien me pegó el golpe afirmará que es que se le resbaló el coche, no es que venía corriendo, y lo contará desde la suya; y posiblemente otra persona... y de todas estas experiencias, vivencias e interpretaciones, de todos estos filtros y una persona que haga fotografías o se hace un vídeo con esto no resuelve el tema porque quien interpreta el vídeo volverá otra vez a expresar. Ahora el hecho se ha dado, otra cosa es que podamos acceder a él y siempre accedemos a través de filtros, este es el reconocimiento de la intersubjetividad, en la medida en que ciertos filtros, ciertas afirmaciones poco a poco y a través de muchas réplicas para mí ahí está la clave, de réplicas a través de procesos de triangulación bien en distintos contextos, bien en un mismo contexto en distintas épocas, bien a través de distintas personas, bien a través de distintas metodologías, en la medida en que estos procesos van dando consistencia a una afirmación podemos decir que esta afirmación nos es válida para ir montando sobre ella una teoría científica.

Entrevistadora: ¿Tú crees que el conocimiento se construye o se descubre?

Entrevistada: Yo creo que las dos cosas, es decir, se va construyendo como estoy diciendo, es decir se va construyendo, pero es verdad que conocer las cosas, lo que ha pasado en la escuela yo lo he descubierto, en la medida en que me he acercado a esa escuela y he comprendido un poco más, hay un descubrimiento, un cierto descubrimiento, ahora en ese descubrimiento hay una construcción, que es la construcción de mi filtro, de mis categorías y eso cuando uno va a otra cultura lo ve clarísimo, es decir, pensamos con categorías, y cuando uno va a una cultura entonces se piensa con otras categorías, encuentras que existen otros filtros.

Entrevistadora: Antes ya hablamos de este tema, el tema de la teoría, ya me comentaste algo. Es una pregunta que me interesa, si tu piensas que con la investigación etnográfica se puede construir teoría.

Entrevistada: Se puede construir teoría en la medida en que realmente sea una investigación.

Entrevistadora: Cuando tú lees un informe etnográfico -perdona que te repita algunas cosas que ya comentamos antes- que cosas crees que debe tener un buen trabajo etnográfico, o cómo valoras tú positivo o negativo un trabajo. Rápidamente al leerlo qué cosas... porque dices esto es un buen trabajo o un mal trabajo.

Entrevistada: Me parece que rápidamente será muy difícil, primero de todo. Es muy difícil valorar un trabajo etnográfico, primero por este tema que ya hemos dicho antes, porque para valorar bien un trabajo etnográfico hay que comprender bien el proceso, es decir, el tener claro el proceso que se ha llevado a cabo, es decir que las afirmaciones que allí aparecen de alguna manera yo me las pueda creer porque de alguna forma me dan suficientes elementos para esa credibilidad, entonces, otro elemento muy importante es el... digamos la modestia en las afirmaciones, un trabajo etnográfico por fuerza está limitado, a un tiempo, a un espacio y a un ámbito cultural a unos participantes, las afirmaciones generalizadas son sospechosas siempre. Otro elemento clave es la coherencia del trabajo etnográfico, es decir, el que de alguna manera desde situaciones más amplias uno vaya viendo cómo se van extrayendo temas, va dándose una coherencia en el trabajo del informe. De manera que desde la teoría previa a la integración en la teoría, o a la construcción de la nueva teoría exista un proceso coherente, y por supuesto es básico en un trabajo etnográfico como decía los procesos de triangulación, los procesos en donde de alguna manera la contrastación, o sea para mí un trabajo etnográfico en donde es una sola persona la que hace la etnografía y al tiempo digamos existen pocas contrastaciones en el tiempo, en el espacio, entonces yo sí que creo que todos estos elementos son importantes.

Entrevistadora: Hay muchas cuestiones del proceso de investigación que me interesan pero como tengo informes de tu trabajo y están bastante explícitos no voy a insistir más. Otra cuestión que me gustaría plantearte es si tu crees que con la misma información, las mismas observaciones, las mismas entrevistas, otras personas hubieran llegado a las mismas conclusiones que ustedes, en el mismo contexto.

Entrevistada: Yo eso no lo puedo afirmar, primero de todo porque existen los filtros, me contradiría, existen los filtros. Lo que sí que creo es que, es decir, si posiblemente hubieran hecho el mismo proceso, es decir, de contrastar sistemáticamente lo que se iba produciendo en los tres centros, etc. pues posiblemente en muchos de los elementos habríamos llegado a algunas conclusiones similares, si no a mi parecer no sería un buen trabajo científico nuestro, ni el suyo. Es decir, que en ese sentido, me tranquiliza el ver que otros trabajos hechos por otras personas en estos contextos suelen dar cosas bastante parecidas. Lo hemos contrastado, por ejemplo, con José Antonio Jordan o con el equipo J.O.E.

Entrevistadora: ¿Cuándo decidieron ustedes acabar con la recogida de información? ¿Ya tenían previsto estar dos años?, cómo decidieron "hasta aquí llegamos", cómo fue esta decisión.

Entrevistada: Sí, bueno, la decisión siempre en estas, en las etnografías, a mi parecer, aunque en teoría se dice siempre que es hasta que uno cree que ya no puede extraer más, eso no es cierto, es hasta que no tienes más presupuesto. Esto es un elemento muy drástico y muy elemental, es decir, yo sí que creo que esta es una dimensión -honradamente- bastante artificial, es decir, que nosotros... sí que creo también que era suficiente para lo que nosotros teníamos que hacer, pero podría haber sido enriquecida y siempre es enriquecida cualquier etnografía aumentando algún tiempo más el proceso de recogida de información de campo. Es verdad que cuando se hace repetitivo ya uno tiene que cortar, pero la riqueza en un trabajo etnográfico de tipo educativo es tal y lo cambiante de la situación educativa hace que no sea tan fácil decir no voy a encontrar nada nuevo.

Entrevistadora: Otra cuestión es la relativa a la relación con los sujetos, cómo fue la relación con las personas en el Centro: alumnado, profesorado. ¿Cómo fue la ética de la investigación?, en el sentido de los compromisos adquiridos, si fueron explícitos o no...

Entrevistada: Sí, nosotros tuvimos como compromisos explícitos el ir devolviendo al profesorado informes de lo que nosotros íbamos obteniendo, y así lo hicimos a nivel digamos parcial, o sea después de la primera investigación descriptiva dimos un informe al profesorado. Previamente, la entrada fue diferente, según como hemos explicado en el informe, está explicado todo el proceso, entonces fue diferente según lo Centros, pero en general, nosotros nos presentábamos con el deseo de intentar comprender más la realidad educativa multicultural, ante los alumnos éramos profesores

en prácticas, solíamos estar como profesores en prácticas y fue muy diferentes la manera de estar en los Centros en función de la acogida inicial, es decir, en algunos momentos tuvimos que ganarnos al director, a través pues, por ejemplo, del profesor que le ayudaba, que hacías de confidente; nos dejaban sólo dos sesiones y poco a poco a fuerza de ganarnos la confianza del profesorado, de la dirección y así muy despacio, muy despacio, pudimos permanecer siempre con la incógnita de si podríamos continuar o no. En cambio, en otros la dirección y el profesorado en el claustro, desde el principio, apoyó la propuesta y entonces el trabajo se hizo con mucha mayor facilidad desde un comienzo. Ahora, el tema en si que nosotros garantizamos siempre algo que no siempre se garantiza, que es digamos el incógnito, o sea el anonimato, eso sí que lo garantizamos y por eso no aparecen aquí los nombres ni de los Centros, ni de los profesores. En otras investigaciones posteriores tanto la dirección, como el profesorado, no han tenido inconvenientes de que figuren sus nombres, entonces los hemos puesto con toda tranquilidad porque previamente ellos incluso han estado de acuerdo en hacerlo así.

Entrevistadora: ¿Tú crees que se deben tener algunas características personales para este tipo de investigaciones? ¿Si influye el carácter, el género, la apariencia física...? ¿Crees que se debe tener "algo"?

Entrevistada: Sí, sí que creo, es decir, la investigación etnográfica supone de la persona como una gran capacidad de escucha, de no *a priori* previos, de paciencia, de capacidad de buenas relaciones interpersonales para conectar "con", y diríamos que muchísima paciencia, ¿eh?, sobre todo, muchísima paciencia. Después yo sí que creo que es importante la sistematicidad, la capacidad de sistematicidad en los procesos, la capacidad incluso de expresión, de saber expresar con palabras lo que se ve, lo cual no siempre es fácil. Porque una estrategia fundamental en la investigación etnográfica son las notas de campo, entonces yo creo que el poder tomar notas, la capacidad de observación de la realidad intentando de alguna manera, al tiempo, distanciarse y al tiempo entrar en ella, esta doble dinámica. Nosotros procurábamos en las notas de campo poner al lado, por ejemplo, digamos interpretaciones a priori, eh!, que nosotros veíamos o cosas que nos decían, pero que no observábamos. Digo esto porque de alguna forma la capacidad, poquito, de no hacer como yo digo generalizaciones indebidas, o sea hay una tendencia en el ser humano a la generalización rápidamente. Ves dos asesinatos y dices aquí en este lugar asesinan a cualquiera. Entonces el tema de la generalización indebida que siempre se da en toda investigación, en investigación etnográfica es una gran tentación. En el fondo, sin embargo, creo que no solamente son las cualidades personales, sino la formación del investigador, o sea la experiencia mía es,

personas que en un principio no parecían tan fáciles para llevar a cabo una investigación etnográfica, ahora son excelente profesionales en este campo porque creo que se han formado y se han formado no sólo a través de la práctica, sino a través de una formación específica para la investigación etnográfica.

Entrevistadora: Esta es precisamente la última pregunta que te quería hacer, que qué pensabas de la enseñanza de los métodos cualitativos en general. Yo no sé en tu caso, pero en el mío la formación que recibí en la carrera era estadística, hipótesis, variables independientes, dependientes; era casi como un juego de cómo se tenía que investigar. Pero, ¿cómo se enseña la investigación cualitativa?, ¿cómo se puede formar a la gente?

Entrevistada: Bueno, nosotros lo tenemos ya resuelto a nivel de investigación, nosotros trabajamos aquí un programa de investigación cualitativa en el que se combina de alguna forma lo que sería la teoría sobre la investigación cualitativa y la práctica de la investigación cualitativa, los alumnos deben hacer guías de observación, tienes que hacer guías de entrevistas, tienen que hacer análisis críticos de informes etnográficos, etc. tienen que desarrollar procesos de observación participantes y tienen que hacer después análisis de datos y resumen, por lo tanto, de datos cualitativos, para poder hacer un pequeño informe, etc. Pero yo sí que creo que igual que a conducir se aprende conduciendo a investigar se aprende investigando. Entonces creo fundamental, fundamentalísimo la sistematización de la investigación cualitativa, evitando, eso sí, en lo posible, en la educación quedarnos con modelos provenientes de otras ciencias, el no trabajar el fenómeno educativo, en lo que tiene de específico y de peculiar, evitando también el que la investigación cualitativa adolezca de rigor científico y evitando el que la investigación cualitativa no nos acerque comprensivamente y magníficamente a la realidad educativa, es decir, que no seamos capaces de establecer un contacto profundo con los profesores, en su lenguaje, en sus necesidades. Yo, desde luego, si en investigación cualitativa es simplemente para comprender la realidad, yo no apostaría por ella. Si la investigación cualitativa además de comprender la realidad nos ayuda a transformarla yo apuesto decididamente por ella.

INFORMANTE “D”

Entrevistadora: Lo primero que me gustaría que hablaras es de tu formación teórica, qué estudiaste, especialidad, etc.

Entrevistada: Sí, mira yo estudié en la Facultad de Pedagogía en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar y entonces Pedagogía evidentemente y... no sé si te refieres al tema de líneas de investigación.

Entrevistadora: Sí, también.

Entrevistada: Cuando yo estudié en el Plan de Estudios que cursé no había ... a ver yo me muevo entre dos mundos, que es el mundo de la Tecnología, por cuanto hace referencia a contenidos y a una línea cualitativa de investigación por lo que hace referencia al método de investigación. Entonces ni de una cosa ni de otra yo recibí ningún tipo de... o sea soy totalmente, casi, casi me atrevería a decir autodidacta. Porque en cuanto a la tecnología pues bueno me parece que había una ... nada si es que no había nada, me parece que había una signatura obligatoria que se hacia llamar tecnología educacional, pero nada de informática, ni de vídeos, nada. Entonces yo entré en este mundo a raíz de una investigación en que participé de introducción al lenguaje Logo; y en relación a la investigación cualitativa pues fue a partir de... ¡nada! yo era todo experimental, entonces empecé a entrar en ese mundillo pues bueno a raíz primero de mi contacto con Juana, que fue la directora de la Tesis y después también a raíz de un viaje que hice de trabajo a Ecuador, yo estuve trabajando en Ecuador seis meses, llevando a cabo un estudio cualitativo de una campaña de alfabetización que se había hecho, había que hacer la evaluación de la campaña de alfabetización. Entonces la UNESCO había hecho una evaluación de sesgo más cuantitativo con encuestas y tal y nosotros... bueno a ver el Ministerio de Educación, una ONG en la que yo participaba y el Ministerio del Ecuador pues propusimos hacer este otro tipo de evaluación. Entonces esta fue mi primera entrada, además eso sí que fue entrada en el campo, porque claro una cultura que no conoces, acentos diferentes, problemas de integración en la cultura, pues cuando hacías una entrevista pues sólo por el acento pues habían indígenas que ya no te entendían, es que yo opté al final que yo no entrevisté a nadie, por que es que aquello era ... ¡bueno!

Entrevistadora: Tú estás dando clase de Tecnología ¿ verdad? es la asignatura que impartes.

Entrevistada: Sí, yo imparto clases de Tecnología Educativa, que es una troncal y una optativa de diseño y producción de recursos tecnológicos. Sí la tecnología es algo frío, duro, que se puede compaginar muy bien con otras formas de ver el mundo y de entender la investigación. Y en el doctorado, pues con Remei doy la de etnografía.

Entrevistadora: Y de investigación, tu experiencia investigadora siempre ha estado centrada en investigación cualitativa, o has participado...

Entrevistada: No, no, yo tuve una época antes de la titularidad en la que tenía una participación bastante activa en proyectos europeos de departamento Eurotecnes (?), Comets (?) y entonces, bueno una de las cosas por las cuales yo dejé ese tipo de proyectos era pues porque yo no estaba de acuerdo con las líneas de investigación que se practicaban. Y allá pues sí, concretamente en un proyecto de investigación más experimental.

Entrevistadora: Cuando tú empezaste a hacer tu tesis, tenías algún referente de trabajos?, pero aquí en el Estado español. ¿ Qué referentes tenías tú?

Entrevistada: A ver, yo leí la tesis, vamos al revés, yo leí la tesis a finales del 92, o sea en diciembre del 92, entonces en el momento en el que yo me puse a trabajar en este tema ... referentes ...ya no te digo aquí en mi departamento, o en mi Universidad, sino referentes en el campo educativo en el Estado español ...es que... Bueno, al final cayó en mis manos la tesis de Nieves Blanco de Málaga, a raíz de Remei, pero bueno eso cayó en el último momento y me vino aquello como anillo al dedo. Después había otro trabajo en Málaga, sobre algo de Sanidad, pero bueno, eso tampoco es que me fuese muy bien, pero vamos, yo... , está mal decirlo, pero un poquillo pionera en el tema y me encontré totalmente perdida. Leyendo cosas de Habermas... muy perdida eh!, lo que pasa es que bueno, ahí tenía a la directora, que la verdad es que en cuanto a Metodología pues me apoyaba lo que podía, pero también era un reto para ella como directora de tesis y para mí como doctoranda, porque rompí; teníamos mucho miedo las dos. En este momento son muchas, pero en aquellos momentos, de verdad es que no había nada. Bueno algún articulito, pero lo que son trabajos gordos.

Entrevistadora: ¿Tú crees que con la producción que está empezando a haber ahora aquí, puede haber diferencias con los trabajos americanos o anglosajones?

Entrevistada: Sí eso he visto que era una pregunta del guión y me hizo pensar. A ver yo creo que de entrada no, pero yo siempre definiendo y eso lo ligo con una pregunta que aparecía en tu guión, al final, creo que comentabas si este tipo de investigación requería unas determinadas características personales del investigador, y te lo ligo con eso. Porque yo soy defensora y considero que sí, es decir, así como para hacer investigación experimental y cuantitativa pues considero que sí que hay que tener también unas características personales de rigor y tal, sobre todo para este tipo de investigación ciertas personas con cierto carácter y cierta personalidad, y eso sería algo interesantísimo de estudiar, yo creo que tienen una entrada al campo, bueno mucho más favorable que otras personas con otro carácter; y no sólo digo carácter, sino formas de ver el mundo, formas de ver la vida, sensibilidad femenina, si quieres, eh! porque también sería otro estudio interesante, ver si los que realizan estos trabajos son hombres o mujeres, yo creo que...

Entrevistadora: Más mujeres, ¿eh!

Entrevistada: Claro, yo creo que esto quiere decir muchas cosas. Entonces, a bueno, tú me comentabas; anglosajones, pues de entrada yo creo que no tiene porqué haber diferencia, pero yo creo que el carácter latino, y esto lo pensé a raíz del guión, el carácter latino y el mediterráneo en general, ahí tiene mucho que decir, en intuiciones, en capacidad de adaptación, de relación...

Entrevistadora: De calor humano.

Entrevistada: De calor humano, sí, de sur. Pero ahora, diferencia con los trabajos anglosajones o norteamericanos con lo que se está haciendo aquí, tampoco lo he estudiado a fondo, pero yo diría que no, en principio diría que no, no sé.

Entrevistadora: Si tuvieras que decir una definición de investigación etnográfica a alguien que te diga: oye, ¿qué es eso de la investigación etnográfica?, que dirías.

Entrevistada: Sería el estudio en profundidad de una cultura en una comunidad en concreto, entendiendo por cultura un concepto muy amplio y con un intento de interpretación posterior.

Entrevistadora: Mira, y que piensas de la objetividad, cómo lo ves tú?

Entrevistada: Mira, yo lo del tema de la objetividad es algo que..., al realizar la tesis no es algo que me obsesionase mucho, porque la objetividad, ¡ sí! , siempre que se realiza una mirada, pues mira con todo lo que hay detrás de esa mirada, no!, entonces yo siempre digo que esta tipo de trabajos es el lector el que tiene que buscar al armonía, yo siempre hablo de armonías de miradas, o sea tienes que buscar la armonía que pueda establecerse entre la mirada del investigador y la mirada del lector y llevarse ese trabajo a su campo. Entonces yo la verdad es que el tema de la objetividad... ¡ hombre!, hay que buscar criterios de rigor y triangulación y todo, pero no es algo, yo estoy segura que como todos los manuales, pienso que cualquier trabajo de este tipo que realicemos, pienso que si lo realizas tú vas a hacer una etnografía totalmente diferente que la que pueda hacer yo.

Entrevistadora: Eso era otra cuestión, si tu crees que el trabajo que tú hiciste, otra persona qué...

Entrevistada: Algo totalmente y radicalmente diferente.

Entrevistadora: ¿Incluso la interpretación?

Entrevistada: Lo que no quiere decir que lo mío sea mentira o lo de él mentira, pero bueno, a ver, es que en la construcción de este tipo de trabajos yo creo que hay una gran dosis de creatividad y de construcción artística ¿no?, entonces, bueno, con unos mismos datos todos válidos, pues tú vas a construir una cosa y yo voy a construir una cosa diferente, entonces estoy segura que en el instituto en el que yo... si hubiéramos hecho dos personas con los mismos datos, hasta con los mismos resultados de entrevistas y observaciones, yo creo que hubiéramos construido monografías diferentes.

Entrevistadora: ¿Tú crees que el conocimiento se descubre o se construye?

Entrevistada: Yo creo que se construye, es algo que también con los alumnos de clase lo trabajamos, que con el tema de transmisión de conocimiento no estoy de acuerdo y establecemos una construcción

conjunta.

Entrevistadora: ¿Tú crees que hay diferentes tipos de etnografía?, no sé si has oído hablar que hay autores que dicen que hay etnografías más críticas, otras positivistas. ¿Tú crees que son cosas distintas, que es lo mismo ...?

Entrevistada: A ver, yo creo que si estamos hablando de construcciones casi artísticas hay diferentes tipos y si nosotros cogemos todas las etnografías que puedan caer en nuestras manos, pues sería posible establecer una clasificación, pero bueno toda clasificación también es rebatible, entonces ... Yo lo de los encasillamientos es algo que no me preocupa en excesivo, evidentemente hay etnografías más críticas, otras más descriptivas, otras... por ejemplo la mía es excesivamente descriptiva, pero en el momento en el que realicé la tesis yo no me atreví a hacer otra cosa. Y además es que no sabía, no tenía modelos, no tenía referentes, entonces yo creo que ahí sí que se ha hecho un avance considerable que bueno yo creo que cada vez los trabajos están siendo descriptivos e interpretativos a la vez, hablaría de diferentes tipos de etnografías, pero no me preocupa.

Entrevistadora: ¿Tú crees que se puede hacer teoría?, con la investigación etnográfica ¿crees que se puede generar teoría educativa, conocimiento teórico?

Entrevistada: Claro, bueno yo creo que sí, vamos a ver, lo que pasa es que para que sea posible a partir de la práctica generar ese conocimiento teórico, quizás en el tema de la investigación etnográfica es un tema mucho más lento, el factor tiempo no nos tiene que angustiar, porque ¿qué pasa?, pues si en el Centro en el que yo estuve, o que estuvieran un grupo de personas, en los cuales hubieran realizado, o en la medida en que se realicen trabajos etnográficos sobre un mismo tema pues poco a poco ... lo que pasa es que de momento tenemos uno de aquí, otro de allá, pero llegará un momento en el que cuente con una producción de trabajos considerable, lo que pasa es que en estos momentos, pues bueno, la cosa va creciendo.

Entrevistadora: Tú antes de entrar al campo, en tu trabajo tenías algunas categorías, algo, o entraste como si dijéramos "a saco", cómo fue tu caso.

Entrevistada: En mi caso, bueno tenía el clásico, bueno lo que todos hacemos. Yo tenía el proyecto,

entonces después hice una simplificación del proyecto con el cual yo me dirigí a dos o tres, no sé cuántos, tres o cuatro Centros intentando, pues bueno, explicarlo y tal, hasta que en este Centro me dieron, me abrieron. Ahora, ya de fechas y de plazos no recuerdo, pero estuve en un primer período en el que yo le llamaba creo el período de deambulación, en el cual estaba por allí y lo único que pretendía era pues sentirme cómoda yo allí y en la medida de lo posible que ellos se sintiesen cómodos con mi presencia, en la cual anotaba un montones de cosas, pero todo, o sea, todo. Entonces a partir de un par de meses, entonces ya entré con las preguntas iniciales que yo me había propuesto. Pero yo las preguntas las tenía a priori, lo que pasa es que bueno las remodelé sobre la marcha, es que bueno, claro con este tipo de trabajos si vas con unas preconcepciones y unas preguntas muy cerradas y muy determinadas, yo creo que siempre salen cosas a las cuales no encuentras respuesta y otras al contrario, que dejas perder un montón de información rica que vale la pena, o sea vas reconstruyendo sobre la marcha, vas modificando.

Entrevistadora: Sí pero lo que te quedó a ti con tu etnografía, más o menos, ¿era la idea de lo que tú querías conseguir?

Entrevistada: Sí, o sea yo lo que tenía claro era que yo quería conseguir ofrecer un conocimiento sobre cuál había sido el proceso de apropiación del recurso informático en un Centro, el Centro tomado en su globalidad, eh!, conserjes ... Y cuándo podíamos hablar de apropiación de la informática en ese Centro, entonces, bueno, los caminos que seguí finalmente pues no fueron los iniciales, pero la idea sí, la idea yo creo que la mantuve, yo creo que fui fiel a la idea inicial.

Entrevistadora: Mira, y si tu lees un informe o un trabajo etnográfico, para ti ¿qué cosas deben tener un buen trabajo etnográfico, o sea lo que a ti te hace personalmente valorarlo como bueno o como malo, qué cosas son?

Entrevistada: Sí, pues mira, a mi una de las cosas que valoro es el grado de conocimiento de esa cultura, cuando me has preguntado la definición de etnografía, el grado de conocimiento de la cultura, cultura puede ser un Centro, una clase, cultura entendida en un sentido también amplio, eh!. El grado de conocimiento de la cultura que se desprenda de la lectura de ese trabajo o de ese informe, y qué pasa para que ese grado sea alto requiere pues una estancia ... Yo lo de la estancia larga y tendida, eso prolongada en el campo, ya sé que hay etnografías pues eso de estancias cortas, de todas las

clasificaciones que leemos por ahí, pero yo creo que es importante, es importante. Es que yo en esto de la etnografía llevo mucho de un grado alto de intuición, o sea es importante también ver si la persona, si el etnógrafo, si el investigador ha sido capaz de capturar todo aquello que esa cultura le estaba ofreciendo, entonces todo eso en los informes se ve, en los informes se ve si tu has ido a hacer una entrevista y te has preocupado única y exclusivamente de la entrevista y no te has fijado pues eso en el ambiente, en bueno...

Entrevistadora: Y, antes estábamos hablando, perdona que salte de un tema a otro, de que cuando tú empezaste a hacer tu investigación pues había pocos trabajos...

Entrevistada: Yo no sé si había pocos, yo conocía pocos.

Entrevistadora: Sí, sí, pero tú crees que ahora hay aceptación en la comunidad científica, en tu área, no ya en educación en general o en Pedagogía, en concreto en tu área.

Entrevistada: Yo me atrevería a decir que no sólo hablaría de aceptación, sino que yo diría que se ha pasado a la (?) ...

Entrevistadora: Al bando contrario.

Entrevistada: Es posible, y piensa que estamos hablando de pues eso, cinco o seis años, no mucho más, pero en cinco o seis años ha habido un "boom" de, pues eso, como muy fuerte, antes lo comentábamos, no! cualquier trabajo parece ser que si dice que es etnográfico o que es un estudio de caso pues ya goza de un estatus, cosa que cuando empezábamos. Bueno yo fui muy criticada porque ... en la comisión doctoral, de la División por donde tienen que pasar las tesis y toda esa historia, pues después me enteré que hubo un miembro que dijo que claro que mi tesis no tenía conclusiones, lo que pasa es que yo mi último capítulo en lugar de llamarse conclusiones lo llamé un epílogo como antecedentes a nuevos prólogos, un título así.

Entrevistadora: Como una metáfora.

Entrevistada: Sí una metáfora que hablaba de prólogos y de epílogos, fue un epílogo y esto sirve para

los prólogos de otros trabajos. Quiero decir que en aquellos momentos teníamos que luchar contra la academia porque yo creo que fue una lucha contra la academia y en estos momentos pues es lo contrario.

Entrevistadora: De aceptación.

Entrevistada: Sí y no sólo de aceptación, sino de euforia.

Entrevistadora: Hay muchas preguntas como te dije antes pues relacionadas con el proceso de investigación, las dificultades y eso que no te voy a preguntar porque ya están claras en tu informe. Pero hay una cosa que no recuerdo muy bien si lo haces explícito que es de toda la información que recogiste ¿hubo mucha información que desechaste? ¿cómo fue la recogida de información?, a la hora de hacer los análisis, ¿te sirvió todo?

Entrevistada: A ver cuando empiezas una investigación pues tienes ese afán de recoger cosas, ahora de todos modos, tenía que refrescarlo, pero me atrevería a decir que aproveché mucho, no diría todo, todo, pero lo que recogí con los instrumentos de investigación, o sea no de artículos, ni de información bibliográfica. Pero yo diría que aproveché mucho porque también creo que fui bastante metódica a la hora de recoger esa información. Por ejemplo, me acuerdo que primero ese proceso en el que deambulaba y lo único que pretendía era sentirme cómoda allí dentro y que ellos se sintieran conmigo, después pensé que el segundo paso sería hacerme con todo el tema de documentos, entonces mirar la información que me estaban dando todos esos documentos la verdad es que tengo que decir que me abrieron puertas, armarios y cajones, o sea no tuve ningún tipo de problema, a partir de los documentos pasar a las entrevistas y dejar las observaciones que para mí era algo muy puntual para el último momento, entonces yo creo que ese proceso me fue bien. Ahora, igual hubo alguna entrevista que poca cosa saqué porque no respondía nada, pero vamos en principio, yo no miré que deseché mucho.

Entrevistadora: ¿Cuándo decidiste tú abandonar el campo?

Entrevistada: ¡Uf!, la salida del campo. Mira el tema de la salida del campo siempre es problemático y los manuales y las lecturas nos lo avisan, no!. Yo decidí salir del campo cuando más o menos

consideraba que había realizado lo que me había propuesto, lo que pasa es que siempre te encuentras cosas que hacen que te quedarías allí eternamente. Pero bueno, yo hice coincidir mi salida del campo con el final del curso. Al finalizar los alumnos el curso, eso fue pues en mayo o junio, lo que pasa es que me faltaban cosas, luego yo regresé para el último claustro, volví a regresar en el mes de julio, buscando aquello que parecía que sin aquel dato no podía yo hacer nada, y después el curso siguiente después de haber finalizado la investigación, aún me faltaban cosa y regresé; pero vamos, yo lo hice coincidir con el final de curso.

Entrevistadora: Antes estuvimos hablando de la relación con los sujetos, la importancia de las características personales. En tu caso concreto ¿hubo algún conflicto en el que te tuviste que posicionar, cómo fue la relación?

Entrevistada: Mira, yo la verdad es que, claro parece que todo fue, los catalanes decimos (?) flores y violetas, que todo es maravilloso; pero claro la misma apertura que yo tuve en el Centro, piensa que es un Centro abierto, ya lo digo en la tesis, sino abierto al barrio, a la comunidad y abierto a todo lo que se presenta allí. Entonces eso mismo hizo que bien, siempre con una persona te puedes sentir más incómoda que con otra, pero así un conflicto... Bueno, lo único que recuerdo el coordinador de informática que era mi informante principal, todo lo que yo le preguntaba, abierto completamente, pero únicamente un día que yo creía haber negociado con él, que iba a hacer una observación de una clase, entonces yo creía haber negociado con él o haberle dicho que bueno, que tenía intenciones de grabarlo en vídeo, entonces momentos antes de entrar en el aula me dijo que Cristina lo que quieras pero el vídeo no, entonces yo pues nada, entré. No fue conflicto, sino simplemente un mal entendido o que yo iba más allá y claro como siempre había tenido tantísima libertad para todo; pues quizá di por entendido que no pasaba nada con la cámara, pero me dejó en el momento... porque las aulas de informática cuando trabajaban los alumnos y eso pues sí que yo las grababa habitualmente, claro y lo que se dice la parcela de clase con el profesor de informática... Pero tampoco lo identifico como conflicto ¿eh?

Entrevistadora: ¿Tú negociaste con los sujetos la entrega de los informes, las entrevistas o las observaciones?, ¿ lo hiciste explícito con ellos?, ¿hubo negociación previa?

Entrevistada: Sí, nosotros lo que hicimos fue... a ver, yo primero negocié con el coordinador de

informática, con el director del centro, mi entrada, entonces les entregué el proyecto aquel, bueno, muy sencillito, y ellos lo presentaron al claustro; el claustro lo aceptó. Entonces, en cuanto se refiere a informes yo entregué un informe que funcionalmente lo revisó únicamente el coordinador de informática, y los guiones de las entrevistas siempre los intentaba, en algún caso a lo mejor no fue posible, entregarlo antes, pero en los guiones de las entrevistas y las entrevistas transcritas, lo entregaba tiempo después, pero eso tampoco era garantía que la persona que iba a ser entrevistada se leyera el guión y se leyera la transcripción; pero por lo menos a mí me quedaba la tranquilidad. Y las observaciones, claro, a ver, cuando eran en un espacio como las aulas de informática que entraba y salía la gente pues yo allí no había negociado con nadie la observación, pero con los profesores cuando entraba en las clases sí.

Entrevistadora: Antes se me quedó una cosa atrás, cuando estabas hablando de lo de la moda, que ahora parece que todo el mundo quiere hacer investigación etnográfica...

Entrevistada: Sí, pero a mí no me parece mal ¿ eh?, pero creo que es un hecho. Parece que si dices que vas a hacer una investigación experimental queda mal ; no!

Entrevistadora: A parte de estas cosas de la moda, ¿para ti que es lo que marca el utilizar un método u otro?, lo que es el objeto de la investigación o una posición epistemológica, ideológica o paradigmática.

Entrevistada: Yo creo que lo que debería ser es que tú te planteas un problema de investigación, defines un problema de investigación y a partir -si trabajáramos de forma rigurosa- de que tú todo eso lo tienes definido, miras qué métodos tienes a tu alcance y eliges aquel con el cual consideras que vas a poder responder mejor a tu planteamiento. Eso es lo que fríamente y racionalmente, lo que la cabeza me dice que debería ser, ahora, qué pasa?, que cuando tú conoces un método pues puede hacer que ese mismo problema lo plantees de un determinado modo, que ese método te dé, te ofrezca respuestas, sabes. Claro, también, por ejemplo, yo me acuerdo que primero me planteé hacer 5 ó 6 estudios de caso, entonces qué pasa, que bueno que si yo era fiel a mi problema pues a lo mejor hubiera sido posible hacer no 5 ó 6 estudios de caso, pero decir pues bueno pues yo voy a intentar dar respuesta utilizando una metodología pues no tan de campo y más experimental y... pero bueno qué pasa, que yo me lo llevé el ascua (?) a mi sardina o la sardina al ascua o bueno como se diga.

Entrevistadora: Y ya por último, otra cosa que me interesa saber es -claro que en tu caso como también das clase en el doctorado del método etnográfico- pero me gustaría saber qué piensas sobre la enseñanza de los métodos cualitativos, en general. Porque antes estábamos hablando que si el conocimiento se construye o no, en la investigación experimental está claro hay variables independientes, dependientes, hipótesis, análisis estadístico; pero, cuando hablamos de investigación cualitativa que hay que construir...

Entrevistada: Cómo enseñas esa construcción ¿no? Claro, a ver, que yo diga que el conocimiento se construye y que la etnografía tiene un grado muy alto o un tanto por ciento muy alto de creación artística, tu fíjate que estoy hablando ya de la monografía etnográfica, pero previamente hay una serie de instrumentos que tu tienes que utilizar y que ahí pues claro que no hay tanta construcción y tanta creatividad por parte de la persona que los emplea, entonces yo creo que hay unas reglas y unas normas básicas y unos principios de investigación que sí que se pueden transmitir eh!. No sé si hablamos, pues eso, de la construcción de un guión de entrevista requiere unos principios que están establecidos, y hay buenos y malos guiones de entrevista y hay buenas y malas observaciones, entonces ese buen y malo pues yo creo que se puede enseñar; aunque el trabajo final del trabajo etnográfico pues sea más difícil de enseñar entre comillas y bueno eso creo que también lo hablamos el otro día así de forma informal, pero en esos trabajos, la persona, yo esto también lo defiendo igual que digo que la persona que tiene más características., que hay determinadas personas que pueden realizar determinados trabajos y personas no, en función de las características personales, la persona que tiene facilidad de pluma en este tipo de trabajo, no estamos haciendo literatura, no se trata de eso pero tiene algo ganado, porque mira éste el '*Supervising de text*', o sea es que lo comenta Atkinson ahí en ese artículo, hay mucho ganado. Pero vamos que es posible enseñarlo aunque sea construcción.

Entrevistadora: Ya, es que hay gente que dice es que a entrevistar sólo se aprende entrevistando, y a hacer investigación etnográfica...

Entrevistada: A ver, se aprende pero no es lo mismo aprender a salto de mata y por ensayo-error. De acuerdo que la primera entrevista que tú haces no es igual que la última, ni mucho menos, y la primera observación, te falta tiempo, te faltan papeles, te falta ... y no, no la realizas con la misma serenidad que la última; pero vamos, que tú puedes entrar en el campo con unos conocimientos y no puedes ir con las manos vacías, yo creo que lo que hay que hacer es bueno, enseñar porque la gente no puede ir con las

manos vacías, evidentemente la práctica, ¡claro! Haciendo entrevistas y te pasa yo qué sé!, llevando una clase.

Entrevistadora: Pues no sé si te gustaría decir algo más o algún comentario... Hay cosas que no te he preguntado porque ya están en tu informe explícito.

Entrevistada: Sí, lo de la ética, por ejemplo.

Entrevistadora: Sí lo del anonimato, que tú garantizas el anonimato...

Entrevistada: Sí, en la introducción lo pongo, es que fue al contrario, o sea, hablamos, bueno pactamos y entonces en el último momento el Centro me dijo que querían aparecer. Entonces claro lo que les dije es que yo no podía, y decidimos que bueno la única forma de que apareciesen, la forma más... era que aparecieran en la introducción, sí en la presentación o en los agradecimientos o no sé donde era.

Entrevistadora: Ah, bueno otra cosa, ¿el proyecto tuyo surgió -también más o menos ya me lo has dicho- por curiosidad o por tradición investigadora o de la teoría?

Entrevistada: Sí mira, el proyecto de mi tesis surge de que yo empiezo a trabajar en temas de informática en la enseñanza cuando acabo la carrera en el año 85 ó 86, bueno en la introducción del lenguaje Logo, en la escuelas de EGB, entonces empiezo también a cuajar con Juana Sancho y el proyecto surgió en el marco de un proyecto más amplio de dirigir las investigaciones de la Dirección General de Investigaciones, una investigación financiada, entonces, bueno, en cierto modo, lo que se planteaba recogía también lo que yo quería hacer y se hizo coincidir, pero surge, pues eso, después de 10 años, 10 no, sí 8 ó 10 años de introducción de la informática en los Centros, y yo ya estaba trabajando en esa introducción, yo tenía una curiosidad por saber qué es lo que estaba pasando y si realmente se había tratado únicamente de introducir unas máquinas o podemos hablar de un proceso de apropiación real del fenómeno informático. Entonces yo creo que se encontraron ahí una serie de factores.

Entrevistadora: Pues yo creo que nada más, ya está todo más o menos. Aunque yo creo que más que

entrevista... a mí no me gusta mucho hablar de entrevista...

Entrevistada: Sí, charla.

Entrevistadora: Por que no quiero mantenerme al margen y me gusta posicionarme también y lo que me interesa es mantener una conversación, que tampoco es una cosa cerrada.

Entrevistada: Sí lo que tu dices de lo que la gente explica en sus trabajos ¿no?

Entrevistadora: Claro, es que en el caso de ustedes lo explican todo. Yo cuando lo pensé, cuando les pasé el guión empecé a repasarlo, es que nadie me lo había pedido, entonces cuando empecé a repasar mis notas, pensé: "es que me da hasta vergüenza" porque todo lo que me interesaba preguntar de una manera o de otra está en tu trabajo. Pero vamos, bien.

Entrevistada: Sí lo veía, pero en cosas que ponías como crees que influye la edad, el género; claro que influye. Por ejemplo, yo tenía una ventaja, yo era relativamente joven en aquel momento, en el Centro, claro había personas que evidentemente sabían quien era, lo pongo en la introducción, bueno en los agradecimientos, pero los alumnos, yo en ocasiones era periodista, en ocasiones era ex-alumna, era hermana de alumno, era, era, era y, bueno, eso también hacía que me vieran de una determinada manera. Y en la otra investigación, esa que te he comentado de Ecuador, dime tú si no va a influir que yo sea mujer que, que yo tenga un acento diferente al de ellos, bueno es que yo allí, eso fue mi primera toma de contacto con esta metodología de investigación; eso de hablar con la "z" y con la "c" y que hablas con personas, con comunidades indígenas, con gente que no te conocen, la edad, el aspecto físico, todo, blanca, medio pelirroja de pelo, bueno, ¿no te digo!

INFORMANTE ‘E’

Entrevistadora: ¿Cuál fue tu formación inicial, qué estudios?

Entrevistada: Primero la rama de Filosofía y Letras, filología románica, después me marché, cuando estaba empezando lingüística, yo había hecho filología francesa, pero entonces, antes de terminar me marché, me gustaba muchísimo y me marché a París, por razones personales y de estudio, porque me hacía mucha ilusión hacer literatura, estuve un año en Sorbona haciendo lingüística general y comparada y luego pasé a la Universidad de (?), que era una Universidad que se creó después de mayo del 98 para todos los protestones, y era una Universidad muy interesante, mucho. La gente iba allí no para los títulos, sino... era un espíritu nuevo, y entonces allí fue cuando empecé a especializarme en Didácticas de las Lenguas y era el momento del "boom" del audiovisual y de los métodos audiovisuales en lengua extranjera, entonces hice la (?) en este campo, como la licenciatura era tres años, pues era como un cuarto año.

Entrevistadora: ¿Cómo un segundo ciclo?

Entrevistada: Sí, era como un segundo ciclo, exacto. Y luego pasé a ser profesora asociada, siempre dentro de la enseñanza de la lengua, digamos que era una especialidad que tenía aquella Universidad y de paso también hice el curso del (?), que era el Centro de Investigación de la Didáctica del francés, como lengua extranjera. Más interesante porque eran los que llevaban la voz cantante y lo han sido hasta hoy, ahora ha desaparecido, pero hasta ahora han sido los pioneros, entonces allí era un poco esto. Y luego bueno, pues en el 73 volví para aquí y empecé a trabajar con niños pequeños en francés. Pero entonces en seguida estuve haciendo mucha formación en el marco de los ICEs y seguí trabajando en varias escuelas, durante una época enseñé catalán como lengua primera porque empezó el decreto, pasar de la lengua extranjera a la lengua primera, y después en el 83 fue cuando empecé, entré en la Escuela, aquí en la Escuela de Formación del Profesorado para hacer formación de maestros, pero yo había hecho formación siempre, desde París. Entonces, bueno, ha sido todo un poco, el campo la Didáctica de la Lengua. En cierto momento, cuando entré aquí, en que tuve que hacer tesina porque todavía era la cosa antigua de tesina, y entonces la hice, como me interesaba mucho la lectura, la hice en literatura infantil, entonces siempre he tenido estos dos intereses, por un lado la literatura infantil, y sigo trabajando, ahora la

trabajo con su aplicación a la lengua extranjera, pero siempre, siempre he trabajado en la didáctica de la lengua extranjera, lo que pasa es que el campo de la didáctica de la lengua, a veces lengua primera, quiero decir que no me he limitado a esto, que el tema de la lengua primera, segunda y tercera siempre me ha interesado.

Entrevistadora: Y en cuanto a tu experiencia investigadora, a ver si me cuantas un poco esto, y cómo fue tu formación como investigadora, si fue autodidacta o si recibiste alguna formación específica.

Entrevistada: Muy autodidacta, es decir, yo empecé el doctorado antiguo en el marco de la facultad, porque aquí no existíamos todavía como departamento de Didáctica de la Lengua, no existía, en el 83 no existía, entonces yo fui a hacer la tesina de literatura infantil en la Facultad de Filología, y como allí hice muchísima literatura y la persona con la que hice... era una persona que le interesaba muchísimo todo lo que fuera el estudio de los mitos, que era muy autocrítico y tal, entonces me acogí un poco a este tipo de metodología para estudiar los cuentos, la literatura infantil y tal. Pero claro, aquella investigación fue, una investigación de tipo, no digo filológico, pero literaria, es decir, fue un método de crítica literaria que era aquel. Luego cuando empezó, apareció ya la situación de los departamentos, y en el año 87 empezó el doctorado del departamento, entonces yo fui de las primeras inscritas en el primer año y la primera tesis leída en este doctorado. Entonces, claro, seguí la formación del bienio del primer bienio que se hizo aquí. Entonces no era autodidacta porque recibí esta formación...

Entrevistadora: En esos años los cursos de doctorado ¿no eran más bien un requisito burocrático?, porque allí por lo menos fue así.

Entrevistada: No, no. Sí, porque eran pocos doctores, pero yo creo que estaban muy bien pensados desde el principio, un doctorado bien pensado, entonces se pedía ayuda a otros doctores pero fue interesante; lo que pasa es que claro como todo curso esquemático pues qué menos y te vas notando un poco tu manera de investigar. Lo que pasa es que no había nadie que hablara de investigación cualitativa, era mucho más digamos la tendencia a filología. Pero bueno ya de algún modo ya iba muy bien de ser, de buscar datos, esto sí pero no, no estaba formulado como tal.

Entrevistadora: O sea que más o menos el centro de tu investigación fue la tesis, como el arranque para la línea más investigadora.

Entrevistada: Sí, sí, exacto. Lo que pasa es que fue esto, pero yo tenía muchas ganas de hacer un tipo de investigación que estuviera comprometida con el aula, volver... siempre yo estoy muy ligada a la formación y a la vida del profesor en el aula, entonces no quería hacer un tipo de evaluación distante, etc. Por tanto, yo ya iba un poco en este sentido.

Entrevistadora: ¿Y tú ya conocías el método etnográfico?, ¿cómo te planteaste tu objetivo de investigación y cómo decidiste emplear esta metodología?

Entrevistada: Sí, bueno, por un lado el director de tesis, que no es que haga un tipo de investigación siempre cualitativa, pero es un apersona que tiene unos puntos de vista muy amplios y muy comprensivos, yo creo que sí que me dio pistas, pero me dejó que las encontrara también; por tanto esto fue una cosa. La otra es que esto que te decía antes, de que por un lado, desde el punto de vista de investigación educativa hay todo este mundo, este paradigma de investigación, pero en el campo de la lengua, del estudio de la lengua, a mí siempre me ha interesado la lengua desde el punto de vista del uso, del discurso, y el curso que hice con el Dr. Rivera (?), que es mi director de tesis, durante el bienio, era el análisis del discurso. Entonces, todo esto de análisis del discurso, análisis conversacional, etc, es un tipo de investigación que coincide, sin ser investigación educativa, coincide muchísimo con una serie de presupuestos, de los mismos principios que la otra. Y también ocurrió que tengo una compañera y amiga de la Universidad Autónoma que ella había hecho la tesis en el mismo tema que yo, y ella tenía ya mucha relación con las personas que están trabajando en Europa, los interaccionistas, que se llaman; y las personas que están trabajando conversaciones exolingües (?), es decir, nativos no nativos, y estas personas utilizan técnicas de tipo etnometodología. Y entonces yo como también buscaba bibliografía y estudios de estos (?), cambios de lengua y tal, entonces los cambios de lengua tuve que ir en el campo de la sociolingüística de los que trabajan el contacto de lenguas, entonces hay todo este filón de contacto, de lecturas con estas personas que están trabajando el sociolingüismo que es un trabajo muy serio y además muy interesante con las opciones de base con las que comulgo plenamente, me siento muy identificada, y además, que utiliza este tipo de principios, utiliza la observación, de recortar las secuencias, de hacer un análisis interpretativo de toda la interacción tal y como se da. Y además, que son personas que están trabajando en el sociolingüismo sobre el contacto de lenguas, pero en situaciones de inmigrantes que se encuentran en Europa, entonces sus conversaciones, es interesante observar cómo interactúan para comunicar y para entenderse, pero también algunos para aprender. Entonces ahí hay algo en común con las didácticas de las lenguas. Por eso, estas personas que

están trabajando en esto tienen siempre una dimensión de intentar comprender, de diferenciar y a la vez ver lo que es común y lo que es diferente entre estas interacciones, entre nativos-no nativos y las de situación didáctica, entonces hay ahí todo un (?) que te lleva directo a ver cómo funciona la interacción en el aula. Por tanto miro lo de (?) y lo del contacto de lenguas, pero en el fondo esto está enmarcado en una interacción en el aula, entonces claro, para analizar la interacción en el aula... fui buscando un poco así, ¿no?

Entrevistadora: Entonces un poco la idea es que el objetivo de tu investigación es el que te marcó el método que utilizas. ¿Tú crees que puede influir en esta elección una posición más paradigmática, ideológica o epistemológica?

Entrevistada: Sí, para mí no es un método sólo, yo utilizo una filosofía, yo creo que hay una manera de percibir y luego además también, esto te lo quería comentar, cuando empecé también en mi tarea de formadora, aquí además mi trabajo es de formación de profesores de lengua extranjera, o de inglés o de lenguas cuando aparezca. Yo utilizaba bastante las observaciones de clases para la formación, y desde aquí yo también he encontrado de las dos facetas que tenemos que tener como formador y como investigador, yo también he encontrado una convergencia, porque yo entiendo, para mí la formación es el modelo que yo trabajo, en el que creo digamos, es un tipo de formación de desarrollo profesional del profesor, entonces utilizando las observaciones de clases como una forma de reflexión sobre la propia práctica y por tanto muy cerca de la línea de Investigación-acción. Entonces, por otro lado, la investigación yo entendía que tenía que estar comprometida con esta realidad, salir de la práctica y volver a la práctica y esta relación de teoría, práctica e investigación... Y luego vino la lectura también, y más tarde conocer personalmente al profesor Leon Van (?), que es un holandés que trabaja en California y que también es un poco dentro de esta línea de no de los exolingües, vamos a ver, él lo que había escrito en el 88 era un libro sobre la investigación en el aula, no lo llamaba etnográfico, lo llamaba investigación en el aula; y más tarde lo invitamos, hace dos años y hace una semana estuvo otra vez por aquí. Entonces, creo que esto también fue un poco el detonante, pero ya ves que es muy ecléctico, pero yo creo que tiene una coherencia todo esto, lo que pasa es que vas buscando, y es verdad que viene del objeto, de lo que tienes que estudiar, que dices bueno, lo voy hacer así o así, si hubiera querido evaluar seguramente hubiera tenido que hacer otra cosa. Pero yo lo que iba a hacer era intentar comprender lo que pasaba, es decir, a ver si me explico: yo entiendo que la interacción en el aula es interesante, esto es para todo el mundo, eh!, como investigación educativa en general, pero nosotros que somos profesores de lengua y que partimos del presupuesto de que se aprende lengua comunicando, lo

que nos interesa es ir a ver cómo funciona esta comunicación y si de verdad se está aprendiendo o no. Entonces esta situación un poco paradójica que se comunica para aprender y se aprende para comunicar ¿me entiendes?

Entrevistadora: Claro no puedes dividir la realidad en variables y sacar...

Entrevistada: No, no tiene sentido, entonces el interés nuestro para la interacción de la clase es que es vital, es que es un poco ver si es verdad que en el lugar formal de aprendizaje, comunicando, y si es verdad, cómo se comunica, es lo que nos interesaba descubrir, ¿me entiendes?

Entrevistadora: Sí, sí. ¿Y tu sabes de otros trabajos en el Estado español, otras investigaciones con el mismo objeto de estudio del tuyo?, si las conoces, si sabes si utilizan otras metodologías o la misma... ¿o referentes extranjeros?

Entrevistada: Sí, yo trabajo más con referentes extranjeros y un poco dentro de esta línea, al menos de Didáctica de la Lengua Extranjera, o bien de los interaccionistas, los que estudian la interacción en situaciones exolingües y digamos que... claro, la tesis fue muy concreto del cambio de lengua y tal, pero ahora lo que trabajo sobre todo es el discurso de la clase cómo interactúa y un poco ir a ver... (suena el teléfono).

Entrevistadora: La pregunta de antes era porque una de las cosas que me gustaría estudiar es saber si hay diferencias, o si la gente piensa que hay diferencias, entre los trabajos que se están haciendo aquí con los extranjeros. Porque hay mucha gente de distintas áreas que, como la mayoría de los trabajos han sido novedosos, no tienen referentes en el Estado español porque es una metodología que se ha introducido hace relativamente poco, entonces era saber cómo es tu caso.

Entrevistada: De todos modos, yo de la investigación educativa cuando yo estaba haciendo la tesis tuve un poco de conocimiento de un curso que dieron en el programa de doctorado del profesor Vicente Benedito, en el cual nos dieron a conocer los trabajos de Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, pero digamos que realmente para mí era algo totalmente nuevo, también hubo un momento en que vino, Hargreaves y Peter Woods. Entonces te interesas y vas y descubres que bueno, que aquello está conectado con lo que tú piensas, y vas un poco siguiendo.

Entrevistadora: Mira y con respecto, y ya metidos en lo que es el método etnográfico, una

pregunta que me gustaría hacerte es qué piensas tú a cerca de la objetividad en investigación.

Entrevistada: (risas)

Entrevistadora: Dime lo que quieras. Si te parece deseable, si no, si crees que se puede conseguir, si no se puede conseguir... lo que pienses sobre la objetividad en investigación.

Entrevistada: Sí, a ver, yo creo que realmente la interpretación que se hace de los datos, y cuando tienes los datos concretamente los datos que tengo de la interacción en la clase, a ver como más conoces el contexto, realmente tienes que conocer muy bien el contexto, y lo tienes que conocer por el derecho, por el revés y como más datos mejor y como más metido dentro y desde la perspectiva realmente de los que están allí mejor, porque puedes entender cosas, que desde fuera parecería que aquello es otro planeta, sobre todo en la clase de lengua y de lengua extranjera, parece una cosa de marcianos, porque el análisis te lo miras como buscando parecido con el discurso de un bar o de una cafetería es algo increíble, porque claro es un discurso muy complejo. Entonces dices, bueno, ante esta complejidad tú tienes que tener primero el conocimiento del contexto, entonces claro, tú lo interpretas a partir de lo que tú sabes de este contexto, en ese sentido puede ser subjetivo, pero yo creo que de todos modos estos datos del contexto son unos datos que están ahí, que no te los inventas, es decir que tú conoces el paño, como se dice, y mientras más lo conozcas mejor, pero por otra parte, yo también creo que cuando se, justamente, cuando te tomas la molestia de transcripciones, de ser muy riguroso, que en tesis se tiene que ser más riguroso que en otro tipo de investigación, cuando realmente te tomas la molestia de estar haciendo las cosas bien, de tenerlo registrado, que aquellos datos sean analizados por otro investigador, etc., cuando intentas realmente la historia de triangulación, es decir, que intentas mirar que realmente hayan otros puntos de vista, otros métodos y que esto se vaya complementando y cuando lo consigues discutir; yo lo que creo es que se puede conseguir una intersubjetividad, en cierto modo se puede... puedes tener subjetividades diversas, pero yo creo que hay coincidencias y que los datos... hay unas evidencias, no.

Entrevistadora: Tú crees que otra persona, en el mismo contexto donde hiciste tu investigación, con la misma información, ¿podría haber llegado a la misma interpretación a la que tú llegaste?

Entrevistada: O muy parecida, por lo menos en las cosas realmente que interese después ver si son transferibles; por que claro, luego cada contexto tiene sus cosas totalmente particulares, pero a

ver, no quiere decir que te tienes que quedar en el caso particular, pero resulta que sí que hay cosas muy transferibles, todos sabemos que hay momentos en que las situaciones es muy particular, pero a pesar de todo hay cosas que hacen que una clase de lengua extranjera se parezca a otra clase de lengua extranjera y a otra y a otra, lo que pasa es que claro, tiene sus particularidades y tú como investigador eres, puedes ser muy subjetivo pero hay toda una serie de datos contextuales y como más puedes compartir con los diferentes participantes o los diferentes observadores y puedes contrastar estos puntos de vista, yo creo que, yo creo que es un falso debate, eh!.

Entrevistadora: Sí, es que siempre se dice "no, es objetivo" o "es subjetivo", pero ¿estamos hablando de lo mismo?, o empleamos términos distintos, se intenta poner los conceptos de otro paradigma de investigación y aplicarlos en otro contexto.

Entrevistada: Cuando no es esto, las cosas tienen una lógica y un sentido, entonces se intenta decir, "no, es que no es generalizable", o "no, es que no es objetivo", bueno es que es coger sólo una miguita e intentar..., entonces, claro esto no va, esto se tiene que comprender dentro de todo un conjunto de opciones y de principios y de... si no, no tiene sentido.

Entrevistadora: Y ¿tú piensas que se puede hacer teoría con la investigación etnográfica?

Entrevistada: Sí, naturalmente; además a mi me parece una de las vías más interesantes, porque cada realidad educativa es distinta, tiene una cantidad de variables impresionante, es muy compleja, pero muy compleja. El discurso de la clase de lengua está generado complejísimo y, bueno, esto no se puede investigar con ciertos métodos y yo pienso que allí hay que poderlo hacer de esta manera, quiero decir que con esto se puede construir teoría, claro que sí.

Entrevistadora: Mira, y si yo te preguntara qué cosas crees tú que debe tener un buen trabajo etnográfico, cuando te lees algún trabajo, qué cosas dirías por lo que es bueno o malo.

Entrevistada: Yo creo que primero tiene que estar muy bien planteado lo que se está buscando, lo que se pretende, lo que se cree que se va..., quiero decir que el planteamiento tiene que estar muy claro y como cualquier trabajo de investigación tiene que tener una buena prospección del estado de la cuestión, esto como cualquier otro; pero especialmente este yo creo que tiene que tener, por lo menos en el campo mío, yo creo que no se tiene que limitar simplemente al informe etnográfico, al retrato de lo que ocurre en la clase, es decir, bueno aquí yo tengo la transcripción, aquí hay los

datos, yo los interpreto y hago el relato un poco de lo que ha pasado, a mí me parece que quedarse ahí, bueno... se puede ir más lejos, entonces lo que se tiene que hacer es decir aquí se observan unas regularidades y aquí hay otras y aquí yo creo que se puede hacer así y así; y luego ir a buscar otros datos para ver. Y también entiendo que un buen trabajo de este tipo no tiene que tener las fases tan cuadrículadas y que yo creo que hay que dejar bastante emerger los datos, cantidad de cosas, a partir de ahí ir a buscarlo más, intentarlo comprenderlo dentro del flujo, de la interacción tal y como se produce, pero luego allí cuando se están constatando que ocurren ciertos fenómenos, ciertos procesos interactivos, ciertas cosas que están pasando, cuando las vas identificando se trata también de ir buscando dónde se van a encontrar nuevos datos y entonces a partir de ahí puedes construir, puedes incluso categorizar, pero sin haber hecho la categorización primero, sino que va saliendo a partir de esta interpretación, pero yo entiendo que la primera, la interpretación dentro del fluir del discurso, esta es la básica, y no se tiene que aislar y decir, bueno es que ocurre esto y tal, pero luego sí que se puede decir, bueno, podemos descubrir estas categorías y estas relaciones y estas cosas y también, pero creo que los dos se complementan.

Entrevistadora: En tu caso, ¿cambió mucho?, porque me estabas diciendo que un poco, no sé si querías decir, que hay que dejar que el diseño de la investigación se vaya configurando o que los objetivos...

Entrevistada: No, no.

Entrevistadora: ¿No te referías a eso?

Entrevistada: No, yo creo que el objetivo tiene que estar claro, yo creo que sí, lo que pasa es que hay que dejar también una parte de búsqueda primeras que son exploratorias, que sirvan para comprender el contexto y conocerlo bien, pero que sirven también para dejar emerger cantidad de cosas, porque tenemos muchos prejuicios, no sabemos muy bien lo que pasa al lado, entonces cuando vas aunque tú diseñes una serie de cosas tiene que ser lo suficientemente flexible como para dejar que ... ahí aparecen cosas nuevas pues vamos a mirar qué pasa, ¿no? Pero sí que después hay que ir a buscar los datos de una manera muy rigurosa.

Entrevistadora: Pero vamos, ¿tú tenías más o menos el diseño de las fases o de lo que querías recoger, lo tenías diseñado antes de introducirte en el campo?

Entrevistada: Sí, yo me preguntaba concretamente porqué en la clase de lengua extranjera hay profesores que cambian de lengua, en principio puede ser lo que todo el mundo dice que para hacerse comprender, porque hay problemas de comprensión, son principiantes, niños de primaria. Pero mi pregunta era, pero porqué lo hacen, sólo por esto o por otras razones, y las hipótesis eran pues que habían otras opciones que además de la función de intentar comprender, servía para otras cosas, lo que pasa es que de entrada yo no tenía claro todavía para qué servía. Y cuando empecé a intentar buscar la razón de ser de estos cambios de lengua, llegué a la conclusión de que servían para distinguir discursos diferentes que hay en la clase, pues es un discurso complejísimo que está...

Entrevistadora: Pero esa idea no la tenías tú.

Entrevistada: No, esto fue saliendo, y luego interpretas los datos y vas viendo todo cómo se construye, el contexto es importantísimo en interacción en lengua extranjera, qué ha ocurrido antes, qué va a pasar, qué actos está realizando, etc, etc, Aquí había un análisis de tipo conversacional y de tipo, del discurso, ¿no? Entonces ibas descubriendo que aquí había un cambio de lengua que servía para esto, aquí otro, y otro, y otro. Y luego, empiezas a buscar, éste vamos a ver si éste lo encuentras en este caso, y en éste, y en éste; y lo ibas encontrando, entonces decimos bueno, que aparece esta función y aparece esta otra, entonces puedes categorizar y decir, bueno aquí... Pero esto, esta categorización es importante, pero tan importante como lo otro, como la descripción del fluir de las cosas tal como van relacionadas unas con otras, a mí me parece que las dos tienen esta importancia.

Entrevistadora: ¿Y tú crees que el conocimiento se construye o se descubre?

Entrevistada: (risas) Las dos cosas.

Entrevistadora: Me refiero al conocimiento que se obtiene con una investigación.

Entrevistada: Bueno, ahí hay una realidad que hay que descubrir, lo que pasa es que esta realidad no está en forma de constructos teóricos, es decir, hay que descubrirla y entonces es esta realidad que hay que poder transformar en teoría, y esta teoría tiene que ser partiendo de esto, pero esta teoría la tienes que construir, en este sentido creo que hay las dos cosas.

Entrevistadora: Mira y -perdona que haga este salto de un tema a otro, pero antes se me olvidó-

me gustaría que me dijeras cómo definirías tú la investigación etnográfica, si alguien te pregunta qué es eso de la investigación etnográfica, ¿qué dirías tú?, ¿cómo la definirías?

Entrevistada: Por la finalidad, pretende descubrir, pero descubrir en el sentido de esto, de ir levantando capas, ir entrando realmente en lo que está pasando en las situaciones educativas, en las que nos encontramos. Esto quizás sería lo primero.

Entrevistadora: Sí, la idea es que es más importante el contenido que el instrumento, es decir, de la finalidad de la investigación.

Entrevistada: Sí, sí.

Entrevistadora: Y ¿tú crees que hay aceptación por parte de la comunidad científica de estos trabajos?, en tu campo, ¿cómo lo ves tú la aceptación de este tipo de trabajos?

Entrevistada: A ver, es que nosotros tenemos una situación un poco rara, porque en Didáctica de la Lengua, es un área muy nueva y muchas personas todavía no aceptan ... Por ejemplo, el (?) Educational Linguistics, porque la palabra Didáctica, por ejemplo, está muy mal vista en Estados Unidos, entonces ellos le llaman Educational Linguistics; y luego llevamos el lastre de la famosa lingüística aplicada. Y todo lo que era enseñanza de lenguas, que fue creciendo en los años cincuenta de manera brutal, esto tenía que estar en algún sitio, entonces era la lingüística aplicada, es decir, era algo como supeditado a la lingüística; y de hecho ha habido como un movimiento de independización desde hace mucho tiempo. Lo que pasa es que hay una tradición y en este caso sí que ha habido en investigación una tradición fuerte de los psicolingüistas. Es decir, los psicolingüistas son los que han trabajado en adquisición de lenguas, sobre todo, lenguas primeras, cómo los niños adquieren el lenguaje, todo esto. Tiene una tradición que una gran parte de ellos viene de la psicología y por tanto el uso de métodos experimentales y cuantitativos. Lo que pasa es que aquí, en Cataluña, es curioso, muchos lingüistas divide al estudio de la situación de inmersión, con la situación de catalán, aquí hay una tradición muy rica de todo lo que es la inmersión, etc. Y gente con un bagaje intelectual extraordinario, entonces estas personas, aunque vienen de este pasado psicolingüista, de alguna manera también se han interesado por la sociolingüística. Porque claro, están tratando con contextos plurilingües, etc, etc; entonces han sido personas que tenían esta tradición pero han sido muy abiertas. Yo recuerdo concretamente el anécdota de (?), estuvo en el tribunal de mi tesis y yo iba muy insegura, intenté cuantificar un poquito, hacer algo un poco híbrido,

por si acaso, intenté cuantificar estas categorías que yo he descubierto, quiero decir que un poco para buscar estilos de profesor que cambiaban, más o menos, cuánto y qué tipo de cambios hacían de lengua, intenté cuantificarlo para hacer un poco el perfil de cada uno de estos casos. Y Nacho (?) dijo públicamente: "es de agradecer pero la verdad es que sobra totalmente", decía, "es que entiendo muy bien que lo hayas hecho, pero atrévete, no tengas miedo, porque esto tiene mucha razón de ser y está muy bien". A mí me gustó muchísimo que me dijera esto, pero es verdad que llevamos este miedo. Entonces hay esta tradición, pero aquí estamos en una situación así, muy ecléctica. Hay personas que dicen, vamos pero es que en Didáctica de la Lengua todo es cualitativo, esto tampoco lo es. Hay también los que piensan que lo cualitativo, lo etnográfico es esta especie de cosa de valorar, entonces corren una serie de prejuicios y entonces ... Últimamente he tenido un trabajo de doctorado de un alumno que, no sé, habrá heredado de algún profesor sus prejuicios y me ha dicho que esto no es ciencia. Entonces sí que hay ésta ... Lo que pasa es que, por ejemplo, yo no sé, yo lo hago más, más ... no radical, pero soy más digamos etnográfico y tal, entonces hay otro doctor que está dirigiendo muchas tesis en el departamento, él hace cosas mucho más híbridas, con una comodidad impresionante, quiero decir, que yo no entiendo que se tengan que hacer campos de batalla de esto y lo otro, yo entiendo que pueden haber cosas híbridas de mucha calidad, que convive no sólo del objeto, del objetivo, sino de cada uno cómo se sitúa delante de lo que está investigando. Porque claro, dentro de lo que es Didáctica de la Lengua, que es algo muy comprometido con la práctica del profesor, yo creo que hay, puede haber esta tendencia, por esta especie de compromiso, además es una didáctica de intervención, diferente de personas que, por ejemplo, estén haciendo teoría de la educación. Yo creo que el campo lleva un poco a la vez a ser bastante eclécticos y abiertos y a la vez yo creo que sí que hay un terreno interesante para la investigación etnográfica.

Entrevistadora: Una de las cosas que se dice en la investigación etnográfica es la cantidad de información, observaciones, entrevistas, documentos... Tú me imagino que tuviste una fase de recogida de toda esta información, ¿Desechaste mucha cantidad de información a la hora de...?

Entrevistada: Sí, yo estudié dos casos. Yo tuve dos maestras y entonces hice me parece que nueve observaciones, y en el momento de transcribir, lo que hice es transcribir toda, toda la lección completa, cosa que, por ejemplo este compañero mío que me había precedido en un estudio no había hecho, hay que decir que hubo secuencias de aquellas (?) que se llaman, de repeticiones, que no tenía ningún interés, y éstas pues las dejé correr, pero en general, hice transcripciones de todo. Es verdad que tenía muchísimos datos, y además que eran unos datos muy difíciles de interpretar,

muchísimo, porque realmente habían casos que hacían cambios de lengua en el momento que le parecía, absolutamente caótico, y encontrarle un sentido fue muy difícil. Y luego un tercer caso, era una persona que hacía muy poco y entonces sólo fui a hacer observación sin grabarla y en el momento en que se producía un cambio de lengua sí que era tan concreto, que entonces solamente tomé notas, literalmente lo que había pasado, pero era tan poco que se podía hacer, entonces claro, no tienes toda la secuencia, sino que tienes, pero anotada muy claramente en qué secuencia. Lo que pasa es que me sabe mal, porque era de las clases más interesantes, que hubiera tenido datos para otras cosas, pero bueno.

Entrevistadora: ¿Tuviste muchos problemas a la hora de interpretar, te fue muy costoso? Parece que te fue la fase más dificultosa de todo el proceso...

Entrevistada: Sí, sí, muchísimo. Porque realmente parecía que no tuviera ningún sentido, de verdad. Y tú dices y bueno ahora porqué, además los cambios pueden producirse de magnitud muy diferente, es decir, pueden ser dentro de un intercambio o podía ser a nivel, en el interior de un mismo enunciado, una sola palabra. Entonces eran de rangos muy diferentes, me sirvió mucho las cosas de análisis del discurso, pero era de órdenes muy diferentes.

Entrevistadora: Y en tu caso ¿tuviste claro cuándo abandonar el campo?, ¿cuándo decidiste tú hasta aquí cojo información?, ¿esa decisión cómo fue?

Entrevistada: Sí, sí porque, a ver, ya había ido ya mucho como observadora, para conocer bien el contexto, había hablado mucho con las maestras, pero lo que pasa es que esto no lo grabé de manera formal como entrevistas, lo fui recogiendo así. Cuando tuve unas cuantas clases solamente transcritas y allí había tantos cambios de lengua que todos los tipos ya aparecían, prácticamente con el tercer caso, que este hacía muy pocos, ya fue ir a buscar confirmación de lo que ya... con los dos primeros casos estuve realizando y entonces fui a buscar confirmación de este análisis con este otro caso.

Entrevistadora: Mira, un último bloque de preguntas que son referidas a la relación con los sujetos. En este tipo de investigación no es un experto que va a un colegio pasa test, se va y los analiza, ¿cómo fue en tu caso?, ¿te tuviste que posicionar en algún conflicto?...

Entrevistada: No, pero para mí fue algo y es algo extremadamente importante. Con el curso que

doy de doctorado sobre esto, es lo que he insistido más, la importancia de esta relación. Yo con estas maestras tenía una relación en algún caso de formación, habían hecho mucha formación en el mundo de la enseñanza del francés como lengua extranjera aquí, conocía muy a los profesores, conocía muy bien los Centros, las relaciones que tenían entre ellos. Lo que pasa es que cuidó mucho las cosas formales, a pesar de tener muy buena relación personal, es decir que me firmó el director, intento pedir las cosas como se tienen que pedir, luego de enviar la tesis al centro, cosas así. Y luego también hicimos cosas que sin ser explícito, hubo una especie de pacto de mutua ayuda, sin que fuera explícito, es decir, yo cuando tenía una canción que me llegaba de un poeta canadiense, entonces por si le podía servir, pues yo la traía y la profesora decía "hay que bien, pues mira, un material más", o más tarde, por ejemplo, una de ellas era directora de su Centro, y cuando empezó lo de la Reforma, yo había hecho mucha formación, entonces me pidió, "¿puedes venir a hacer no sé qué?", es decir, había como una especie de pacto de ayuda mutua y siempre que he podido, ante la Generalitat, he intentado que se reconozca que estas personas han sido personas que han abierto la puerta a una investigación. Y cuando he tenido que utilizar estos datos, les he pedido permiso, yo creo que estas cosas son, hay que ser muy, muy éticos, muy escrupulosos, muchísimo. Y me han ocurrido algunas cosas, quiero decir que hay momentos que no sabes cómo hacer las cosas y luego aprendes también pues con los errores.

Entrevistadora: ¿Tú adquiriste el compromiso de devolverle las observaciones, las entrevistas, el informe?

Entrevistada: Yo con las observaciones les decía, ¿quieres verlo?, ¿traigo las transcripciones? Pero yo creo que no lo hice bastante, me hubiera gustado... Porque estaban muy ocupados y les interesaba, pero, bueno, hasta un límite, es decir, eso de vamos a mirar juntas la transcripción y quiero que me expliques porqué crees que esto ha pasado aquí. Siempre lo he ofrecido, pero no ha ido muy lejos tampoco.

Entrevistadora: Sí, pero, por la menos, la demanda de ellos la has cumplido.

Entrevistada: Sí, en este sentido estoy muy satisfecha y creo que hay que ser muy escrupuloso, que lo fui y que las cosas que he seguido haciendo...

Entrevistadora: Sí, es que es fundamental la relación que mantengas con los sujetos, sobre todo por ética, porque no son objetos que vayas a coger una muestra.

Entrevistada: Exacto, son unas personas que están haciendo un trabajo como yo. Además, que creo que lo importante es que además se sintieron de algún modo que se les reconocía su trabajo. El hecho de ser investigados, les daba como más sentido y como más valor a lo que estaban haciendo. A mí como que me supo mal no poder agradecer públicamente a estas personas, porque claro se tenía que mantener el anonimato. Esto me dolió porque pienso que es que sin estas personas ... Yo en ningún caso fui allí en el sitio del portador que está por encima y va ver un poco qué hace la práctica. Entonces, me pasó al principio que quería investigar un caso de una persona, que cuando empecé a ir me di cuenta que casi no había interacción, que no había los requisitos mínimos de calidad. Lo dejé para no tocar una situación de que tuviera que decirle "no, es que esto hay que hacerlo así", en el sentido de prescribir, lo dejamos le dije que había detrás otro problema, le puse una excusa y lo dejamos.

Entrevistadora: ¿Tú crees que influye el género o el aspecto físico o la edad, incluso, del investigador en la calidad de la información o en la relación con los sujetos?

Entrevistada: Sí, sí, puede. A ver yo creo que hay una cuestión de estilo, para mí el estilo es importantísimo. El estilo de coger respeto al otro, tú lo puedes manifestar de muchas maneras, si eres más cariñoso o más no sé qué. Pero yo creo primero que hay que ser muy respetuoso, tratar, incluso una cierta distancia que tiene que existir, pero cada uno a su manera y con un estilo propio va a traducir un poco este compromiso, este respeto, entiendes, una serie de valores que están ahí y que tú los trasmites de una manera o de otra y esto yo creo que sí, que sí influye mucho. Porque claro, hay personas que no consiguen transmitir esto, entonces por mucho que digan que tal y que cual, ponen una cara de palo que el otro piensa, es que este ha venido a colgarme. Yo lo he visto con algunos alumnos que se han encontrado con estas dificultades, ¿cómo lo has planteado? y ¿cómo lo has abordado? ¿has ido así muy bruscamente? Hay algo que tiene que funcionar, si no, no vale la pena.

Entrevistadora: Y una última cosa, que me interesa enlazar con esto es el tema de la enseñanza de los métodos cualitativos al alumnado, ¿tú piensas que se pueden enseñar los métodos cualitativos a los alumnos?

Entrevistada: Sí, sí, además que yo creo que hay que hacerlo así. Lo que pasa es que, claro, hay que ser consecuentes, son métodos diferentes, son términos diferentes pero, lo que pasa es que yo

creo que hay que, yo cada vez insisto más -creo que este el cuarto que estoy haciendo este curso de etnográfica en la clase de lengua- y cada vez insisto más en estos aspectos relacionales, y cada vez insisto más en la filosofía de la historia, es decir, no se trata de métodos, sino se trata de una manera de enfocar y de ver la investigación, de entender qué sentido tiene la investigación y de relacionarla con la práctica y con lo que está ocurriendo realmente en el día a día de los profesores, además los alumnos son profesores de lengua, en activo la mayoría. Entonces en seguida lo que ocurre es que hay una consonancia en este sentido, los que los tienen que aprender son personas que ya se ponen en esta situación, que pueden ser observadas e investigadas, entonces sí que están todavía más cerca de esto y creo que hay que insistir mucho en estas cosas.

Entrevistadora: Sí, lo pregunto porque hay mucha gente que dice que a hacer etnografía sólo se aprende haciéndola, que a entrevistar sólo se aprende entrevistando.

Entrevistada: Claro, lo que pasa es que claro hay cosas que las vas perfeccionando, incluso este aspecto relacional con el investigador, también es algo que se aprende con la experiencia, pero también tú tienes que ir con las ideas un poco claras, como todo, hay que ir juntando las dos cosas, yo creo que sí.

Entrevistadora: No sé si hay algo más que te gustaría decir o algo que comentar.

Entrevistada: No simplemente, que en el doctorado, y esto se lo digo siempre a los alumnos y además al ser la coordinadora cuando vienen les explico un poco, y hay algo que a mí me sabe mal y es que dentro de este programa, por ejemplo, no haya una asignatura que sea paralela a la mía, que sea de estadística, de cuantitativa, experimental, por eso invito a un profesor de este ámbito muy conocido que es Michael L(?) y que es una persona que practica lo experimental, aunque también conoce lo que es lo otro, y yo creo que fue muy interesante, pero mi idea de que los alumnos de doctorado entiendan muy bien de que yo voy a explicar aquello que yo conozco y que practico, que creo que puede servir para algunos, pero no es el único, lo que pasa es que por las circunstancias no hay alguien que haga lo mismo en este sentido, trataremos de compensarlo, pero yo quisiera que fuera equilibrado. Es que hay que conocer, y para que cada uno se sitúe con más libertad.

Entrevistadora: Muy bien, pues yo creo que ya hemos terminado.

INFORMANTE ‘F’

Entrevistadora: (Hemos empezado a hablar yo le he contado en qué consiste mi trabajo, ella ha empezado a contarme un poco su trayectoria profesional, cómo descubrió el método etnográfico, casi por azar, porque lo que quería hacer no encontraba respuesta con la metodología que estaba usando, y empezó a leer conoció ciertos trabajos que la introdujeron en esta metodología que daba respuesta a los objetivos que se estaba planteando, trabajaba con niños sordos).

Entrevistada: A quien te hubiera gustado entrevistar es a Ana.

Entrevistadora: Ella está en París ¿ no?

Entrevistada: Sí, pero ella es muy asequible, y si quieres yo con ella hablo mucho y yo le puedo decir, que le puedes hacer una entrevista por teléfono, perfectamente porque es encantadora, te lo digo porque ella, continúa estando, haber yo parto mucho de la reflexión de mi propio trabajo, entonces es un método en el que he entrado por que era el que me convenía. No tanto porque tenga una vocación investigadora global, ni de dedicación exclusiva, sino al contrario, estoy más en temas operativos, toco la educación. Y ella, en cambio, es una investigadora dedicada a ello, está al día de lo que hace, incluso ella te puede actualizar cosas. Yo te doy los teléfonos de ella, no te preocupes porque es encantadora, y te atenderá muy bien.

Entrevistadora: Simplemente algunas cositas de reflexión, por ejemplo si conoces otros trabajos que han utilizado la metodología etnográfica en el Estado español, crees que existen con el mismo tema objeto de estudio de ustedes.

Entrevistada: No en el tema que hemos trabajado nosotras, de marginación, la verdad es que cuando empezamos nosotras, no teníamos ningún referente, nos tuvimos que remitir a trabajos americanos, sobre todo. Luego encontramos más el campo de Woods que estaba más en esa red que tiene, porque es una red. Pero la verdad es que no, porque yo creo que en nuestro país, ya te digo que yo no soy una erudita en el campo de la recopilación de los temas de investigación y todo eso, pero en nuestro sector sobre todo ha habido un proceso muy de preguntar siempre lo instrumental y por los aprendizajes. Entonces esto, hay escuelas que han marcado mucho, todo el

tema conductivista. Incluso me sorprendió que a Cesar Coll le encantara el libro.

Entrevistadora: Es que Cesar Coll dirigió una tesis que utilizó el método etnográfico, lo que pasa que un método etnográfico manipulando las situaciones, es decir, generando situaciones y observándolas.

Entrevistada: Te diré que a mí de todas maneras, en toda mi época de trabajo, sobre todo directo con los chavales, que es cuando más aprendes, me sirvió mucho, me tocó todo lo que es la perspectiva Walloniana, yo nunca me he enmarcado en ninguna línea, ni he seguido nada específico, pero toda esta perspectiva Walloniana, un poco la plasticidad en el desarrollo, te hace concebir que las cosas se han de mirar desde otro punto de vista, ¿sabes?

Entrevistadora: Pero tu eres psicóloga ¿no?

Entrevistada: No, yo soy lingüista. De hecho mi especialidad es la patología del lenguaje. También mi estructura es un poco más matemática, que la de N(?), por que la lingüística ya sabes que tiene... Y luego por el hecho de dedicarme a la patología y al aprendizaje de la lengua te hace trabajar de una manera, en mi época entre las escuelas de Soucearse (?), las de Chomsky habían unas broncas impresionantes ¿no?, entonces toda la psicología lingüista me sirvió, no soy psicolingüista, pero de alguna manera he tenido, cuando aboradas un individuo, lo haces en la globalidad. Pero siempre desde una perspectiva también de desarrollo, ¿no?

Entrevistadora: Entonces tú crees que, por ejemplo, las personas que utilizan un método u otro, método experimental o correlacional, depende más del objeto de estudio o de una posición paradigmática o epistemológica o ideológica.

Entrevistada: No, yo creo que no en general, por lo menos los investigadores que yo he conocido, o los profesores de universidad que investigan en otras universidades. Yo creo que uno coge un método en función del objeto.

Entrevistadora: Del objeto de estudio, ¿no?, no tanto de la posición ideológica, sino que hay determinados objetos que necesitan de un método y este utilizas.

Entrevistada: Sobre todo en el campo educativo, en otros terrenos ya no sería capaz de opinar,

no tengo formación suficiente. Pero, yo creo que sí porque realmente, y no solamente en función del objeto, sino también en función del resultado que se quiere obtener, porque yo por ejemplo, tengo la monografía en estos momentos, que es ésta, en la que todo el análisis etnográfico demuestra que nos equivocamos en el camino que seguimos, con este niño, cosa que con otro tipo de método, no sería así, pero en cambio si yo aplico el modelo que hemos seguido con los otros niños, tengo que decir, que bueno!, que en un momento determinado nos equivocamos.

Entrevistadora: O sea, que la utilidad de la investigación sería también para fomentar el cambio o la mejora. O simplemente como conocimiento de la realidad.

Entrevistada: No, yo creo que a mí lo que me gusta del método etnográfico o de esta manera de abordar la realidad, es que permite la conciencia de los fracasos, y si tú tienes conciencia de los fracasos, inmediatamente cambias tu actuación, o sea es un método que es lo que nosotros llamábamos cuando hacíamos diagnóstico, y decíamos el diagnóstico no va separado del tratamiento, sino el diagnóstico ya es acción, depende de cómo tú actúes ya estás interviniendo. Cuando te viene un niño pequeño, que el diagnóstico del médico va en seguridad sobre la sordera, por ejemplo, por ponerte un caso, que costaba mucho en aquella época de diagnosticarlo; la manera como tú intervienes aunque aquel niño no fuera sordo era buena, en el propio diagnóstico. Si tú sólo mirabas el instrumento, esa dimensión de verificar la audición, sí que te equivocabas porque estabas creando un sistema de obsesión, de resistencia, de angustia, etc.

Entrevistadora: Tú crees que con todo esto se puede generar teoría, teoría educativa, con este tipo de trabajos.

Entrevistada: Yo creo que sí, a mí es lo que más me gusta. Yo creo que se puede generar teoría educativa porque es concebir al individuo como en todo lo que tiene, de común pero en lo que tiene de específico sobre sí mismo, y entonces esto rompe la uniformidad del sistema educativo, en cuanto al rendimiento, los curriculums, las adecuaciones, claro en todo hay que buscar parámetros globales como es lógico, pero rompería cara al profesional, si puede romper, una manera de abordar incluso su propia resistencia al fracaso cuando no obtiene las cosas que le han anticipado.

Entrevistadora: ¿Qué opinas de la objetividad en la investigación?

Entrevistada: Has leído a Devreé (?), está citado en nuestro libro, porque yo lo he trabajado

mucho. Devreé (?) dice que lo primero que se cuestiona es tu propia objetividad. Entonces a ver cómo tú te posicionas cuestionándote constantemente en la mirada que haces, es lo más importante. Y yo creo que hay una objetividad que siempre hay que relativizar, flexibilizar; y que a mi por ejemplo, hacer esto con Ana ha sido fundamental porque es un contraste entre las dos, mirar una misma cosa dos personas, teóricamente estás de acuerdo en todos los principios pero cuando miras, pones algo de ti mismo.

Entrevistadora: Sí, es la diferencia entre los que dicen que si el conocimiento o se construye o se descubre. Entonces estamos construyendo conocimiento o descubriendo conocimiento.

Entrevistada: Yo creo que descubriendo.

Entrevistadora: Lo decía porque muchas críticas -yo un poco para contrastar y hacer de abogado del diablo- que dicen que ante una misma realidad se puede llegar a interpretaciones diferentes y si tú crees que esto es bueno, es malo, es deseable. Por ejemplo, con el trabajo que ustedes hicieron, con los mismos niños, con los mismos objetivos, ¿ otra persona habría llegado a las mismas interpretaciones?, Y esto ¿es deseable, o no lo es? Es un poco para ver la controversia que hay con este tema. ¿ cómo lo ves tú?

Entrevistada: Sí, pero también depende de lo que tú busques, es decir, si tú lo que buscas es y crees que cualquier individuo se desarrolla sobre sus propios potenciales y sobre la facilitación de un entorno emocional lo más estable posible, tú lo que crees es que cualquier desarrollo sobre sí mismo es una mejora de la vida y una mejora de la interacción con el entorno, pues evidentemente esto es objetivo, es absolutamente objetivo, es decir, no sé ahora en qué libro estaba, pero no me acuerdo, no sé si es en este trabajo o en este otro, pero una criatura que llega a establecer, no llega a comunicarse con la profesora, pero llega a comunicarse con un sector de niños y establece un código propio, aunque no sea el código oral, exacto, que no sé qué... Esta enriqueciendo su vida y su capacidad de entender el mundo y además de su desarrollo, o sea que todo depende también de lo que tú esperes y yo creo que muchos de los, sobre todo en educación y, por lo menos, yo así lo he visto, muchos de los sistemas de evaluación de investigación, llevan a la comparación permanente, y la comparación permanente no deja de ser un campo de competitividad y la competitividad siempre deja a uno desfavorecido, si lo que buscamos es que el desfavorecido evolucione sobre sí mismo, dándole el máximo de potencial y no le pones ese límite, a veces se dispara a unos niveles que no tienes ni idea.

Entrevistadora: Dos preguntas más y ya terminamos, que ya sé que estás agobiada por el tiempo.

Entrevistada: No te preocupes.

Entrevistadora: Qué cosas fundamentales crees tú que debe tener un buen trabajo etnográfico, o sea, algo que tú digas, "esto es importantísimo que tenga un buen trabajo etnográfico". Por que también me quiero introducir en lo que es la valoración de la investigación o la evaluación. Entonces qué criterios, están claros los criterios que utilizamos para valorar otro tipo de investigaciones, pero en la investigación etnográfica, no hay unos criterios claros para poder evaluarla.

Entrevistada: Yo creo que esta pregunta además se la debes hacer a Ana, porque te la contestará rigurosamente en lo que tú necesitas. Yo lo que te puedo decir es que un trabajo etnográfico, para mí debe tener una intención clara que es la comprensión de una realidad y -cómo te lo explicaría yo- la frase que tú has dicho antes que creo que es muy acertada, la actitud de descubrimiento, es decir, vas a ver algo que no sabes, que no suele pasar en las investigaciones que parten de la demostración de una hipótesis. Para mí la condición, para hacer un buen trabajo etnográfico, o sea si alguien dice, con esta etnografía demostraré esto, no hace etnografía, seguro que está mal planteada. Que ya he leído varias cosas de esas, que ya he dicho pues esto es una excusa para decir que ha hecho una observación sobre algo que uno quiere demostrar que aquella relación del grupo clase no funciona, ¡ no!. O sea tú has de tener realmente la curiosidad de saber que vas a descubrir algo. Nosotras, por ejemplo, la primera investigación que hicimos, que es esta que te voy a enviar, fue sobre la relación maestro-niño, en cuanto al código, porque yo estaba preocupada en aquellos momentos por el código comunicativo y tal. Haciendo aquello descubrimos la interrelación de los niños. Porque, claro, la mirada era saber si realmente aquel código, porque descubrimos que los otros niños hacían de intermediarios con aquel y con la propia maestra, entonces al ver aquello nos tuvimos que parar a mirar las relaciones horizontales, cuando habíamos empezado por las verticales, que son las típicas que se estudian normalmente sobre el emisor y el receptor y el papel del profesor o el papel del adulto respecto al otro. Entonces ese descubrimiento nos varió todo y además eso lo explicamos ahí y ya no hicimos aquello.

Entrevistadora: Claro, que los objetivos cambian de la investigación y el diseño se va haciendo en la práctica, es una investigación abierta.

Entrevistada: Claro, entonces tú qué es lo que buscas en el origen, lo que buscas es, yo creo que en etnografía y en otros sectores también, tienes que tener una razón de descubrimiento igual, porque la etnografía de hecho empezó con los temas de comunidades africanas y...

Entrevistadora: De la antropología.

Entrevistada: De la antropología pura, vamos, o sea de ahí han nacido un poco esa manera que hay descubrimiento, a mirar y empezar a anotar y a partir de ahí ir entendiendo. Pero eso me gustaría que se lo preguntes a Ana. Porque ella yo creo que te va a dar una respuesta más de condicionantes, de parámetros de condiciones.

Entrevistadora: ¿Tú crees que hay aceptación en la comunidad científica actual de los trabajos etnográficos?, que están aceptados en la academia, por decirlo de alguna manera, me estoy refiriendo a aquí, lo que es el Estado español, cómo ves eso?

Entrevistada: ¡Hombre!, yo te puedo decir lo que pasó con mi tesis doctoral, que era una tesis muy científica en el sentido académico, por que yo lo que hacía era que tenía las grabaciones de todos los niños, en el tema de entonación, por lo tanto hacía laboratorio de... estaba trabajando laboratorio de fonética y en el momento que hacía aquello me di cuenta que podía entrar en un método comparativo y en cambio empecé a ver la voz del propio niño en esa entonación en relación a sus interlocutores, o sea cómo variaba cuando hablaba con su familia. Con lo cual aquellas grabaciones ya no me servían porque yo buscaba la evolución y un poco el factor comprensivo interactivo y tal. Entonces, bueno!, en aquellos momentos la Universidad no lo veía esto. Te hablo de hace diez años. En cambio Julia (Ajuria) Guerra me dijo que era una tesis magnífica, que era la tesis que era... Lo que pasa es que la investigación normalmente es demasiado lineal, es causa efecto, aunque no se quiera reconocer es muy conductista en su metodología, se apliquen líneas piagetianas, o líneas cognitivistas, pero la investigación académica tiene unos parámetros muy establecidos. En cambio lo que es, lo que llamamos el pensamiento circular, o el conocimiento global ¿eh?, requiere miradas que luego han de confluir para interaccionar los elementos, entonces todo lo que he relacionado con el ser humano si lo cierras en un parámetro muy aislado corres el riesgo de ... (?) Yo creo que nunca, si lo comparáramos con la empresa, nunca será un método de éxito social, o sea no será un método de éxito académico.

Entrevistadora: Que alguien lo financie ¿no?

Entrevistada: Exactamente porque normalmente cuando alguien lo financia quiere saber qué se va a obtener.

Entrevistadora: Muy a corto plazo, ¿ no?

Entrevistada: Sí y bueno, con resultados, causa-efecto, etc. Pero en cambio es un método de futuro porque es abordar el mundo desde una perspectiva mucho más global, más abierta, más flexible, con otros componentes, y que yo creo que se puede aprender mucho, y yo creo que la actitud de cualquier investigador o de cualquier ser humano sería mirar si cuando le das el trabajo de unos colegas sobre los niños pequeños verás que en el fondo los padres con un método etnográfico se les está diciendo mírate a ti mismo, mira tus propios sentimientos. Mira te voy a dejar este artículo, te voy a hacer una fotocopia porque esto está dirigido a los padres, "los sentimientos de los padres", me gustaría que te lo leyeras. Muy bien sistematizado, muy bien documentado, y en cambio está dirigido a los padres. Para mí permite la comprensión.

Entrevistadora: Mira y por último ya, porque claro en el método etnográfico es muy importante lo que es la relación con los sujetos. Así como con otro tipo de investigaciones vas, pasas un test y ya está, aquí es importante la actitud del investigador, los compromisos con los sujetos, cómo ves este tema. Ustedes tuvieron algún problema en la relación con los sujetos. Es quiero hacerte varias preguntas relacionadas. Primero si piensas que se debe tener unas características específicas para poder llevar a cabo un investigación etnográfica, características personales.

Entrevistada: Sí, yo creo que sí, no las podría delimitar, porque no sé, pero yo creo que sí, que hace falta. Claro, yo es que no soy investigadora, entonces has de partir también. Por eso te digo que tendrás que hablar con Ana que sí lo es, a pesar de todo yo creo que ella tiene un componente ahí de cruce, pero yo hablo de mis propios niños, es decir, de los chavales que yo seguía, pero que yo seguía como mediadora, ya también hay una concepción de la profesión que, es decir, es descubrir más para mediar mejor en esa globalidad que es familia, profesorado, amigos, entorno. Entonces si tu te sitúas como mediadora y no eres protagonista de ningún cambio, sino eres simplemente, vas poniendo los elementos que ayudan a eso, también te es mucho más fácil esa mirada. (Me enseña un libro) aquí hay un artículo, dos artículos que te gustarán mucho, pero hay uno que te interesará más. La función del especialista y cómo el especialista, el investigador, y todo depende de cómo uno se sitúa... Este por ejemplo, ¿ quién enseña al niño?, ¿quién influye en el

desarrollo?, este te da las bases absolutamente de cómo se hace la construcción del programa, porque es útil la investigación, con qué valores. Es que no tengo otro.

Entrevistadora: No, no te preocupes, ya lo intentaré conseguir yo.

Entrevistada: Espera a ver si tengo alguno más. Estos son las bases de divulgación que luego se fueron desarrollando en otros temas, pero un poco, contesta a las preguntas que tú me estás haciendo, la mayoría de ellos, por ejemplo el de Ana, léetelo antes de hablar con ella.

Entrevistadora: Y ustedes tienen algún compromiso porque trabajan con profesores o ustedes como profesionales investigan su propia práctica, en el sentido de si adquieren algún compromiso de darle los informes a los profesores que observan o a los niños.

Entrevistada: Sí, lo que pasa es que yo ahora ya no me dedico, ¿eh?

Entrevistadora: Ya pero en el momento que lo hicieron, qué compromiso adquirieron.

Entrevistada: Sí, llevo muchos años de mi vida haciendo esto y adquirimos un compromiso explícito. Ya lo verá esto está todo reflejado aquí (en los artículos). Mírate todo y vuélveme a llamar a partir del 15 de diciembre, que yo vuelvo de viajar y entraré en un período más tranquilo. Porque a mi en el fondo también me gusta y luego también voy a tener unos días libres y entonces a parte de ponerte en contacto con Ana, como ya tendrás todo más claro.

Entrevistadora: Sí claro, cuando ya me vea toda la información que me has facilitado.

¡Error! Marcador no definido.

INFORMANTE “G”

Entrevistadora: Lo primero que me gustaría es que me hablaras de la formación académica inicial, qué estudios hiciste, qué especialidad, en qué área trabajas.

Entrevistado: Yo empecé trabajando, hice Magisterio primero, soy maestro, fue una especie de accidente, quiere decir que me encontré con un conflicto de estudios en una época más o menos crítica de los quince años y tal no? Salí de un internado y la adaptación al externado me costó bastante, era un internado de curas, yo soy de origen humilde; entonces la única forma que teníamos de estudiar era, nos metían en los colegios de curas. La idea es que al salir me costó bastante adaptarme, bueno descubrí cosas nuevas, en fin, ya sabes, los quince años, quince dieciséis años. Y entonces, había suspendido, me parece que eran tres asignaturas, del bachillerato superior de entonces que yo lo había hecho por ciencias y por letras, entonces decidí unas, y aquellas fueron las me fastidiaron. Y entonces para no quedarme un año parado volví a casa con un aprobado de ingreso de Magisterio, para el que entonces sólo exigían cuarto de reválida, es decir, era relativamente sencillo. Esa es la razón por la que mi vocación de maestro...

Bueno a raíz de eso estuve tres años en Sierra León, un pueblecito de la provincia de León, cerca de los Picos de Europa; y entonces estuve en León tres años, tres años cursando magisterio, lo de cursando es una manera de hablar, realmente a mí los estudios me venían pequeños, porque era volver mucho a cosas que ya había dado. Por ejemplo, en matemáticas dábamos divisiones de quebrados, cuando yo había estado haciendo integrales, en el bachiller superior, entonces claro, la desadaptación es todavía mayor. Tuve conflictos con los jefes de estudio por ser malo, entonces en la escuela de magisterio de León se recogía a todo lo mejor y lo peor de cada casa y después de la guerra sobre todo. Entonces quiere decir que tenía una disciplina muy rígida, para darte una idea en el edificio de León había tres pisos, entonces había dos pisos de chicas y uno de chicos; entonces los pisos eran impermeables. O sea los chicos no se podían ver con las chicas. Era un ambiente como ves bastante rocambolesco. Entonces no me echaron de la escuela de magisterio de León, pero me dijeron que me fuera; no me acordaba de una asignatura y me dijeron que, en fin, que podía ponerme como quisiera, que no. Realmente no había razones, me suspendieron por falta de asistencia, y entonces pues esa es la razón por la que me vine a Barcelona, casi un azar. Donde me

¡Error! Marcador no definido.

encontré con una escuela de Magisterio que esto era como Sodoma y Gomorra, comparado con lo que teníamos allí. A pesar de lo cual, todavía en el frontis de un edificio, todavía había inscripciones enormes en el frontis donde ponía "Sé casta y pura si quieres ser buena maestra", por ejemplo, o "el corazón es moneda de curso legal en esta casa", ¡es magnífico!. Entonces aquí, acabé magisterio y acabé la reválida. Me juré a mí mismo, porque salí muy quemado, que nunca jamás trabajaría de eso.

Entrevistadora: ¿De maestro?

Entrevistado: Sí, entonces, terminé trabajando de maestro; sólo por una razón porque cuando volví de la mili, que la hice en el Sahara, cerca de tu tierra; resulta que cuando fui a buscar trabajo, me trataban de usted, y dije hombre! esto puede ser interesante. Estuve un par de cursos trabajando, en un colegio demencial.

Entrevistadora: Pero allí, ¿en el Sahara?

Entrevistado: No, no aquí, en un colegio privado. Bueno en el Sahara di clases de alfabetización a la tropa nativa. Era interesante, porque claro ni ellos entendían castellano, ni yo el Hassani (?), o sea que estábamos bien. Había que utilizar cualquier tipo de recurso. Fue una experiencia interesantísima, ¿eh?. Lo que pasa es que, bueno un poco durilla, pero bueno. Entonces a la vuelta estuve trabajando en un colegio aquí en un barrio de Barcelona, que la clase que yo llevaba era un poema. Eran 70 niños, de entre nueve y catorce años.

Entrevistadora: ¿Todos juntos?

Entrevistado: Sí todos juntos, quinto, sexto, séptimo y octavo; no cabíamos, y además de las clases habituales, los sábados hacíamos una obra de teatro y yo les daba además la preparación al comercio que llamaban entonces, o sea francés, inglés, derecho mercantil, economía política, contabilidad... O sea te puedes imaginar. Yo improvisaba, yo hablaba en inglés como los indios, todavía hoy para comunicarme casi hablo inglés de playa.

Entonces a raíz de eso, bueno a la vuelta, no antes de marcharme a la mili incluso, ya había hecho el primer curso de los comunes que se llamaban entonces, Filosofía y Letras, pero ya en

¡Error! Marcador no definido.

tercero empezábamos con la especialidad de Psicología. Soy probablemente de la segunda o tercera promoción, que hizo psicología de una manera específica. Aquí estaba el Plan Maruquer() que fue un Plan de estudios, a lo mejor por inocencia personal, pero a mi me parecía que estaba bastante bien. Porque te dejaban elegir muchas cosas y tenías muchas opciones.

Entrevistadora: ¿De optativas?

Entrevistado: Sí, sí, podías elegir tu currículum. No estaba mal, para entonces, para la época no estaba mal. Y bueno así me interesé por la Psicología que ha sido mi debilidad.

Entrevistadora: Y después ¿empezaste en la universidad, cuándo empezaste a ejercer?

Entrevistado: No, no ¡qué va!. Empecé, a mí me gustaba la clínica, pero me dijeron que tenía más salida la industrial, entonces hice pinitos en industrial, hice selección de personal, en fin trabajé en un *psicobussnies* (?), y luego al mismo tiempo también hacíamos informes para escuelas, en fin todas estas cosas que se hacían entonces, que afortunadamente ya han mejorado bastante, porque los informes los hacíamos sin ver a los niños. Utilizando el lenguaje de los horóscopos, "no, este niño tiene problemas con su familia". Y después fue un año, o un par de años me parece, trabajando, trabajé también para un auditor de empresas y en fin, lo de la selección de personal fue interesante, sobre todo por la dinámica de grupos, que seleccionábamos mucho sobre todo a los ejecutivos, que a mi me había interesado bastante y claro coges mucha practica en la clínica. Estuve además en los dos últimos años de carrera asistiendo regularmente a las sesiones clínicas. Me interesaba la antipsiquiatría y estuve haciendo prácticas en un manicomio, que lo llamaban clínica mental.

Entrevistadora: Y en aquella época se daba alguna formación específica de Metodología de la Investigación, o recibiste alguna formación como investigador o fue en la práctica de manera autodidacta. ¿ Había cursos de doctorado específicos?

entrevistado: No, sí habían cursos de doctorado monográficos, que eran casi un puro trámite, pero las referencias que yo tenía de investigación fue lo que pude aprender en Psicología Experimental. Realmente tuve un buen profesor de Psicología Experimental, era muy americano, muy conductista, pero fue magnífico; y luego hice un curso superior de Psicología Experimental que

¡Error! Marcador no definido.

fue magnífico, con el que es decano ahora, él no lo sabe que es magnífico, yo no se lo he dicho nunca, no sé porqué pero no se lo he dicho, era Tous, Jose M Tous. El es muy experimentalista, muy americano, muy de la hipótesis mediacional, bueno, era entonces. Y yo estaba haciendo ya una tesina sobre antipsiquiatría, ¡ fíjate tú!

Entrevistadora: Y de tu experiencia investigadora entonces, has participado en investigaciones individuales, en equipo, cómo ha sido tu experiencia investigadora?

Entrevistado: He participado en investigaciones en equipo, incluso llevamos ahora un par de cosas, que bueno ya sabes las dificultades que hay para publicar, sobre todo si no estás dentro de la línea oficial, pero es muy difícil publicar cosas y participar en trabajos de investigación. Yo cuando empecé a hacer la tesis, ya verás yo saqué una oposición en el año 81 ó 82, aquellas que se hacían en Madrid todavía, que fue una cosa tremenda, entonces como decía Ramón y Cajal una oposición la puede aprobar cualquier listillo de buena memoria. Se conoce que yo entraba dentro de los cánones porque nos examinábamos de Sociología, de Psicología y Filosofía; el departamento de la Escuela de Magisterio entonces era ese. Y yo con una lección de Filosofía y además con bastante mala uva, pues al final suspendieron a media humanidad, porque hacía muchísimo que no se convocaban, entonces yo aprobé la oposición aquella. Desde entonces, tengo una silla en propiedad, lo digo con toda la ironía posible. Y a partir de entonces decidí hacerme yo mi propio currículum, en este sentido es en el que fui autodidacta. Es más costoso porque no te ayuda nadie.

Entrevistadora: No recibes ni financiación, ni ayudas...

Entrevistado: Ni siquiera te ayuda nadie a nivel intelectual. Yo decidí partir de dos fuentes que me parecían interesantes, particularmente la Psicología de la Educación, una cosa muy fuerte que yo encuentro en Piaget, que en determinadas cosas es auténticamente un falsario, lo conozco bien ¿eh?, quiere decir que lo he estudiado, no voy de oídas. Sobre todo lo que te contaba el otro día de los valores morales, me parecía de una ligereza alucinante. Cosas tan interesantes como puede ser la propia formación de los individuos, pues yo me encontraba con el problema teórico de decir, bueno, estamos hablando de cosas muy bonitas a nivel teórico, pero luego decías esto no sirve para nada!, entonces cómo se pueden conjugar, por qué no estudiamos, porqué la Psicología no se dedica a estudiar lo que debe de estudiar? Pero la gente desde el momento que la sacas, he hecho un curso de electroencefalografía durante la carrera, y claro un individuo cargado de

¡Error! Marcador no definido.

electrodos no es un individuo detrás de la barra de un bar, estás realmente modificando demasiado la situación de investigación.

Entrevistadora: Por eso es por lo que ¿decidiste hacer otro tipo de estudios?

Entrevistado: Claro, luego a parte de eso la Psicología Clínica te ayuda bastante, porque tratas más el problema directamente, el problema humano, entonces dices, bueno! porqué tenemos un método clínico como decía Piaget en Psicología de la Educación, porqué no aprovechamos el método clínico, pero empezamos a aplicarlo, de una manera más real, o sea menos teórica. Entonces recurrí, tengo un buen amigo con el que escribí algún libro, que es Angel Aguirre,

Entrevistadora: Sí lo conozco, le dirigió la tesis a una compañera en La Laguna, a Lidia Cabrera.

Entrevistado: Sí conozco a la compañera. Yo hice las oposiciones con Alemán, ¿ te acuerdas de Alemán?, se murió hace cierto tiempo.

Entrevistadora: Pero, ¿ de La Laguna era?

Entrevistado: Era de La Laguna, Alemán Álamo, un personaje encantador. Pues metido en este tipo de historias, de lecturas; vi que lo de la Etnografía era una cosa que me podía solucionar el problema que solamente tenía un inconveniente, es el inconveniente que le encuentran los antropólogos, cómo te metes en una situación sin modificarla?. Entonces me metí con mi amigo D... (?), o sea el clásico de la ciencias sociales, descubrí el libro de un argentino, un tal Gramstein (?), que se titulaba "Psicología, Biología y Ciencia", que me resultó bastante interesante, estudié mucho, sobre todo para la tesina, todo lo relacionado con la antipsiquiatría, o sea con la psiquiatría no institucional. Me sirvió mucho como fuente también un método que yo intenté poner a punto en la tesina y fue un fracaso absoluto porque es costosísimo, que es el método de procedimiento interpersonal, que no sé si lo conoces, de L... (?), que habla de las perspectivas directas, las metaperspectivas y las metametaperspectiva, te hace unos gráficos costosísimos, es durísimo. Y aquello me sirvió simplemente para plantear cosas diferentes, ¿ no?, es decir, que el Método Etnográfico está muy bien, pero porqué no provocar la situación, porqué no intentar manipularla un poco, pero manipularla.

¡Error! Marcador no definido.

Entrevistadora: ¿Tu crees que existe un Método Etnográfico? ¿Cómo definirías el Método Etnográfico? o ¿qué entiendes por etnografía?, si crees que hay un Método Etnográfico, si tuvieras que decir una frase cómo lo definirías.

Entrevistado: Una frase es difícil.

Entrevistadora: Bueno, una frase o una pequeña explicación, una pequeña descripción.

Entrevistado: Yo es que he visto muchas cosas muy espurias, que convierten el Método Experimental en Método Etnográfico. Según lo definieron los antropólogos, Margaret Meed o Malinowski, realmente lo que ellos hacían era meterse dentro de una situación, pero meterse dentro de una situación como observadores participantes, o sea eso es la esencia, yo creo, del método etnográfico es la observación participante; o sea yo no estoy al margen de la situación cuando trabajo. Yo estoy inmerso en la situación y estoy modificando la situación, ¿qué sucede?, que lo que tengo que contar a la hora de interpretar es que yo soy parte de la observación. Entonces ser parte de la observación significa corregir a la alza o a la baja determinado tipo de situaciones, cosa que se hace mucho en la terapéutica como sabes ¿no?. Que preparas una sesión pero luego resulta que tú mismo no tienes un buen día, porque tienes una historia de la contratransferencia de nuestro amigo Freud. Entonces trabajando con grupos, por supuesto, Método Etnográfico es para grupos no es para personas. Trabajando con grupos debes darte cuenta de que tú eres parte de la observación. Entonces hay tareas de las que te puedes evadir y tareas que no te puedes evadir. Ahora además, tenemos la ventaja de los aparatitos, de las vídeo cámaras; que te recogen las situaciones inclusive cuando la gente que estas observando se ha olvidado que hay una cámara.

Entrevistadora: Y tu crees que eso ayuda a la objetividad, porque se habla mucho de la objetividad o la no objetividad, el método científico, etc. ¿Qué piensas de eso de la objetividad?, crees que se puede alcanzar o no, que es un engaño, o que no es, que hay métodos que la consiguen más o menos. ¿Qué piensas de la objetividad en la investigación?, porque siempre se dice que si la investigación etnográfica es subjetiva, que no es objetiva, que si debería o no debería serlo, ¿cómo ves ese tema?

Entrevistado: La neutralidad científica es una quimera y quien piense lo contrario es un ignorante o miente como un bellaco. O sea no hay nadie neutro, todos sesgamos la información. Lo que pasa la

¡Error! Marcador no definido.

ventaja que tiene la etnografía es que cuentas con el sesgo, es una pequeña diferencia. Es lo mismo que hacen los que trabajan la resistencia de materiales, los arquitectos, cuando tienen dificultades en una obra la sobredimensionan, es decir, por qué, porque el ambiente a veces juega malas pasadas. Entonces en este caso concreto, la interpretación, es una interpretación siempre sesgada hagas lo que hagas. Yo me acuerdo de aquellas famosas investigaciones que pagaba el Ku Klux Klan para demostrar que los negros eran inferiores a los blancos salvo en lo deportivo, entonces claro, evidentemente todas las investigaciones son sesgadas.

Lo que sí respetaría sería lo que se llama en Filosofía de la Ciencia el principio de objetividad, quiere decir, de todas las posibles explicaciones, muchas veces la más plausible no es la buena. Ese sería el principio de objetividad. Yo pongo ejemplos en clase, aquello de proyectarse, si tú te encuentras en el metro con un gitanillo que está descalzo y entonces piensas "pobre hijo que mal lo debe de estar pasando", porque está pidiendo, etc. Según el principio de objetividad es una mala conclusión. Tendrías que investigar, porque da la casualidad de que además los gitanos afectivamente es gente muy soportada, muy de tribu. O sea que probablemente no tiene ningún problema afectivo, tendrá problemas, a lo mejor de no comer; pero tendrá otros problemas. Pues el principio de la objetividad te llevaría a una conclusión que no es la que tu crees que es correcta. La idea es que tu te pones en el terreno del gitanillo, y si yo fuera él estaría mal, y por lo tanto él está mal. Ahora lo que es la neutralidad científica es imposible no contaminar una experiencia.

Entrevistadora: Sí, pero tu crees que la comunidad científica, hoy en día, acepta lo que son los trabajos etnográficos, crees que hay aceptación?, cuando un trabajo lleva el rótulo de trabajo etnográfico, en psicología en concreto, en tu campo, crees que está aceptado, como ciencia entre comillas, como lo que se entiende...

Entrevistado: No creo que no. Pero creo que no por otras razones. Hay un famoso trabajo, ahora que se ha puesto de moda esto del cognitivismo. La derivación o la desviación del cognitivismo desde mi punto de vista es que ha renunciado a dar explicaciones globales, que es lo que te proporciona el método etnográfico. ¿ Por qué?, porque es incómodo. Dar una explicación global es extremadamente incómodo. Es mucho mejor, lo decía en un artículo de N...(?), en una entrevista que le hicieron hace años, donde hablaba de la memoria y decía "no si yo hago experimentos ingeniosísimos, el problema es que todavía no sé como encajarlos". Es la crítica por ejemplo de Chomsky a Skinner, cuando le decía que Skinner era un hombre peligroso porque hacía experimentos

¡Error! Marcador no definido.

muy bonitos. Entonces claro, aparentemente todo cuadra, entonces el trabajar con el método etnográfico significa mucha incomodidad, mucho trabajo, mucho trabajo de campo, mucho trabajo de transcripción, cuesta mucho interpretar; y sobre todo mucha dificultad, a veces, a la hora de definir operacionalmente los parámetros con los que trabajas.

Entrevistadora: ¿Has hecho otros trabajos utilizando otra metodología? Otras investigaciones usando otras metodologías.

Entrevistado: No, no, bueno las hice cuando era estudiante. Lo último a lo que he llegado por decirlo de alguna manera es la etnografía. Pero entiendo que es costoso, eh!; que es lo que decía, lo que criticaba S...(?) a los cognitivistas, decía, bueno un ladrillo bonito o un montón de ladrillos no es un edificio, por bonitos que sean. Una interpretación, un edificio es ordenar los ladrillos de una manera determinada, para poder dar interpretaciones; él decía que los cognitivistas hacían ladrillos muy bonitos.

Entrevistadora: Es decir, tú la razón por la que utilizas el método etnográfico sería por los objetivos de tu investigación. Si te planteas unos objetivos holísticos, pues por eso utilizas esta metodología.

Entrevistado: Por supuesto, y sobre todo, porque el método etnográfico me permite captar la realidad sin distorsionarla demasiado. Cosa curiosa ¿ eh?, por que los obsesionados por la ciencia tradicional, sobre todo con el empirio-positivismo, los científicos, entre comillas, creen que no hay más ciencia, que la ciencia que trabaja con una causalidad determinada.

Entrevistadora: ¿Conoces otros trabajos en el Estado español que hayan utilizado la misma metodología?, en el mismo campo donde estás trabajando tú, ¿ hay otras universidades que trabajan con la investigación etnográfica?, ¿lo conoces?

Entrevistado: He visto cosas creo que en Apple me parece, de cosas tradicionales, tengo alguna nota por ahí, lo que pasa es que si quieres que te diga la verdad no lo he seguido mucho, yo practico una especie de teoría fundamental o de práctica fundamental que a veces no es buena. Cuando estoy trabajando en algo no me gusta demasiado contaminarme, porque entonces, esto me lo enseñó Piaget, fíjate; él decía que cuando empezaba a trabajar, cuando tenía un tema nuevo, lo

¡Error! Marcador no definido.

que hacía era un fin de semana se cogía algunos libros, se iba a (?) de Ginebra, sabes que era especialista en moluscos, era el que más sabía de caracoles. Y decía que lo primero que hacía era un esquema, porque si primero se informaba y luego hacía el esquema, él tenía el problema de que luego el trabajo que salía no era de él, era de otros.

Entrevistadora: Entonces tú cuando empiezas un proyecto de investigación, comienzas introduciéndote en el campo, antes de nada.

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: Y el diseño de la investigación, cambia, se modifica, ¿cambian los objetivos?.

Entrevistado: Cambian mucho, y cambian mucho, sobre todo la ventaja que tiene la etnografía es que puedes cambiar sobre la práctica, que es lo que pasa con la clínica, puedes cambiar sobre la marcha. Llevo tres o cuatro años aparcadito ¿eh?, por problemas del proyecto docente. He estado haciendo trabajos de los que me gustan poquito; pero vaya sigo trabajando y seguiré trabajando, volveré a coger las notas... Pero la idea fundamental es que no tengo prisa y como no tengo prisa me puedo permitir el lujo de hacer lo que realmente me interesa, si luego consigo sacarlo adelante y publicarlo y tal, yo creo que sí, no es difícil, además son cosas nuevas. Lo que creo es que la gente que utiliza, por algunos artículos que he leído, o que dice que utiliza el método etnográfico, creo o no se lo han leído bien o hacen trampas; porque el trabajo etnográfico no puede ser un trabajo apresurado.

Entrevistadora: Cuando estabas haciendo tu investigación, por qué decidiste acabarlo?, Cuándo decidiste dejar de recoger datos?, porque eso es una decisión importante. Qué fue lo que te hizo decir, bueno hasta aquí...

Entrevistado: ¡Uff! Fue una especie de parto con dolor, con mucho dolor. La idea es que yo sólo pretendía trabajar con valores y sólo pretendía trabajar con un grupo de gente, hasta el punto de que todo lo que recogí yo que había sobre valores, una de las justificaciones era el estudio del grupo; porque pensé que trabajar con el método etnográfico, destruir un grupo por más que no sea un grupo natural, los grupos naturales no existen, todos los grupo son antinaturales. La idea de trabajar con grupos es trabajar con unas relaciones establecidas, establecidas desde hace tiempo,

¡Error! Marcador no definido.

en las cuales esas relaciones son además atípicas; pero eso no quiere decir que el individuo se funda en el grupo que es la contrapartida de lo de Kurt Levin (?), el comportamiento grupal es diferente del individual, pero el individuo no acaba de fundirse del todo. A mi me apetece más la interpretación de Wallon, yo soy muy Walloniano ¿eh?, soy una especie de cementerio de los elefantes. Me apetece más la idea de Wallon, cuando habla de que el proceso de socialización es un doble proceso, es un proceso de enculturación, o sea identificación con algunos patrones culturales del grupo y un proceso de diferenciación, de individuación. No se puede explicar la socialización solamente en la adaptación, sería sociologismo; en la adaptación del individuo al grupo, ni se puede explicar la socialización solamente en la imitación de un modelo, pasamos ahora al psicologismo, sino que el proceso es doble y es a la vez. Es un proceso de enculturación y es un proceso de diferenciación. Quiere decir que el individuo que está metido en un grupo no se ha diluido, sigue allí con sus prejuicios, sus fantasmas, sus fantasías, diría Freud o el psicoanálisis. Y esas fantasías no las forma sólo en el grupo, las forma además en sus casa. La idea para llegar a conclusiones, como yo trabajaba sobre valores y sólo sobre lo que ellos sacaran, porque yo no fui con una lista. Fui con una preparación teórica importante, me ayudó mucho la teoría, yo quise fundir, que es una especie de cosa rara.

Entrevistadora: Eso es una pregunta que yo te quería hacer antes, ¿de dónde surgió la idea del proyecto?, de lo que habías leído, de curiosidad, de tradición...

Entrevistado: Sí, un poco de todo. Intenté fundir, todo el mundo hablaba, habla de la ciencia y como si el razonamiento científico fuera la única forma posible de razonar, no el comportamiento humano, casi todos somos bastante irracionales y yo creo que afortunadamente; porqué reducirlo todo a la razón, porqué no contemplamos más otro tipo de fenómenos como por ejemplo, el efecto placebo, por ejemplo, que es un efecto científico importante, pero que explicamos por encima, de aquella manera, como si fuera una variable intermediaria, parásita, etc. La idea es que yo leí con mucha *fluición* sobre todo el desarrollo del psicoanálisis, sobre todo a partir de los últimos, toda la antipsiquiatría que había hecho, la razón es una razón estrictamente psicoanalítica, tanto L... (?) como C... (?), como la gente que trabajaba en Francia, en Alemania, el S... (?), que no sé si te suena de los americanos, de Palo Alto, todos ellos trabajaban con una metodología que contemplaba la irracionalidad. Y además con una raíz psicoanalítica en la mayoría de los casos. Me puse a buscar en Psicología Social y encontré, y digo encontré porque no tuve ningún tutor, lo cual es un palo importante, encontré a un señor que se llama Moskovisy (?). Que hizo una tesis doctoral

¡Error! Marcador no definido.

en el 68 y está trabajando ahora sobre la (?) minoritaria, algunos de los que están trabajando ahora en los conflictos sociocognitivos, por ejemplo, se nutren en parte de las teorías de estos señores, y algunos de ellos son discípulos de Piaget en principio, pero lo últimos detractores en este momento. Entonces mezclé varias cosas teóricas porque me interesaba mucho, me interesaba el tratamiento grupal y me interesaba sobre todo las representaciones sociales. La idea es potente y yo creo que se puede utilizar, que se viene utilizando además mucho ya eh?. La idea es que nosotros somos producto de la relación que tenemos con los demás. Decía Valdwin (?), ese que copia Piaget para hablar de las relaciones circulares, que es menos conocido que Piaget, claro!, decía, tiene una frase que es genial, que es una preciosidad, dice que un "individuo es una sociedad en pequeño".

Entrevistadora: Te inspiraste de algunas ideas de trabajos de otros autores, pero esos trabajos, eran investigaciones, ¿qué metodología utilizaban?, ¿cómo abordaban el objeto de estudio? O eran trabajos teóricos.

Entrevistado: No hacían incluso algunos trabajos prácticos, hay algunas cosas encontré una teoría de la categorización de (?), que está trabajando en Australia, es curioso, porque lo echaron de Inglaterra, sus colegas, estas especie de cosas que hay en las universidades. Entonces un tal P...(?), todos ellos formaron una especie de grupo tratando que la psicología social fuera una ciencia a parte. Entonces todo son ideas, es una cosa que es ficticia, la idea entonces era porqué no meterme en profundidades y esta gente que está trabajando esta tipo de cosas, porqué no aplicarlo a la Psicología Social dentro del aula, porqué no meterme dentro del grupo, claro una cosa es la teoría y otra cosa es meterte en berenjenales.

Entrevistadora: Lo del aula igual vino por tus raíces de maestro...

Entrevistado: Sí y además también porque estoy trabajando en Psicología de la Educación.

Entrevistadora: Es la asignatura que impartes, ¿Psicología Educativa?

Entrevistado: Y Evolutiva también. Entonces tu a veces estás explicando cosas y aquello suena pues al sexo de los ángeles y dices qué pasa cuando un maestro llega y se pone delante de treinta niños por ejemplo, a principio de curso, porqué le tiemblan las piernas, porqué en la psicología no podemos explicar eso.

¡Error! Marcador no definido.

Entrevistadora: Y cuando estabas ya con tu trabajo de investigación, porque claro no es lo mismo hacer un trabajo experimental, que vas pasa un test, un cuestionario o una observación y te vas. Aquí tiene mucho que ver tu relación con los sujetos. ¿Hubo, alguna vez, algún conflicto en el que te tuvieras que posicionar?, ¿fue la relación con los sujetos de tu estudio?

Entrevistado: No, no, nada. Estaba también bastante inspirado por la presión del grupo, por la presión de conformidad. Yo sabía que incluso la maestra, porque era un barrio obrero Barcelona, la maestra me decía, te van a reventar las clases, porque tengo dos o tres en clase que son especialistas en reventar grupos. No hubo ninguna necesidad de nada, o sea que un día les llevé caramelos, pero a toro pasado ya, si les llevas los caramelos no se motivan con los caramelos, se motivan con una moto o cosas así. No fue necesario nada, la propia presión de conformidad fue suficiente, por eso la experiencia que tenía que diseñar ya es una experiencia en la que todos se ven implicados.

Entrevistadora: Claro, te veían también como un maestro, no te veían como un investigador que viene de fuera, te integraste en el grupo...

Entrevistado: Sabes lo primero que hay que hacer cuando llevas aparatos es enseñarle los aparatos, eso es inevitable, entonces tiene que verse hasta que se aposentan ¿no?, tengo inclusive una colección de chistes verdes contados por niños de nueve años a una cámara de vídeo. Pero les interesó sobre todo por crear una situación que yo había leído, había estudiado también en Psicología de la Educación que es aquello del (?) cooperativo, aquello de las tres variables de Johnson y compañía. El establece tres situaciones, una de cooperación, otra de competición y otra de individualismo. En la de cooperación el individuo de diluye, o sea lo que importa es el éxito del grupo; en la situación de competición el éxito de uno depende del fracaso de otro, y en el individualismo el éxito o el fracaso depende exclusivamente del individuo. Curiosamente ellos habían descubierto que las situaciones cooperativas siempre son mucho más motivadoras y ofrecen mejores rendimientos, inclusive lo midieron con test que yo creo que es un error porque estas pruebas objetivas suelen tener bastantes trampas, sobre todo incluso de tipo estadístico...

Entrevistadora: Antes estábamos comentando que tú fuiste con algunas ideas, pero los objetivos fueron cambiando y fuiste diseñando lo que es el proyecto en la práctica. ¿Tú crees que debería

¡Error! Marcador no definido.

quedar reflejado en el informe?, o ¿queda reflejado?

Entrevistado: No sólo es, sino que hice experiencias tan abiertas, que no me importaban los objetivos, o sea no diseñé objetivos finales. Porque me parece que tenía la obsesión de no seguirlo todo, o sea yo diseñé un procedimiento y me dispuse a recibir lo que ellos me dieran. Lo primero que hice fue intentar descubrir la estructura del grupo, lo que yo llamo la estructura informal, después he escrito algunas cosas que he presentado a algún congreso. Basándome en el Sociograma de Moreno, te lo comentaba el otro día. Resulta que ha hecho unas cosas asombrosas. Asombrosas en cuanto a estabilidad de redes, en cuanto a relaciones y en cuanto a capacidad de manipulación del grupo por el propio grupo. Luego he trabajado con muchos más grupos y en casi todos pasa siempre lo mismo, hay el poder, la oposición y el partido bisagra; y luego los marginaditos. Siempre tengo tres o cuatro estructuras diferentes, con relaciones bastante complejas entre ellos; pero que además curiosamente son bastante estables, casi durante todo un curso académico.

Entrevistadora: Tú crees que otra persona con los mismos datos, con la misma información, hubiera llegado a las mismas conclusiones o interpretaciones tuyas. ¿Cómo crees que es? o ¿qué es lo que influye ahí?, ¿cómo ves ese tema?

Entrevistado: Debería de haber llegado. Fíjate que dentro del diseño de la estructura, después de ver cuál era la estructura informal del grupo, lo que hacía era proponer tres situaciones experimentales. Primero dividí al grupo en dos grupos, los que quisieran ser concursantes, sin decir cuántos tenían que ser; o sea yo les proponía un concurso, esto es un concurso, entonces lo vamos a filmar. Entonces unos eran concursantes y otro hacían de jurado, el jurado califica a los concursantes, y los concursantes participan activamente en la historia, esto explicado para niños de nueve años. Curiosamente en el trabajo este, en otros casos no ha sido tan exacto, pero casi, casi, si eran treinta, quedaron quince y quince. O sea es una casualidad, esto casi siempre sucede, no quiero cuantificar, no quiero elevarlo a la categoría de conclusión definitiva, porque no es relevante tampoco. Entonces dentro de los grupos, del grupo de concursantes donde habían niños y niñas, partimos por la mitad. En principio la maestra quiso partir, porque estaba más angustiada que yo, yo no estaba nada angustiado, quiso que no se juntaran los de siempre, yo la dejé hacer, yo no pretendía eso, pero no le había dado instrucciones, además le había hecho otra trampa, que luego lo expliqué. Era una trampa leve, pero trampa, primero le he dicho escíbeme en un papel qué

¡Error! Marcador no definido.

orden de preferencia tienes tú en la clase, o sea quiénes son los mejores y quiénes son los peores, sin ningún criterio, elige. Según la perspectiva de los niños no acertó, más que en un caso, llevaba con los niños dos cursos. Se quedó asombradísima cuando le presenté la estructura del grupo, por ejemplo; y entonces empezó a observar y reconoció, fue reconociendo información.

La idea entonces es que dividimos los dos grupos, ella no quiso que estuvieran los de siempre, pero estuvieron casi, casi los de siempre, salvo algún despistadillo en los grupos de presión. Curiosamente uno de los grupos de actores, de actores, eran los más listos de la clase (comillas, eh?) y los otros los menos listos, los más rebeldes. Los más listos hicieron unas dramatizaciones magníficas, los otros bueno, pues que te diría yo, simplemente les di la instrucción de que eran una familia que se había quedado en el paro y que tenían que buscarse la forma para sobrevivir. Mientras unos tocaba la armónica y cantaban, pues los otros, había uno que hacía de padre, que se dedicó a darle bofetadas al hijo y entonces hubo que suspender la sesión. El jurado puntuaba con colores, pasa una cosa muy sencilla que yo aprendí, a pesar de que yo se lo había escrito, todo esto en un casillero, para que no se perdieran; yo no sabía cuánto valía el azul, ellos sí, se lo tomaron muy en serio. La segunda experiencia era una experiencia de clase, como te dije, y la tercera experiencia era como los trabajos estos de los psicólogos de la educación americanos. O sea un individuo aprende algo y se lo tiene que enseñar a otro, es una especie de aprendizaje vicario, al estilo de Vandura (?). En esa clase además había una niña de 9 años encantadora, era una monada de niña, una preciosidad, atenta, increíble. Y había otro que los profesores del colegio decían que lo habían echado de otro colegio, público también, bueno lo habían desplazado de otro colegio público del mismo pueblo; y los de este colegio decían que los del otro colegio celebraban dos o tres días festivos al año, la diada, no se cuanto, no se qué y cuando habían conseguido sacar de allí al chavalito este, era una cosa extraordinaria, cuando la maestra se dirigía a él para decirle algo decía "pasa tía, tranqui, eh!, no pasa nada". Total en el momento en que yo vi que la maestra empezaba a explicar, él sabía que se tenía que exilar, era una clase muy abierta, la maestra realmente era una profesional como la copa de un pino. Entonces él ya se exilaba, él salía al pasillo directamente, y cuando el veía que ya habían acabado entonces entraba y se sentaba al lado de esta niña y esta niña le explicaba lo que había explicado la maestra. Curiosamente entendía porque se lo explicaba la niña, es el aprendizaje vicario.

Entrevistadora: Tú crees entonces que se puede hacer teoría, ¿se puede generar teoría con la investigación etnográfica?

¡Error! Marcador no definido.

Entrevistado: Sí, sí por supuesto.

Entrevistadora: Porque, no sé si conoces, hay mucha gente que dice que estos son estudios muy contextuales, muy concretos, que no se pueden transferir a situaciones... ¿Tú piensas que sí se puede generar teoría con estudios etnográficos?

Entrevistado: A mí esas excusas me recuerdan mucho al terapeuta neurótico, que todos los pacientes los ve neuróticos, y lo que está transmitiendo es su propia neurosis. La idea de que, no con todo se puede generar teoría, lo que ocurre es que la teoría son unas formalizaciones, y eso es diferente. Hay gente que se obsesiona con la teoría, hay un artículo de Piaget, que dice que no hay nada más práctico que una buena teoría, pero claro, si no la aplicas ni es práctica ni es nada. La idea es que estamos otra vez, o algunos están todavía en la viejísima discusión de si teoría o práctica, no!, teoría y práctica. Lo que ocurre es que la teoría, por lo menos en psicología, nunca te sirve para solucionar un problema, nunca puede ser una etiqueta, sería, en todo caso, como un marco global. Esto se lo explicaré a los de evolutiva, hay gente que cree todavía que cuando tenemos, por ejemplo un manual de Gesell (?), que hace una descripción magnífica, y lees en 36 meses y 4 días el niño hace no sé qué, tu crees que cualquier niño va a responder a eso, y no es verdad, eso no existe, la teoría trabaja siempre con sujetos epistémicos, que son la media de los sujetos.

No sé si te lo contaba a ti el otro día había en León, cuando se puso de moda lo de la renta per cápita, lo de la estadística y tal, y era muy cáustico y decía ¡ hombre! esto es curioso, resulta que mi vecino se come seis pollos, yo no me como ninguno, y que digan los de estadística, que sí, que yo me como tres. O sea el sujeto teórico es un sujeto que no existe, el sujeto teórico es un referente. Lo mismo que el Vademécum que llevan los médicos, es una orientación, tú no puedes coger a alguien que llega amarillo decirle pues es una hepatitis B y le recetas para la hepatitis B. De acuerdo con los conocimientos que tienes, pues debes hacer exploraciones, o sea práctica. Y entonces hacer lo que llaman ellos, y que en psicología clínica también se llama, hacer un diagnóstico diferencial, ¿ por qué diferencial?, porque ningún individuo es igual a otro, ninguna situación es igual a otra, o al menos se desconocen las situaciones que sean iguales. Entonces lo que tienes que hacer es diferenciaciones, de la misma manera que un grupo clase no es igual a otro. Si la etnografía puede generar, en el sentido en que yo la empleo, puede generar teoría, en todo caso

¡Error! Marcador no definido.

deberá generar una teoría inmóvil, o sea procedimientos para aplicarlos justo en cada caso concreto y cada caso o cada grupo concreto se merece un diagnóstico diferencial.

Entrevistadora: Pensando en lo que es el método como instrumento, como herramienta, ¿ qué opinas de la enseñanza de los métodos a los estudiantes?, es decir, está claro que hay asignaturas específicas de experimental, estadística, ¿qué son como paquetitos de instrucción tú crees que se podría enseñar el método etnográfico?

Entrevistado: Sí, sí, es más yo es una cosa que cuando doy metodología siempre hablo de lo que tradicionalmente era la observación participante. Yo para hacer observación participante, inclusive los trabajos que hacen los estudiantes, algunos trabajos de investigación, siempre les hago un diseño típico de todo el método experimental, o sea planteamiento del problema, hipótesis de trabajo, definiciones operacionales, verificación, conclusiones y problemas de las conclusiones y del método. O sea que siempre hay una definición operacional, pero claro, esa definición operacional no puedes hacerla como si tú no estuvieras.

Entrevistadora: Y esas mismas fases se las marcas para el método etnográfico, así como has dicho: problema, hipótesis... ¿qué fases le dices en el método etnográfico?

Entrevistado: Sí, sí, exactamente las mismas, lo que pasa es que el planteamiento del problema lo que hago es en lugar de plantear un problema simple, planteo una situación como problema.

Entrevistadora: ¿Una situación compleja?

Entrevistado: Eso es.

Entrevistadora: Y después las fases serían...

Entrevistado: Lo mismo, establecer diferentes hipótesis de trabajo, para organizar el trabajo de investigación, que es más o menos lo que yo hacía en el trabajo de observación social. Planteas hipótesis no por nada, sino porque observarlo todo a la vez... Yo les pongo el ejemplo del Ulises, es decir, es la vida de una persona durante doce horas.

¡Error! Marcador no definido.

Entrevistadora: Y los alumnos no te dicen cómo se analiza todo eso, porque claro, estadísticamente es fácil cómo se analizan los datos, pero cuando tienen que analizar datos cualitativos.

Entrevistado: Pues es muy sencillo porque además te permiten el lujo de equivocarte, quiere decir, las ventajas que tienen por ejemplo las entrevistas abiertas o el método clínico es que siempre tienes que estar, inclusive, en el trabajo ese hay una serie de referencias a la entrevista como forma de relación, siempre tienes que estar atento a que el entrevistado entienda lo que le preguntas, exactamente como tú lo quieres decir y que tú entiendes lo que te contesta el entrevistado tal y como él lo quiere decir; con lo cual el razonamiento es en espiral. Como lo que contaba Piaget Y tú ¿por qué haces esto?, por que si no la maestra me riñe o me pega, y vas y te lo crees. Qué quiere decir, a qué se refiere cómo funciona, etc. Sabes además que la última parte del trabajo lo que hacía era, había seleccionado tomas de lo que ellos habían hecho durante todo el tiempo, es la parte del final de la entrevista donde cotejas.

Entrevistadora: ¿La entrevista la empleas como contraste de tus observaciones? ¿Para verificar datos?

Entrevistado: Eso es, pero además para verificar de una manera gráfica, o sea que vas trabajando con chavales tan pequeños a veces, te entienden mal. Entonces preguntarles cosas que ellos pensaban de cosas que habían pasado y luego sobre su respuesta sacar trozos de situaciones que ellos conocían, porque yo no los había manipulado, me había limitado a registrarlas. Y entonces con esas secuencias, ellos continuaban la entrevista. Entonces, te digo, hay cosas que son fantásticas, que no están transcritas del todo en el libro porque sería pesadísimo.

Entrevistadora: Ese es el problema de los informes etnográfico ¿no?, cómo reduces esa cantidad de información, ¿qué haces con ellos?, ¿Qué quitas y qué no?

Entrevistado: No, no se puede es muy difícil ponerlo todo, lo que pasa que la gente interesada, que dude de las conclusiones, ahí tiene los datos.

Entrevistadora: ¿Como anexos?, porque en el informe ¿qué pones?, las conclusiones, y todos los análisis, lo que son sistemas de categorías, análisis de entrevistas, eso lo incluyes normalmente en

¡Error! Marcador no definido.

los informes.

Entrevistado: Sí, a ser posible sí, lo que pasa que muy simplificado y sobre todo si es una publicación.

Entrevistadora: Qué lo utilizas ¿como ejemplos?

Entrevistado: Sí, vas cogiendo las cosas más representativas, por ejemplo en los valores, el respeto a la propiedad, yo partía de la hipótesis de que en la sociedad industrial hay dos valores sumos, que son la obediencia, que la escuela lo enseña fantásticamente bien. A los maestros les conviene mucho saber que no necesitan en una escuela decir que mandan, que ya todo el mundo sabe que mandan, o sea que no se obsesionen por mandar, porque todo el mundo les reconoce la autoridad, antes incluso de empezar, entonces que todo se basa en el principio de autoridad y en el sentimiento del sentido de la propiedad, pero eso en la sociedad actual. Es una teoría que yo había hecho, en la práctica resultó igual, es una cosa que se transpira por todos los poros. Entonces no por el sesgo que yo le di insisto, el único elemento de autoridad que yo introduje fue lo de la familia y ya se ve que parece que es una autoridad más afectiva. Pero no la autoridad propiamente escolar. La idea es que a la hora de decir, hay que robar o no hay que robar, y en qué situaciones hay que robar, o no hay que robar. O como justificas que has robado o no, pues todo esto son cosas que yo cogí de trozos de ellos.

Entrevistadora: Claro, y para tu interpretación lo utilizas. Es que ese es el problema, hay muchas críticas a los trabajos etnográficos que se llegan a unas conclusiones sin decir de dónde las sacan. Un poco que el análisis de datos esté contrastado siempre con la información.

Entrevistado: Sí, sobre todo obsesionarse con las frecuencias ... claro como ves la etnografía lo que pretende es todo lo contrario. A mi que más me da que una muestra el 90% de los estudiantes haga una cosa y un 1% haga la otra, si yo estoy estudiando al 1%. Sirve como orientación, puede ser relevante en un macroanálisis, pero en un microanálisis, aquello de la microgenética de Mendell, en un microanálisis, realmente eso no sirve para nada.

Entrevistadora: Oye estoy preocupada porque igual tienes que ir a clase.

¡Error! Marcador no definido.

Entrevistado: Otra preguntilla, que entro a y cuarto.

Entrevistadora: Ah, vale!. Si tuvieras que decir qué cosas tiene un buen trabajo etnográfico, que dirías. Igual que todo el mundo sabe un buen trabajo experimental qué es lo que debe tener o un buen trabajo correlacional. Un buen trabajo etnográfico qué cosas crees que debería tener.

Entrevistado: Si tiene razón de ser la etnografía, es sobre todo por respetar el contexto. Eso que se habla tanto ahora en psicología de la educación, los contextos, seleccionar los contextos. Pero los contextos estadísticos sirven poco, no es que no sirvan, pero sirven poco, porque yo podría haber sacado de los contextos de la clase de aquellos chavales, una cantidad impresionante de datos, ninguno de ellos hubiera servido probablemente para manejar una clase. Y además en estos temas generalmente cada uno cuenta la feria como le va en ella, o sea que son esos tres niveles de explicación que yo te hablaba el otro día: lo que debes hacer, lo que haces y como justificas lo que has hecho. Entonces, cuando quieres hacer un análisis microsocial evidentemente los grandes no te sirven para nada. Sabes que además en psicología desde hace unos añitos hemos, se está anunciando yo creo que de una forma masiva ya hacer interpretaciones estadísticas, por tanto los estudios cualitativos eso tiene una pega que es lo que yo le veía a los estudios, pro ejemplo, sobre psicología, sobre valores, y es que normalmente los trabajaba sólo con díadas o con tríadas, entonces claro una díada o una tríada (dos o tres niños o personas), en interacción entonces sale un conflicto sociocognitivo, le llamamos sociocognitivo precisamente porque trabaja con lo social. Pero siempre en grupos de dos o tres niños. No encontré ningún trabajo y busqué en grupo.

Entrevistadora: ¿Por qué crees que es importante el grupo?

Entrevistado: Porque estás viendo cómo se desenvuelve no la cultura con mayúsculas, sino la cultura con minúsculas, es decir, la forma de relación entre ellos, cómo vive cada uno al otro, las representaciones sociales. Hay un trozo de trabajo, recojo un cita de M (?), cuando habla del sabio aprendiz o del sabio ingenuo, se ríe precisamente de cómo los científicos, que se supone que son gente que es muy sesuda, que sabe de todo, etc. ignoran cosas tan absolutamente reales que sabe cualquier persona de la calle y cómo elude la responsabilidad de explicar eso. Yo me encontré una vez haciendo de testólogo, habíamos pasado una prueba de orientación espacial, hubo un chaval que en orientación espacial fatal, fatal. Al poco tiempo hicimos una excursión al campo y a la hora de comerse el bocata, me dice: yo soy de pueblo, no te pongas ahí que te va a dar el sol dentro de

¡Error! Marcador no definido.

un ratillo, mejor ponte aquí en este otro lado. Y digo yo qué midió la prueba, ¿el test?, ¿cómo somos capaces de distorsionar la realidad de una manera tan eficaz?, que hasta nos creemos que tenemos razón. No, no quiero echar tierra, sé que son instrumentos que son válidos y que son necesarios y que muchas veces hay que usarlos, lo que ocurre es que ya debemos de avanzar otro pasito.

Entrevistadora: No sé si estás queriendo decir lo de la complementariedad que se habla en métodos cualitativos. Porque, creo que hay casi como tres posturas, sólo métodos cualitativos, sólo métodos cuantitativos, y también una postura de eclecticismo metodológico por decirlo de alguna manera, que habla de que los dos métodos se pueden complementar, o se deben complementar.

Entrevistado: Yo sigo al hombre aquel R (?), cuando dice que realmente sabemos tan poco de psicología, que cómo podemos eliminar de un plumazo, cualquier tipo de método que no funcione, lo que estamos acostumbrados a la práctica, vemos que la gente tiene que recurrir a cosas realmente insólitas, que dices ¡cielos!, o sea teóricamente lo repugna todo, cómo puedes por ejemplo, estar practicando clínicamente una psicoterapia psicodinámica breve y aplicar en un momento dado las técnicas de (?), o sea terapias de modificación de conducta, técnicas de relajación.

Entrevistadora: ¿Son incompatibles?

Entrevistado: Se dan de patadas, siempre entre teorías, el eclecticismo teórico es nefasto, porque tienes que tomar un referente, pero no se puede confundir el eclecticismo en sí que es siempre teórico con lo que es la práctica, porque la práctica nunca es ecléctica si hablas de técnicas, o sea cualquier técnica puede servir a cualquier teoría. Entonces yo hablo mucho con psiquiatras, psicoanalistas, gente que está en la práctica clínica, terminan renunciando a los teóricos, terminan odiando a los teóricos.

Entrevistadora: Igual que los maestros a los pedagogos.

Entrevistado: Porque dicen que no saben nada, cómo me puedes decir tú a mí, si eso lo he visto yo. Imagínate que estás trabajando con un individuo que, por ejemplo, está en crisis, que tiene una depresión fortísima, que no hay manera de sacarle de ahí, cuadros de estos que son cuadros

¡Error! Marcador no definido.

tremendos, y cómo me puedes decir tú a mí que yo renuncie a determinado tipo de cosas. No puedo empezar a decir, pues cuéntame que sentías o haz una regresión a la tercera infancia, ¡ no me diga ud. tonterías!. En la práctica educativa nos pasa lo mismo, lo de la pedagogía está muy bien, hay todavía quien la define como un arte y a mi se me ponen los pelos de punta, cuando oigo hablar también de la vocación.

Entrevistadora: Entonces, ¿tú crees que la etnografía es un arte?, porque ahora me vino a la cabeza que hay gente que comparan la escritura etnográfica con la literatura.

Entrevistado: Es un procedimiento bien hecho, lo que pasa es que yo creo que en el terreno de la educación se ha hecho muy poco. Estamos en pañales, y muchas de las cosas que se hacen, y no quiero citar nombres, es pedagogismo barato, con perdón. Quiero decir que creen que preguntarle a las personas cómo te llamas y de dónde vienen los niños les soluciona el problema de interpretación, hacerlo seriamente significa mucho esfuerzo, insisto, hacerlo como procedimiento, intentando saber que te contaminas siempre con las conclusiones y que tienes que corregir a la baja cualquier sesgo que sea importante.

Entrevistadora: Sí, pero puede ser un procedimiento riguroso ¿no?

Entrevistado: Yo creo que es un procedimiento riguroso, bueno yo prácticamente lo uso como un procedimiento riguroso, lo que pasa es que hay gente que lo riguroso lo entiende soportado a través del lenguaje, bueno, pues sabes que en una prueba objetiva si no tienes un número determinado de ítems o las pruebas de verdadero falso famosas, si no tienes un número suficiente de ítems con los ojos cerrados aciertas la mitad, es un cálculo de probabilidad estadística la mar de simple. Cuando las personas se encuentran delante de un papel escrito o cuando tienen que contestar por escrito no contestan lo mismo de una manera oral, que entre las personas, cuando se entrevista hay una relación de autoridad, y que el que manda es el que entrevista. NO digamos en una situación de autoridad ya clarísima como es la situación de maestro/niño, que cuando, por ejemplo, un psicólogo pasa un test, quien tiene la autoridad es el psicólogo, y que por lo tanto la situación que se puede producir puede ser la mar de errónea. Están pasando, el otro día descubrí a un pedagogo, no lo cito, de por aquí, que me enseñaba a pasar el test del dibujo de la familia a los niños y se lo había presentado de la siguiente manera maravilla de maravillas!: Coger una hoja en blanco y ahora dibújame a tu familia, ¿puedo utilizar rotus?, utiliza lo que quieras, ¿y puedo colorines y borrar y

¡Error! Marcador no definido.

tal?, sí, sí, lo que quieras. No, no, que no, que te lo estás cargando, le tienes que dar una hoja de tamaño folio, es lo que dice el protocolo, quizás no hay que ser tan riguroso, pero en este terreno, una hoja en blanco tamaño folio o DIN-A4 como mínimo, un lápiz del número dos, por que un lápiz del número tres es muy duro y rompen el papel si están un poco tensos, y un lápiz del número uno es demasiado blando, y ni le puedes dejar borrar, ni le puedes dejar tachar, ni le puedes dejar colorear, tiene que tachar, lo cual es importantísimo para el protocolo de la prueba. Y no sólo eso, sino la formulación que le tienes que hacer es dibújame una familia y cuando la acaba de dibujar le dices ¿ esta es tu familia?, y si te dice no, pues ahora da la vuelta a la hoja y dibújame a tu familia, o sea que se lo perdió absolutamente todo. Si la situación de test es en si una situación de por sí muy restringida, porque es una prueba estandarizada, y te da muy poquita información digan lo que digan, lo que más vale del test es la entrevista clínica, pues si encima le quitas la gracia que tiene, pues la has fastidiado. Yo abogo por que no se use el test, más que como pretexto. Yo los uso eh?. Es lo que pasa con las notas de los estudiantes, cuando un estudiante se encuentra con un 4'357, yo esas 7 milésimas nunca sé de qué salen, bueno sí sé de qué salen, por supuesto es una división, pero ¿de qué informa eso?, no es mejor decir ¡bueno!, puede pasar o pasa mejor, etc. Entonces los números, el fetiche de los números es un acosa que es muy interesante pero los humanos no somos números.

INFORMANTE “H”

Entrevistadora: Lo primero que me gustaría saber es cuál es tu formación teórica.

Entrevistado: Maestro, en primer lugar, en el 70. Licenciado en Filosofía y Letras, sección Pedagogía año 76 y el doctorado del 88 al 92, la tesis doctoral en el 92; como formación académica, yo considero que la preparación a las oposiciones de inspección para las que estudié específicamente un extenso temario de 220 temas, que iban desde filosofía en general y de la educación pasando por psicología, sociología, didácticas especiales, en fin, estadística, organización de empresa y terminando luego aparte legislación, pues fue una buena formación también.

Entrevistadora: ¿Y recibiste alguna formación en investigación?

Entrevistado: A través del doctorado había recibido la básica en la licenciatura, pero con el doctorado eran las cosas que reforzaba los cursos de doctorado, y me fue muy bien porque yo terminé la licenciatura en el 76, inicié los cursos de doctorado en el 86, o sea ya la intención, yo no quise hacerlo seguido. Entonces me fue bien porque diez años después actualicé bastante.

Entrevistadora: Y como experiencia investigadora has trabajado en la tesis, ¿algún otro proyecto?

Entrevistado: La tesis, en investigación sobre el Libro Blanco de la Investigación Educativa de Cataluña, en Educación Multicultural, también centrada en Cataluña.

Entrevistadora: ¿Has utilizado diferentes metodologías, dependiendo de los estudios o siempre has tenido el enfoque más cualitativo, o has utilizado también otras estrategias de investigación más cuantitativas?, Bueno, en el mismo trabajo de la tesis ya combinaste.

Entrevistado: Sí, es diverso ya en el proceso está justificado en las fases o tiempos, en el tiempo, pseudotiempo. Estas otras investigaciones no han sido en solitario, han sido en equipo, aquí en la Universidad mismo, las dos por encargo del Departamento de Enseñanza de la Generalitat y entonces se han utilizado procedimientos distintos en unas distintas fases. Por ejemplo, en la Educación Multicultural primero se recogieron datos a base de cuestionarios, en cambio, en una

segunda parte nos documentamos sobre la existencia de instituciones que trabajaban "junto a" o "en pro de" o "en colaboración con" con grupos de inmigrantes en Cataluña, yo me centré particularmente en los de Africa, Magreb, y Africa negra, pero que en la práctica era Africa ... bueno Senegal, Gambia, esta zona, porque tenemos inmigrantes en Mataró. Entonces en estos casos, bueno, aparte de esta documentación, visitas a las instituciones, visitamos escuelas con interacción de niños, esos casos evidentemente, yo me guié en la toma de notas y mi observación, pues con una metodología etnográfica, que bueno, quedó reflejada en ciertas monografías, o sea a partir de cada uno de los grupos culturales, pues estudiamos su situación y damos muestra de alguna de las situaciones escolares y la intervención de los profesores y a partir de ahí hacíamos propuestas de buenas líneas de trabajo, confirmarlas, extenderlas a otros centros o bien sugeríamos introducir algunas nuevas intervenciones pedagógicas.

Entrevistadora: El otro día creo que me comentabas que tu conocimiento del método etnográfico fue un poco por azar, o sea que sentiste la necesidad y después cayó en tus manos un libro...

Entrevistado: Yo estaba interesado con el director de tesis respecto a formalizar la metodología, ya que él me pedía que delimitara bastante el objeto de estudio, lo delimitara más, lo acotara mucho más, y yo me resistía porque yo quería contemplar el conjunto de la institución escolar, tanto en primaria como en secundaria, y por eso lo focalicé en dos tramos de edad, o sea en aquel momento era el séptimo de EGB y segundo de BUP, y en segundo de BUP no tomé la Formación Profesional por tomar el tronco general, pero me interesaba esas edades. En el fondo estaba situado en adolescencia, la adecuación o no adecuación de un tipo de institución escolar y buscar descriptores respecto a lo necesario o nuevo modelo referente o simplemente descriptores aproximativos para ir definiendo entre todos un nuevo tipo de institución escolar, porque yo veía que a los adolescentes no les interesaba lo más mínimo, aunque sacaran el bachillerato, el BUP adelante pues porque venían bien motivados por las familias y tal, pero en el fondo pues era un punto y aparte salir de la institución, o es todavía un punto y aparte salir de la institución escolar y dedicarse al ocio, al tiempo libre, a otras actividades, al deporte, no hay conexión en consumo de música, consumo de comics, de otros productos de consumo en general, no hay conexión con la vida escolar.

Entrevistadora: Pasando ahora ya al tema más en concreto de la etnografía, ¿qué entiendes tú por etnografía?, si alguien te pregunta "oye eso de la etnografía qué es", cómo la definirías.

Entrevistado: Sí, etnografía es un método que me permite contemplar multitud de variables en una

situación de escenario, en este caso educativo, situarme en el escenario educativo, en donde voy con unos esquemas previos de las variables que inciden, y por tanto, llevo una especie de mapa conceptual o modelo explicativo; pero -que sirve un poco de carta de navegar- pero en la situación del escenario escolar me encuentro con variables no previstas, con factores que inciden, que modifican, que no he previsto y yo estoy en condiciones de poder encajar en mi mapa o en mi situación topográfica, puedo encajar. Puedo encajar, pues el caso de la escuela de bachillerato, en una situación de bachillerato, privada; donde los alumnos participaban en los servicios de la institución escolar, en el servicio de fotocopias y en esa participación que va por equipos, según turnos semanales. Pues unos cogieron el examen que les esperaba de física y se lo distribuyeron, o sea que todos conocían el examen de física cuando fueron al examen, y bueno, eso era algo no previsto, yo vi la reacción de los profesores, vi el comportamiento de los alumnos y me dio para mucho, yo encajé con una cosa interesantísima, en otro caso lo hubiera visto como algo accidental, me permitió entender primero, que los dos alumnos que lo sacaron de la fotocopidora, no lo sacaron para sí, sino que lo sacaron para todos, lo cual lo considero muy positivo, que los profesores, en el primer momento reaccionaron con los esquemas más tradicionales de quién ha sido y vamos aquí a descubrir quién ha sido, en plan policía; pero que luego supieron reconocer la situación y llevarla a un nivel de madurez global con los estudiantes y hacer una especie de código de honor, como los sistemas americanos de escuelas de elite, en todo caso se terminó valorando la actitud de solidaridad por hacerlo por todos que para mí fue un encajar situaciones imprevisibles incómodas en cierto modo. El marco etnográfico te permite todo, todo cabe.

Entrevistadora: Y del tema que trabajaste, en tu área, tú conoces otros trabajo en el Estado español que utilice la misma metodología, ¿sabes de alguien de tu área que lo haya trabajado?

Entrevistado: Yo creo que fui de los primeros que utilizó metodología etnográfica, al menos de acuerdo con el director de tesis, que era el que estaba más al corriente de otras investigaciones, y en ese momento todavía estaba muy vigente, y todavía está, la investigación-acción, que pesa mucho y que ha dado pie a mucha literatura, algunos consideran que esto es un simple corolario de la investigación-acción, yo no lo comparto exactamente. La investigación-acción que aproxima al investigador al profesor del aula, básicamente se aproxima al profesor, no tanto a los alumnos, pero el investigador etnográfico además tiene que ser muy "pillo" para encontrar informantes clave, y al informante clave te lo encuentras en el pasillo y cuando te lo tropiezas, no tropiezas porque no sepas por donde andas, porque con esta gente cuando estás en un escenario escolar te comportas muy comedidamente; pero sí que en un momento dado el tropezarte en una puerta te hizo posible por

toparte con un alumno y a partir de aquí entablar contacto con él; o porque te llega con la pierna escayolada y le preguntas "hombre, y qué te ha pasado y tal" o igual sabes que procede de Sabadell y entonces tú como te mueves por esa ... le dices "hombre, y ¿son muchos lo que venís de Sabadell?" y entonces y "¿cómo venís?", "en el tren" y ya nos contamos y tal, entonces "y ¿cómo sabes esto?", "pues a mí me lo dijo mi primo, un compañero", entonces sabes además que esa escuela es escogida no por los padres, sino por los alumnos, aunque luego sus padres confirman y deciden llevarlos a esa escuela de Barcelona, pero que en el fondo fue por contacto entre alumnos y se va transmitiendo. Eso lo sabes por alumnos, eso no es una cuestión de sólo centrarte en la observación de la interacción en el aula centrada por el profesor, sino que es todo el clima de pasillos, de alumnos, quedarte a comer en el centro es muy interesante, porque observas... en el tiempo informal se observan muchos aspectos de las relaciones y del clima educativo, El clima educativo tiene su punto clave en el aula, pero ir con una u otra predisposición se genera antes, se genera en la granja que está junto a las escuela o al centro de secundaria, media hora antes o se genera en el comedor del Centro, en la cantina; que hay centros de secundaria que no tienen comedor, que los alumnos ya mayores pues van más libremente, con un sistema más informal, no hay comedor organizado, pues bien, ahí se crean relaciones, todos los intercambios, que percibes en él si se identifican o no se identifican con la institución, si se identifican con la institución pueden retener mucho más el aprendizaje. En el fondo la integración con la institución favorece, facilita crea la condiciones de protección para que se dé mucho mejor el aprendizaje en más alumnos, en mejor calidad...

Entrevistadora: Tú has distinguido entre investigación-acción, investigación etnográfica, hay mucha gente que habla ahora de investigación etnográfica, incluso nombran diferentes tipos de investigación etnográfica y diferentes formas de hacer etnografía, ¿Tú crees que hay diferencias?, ¿o crees que hay diferencias entre la etnografía que se hace aquí y la que se hace en los países anglosajones?

Entrevistado: No lo sé, en todo caso no siento la necesidad de etiquetar muy distintos tipos, la que se haga en Inglaterra o EEUU la conozco, por supuesto, por lectura, por estudio y coincido a grandes rasgos, entonces depende de cual sea la finalidad, adivino que cuando hay una finalidad directamente de mejora de las instituciones, tiene un tipo de construcción aparentemente menos rígida, pero con más propuestas de intervención y de acción; y otras veces tiene la construcción metodológica mucho más rígida, positivo; y sirve más para comprender en estados iniciales las instituciones, particularmente si son instituciones nuevas o nuevas para el investigador, que esta cuestión de nuevo-viejo, pues es un poco según el investigador. Yo me identifico mucho con la línea

de Peter Woods, al que me gustaría conocer personalmente...

Entrevistadora: Sí, además el otro día me enteré que estuvo por aquí en el año 93...

Entrevistado: Sí, oí que estuvo aquí y no tuve ocasión, siento una curiosidad inmensa por conocer a este profesor, porque, bueno, yo conecté quizá por aquello de que pude potenciar o pude aprovechar el potencial que me daba los años de experiencia en el aula, comprometido con la situación, buscando soluciones para los alumnos, y los años que haciendo supervisión de la educación, en el órgano de la inspección de educación, pues también sigo visitando aulas, estando los profesores en el aula. Entonces me da una perspectiva bastante rica, entonces creo que eso lo puedo categorizar, lo puedo organizar y me puede dar referentes, prototipos de referencia para observar situaciones, pues es muy gratificante. En todo caso, las propuestas de Goetz y LeCompte como investigadoras en la situación educativa son mucho más elaboradas mucho más sistemáticas. Yo mismo siendo ya un poco veterano me tuve que leer el libro sin prisas, con pausas...

Entrevistadora: Sí, se dice que tienen una idea media positivista...

Entrevistado: Sí pero yo lo acepto, y la prueba es que yo después de hacer observación etnográfica lo que pude someter a datos *etic*, a datos lo más positivos posible, pues lo hice en la medida de lo posible. Yo lo hice en dos tiempos, porque quizá no me atrevía a lo que hoy veo que ya se da por normalizado, pero que es mezclar metodologías de tipo cualitativo y cuantitativo, yo por una cuestión de prudencia, de respeto a un paradigma o a otro, a un enfoque de investigación y no a hacer una salsa revuelta, que pareciera que yo me lo guisara a mi medida, de todas formas he visto que ha evolucionado con mucha más libertad en este sentido. A pesar de esto, yo seguiría marcándome los dos tiempos, tiempo más cualitativo, donde recojo lo que se me presente, selecciono algunas de las variables que yo he previsto, cómo funcionan o que yo soy capaz de describir la situación y de explicar su funcionamiento y luego me permito el contraste como quien toma una muestra de orina y va al laboratorio y hace la prueba. En principio por el color y por el olor de la orina ya el buen médico ya dice "huy, aquí falla el riñón, aquí puede haber una pionefritis", por el olor de la orina te lo dice un buen médico, ya no digo nefrólogo, que también, sino quizá un buen médico de cabecera, de medicina primaria. Entonces pide el análisis inmediato y ya sabe algo, y además pide el cultivo y al cabo de tres días sabe mucho más, son actuaciones de contraste positivo a una captación que ya por el olor y el color de la orina puede en cierto modo ... y él lo que hace al hacer los contrastes es seguir asegurando que su perfección y su inferencia sobre la

perfección es buena, es correcta y se permite los controles que en el fondo son confirmaciones, el día que se encuentre que se ha equivocado y que al hacer los controles y no le sale, pues dudará... Es lo que yo hice en mi caso.

Entrevistadora: Y ¿qué piensas de la objetividad en la investigación? esa palabra que unos la ven positiva otros negativa, ¿qué opinas de ese binomio objetividad-subjetividad aplicado a la investigación?

Entrevistado: Bueno nos lo tenemos que plantear y son unas categorías racionales que es bueno que nos creemos la antinomia, pero es una antinomia irresoluble y no hace falta resolverla, no quiero resolverla porque la vida es total y en este caso la educación y la vida educativa de las aulas, que nos ocupa la investigación educativa, que haría que me interese más directamente, es justamente esa manera de captar las situaciones de enseñanza-aprendizaje y ver cómo podemos mejorar esas situaciones de enseñanza-aprendizaje. Y defino a docentes y a maestros y a profesor como el organizador de situaciones de aprendizaje, ya no me sirve el docente, el mostrar, pero la clave no es mostrar, sino mostrar y recogiendo instrumentos y productos culturales del momento, ver cómo conseguimos que los alumnos, los estudiantes, aprendan, estudien sobre la realidad. Entonces en la medida en que estamos totalmente implicados, entonces es bueno tomarse el tiempo de intentar ser objetivo, y cuando uno llega a la objetividad tiene que darse cuenta de que la vida no se somete a objetividad porque yo estoy metido en ella y porque en el fondo estoy bastante implicado. Lo mejor, lo más honesto es previamente declarar mis posiciones hoy, que son relativamente matizadas o distintas de hace cinco años, posiblemente dentro de cinco años yo mismo había hecho una evolución y antes de que me la adivine un estudiante, que me escucha en una conferencia -que me ha sucedido- y diga "hombre, este antes era positivista y hoy es no sé qué", yo lo he hecho con otros profesores, casi es mejor que el mismo profesor que va evolucionando de acuerdo, pues diga en qué posición está, en qué marco teórico, diga porqué, no como el que deba justificar, simplemente sepan señores que estoy aquí, por tanto, todo lo que yo diga, ustedes están en su derecho de interpretarlo porque estoy situado aquí, ustedes pueden poner en duda de que yo esté en lo correcto de estar situado en este punto.

En tal caso, todo profesor o todo investigador debe hacer lo posible para entender el tiempo en el que vive y a fin de cuantas si esto es lo único que aportó Kuhn de una forma clara, que parece que aportó... El paradigma como conjunto de variables, de procesos, de procedimientos, de hechos significativos, de cuestiones que tiene interés en nuestro momento, entonces desde este

punto de vista yo debo vivir interviniendo en la educación del tiempo en el que me ha tocado vivir y no puedo hacer una investigación de principios de siglo, que estaba en contacto con los intentos positivos radicales de pedagogía experimental, influidos por la psicología experimental, todavía por la sociología, bueno, empírica, puramente empírica, no comprensiva de la realidad, no de la vida cotidiana, que es en la sociología que estamos hoy, por ejemplo, y las Ciencias de la Educación y la Pedagogía en particular. Yo sigo hablando de Pedagogía aunque hoy sé que la tradición americana va dejando de lado, gracias a Dewey y que no aportó nada malo, yo estoy de acuerdo con Dewey, pero se ha sesgado demasiado la cuestión. Entonces analizo la intervención pedagógica como una intervención social, en la clasificación decimal, eso sí el 37 está dentro de las ciencias sociales, entonces una importantes es comprender los condicionantes; condicionantes en un sentido determinista, condicionantes como posibilidad, como potencia de carácter sociológico, que tiene el alumno, que tiene la situación, del país en el que vive, de su familia, de la sociedad de consumo, de comunicación de masas. Hay que considerar todo esto y, por supuesto, de tipo personal también condicionantes, pues la psicología de la educación o la psicología evolutiva es la que produjo la mutación y el cambio sobre la educación tradicional, es evidente.

De sociología y pedagogía como más importante, influirá la economía, influirá todo el entorno, la política, pero yo entiendo los modelos entre psicología y pedagogía como las ciencias que más información aportan respecto al tipo de pedagogía que hay que desarrollar en una época determinada y, por tanto, cómo enfocamos la investigación educativa para, yo siempre, más que investigación básica, yo me apunto a una investigación que me facilite la toma de decisiones de normas de acción, me apunto a la pedagogía como norma, como ciencia normativa para intervenir. Con el riesgo que tiene, porque explicar una realidad, buscar una variable, controlarla muy bien y decirlo todo, es muy interesante. Lo que hizo Piaget me parece muy interesante, pero por las horas que le dedicó el señor Piaget, a mí me da muy poco; porque tengo que tomar otras muchas decisiones, me interesa lo que dijo Piaget y muchas más cosas. Entonces, creo que, en fin, Piaget hizo su aportación y desarrolló casi una investigación básica, muy bien, pero yo me apunto más a una investigación, que recogiendo las aportaciones de los investigadores básicos me apunto más a una investigación aplicada.

Entrevistadora: ¿Tú crees que con la investigación etnográfica se puede hacer teoría, generar teoría educativa?

Entrevistado: No sé si voy a saber responder...

Entrevistadora: Es una opinión.

Entrevistado: No, creo que no. A mí... daba una metodología de la investigación para comprender situaciones concretas, empíricas, o sea no teóricas, pero claro, otras cuestiones en pedagogía me vienen claramente también de la concepción humana, tanto de la filosofía, de la antropología. De la antropología en el sentido filosófico, o sea de concepción de lo humano, entonces son decisiones que además dependen de los fines de la educación, en una sociedad democrática, cuidado. En el pasado no hacía falta, en la cristiandad, cuando Comenio hace la Didáctica Magna, si la pedagogía tiene bastante con didáctica. 1638, quizá la primera versión es en lengua eslava, o en latín en 1650; en todos los reinos cristianos de la cristiandad, ya se dan por supuestas, ser como pernas, con los demás, ganarse el cielo, etc, estaba en un contexto de la cristiandad, bueno incluso ya había habido la reforma luterana, bueno pero quizá, queda un poco al margen y los valores se dan por supuestos, en cambio hoy en la sociedad democrática, ¡ja! yo tengo el derecho, debo permitir en mi intervención desde aquí incluso que cada ciudadano poco a poco y mientras sea pequeño, si se trata de niños y menores de edad sus padres tiene cierto derecho a decidir el sentido de su vida, las finalidades de su vida para que en su turno cuando ellos vayan siendo mayorcitos, no digo mayores de edad todavía, sino mayorcitos participen en esa decisión y terminen decidiendo el sentido de su vida, esa es la democracia a fondo, la dimensión personal, luego está la dimensión más política, colectiva, los partidos que deberían permitir la discusión de argumentos y concepciones de vida. No, no la metodología no lo abarca todo.

Entrevistadora: Mira, otro tema, cuando tú lees algún trabajo o algún informe de investigación etnográfico, para ti que es lo que te hace valorar como bueno o como malo un trabajo, qué es lo que crees debe tener o necesita un trabajo para que lo califiques como bueno.

Entrevistado: Desconfío un poco de los estudios etnográficos, porque como se ponen de moda, no me fío de las modas. Cuando pase de moda o cuando está en minoría normalmente los que se arriesgan pues van bastante a fondo. Cuando algunos oyen que toca la moda de investigación etnográfica, pues da un poco de miedo y por lo tanto mi postura es un tanto precavida. Leo intentando captar en qué medida hay una consistencia, coherencia interna o no hay coherencia interna. Sólo pido eso, la otra clave de interpretación para mí es detectar la consistencia interna.

Entrevistadora: Pero, ¿en las conclusiones, en la redacción del informe te refieres?, es decir,

cuando se den argumentos que estén justificados o ¿a qué te refieres?

Entrevistado: Bueno que reflejen la realidad y que los argumentos que aporta, y además que no descuide unos pasos y que no empiece con valoraciones de entrada, o sea por supuesto, descripción, clasificación, asociación o contextualización, explicaciones, valoraciones parciales, valoraciones interrelacionadas. Hay todos unos pasos, espero que me den los pasos, que yo pueda descubrir el proceso que haya seguido, que yo pudiera si o quisiera hacer replicar, es decir, hacer exactamente lo mismo y en una situación equivalente pudiera llegar a los mismos resultados, evidentemente en la medida en que yo tengo situaciones de referencia, de entornos escolares y tal, a poco que fuera, lo estoy contrastando mentalmente con las experiencias de referencia que tengo. En este caso pues todo lo que no tenga de estudio lo tengo de observación directa. Yo como mi trabajo principal es de inspector de educación sigo aportando día a día, todavía hoy, muchos referentes de observación directa y por supuesto de estudio, pero yo por ejemplo un profesor lo tiene mucho más... Yo quizás leo menos que no lee un profesor totalmente dedicado a la investigación. Entonces yo juego con el contraste entre situaciones paralelas o equivalentes o que yo veo que tienen contextos similares y detecto en su propia argumentación y en situaciones que para mí coinciden, puedo equivocarme o no, pero son referentes de este tipo.

Entrevistadora: Antes estábamos comentando que si está de moda todo el trabajo etnográfico, pero ¿tú crees que hay aceptación actual en tu área de conocimiento?

Entrevistado: Sí, sí, yo creo que fui el primero de la mano del director, que entonces era el director del departamento y creo que el mismo director de la tesis que el procedía de otro tipo de ... y luego cuando hemos trabajado conjuntamente, en equipo, varios profesores del departamento en esas investigaciones, pues sí, hay una valoración de la etnografía educativa y una conciencia - quizá porque los profesores no son recientes, tienen unos cuantos años- de su complejidad, la investigación etnográfica es cansada, es costosa, pide muchas horas y pide sentirse a veces un poco perdido, "¿y ahora por dónde voy?" y eso del síndrome de la ausencia, "estoy en esta clase y lo mejor sería que estuviera en la otra, porque allí está pasando algo interesante, aquí no está pasando nada". Esto es que es tan, tan evidente, a mi me pasó como inspector cuando digo estoy en esta clase porque quería observar a este profesor porque el año pasado ya detecté y entonces, no observo nada de particular y en cambio tengo la sensación de que me estoy perdiendo pues la observación de otra clase que puede ser más interesante.

Entrevistadora: A ti te pasó eso de, claro, la obsesión de recoger y recoger información, ¿desechaste mucha información a la hora de hacer los análisis?, normalmente te ves con montañas de información -documentos, entrevistas.

Entrevistado: La base para mí eran notas de campo, en esto apuré al máximo, me pasé después de algunas observaciones, tiré de las observaciones de a pie que había tomado, después dos horas escribiendo, ahí terminaba agotado. Me pasaba en el centro, comenzaba a las nueve y yo estaba a las ocho y media; y si me quedaba a comer con ellos y tal pues me estaba hasta las seis y media de la tarde y luego salía, observaba el ambiente, llegaba a casa y me ponía a escribir dos horas, terminaba a las once o las doce de la noche y a la mañana siguiente salía de nuevo, intentaba alejarme dos días entre medio para descansar y poder cambiar de ambiente.

Entrevistadora: Pero ¿ahí interpretabas también o sólo recordabas hechos o ya era parte de tu análisis?

Entrevistado: No, trabajaba dos cintas siempre o a veces a tres y así con tinta negra, pluma verde y pluma, por tanto, en la utilización de color distinto, yo ya tenía que en algún momento anotaba una palabra y venía y me sugería una valoración que yo podía desarrollar a posteriori; esto ya era anterior a la etnografía yo ya hacía esto, este sistema de maestro de escuela, es una cosa muy primitiva, pero todavía hoy trabajo así, todavía valoro las prácticas de los estudiantes en la universidad con la pluma verde, que es menos agresiva que el rojo, aunque bueno yo también llevo un lápiz bicolor como un profesor de escuela, que es azul y rojo con el cual yo tengo un control de la situación, incluso eso gramático no, hacía marcas de este tipo, hay esquemitas, los desacuerdos o cuestiones críticas en azul, cuestiones muy positivas en rojo, o sea ya sólo el mismo día tengo muchas marcas, el resto general es negro, pero son elaboraciones ya. Hay páginas enteras de elaboraciones, después de dos días de observación y esto es lo que, bueno, a fin de cuentas pues luego recogí. Ahora el transcrito por supuesto... y aún así me salía largo, yo intentaba acortar, acortar por convicción propia y se me alargaba.

Entrevistadora: Mira, ¿y tú crees que otra persona en el contexto en el que tú recogiste los datos, con la misma información hubiera llegado a las mismas conclusiones que tú?

Entrevistado: No, otra persona no, sólo una persona con trayectoria de teoría y práctica sí, y por tanto en un marco teórico similar, previamente esquemático, porque eso mismo que he dicho antes

la concepción de hombre, y mujer por supuesto, de hoy debe decidir su vida, también desde una perspectiva existencialista, es un proyecto. Quitándole la parte que quizá en su momento se le vio al existencialismo como negro, como negativo, justamente eso no es existencialista, pero es posmoderna, se viste mucho de negro, mira la televisión, que aunque hay colores, las camisas negras, los presentadores de televisión y otros tantos, los políticos van con polos negros, bueno eso es la postmodernidad que toma los aspectos estéticos pero no va al fondo del drama existencial, que es un drama, pero que al mismo tiempo luego dice, ¡ah!, o sea es un proyecto. Por tanto, de los cero, de los seis o de los doce años hasta los ochenta, los setenta, los sesenta, los cuarenta si no mueres del impacto, pues tú tienes un proyecto que decidir en la vida, lo que tú decidas y eso en un marco perfectamente democrático. Claro, yo entiendo que tiene que haber, para ir a observar estas variables humanas en contexto y tal, es que claro, desde un supuesto... a ver. Es como cuando un antiguo compañero de escuela se entera pues que superviso como inspector de escuelas de una población determinada y me dice: "hombre, Martí" dice "oye que tengo un chaval y cuál es la mejor escuela" y yo digo no hay una mejor escuela para todos. Es verdad, cuando alguien me llama al despacho y se va de Barcelona a vivir a Sant Cugat o tal, o a Tarrassa o donde yo esté supervisando y me dice "oiga, me podrá decir cuál es la mejor escuela", depende de lo que usted quiera de la escuela para sus hijos, vamos a ver, entonces yo le digo complementas mayéuticamente o hasta donde sepas mayéuticamente complementas, claro, si uno quiere que su hijo sea un número uno, etc, tal..., pues un tipo de escuela, quien quiera unas prácticas deliciosas, pues otro tipo de escuelas, o sea, por tanto, como es diversa ahí viene el problema, como profesor y como investigador, como yo no sólo proyecto mi concepción de la educación, sino que estoy abierto a las diversas concepciones porque yo trabajo para la educación de todos, no para mi educación o las de mis hijos, tanto como investigador como aplicador supervisor, estoy supervisando la escuela, eso es necesario explicitarlo bastante. Entonces por eso veo que a partir de experiencias distintas previas llegaríamos. Ahora, estoy convencido de que si hubiera una base previa común llegaríamos a cosas muy similares... pero ¡claro! las diferencias están en la diversidad, de concepción de vida, o si no quiero de vida, concepción de mundo, también está la diversidad del grado de carga teórica o de carga práctica que uno le ponga a la cuestión. Yo me encuentro con que los maestros me ven muy teórico, que yo lo tengo muy claro, que he estudiado mucho y tal; cuando trato con mis compañeros profesores universitarios y, pues no, pues esto no... Y yo creo que tengo formación suficiente, bueno creo que ellos también lo piensan, pero en el fondo ellos tienen una bagaje teórico al menos documentado, ilustrado, muy superior al mío. Pero cuando yo les doy ejemplos de escuelas muy analizados se quedan encantados, entonces el diálogo es fecundo y nos encontramos muy a gusto desde perspectivas, experiencias y trayectorias profesionales distintas nos sentimos

complementarios, entonces desde este punto de vista me doy cuenta que los profesores tenemos trayectorias distintas, nos encontramos y es un placer colaborar juntos porque nos enriquecemos mutuamente.

Entrevistadora: ¿Tú crees que se deben tener unas cualidades personales para hacer investigación cualitativa, etnográfica, con trabajo de campo? ¿crees que influyen determinadas características personales?

Entrevistado: Sí, claro que influyen pero, ¿cuáles?, no voy a concretarlas porque la vida es muy diversa, mientras uno sea dialogante, mientras uno... a ver, en el caso de la etnografía, para concretarlo de una forma sencilla, uno debe ser profundamente democrático, que es algo más que ir a votar, que es creer que el otro tiene derecho a dar sentido a su vida de forma muy distinta que yo, quiere decir que incluso, bueno yo hace días que está aquel maestro que trabajé con él y que (?) me parece muy mal. Porque incluso tratado de una forma que él hubiera pensado que era despótica a primera vista, entonces dices "bueno tú, cabrón", claro oyes, decir cabrón a un chaval y pensé no este no es mi tipo, no es mi orientación, bueno pues se podía pensar que es una orientación humanista, dialogante, mucho de Pablo Freire, por supuesto, y de la pedagogía de Decroly y de Freinet y entonces... Pero luego descubrí que era una forma de hacer o de sentir, pero luego en la práctica ese profesor era muy bien valorado por sus alumnos, y que en un contexto difícil de barrio, pues obrero, con problemas y tal, pues algún chaval iba bien, yo defenderé a ese profesor porque no se lo ha dicho con ninguna malicia; y el chaval lo encajaba porque estaba en su contexto. Entonces, para decir esas cosas que el primer día te chocan y que luego aprendes a... yo creo que pide profesores muy dialogantes y muy capaces de aceptar la profundidad democrática que es que cada persona, que no es la humanidad, en nuestra civilización ha podido llegar a eso de que podemos aspirar casi todos, bueno, muchos podemos aspirar a decidir nuestra vida, hay gente entre los que trabajamos de profesores investigadores si no somos los universitarios... y esperemos que cada vez sea más gente, que tenga derecho a decidir su vida. Que cómo se viste, que cómo anda, que qué conducta sexual lleva, qué conducta de convivencia, que si se casa o no se casa, o si se junta o si es homosexual, si le gusta el arte, si consume o no consume, cada uno... si le gusta esos programas de televisión, a ver a mi me carga mucho ver la televisión pero, me entristece mucho, pero manda el público y si hacen eso es porque hay un público que lo acepta. Yo quisiera que cambiara el público, pero no por mí, sino porque yo creo por ellos mismos que sería mejor, pero no soy quién, tampoco quiero que salga ningún censor que decida qué es bueno y qué es malo, porque esto pertenece a un estadio anterior en nuestra civilización, que quizás otros pueblos están,

pero a partir de la Ilustración nosotros hicimos el salto a la modernidad y que ha costado lo suyo, eso le costó a los ilustrados en el siglo XVIII y todavía va costando, no. Bueno las conductas sexuales distintas de la población, cuesta lo suyo, eh, y luego hay otros problemas y tal. Yo pienso a grandes rasgos diría cualquier persona puede, pero si es una persona muy... yo diría democrática, otros dirían tolerante; es que a mí la palabra tolerante es traducir al inglés y quiere decir de respeto, estoy de acuerdo, pero en el sentido nuestro no, porque yo creo que hay cosas intolerantes. Para mí es intolerable la violación, dentro y fuera del matrimonio, y tantas otras cosas; es intolerable la pena de muerte, para mí.

Entrevistadora: Entonces no serías tolerante.

Entrevistado: Claro, según eso no sería tolerante, pero me conformo de momento con expresarlo de palabra sólo, expresarlo con comunicación. No hace falta ir a coaccionar a los demás, ni moralmente, ni por supuesto físicamente con armas, ni con amenazas terroristas o cosas por el estilo, no. A ver utilizar la comunicación como forma de confrontación, ¿por qué no?, entonces soy intolerante a la violación, a la pena de muerte y a algunas otras cosas, que procuro que sean las mínimas, bueno en todo caso sería el sentido de intolerante de aceptar, de no ser fundamentalista, dogmático. Uno tiene derecho a darle sentido a su vida como buenamente sepa.

Entrevistadora: Por último, una pregunta referida a la ética de la investigación, a la relación que mantuviste con los sujetos. Si llegaron a algún compromiso explícito o tú llegaste con ellos, de devolver el informe o alguna aportación, si hubo algún intercambio de algo... ¿cómo fue?

Entrevistado: Bueno eso es un aspecto... me gusta que lo preguntes, porque evidentemente en la etnografía, en la investigación, en general, aunque en la etnografía en particular o en la Investigación-acción ya comienza a ser importante. O sea, que te dejen entrar en un Centro y meterte por todas partes durante cinco días, durante tres días. Tiene que haber y además la confianza se llama, no con la negociación previa, sino con la intervención de las primeras horas, del primer día, etc. Porque yo sé que eso se puede cortar en cualquier momento. Con esto se puede hacer la técnica del vendedor, o sea aparento... yo creo que no se puede jugar con dobles lenguajes, aunque hay que hacer equilibrios en algunos momentos y te lo pasas mal, porque los profesores te piden la intervención, contra la dirección, desconfían y te encuentras en situaciones comprometidas y bastantes difíciles.

Entrevistadora: ¿Tuviste que posicionarte en algún momento?

Entrevistado: Tuve situaciones difíciles, sí, sí. En algunas me posicioné, en otras decidí no posicionarme. Aclaré que en aquel momento estaba como investigador y eso no me permitía cambiar de rol. Creo que supe situarme en ese punto, en algún caso pacté con la situación, a una persona le tuve que hacer un certificado conforme colaboraba conmigo en la investigación, me cabreó bastante, porque fue como un chantaje y tal, ¿bueno!. No yo creo que ofrecí bastante, aunque diga eso, los puntos críticos fueron pocos, porque yo vi antes, antes de que me dijeran quién eres tú y tal. En general, los Centros me conocían, yo en la enseñanza, en la educación yo ya tenía una cierta historia y me había movido por varios sitios, etc, bueno ser inspector, había estado de jefe de ordenación educativa en el momento de los traspasos, por tanto yo tuve la responsabilidad máxima de pedagogía en educación básica e infantil, se publicaron un boletín de maestros que yo reinicié y las editoriales los encabezaba yo mismo, aunque iban sin nombre. Entonces yo me presenté dando parte de lo que yo había hecho previamente, respecto a mi línea de trabajo de investigación de educación y medios de comunicación de masas, por tanto, eso les di de material. Material que les resultaba interesante, una serie de artículos y por tanto había una presentación transparente de quién era yo con la máxima exposición. Y luego ofrecía devolverles su propia imagen desde mi punto de vista, un espejo con mi formación, si estaba cóncavo si estaba convexo, como los espejos que tenemos ahí en el Tividabo en el parque de atracciones pues que deforman, no. Pues bueno conscientes de esto mi compromiso era devolverles su propia imagen. Los Centros que tuvieron interés evidentemente tomaron el guante, otros no lo tomaron, yo nunca insistí, a un Centro le di su informe de veinticuatro páginas, a otro le di su informe de diecisiete páginas. Pero otros tuvieron bastante un intercambio oral, en algunos casos fueron cuatro hojitas y otros ni quisieron intercambio oral.

Entrevistadora: O sea, que era en función de lo que te demandaban.

Entrevistado: En general, yo creo que quedaron contentos, he mantenido buenos contactos hasta tal punto que en alguna ocasión cuando he llamado por otro motivo han dicho "¿cuándo vuelves? que hace años que no has venido a la escuela, hace tres años, a ver si vuelves, que hay novedades". Por tanto, sobre todo los Centros que más me interesaron por su singularidad, que realmente estaban comprometidos en un modelo de educación, pues los he visitado posteriormente. En todos los Centros mantuve compromiso escrito. Fueron los Centros en los que tuve compromiso de algo escrito, de estos dos más extensos, con uno hubo dificultades porque la dirección era al mismo

tiempo titularidad, se sintió contrariada en algunos puntos, me hizo alguna réplica, yo escuché, modifiqué algún punto convencido, porque me hicieron observar algo que yo lo había pasado desapercibido y en algún otro punto modifiqué. La persona estaba incómoda y coincide que son estos que hoy me piden que vuelva a visitar sus Centros.

Entrevistadora: ¿En los informes estaban los nombres de los Centros?

Entrevistado: No es que el informe era al Centro. Si a veces me preguntaban sobre otros Centros y les daba los perfiles positivos de todo lo interesante de los otros Centros, sólo les daba los perfiles positivos. Entonces en algún caso parecía que incluso intentado compararse buscaban alguno negativo. Es un principio que acepto cuando analizo situaciones en la clase en la Universidad cuando explicas cosas positivas de los Centros dices nombres y apellidos y la dirección y dónde están y quién es el responsable, cuando son cosas negativas las típicas y no dices dónde, salvo esto en situaciones colegiales de todos los inspectores, son situaciones de trabajo de equipo de siempre, que es bueno que cada uno conozca los otros Centros, si uno se pone enfermo pues evidentemente tienes que cubrir su servicio, entonces claro es bueno conocer los otros Centros de la zona. Pero claro, es un comportamiento distinto donde estoy como supervisor de inspección. Incluso no me da mucho tiempo, pero a veces hago alguna asesoría externa, ese comportamiento es distinto.

Entrevistadora: Si quieres comentar alguna cosa más,

Entrevistado: No te he emborrachado con tanto...

Entrevistadora: No, no yo profiero así, no que me contesten con monosílabos. Hay más cosas pero que yo las saco de los informes que están bastante explícitas, por ejemplo, cuál fue el proceso de investigación, etc.

INFORMANTE ‘I’

Entrevistadora: ¿Qué estudiaste? ¿Cuál es tu formación teórica?

Entrevistada: Yo hice Pedagogía, acabé en el 88 y entonces en 4º conocí a Juana Sancho, hice una asignatura optativa con ella sobre tecnología y educación y de alguna manera fue la persona que me abrió un poco los ojos en el campo de la investigación y con la que vi que se podía trabajar desde este tema. Porque yo hasta ese momento en la Universidad no había encontrado ni gente, ni líneas en las que me pudiera interesar el tema de la investigación. Ese año acabo la carrera y me pongo a trabajar en un centro que tenía la Caixa, de la Fundación La Caixa para que la gente joven experimentara con las nuevas tecnologías y como formación complementaria; empiezo un posgrado de tecnología y educación. Este posgrado estaba dirigido por Juana Sancho, me iba bien por que en el trabajo me complementaba, bueno el trabajo que yo hacía en este Centro era un trabajo de cursillos, de iniciación a las nuevas tecnologías, pero bueno era una manera de... era bastante completo. Entonces, por una parte estudiaba y por otra trabajaba en el tema, y si seguí con los estudios era por que no quería dejar de estudiar, eso sí que lo tenía claro, quería seguir estudiando. Acabo el posgrado, hago la primera pequeña, primer proyecto de investigación, muy pequeñito, muy pequeñito y si ahora me lo miro, tiene poca gracia. Pero bueno, fue a partir de nuestra práctica, estábamos dos personas que estábamos trabajando en este Centro y que además estábamos haciendo el posgrado, entonces, pues bueno, hicimos un análisis de una actividad que llevábamos a cabo, cómo mejorarla, un planteamiento de qué estábamos haciendo y cómo mejorarla. Al año siguiente, bueno conozco, me relaciono mucho con Montse, una colega, nos conocemos por distintas historias y entonces una por otra nos empezamos a animar a meternos en el doctorado, un poco casi, a mí, yo digo siempre que yo empecé el doctorado porque Montse me apuntó, de alguna manera. Porque Juana siempre decía, si queréis seguir cosas de investigación tenéis que poner os en el doctorado, entonces el verano antes de empezar el curso de doctorado, las dos nos presentamos a una beca de formación de personal investigador y bueno con la idea, al menos ya teníamos un proyecto de investigación y que si no lo podíamos canalizar por la beca, lo podíamos canalizar por el doctorado, un poco la idea fue esa. A Montse le dieron la beca, a mi no, entonces, bueno, vi la posibilidad de seguirlo a través del doctorado. Bueno y empiezo los cursos, a los cursos no les encontré ningún sentido, durante mucho tiempo, porque todas las cosas de investigación que se hacían no eran investigaciones, ni preparaciones para investigar, sino que eran trabajitos, es que si lo

pienso no sé ni de qué los hice los trabajos. Y en el último curso de doctorado, Juana me plantea si quiero participar en una investigación etnográfica con un grupo independiente, un grupo que está formado por distintos profesionales de distintas Universidades y que les han dado una ayuda del CIDE y que quiere llevar a cabo un estudio sobre cómo se plantean la innovación tres Centros distintos, tres estudios de caso sobre cómo se plantean la innovación, participo en esta investigación durante todo el proceso desde el inicio hasta el final y además participando en observaciones, entrevistas, siempre con otro de los integrantes del grupo, a mí me situó, es decir, me formó en el campo de la investigación etnográfica.

Yo sólo he investigado siempre desde la perspectiva cualitativa, no he estado nunca trabajando en otra perspectiva, por lo tanto, tengo muy claro que de la manera que soy, de la manera cómo entiendo el mundo no puedo investigar de otra manera, pero tampoco vengo de una tradición positivista en la que en un momento determinado haga un clic, yo me he formado siempre dentro de esta vía. Entonces, bueno esta investigación duró, este proyecto duró dos o tres años y una vez acaba, sobre todo la parte más fuerte de recogida de datos y análisis de datos coincide más o menos en que yo empiezo ya el trabajo fuerte con la tesis, fueron muy encadenadas, una detrás de otra, no se mezclaron porque yo una vez que acabé los cursos de doctorado estuve un tiempo que no me dediqué, bueno me dediqué, leía y pensaba en la tesis pero no me dediqué a trabajarlo. Entonces claro, sobre todo para mí fue muy importante esta investigación para todo el proceso metodológico...

Entrevistadora: Sí como formación, más que en la carrera, porque tú en la carrera ¿ tuviste alguna asignatura de metodología cualitativa?

Entrevistada: No, cualitativa, no, todo cuantitativo, estadística y cualitativo nada.

Entrevistadora: Experimental...

Entrevistada: Sí experimental, también exactamente.

Entrevistadora: O sea que fue más en la práctica.

Entrevistada: Sí bueno y en el doctorado también hubo una, sobre todo del crédito de Juana Sancho, que también allí hicimos una pequeñita investigación, eso también me empezó a formar.

Pero básicamente, lo fuerte fue la posibilidad de practicarlo de integrarme en este proyecto.

Entrevistadora: Me dijiste antes que no te veías participando en otro tipo de investigaciones, ¿tú crees que la gente que utiliza, en general, métodos cualitativos, o investigación etnográfica, es más por una posición paradigmática o ideológica, o por el tema objeto de estudio? Vamos a ver si tú eliges el objeto en función de cómo quieres abordar la práctica, ¿cómo lo ves tú?

Entrevistada: A ver, por una parte creo que no hay posiciones, vamos a ver, no es cuestión de una posición ideológica sólo, ¿no?, yo voy por aquí, trabajo la etnografía y no trabajo de ninguna otra manera. Pero sí que es verdad, creo, creo, que cuando tú estudias los problemas de una manera compleja hay perspectivas que no te sirven. Entonces, yo no sé si me planteo un problema más simple, claro, teóricamente, bueno más simple...

Entrevistadora: Más reducido.

Entrevistada: Exactamente, más reducido, pues ya sí que tendré que investigar de otra manera. Entonces claro, creo que si yo trabajo desde una perspectiva compleja, puedo utilizar métodos de una perspectiva más reducida, pero los tengo que contrastar y con eso sólo no creo que me quede contenta y no creo que me sirva. Entonces claro, creo que va más por cómo al final, cómo te planteas los problemas y cómo entiendes estudiar esos problemas.

Entrevistadora: Si alguien te preguntara ¿qué es eso de la investigación etnográfica?, ¿qué es lo primero que dirías tú para definirla rápidamente a alguien que no sepa? Cual es para ti la idea principal que la define.

Entrevistada: Bueno, para mí, no sé cómo se lo diría ¿eh?, pero sería como acercarte a un grupo o a una cultura o a un entorno, un grupo sería quizás, una comunidad, no sé como decirlo, acercarte para conocerla. Y ese conocerla, ¿qué quiere decir?, bueno pues para integrarte en ella para tener los suficientes elementos como para describirla, explicarla, analizarla y dar una visión desde fuera, desde fuera o desde el investigador diríamos lo suficientemente completa para que otra persona que lea o que escuche cuando habla sobre esa comunidad entienda o vea un poco cosas parecidas a las que has visto tú, es hacer una foto con mucho detalle, sería un poco la idea, es hacer una foto. Claro que siempre yo pongo el objetivo pero que tenga mucho en cuenta todos los matices, todas las relaciones que allí pueden haber dentro de ese grupo humano.

Entrevistadora: Mira y cuando tú empezaste a trabajar el tema de tu tesis, en concreto, tenías como referente otros trabajos del mismo ámbito, del mismo área o del mismo tema que trabajaste, con otras metodologías, con la misma, pero me refiero de aquí del Estado español si tenías algunos referentes, o eran de fuera, ¿cómo fue eso?

Entrevistada: A ver los referentes que yo tuve del tema, como siempre yo tocaba, por una parte el área de matemáticas en el cual yo era... no sabía nada, bueno sabía muy poco, y el tema de la perspectiva cualitativa que tocaba, entonces, mis referentes en cuanto a..., a mí los que me obsesionaron más al principio fueron los referentes relacionados con la perspectiva cualitativa. Para mí lo importante era encontrar estudios de caso, fueran los que fueran, para los procesos, no?, sobre todo para el proceso de construcción del caso. Entonces, bueno, pues para mí Cristina, Ana, Nieves Blanco... para mí Nieves Blanco fue la persona que me dio el "Clip" porque ella estudiaba cómo construye el conocimiento un profesor de historia y cómo esto llega a los alumnos, entonces claro, mi tesis va por aquí, mi tesis hace esta reconstrucción también, empecé a ver que habían otros temas que me quemaban, todo el tema de las matemáticas tenía que situarme más, porque no estaba situada, entonces fue con Moisés Coriato, una persona de la Universidad de Granada del Departamento de Didáctica de las Matemáticas que fuimos buscando distintos referentes de algunos de Sevilla. Un par o tres de Sevilla que han trabajado mucho todo el tema de las concepciones de los profesores, estos para mí fueron los referentes básicamente españoles. Y después, referentes anglosajones y uno de los artículos más básicos, básicos para mí, pero era teórico este no era de investigación, era uno de una señora polaca que había escrito cosas de matemáticas, pero ya era un referente teórico, no tanto referentes de investigaciones. Investigaciones... porque también investigué un poco el ámbito francés, porque también hay una línea muy diferenciada dentro del tema de la Didáctica de las matemáticas, pero no conecté, no sé si por cómo investigaban los problemas. Porque hacían estudio de caso también, pero el planteamiento que hacían de cómo se transforma, porque ellos también hablan de las transformaciones del conocimiento escolar, pero era una visión de arriba abajo, es decir, el conocimiento bueno es el matemático, el profesor es el que lo deforma por el camino, te lo estoy diciendo muy... pero un poco era esta visión, y a mí esta visión no me servía, es decir, yo no partía de la base que lo bueno estaba en las matemáticas y esto se desmontaba, sino que yo buscaba otros referentes y la verdad es que encontré pocos con el tema de Didáctica de las matemáticas.

Entrevistadora: Lo preguntaba por si tenías alguna idea formada a cerca de si crees que es

diferente los estudios que se están haciendo aquí con los que se están haciendo fuera. Un poco porque yo también intento abordar esa perspectiva, de ver si se está trabajando de la misma forma o son diferentes procesos.

Entrevistada: La poca idea que intuyo porque no la tengo mucho esta idea es, en mi ámbito ¿eh?, cuando una persona habla de estudio de caso de Didáctica de las Matemáticas, no está hablando lo mismo que yo. Muchos casos en Estados Unidos, Francia y en Inglaterra son muy positivistas, es decir, vamos a seguir un niño alguna una clase, ver qué hace en esta clase, después le pasamos unos tests o una pruebas, no sé cuántas veces durante no sé cuántos años y al final tenemos unos resultados. Entonces sí que es verdad que la orientación, al menos en el campo de Didáctica de las Matemáticas, no tenía la misma línea o dirección que lo que yo entendía como estudio de caso. Yo con esto, a veces, fui un poco... como no encontraba... a ver, a veces, aunque en un estudio de caso planteo el problema de distinta manera, quizá no haya elementos teóricos que pueden servir, o ideas de base del tema que puede servir y yo era un poco, "bueno, pues si esto no es un estudio de caso como el mío lo rechazo", en esto sí que fui un poco... esto me va a liar, no esto no, esta era mi idea. No es una buena actitud investigadora, pero bueno.

Entrevistadora: A ver y otra idea, también referido a todo este tema de la investigación, ¿qué piensas de la objetividad?, sabes que es un tema muy utilizado, muy debatido, ¿qué opinión tienes tú?

Entrevistada: ¡ Hombre!, desde la perspectiva en la que estoy no creo que pueda hablar de objetividad en el sentido de que el conocimiento que se pueda generar de cualquier tipo de investigación sea la verdad, porque no hay ninguna verdad objetiva clara. Pero yo creo que sí que se podría hablar más que de objetividad, más que buscar la objetividad tienes que buscar el contraste y tienes que buscar la posibilidad de ver que aquello que estás diciendo, aquello que estás afirmando, pues lo has contrastado con distintas fuentes de información y al final llegas a unas ideas concretas, entonces, tampoco me sirve decir que la objetividad no existe y por lo tanto mi visión es la que prima y es la que vale, o que mi visión es... A ver, lo que sí tengo claro es que, esto lo he dicho muchas veces con Juana, si esta tesis la hubiese hecho otra persona, esta tesis hubiese sido distinta ...

Entrevistadora: Sí, aunque sea en el mismo contexto, ¿con los mismos datos?, ¿tú crees que las conclusiones hubieran sido...?

Entrevistada: Las conclusiones no sé, pero el énfasis en según qué temas, seguramente hubiese cambiado y el problema se hubiese podido ver, yo no sé, vamos a ver, no quiero decir que el problema sea otro, pero es que bueno, es que quizás incluso hubiese construido el problema de manera distinta, eso sí. Porque el bagaje, las relaciones que tú haces con la información, el sentido que tú le das a la información, pues hay una parte muy importante en la que se basa en lo que tú sabes en lo que tú conoces y en lo que tú has explorado y en lo que tú has sido capaz de llegar a recoger de allí, porque, bueno, quizá otra persona, yo por ejemplo, con el profesor, yo había momentos en que tenía la sensación de que habían unas barreras, bueno, muchas veces yo sentía eso, yo lo sentí mucho. Entonces quizás, otra persona con otra formación se hubiese podido acercar a unos temas que yo no me pude acercar nunca, pero no me los planteé, que no sé ni cuáles son, y por lo tanto hubiese tenido una visión distinta, matizada, yo qué sé, eso sí que me lo creo. Pero no me preocupa, bueno, no me preocupa, no por eso invalido ese trabajo.

Entrevistadora: Sí ya te entiendo, que no es lo importante en tu trabajo.

Entrevistada: No, no, al final no, porque si yo estoy comunicando una serie de cosas en la que las distintas personas que lo han leído se ven identificadas, les hace pensar, les hace plantearse cosas sobre su trabajo, una persona que se acerca, una persona que investiga se acerca a esta tesis y ve algunas partes que le interesan, entonces pienso, bueno, puede ser todo rebatible, pero hay una parte que estoy comunicando que está plasmando algunas cosas de esa realidad.

Entrevistadora: ¿Tú crees que se puede llegar a hacer teoría educativa con la investigación etnográfica?

Entrevistada: Qué pregunta más gorda (risas).

Entrevistadora: Lo siento.

Entrevistada: No, no. A ver yo creo que no se puede hablar de una teoría, tenemos la idea, yo creo que teoría educativa tiene que ser "La" teoría educativa. Yo creo que cuando nos pasamos al tema, y eso yo lo tengo muy poco claro, ¿eh?, pero cuando nos pasamos al tema de la teoría, creo que es como para que se transforme en inamovible, no, y para que después ese cliché nos sirva para meter la realidad que es mucho más compleja dentro. Entonces, claro, esto no sirve, esto

no sirve para esta teoría, porque si no hay nada generalizable, como lo voy a poner en otro estado para que después pueda meter a gente aquí dentro, pero lo que sí que es verdad es que la gente puede hablar con la teoría que hay aquí dentro, puede preguntarse con ella y puede encontrar cosas en las que... a ver ¿ cómo diría?, para mí la teoría es como aspectos del conocimiento que se alejan de una realidad concreta, entonces, bueno, yo puedo buscar elementos en ese estadio, pero lo que no puedo hacer es que esto se convierta en una verdad que me sirva para después encajar toda la realidad. Pero yo creo que sí, que se puede hacer teoría educativa, teniendo en cuenta que esta teoría es cambiante y que no sirve para todo, y que sirve para reflexionar y para contrastar mi práctica, pero no para hacer que todo funcione gracias a esta teoría.

Entrevistadora: Otra cosa, cuando tú ves un trabajo, un estudio de caso o un informe etnográfico, para ti cómo lo valoras positivo o negativo, es decir, antes me dijiste algo, pues esto no me sirve, esto sí, pero ¿cuándo es para ti una buena etnografía o un mala etnografía?, qué cosas, para ti, son las importantes?

Entrevistada: A ver, para mí una cosa que ha sido muy importante y supongo porque acabo de acabar la tesis, bueno ya hace un año. Para mí, lo primero muy importante era el proceso, todos los procesos, toda la vivencia de qué significa trabajar de esta manera, qué respeto tienes que tener con las personas con las que trabajas. Para mí, cuando buscaba un estudio etnográfico casi, buscaba esto, porque a mi me servía para cubrir muchas dudas y para sentirme más segura en momentos muy personales en que este tipo de investigación te pide mucho, pero después, yo creo que ahora busco mucho en las etnografías y en los estudios de caso es, primero, que me cuenten más cómo han analizado la información, aquí yo creo que hay un vacío brutal y que es muy duro cuando lo pasas. Porque no se explicita, es decir, todo el mundo explica las sensaciones, todo el mundo explica los procesos que está viviendo cuando analizas la información, pero no dicen qué hacen, y aquí hay una trampa, porque si no puedes decir lo que haces, es que lo que haces no te acaba de gustar, a ver, no crees que lo puedas explicar como método. Es verdad que no hay un método igual, es decir, no hay dos maneras iguales de analizar la información, pero si hemos sido capaces de buscar maneras de explicar cómo plantearnos las entrevistas, como plantearnos las observaciones, tenemos que buscar maneras para plantear cómo se analiza la información; que no quiere decir modelos cerrados, pero si pautas, líneas, y aquí esto yo creo que falla mucho. Todo esto por lo que se refiere a cuando yo busco procesos en la investigación, después muchas veces, bueno, eso todavía no lo sé hacer, cuando leo en la construcción del caso, no tengo, no se analiza, no sé cómo decirlo esto, no sé hasta qué punto esa construcción del caso es correcta, no es correcta, es buena,

no es buena. Puedo compartir o no compartir, ver que me muestra una realidad que existe, pero no tengo elementos para decir, criterios, para decir esta sí que está bien construida y esta no, no en eso no. Bueno lo tengo en relación a cómo me explican el proceso, claro eso sí, pero lo que sí que es verdad es que, incluso cuando se construye un caso, bueno yo me leo la historia, en ese momento soy consciente que me estoy leyendo la historia que me cuentan y estoy disfrutando mucho con la historia y puedo decir si..., claro no me he encontrado todavía con ninguna que diga no esta historia no me la creo, eso es verdad, pero no tengo más elementos, no sé. No sé si es que no hay o no los tengo yo.

Entrevistadora: Cuando estabas en el Centro, recogiendo información, datos, datos, datos, observaciones, entrevistas, documentos, cuándo decidiste tú decir "hasta aquí y ya no más"?, qué fue lo que, para ti, cortó todo ese proceso de recogida de información?

Entrevistada: Sí, yo estuve dos años en el Centro, pero el primer año, a todas, yo seguí dos créditos obligatorios de matemáticas del profesor que yo seguía y dos créditos variables durante un curso, entonces todo el verano, pues claro, transcribir todo lo que tenía y entonces el segundo año fue para ir a buscar aquello que no tenía. Yo ya me planteé que como máximo, yo necesitaba como unidad de trabajo analizar un crédito, es decir, las treinta horas que forman parte de uno de los créditos del profesor, yo creía que eso era la mínima información que yo necesitaba para trabajar. Entonces, yo me aseguré, como una novata dije, no voy sólo a observar uno, porque puede ser que el siguiente sea totalmente diferente al que tú has hecho, y además, también voy a ver a una profesora en créditos variables porque como la situación organizativa es otra, seguramente quizás él también trabaje distinto. Diríamos que claro, yo el primer año hice todas las observaciones de clase y decidí que... digamos que yo fui saliendo progresivamente, el primer año teóricamente yo ya tenía toda la información, pero no era verdad, porque claro me había centrado mucho en la clase y en el departamento, pero no había trabajado en otras áreas, en otras zonas diríamos, con otra gente. Entonces, bueno, hice sobre todo entrevistas de contraste, entrevistas con otras personas que consideraba informantes importantes también en el proceso y también hice observaciones, pero siempre de espacios fuera del aula, es decir, la biblioteca, la sala de profesores, pero esto ya fue muy puntual, entonces yo cerré totalmente, toda la recogida de información cuando se acabó el segundo curso.

Entrevistadora: Te ayudó el final de curso para salir. ¿Cambió mucho?, tú tenías unas ideas, unos interrogantes, pero después me has dicho que hubo cambios, pero la idea general se mantuvo, si

hubo muchos cambio en tus interrogantes y después lo que se quedó al final?

Entrevistada: A ver, yo tuve muchos problemas con el problema de investigación. Porque yo empecé mi tesis con una intuición. Y la intuición era, vamos a ver, estamos diciendo que a partir de la Reforma y toda esa historia, las nuevas tecnologías se tienen que utilizar de manera transversal, hasta ese momento se habían hecho dos tesis, la de Cristina y la de Montse que hablaban de la introducción de las tecnologías, pero de cómo el Centro introducía la herramienta, yo creía que era interesante dar un paso y pasar a ver cómo los centros introducían esta herramienta dentro de las áreas curriculares. Me encuentro que esto no lo hacían los Centros, y que, además, yo me centraba en unos Centros del ayuntamiento, municipales, porque eran los únicos que se habían acogido a la experiencia piloto de la Reforma, con lo cual todos los Centros que estaban en Barcelona de secundaria se habían transformado ya a Reforma y estaban pasando una situación similar, en pequeñito pero similar a lo que podría ser después la implantación de la LOGSE para todos, entonces pensé que era un buen colectivo a estudiar y por lo tanto no busqué otro Centro, el que quizás sí se había planteado la introducción de la tecnología en las áreas curriculares. Entonces claro a mí eso me dio como un culpe, porque pensé bueno, a ver, que está pasando, la Reforma habla de una serie de cambios, pero estoy intuyendo que las clases se siguen haciendo cursos muy similares de lo que ya se hacía. Entonces cambié y me pasé, empecé a preguntarme que el problema quizá no estaba tanto en si se utilizaba unos recursos u otros, sino el problema estaba en cómo se construía el conocimiento, entonces aquí me salté de tema, pero claro, me fui a otro problema totalmente distinto y a otra situación totalmente distinta, entonces claro, cambió mucho. Cambió mucho, no tanto porque no encontraba lo que quisiera, sino porque me vi como en la necesidad de estudiar otra cosa antes. Y a partir de aquí yo he tenido claro que miraría los distintos contextos donde creía yo, o sabía que se estaba construyendo conocimiento y entonces intentaría ver cómo se va transformando esto, pero la idea clara del problema yo la tengo cuando acaba la tesis. Y eso Barley lo dice muy bien...

Entrevistadora: Otro tema que me interesa es las relaciones con los sujetos, pues un poco cómo te fue, si tuviste conflictos, si te tuviste que posicionar en algún momento. Me dijiste antes que te costó, como que tuviste algunas barreras con alguna persona...

Entrevistada: Sí, pero yo encontré las puertas del Centro totalmente abiertas, yo podía ir a todas la reuniones, podía entrevistar a quien quisiera, en eso sí que no encontré ninguna resistencia, ninguna. Lo que sí que es cierto es que yo creo que sobre todo, bueno, yo trabajé básicamente con

el profesor que yo seguía y yo fui a pedir a este profesor si quería hacer la investigación, el dijo que sí que estaba encantado, pero de alguna manera siempre tuvimos la sensación de que la responsable de la investigación era yo y que él era el investigado, con lo cual era un problema mío de alguna manera. Y eso, a veces creaba, no barreras, porque barreras tampoco las había, pero a veces sí que pensabas, bueno quizás tendríamos que compartir más lo que yo estoy haciendo y porqué lo estoy haciendo de esta manera y eso yo creo que se hizo poco.

Entrevistadora: Pero, ¿tú llegaste a algún compromiso con él?, de devolverle los informes o las observaciones, las entrevistas...

Entrevistada: Sí, sí todo esto sí y todo esto lo hicimos.

Entrevistadora: Entonces te refieres a la construcción de tus interpretaciones...

Entrevistada: Bueno, toda devolución de observaciones y entrevistas yo las hice, vamos a ver, yo creo que lo que no supe hacer fue algún informe previo. Yo información bruta diríamos la información transcrita sí que se la pasaba, pero claro esa era la información que estaba poco elaborada para él, claro porque era a veces, un rollo de entrevistas que ni te las lees, te la miras alguna cosita concreta. Yo creo que hubiese sido, entre comillas, justo hacerle alguna devolución anterior al informe final, final. Eso es lo que me queda como que no le di mucha oportunidad para reflexionar sobre su propia práctica, en ese sentido, pero...

Entrevistadora: ¿Para que le sirviera a él?

Entrevistada: Sí, al menos más en la acción, quizás ahora le está sirviendo mucho no lo sé, pero más en el momento en que estaba pasando. Pero tenía como mucha incapacidad de... Por ejemplo, ahora lo veo claro, no; si hubiese podido, yo qué sé, hacer pequeñas descripciones o primeras descripciones amplias de lo que él había estado haciendo durante una semana, vamos a ver, "relato del qué estaba haciendo este señor durante una semana" y que se lo lea a ver qué se plantea. Pero esto no lo supe hacer porque me bloqueaba demasiado lo que veía, y entonces pensaba "pero yo cómo le voy a decir ahora a este señor que trabaja de esta manera o que trabaja de esta otra, a mí qué me importa, yo qué sé cómo se hacen las matemáticas" es que me planteaba muchos problemas de porqué yo tenía que incidir o plantearme según qué tipo de cosas que él hacía en clase, aquí a veces tuve problemas. Y también tuve la obsesión de que, yo hice el contacto con las escuelas

municipales, lo hice primero por vía oficial y se me negó, se me dijo que no, porque ya habían dos investigaciones en curso, en dos Centros, que el tema de la Secundaria era muy problemático y que no querían más investigaciones. Por otra vía yo conozco a este profesor y este profesor me dice que él encantado de la vida, que lo plantea al Centro y que el Centro seguro que no le pone ningún problema porque sólo faltaría que el Centro no le dejara investigar, palabras textuales de él y yo le cuento que yo he tenido un problema burocrático, y me dijo "no te preocupes, no hay ningún problema, yo quiero participar, por lo tanto no hay ningún problema". Pero a veces, cuando escribía y veía lo que pasaba pensaba, yo que sé quizá comprometo a este profesor, o comprometo a este Centro.

Entrevistadora: Pero el anonimato tú lo mantuviste...?

Entrevistada: Sí, sí totalmente, pero era una escuela municipal, tampoco hay tantas que estén haciendo según qué de secundaria, bueno, que no y que no pasaba absolutamente nada, pero hay cosas que te preocupan mucho, entonces, no sé, a veces creo que yo soy lenta eh!, por mi manera de ser, entonces tenía la sensación a veces que me guardaba información, que no devolvía todo lo que tenía que devolver, pero es que me sentía como incapaz, no era capaz de...

Entrevistadora: Sí, que a lo mejor tenías otra perspectiva distinta y te costaba dársela, es que eso es duro.

Entrevistada: Claro, aquí, aquí había una cosa importante en este sentido, es decir, él cuando le planteé qué tipo de investigación, me dijo bueno tú sabrás, pero me parece que no tiene ningún interés que tú me estudies a mí y que tú después de esto hagas una tesis, si dijo eso de la perspectiva cualitativa no lo veo nada claro, un poco fue esta su idea ¿ no? y claro, sí, sí yo me presto y todo lo que quieras, y claro superar esta visión fue difícil. Pero bueno, libertad total, eso sí y todas las personas que les pedí información, toda, bueno entrevistas, papeles, documentos, todas participaron.

Entrevistadora: ¿Tú participaste en algunas actividades del colegio?, ayudándole a él en las clases o algo.

Entrevistada: En las clases no, no porque no era posible, eso no lo pactamos y fue una cosa que a mí no se me ocurrió en el primer momento, dar la posibilidad de si quería que yo participara de

alguna manera, yo eso no lo negocié, no se me ocurrió. Yo supongo que también por mi experiencia, yo negocié más el entrar en su clase, pero no en el participar, y eso creo que sí hubiese tenido que negociarlo, entonces claro yo estuve, si hacía trabajo en grupo me integraba en el grupo o iba pasando por los grupos, si alguien me preguntaba algo lo decía, pero no fue una participación directa. Sí que hice las fiestas del trimestre y eso sí, eso sí que me implicaba más o menos, pero poquito eh, el Centro tampoco te lo permitía muchísimo, eh!.

Entrevistadora: Tú crees que se debe tener algunas características especiales o distintas, o si influye el género, la edad, el aspecto físico, ¿para poder llevar a cabo una investigación de este tipo? ¿Crees que se necesita algo?, ¿ cómo ves esto?

Entrevistada: Yo creo que cosas se necesitan, eso está clarísimo, cualidades, bueno, cualidades, algún tipo de cualidades se necesitan, Es decir, tienes, por una parte, tienes que tener mucho, pero mucho, mucho respeto al otro, mucho; sea cual sea el alumnado, sea el profesorado, es decir, mucho respeto, para empezar y siempre preguntarte, yo al menos, mi estrategia era, bueno, por algo lo estará haciendo, vamos a ver, la gente no hace las cosas, bueno las puede hacer bien, mal, de cualquier manera, pero siempre intentar no quedarme con que yo hacía la valoración y ya está, sino buscar dónde estaban las motivaciones o razones para esa manera de actuar. Entonces tienes que ser muy poco prepotente, tienes que aparecer y desaparecer con mucha cautela, porque bueno, eres una persona que nadie te ha invitado, te ha dejado entrar, pero puedes crear muchas dudas a los otros. Porque claro, por ejemplo, yo estaba muchas veces en el departamento y siempre iba con el portátil, pero el portátil no lo entraba en el aula, sino que lo dejaba en el departamento y escribiendo y claro preguntaban " ¿qué escribes?, ¿hay tantas cosas que escribir en este departamento?", incluso les dejaba ver lo que escribía, "¿ pero qué haces, tantas horas escribiendo, tanto tienes por decir?". Siempre hay esta sensación de desconfianza, y que es lógica porque claro no sabes qué haces tú allí. Entonces yo creo que la actitud de humildad, que quizás es esa, no sé, la actitud de ser muy respetuoso con los otros yo creo que es muy importante.

Y la cuestión del género, no quiero ser típica, pero hay evidencias, de momento en nuestro departamento, y a todas las tesis que yo he seguido hay más mujeres que hombres, también los hay, pero hay menos.

Entrevistadora: Está claro, esto lo estoy viendo yo.

Entrevistada: Y yo no sé si por educación, por tradición, porque nos va bien el papel, no lo sé. Pero yo creo que encontramos significado a una serie de cosas muchas veces, que quizás el género masculino no le da tanta importancia, no sé si va por aquí, pero yo creo que a veces utilizamos datos o damos sentido a datos que de entrada parecen que no son nada relevantes, y que no tienen ninguna importancia. Toda la idea de que las mujeres nos hemos dedicado más a nuestra vida privada, que nos hemos educado en un ambiente en que somos, interiorizamos más según qué tipo de cosas, que parece que nos interesa más todo ese lado oculto que nadie saca, que nadie pone a la luz. Entonces quizás por aquí pueda haber alguna vinculación porque lo notas, lo ves. Y yo cuando he compartido angustias y cuando he compartido procesos lo he compartido con mujeres, siempre, siempre.

Entrevistadora: Sí, se explicitan más los sentimientos.

Entrevistada: Sí incluso, bueno en el departamento sí que ahora recuerdo un chico brasileño que hizo la tesis también desde esta perspectiva cualitativa, pero a él lo viví ya de lejos; acabamos casi al mismo tiempo, pero como no compartimos los cursos de doctorado tampoco compartimos mucho las angustias, no. Pero yo creo que nos planteábamos incluso la investigación de otra manera, cuando hablábamos, hablábamos de problemas distintos, quizás también la edad, él estaba estudiando sólo y se iba a su país, no sé quizás la situación también era distinta, pero algo hay.

Entrevistadora: Pues yo en principio nada más, había una cuestión que me gusta preguntar, antes lo estábamos hablando de la enseñanza de los métodos cualitativos, porque claro la mayoría hemos recibido una formación cuantitativa, que parece muy fácil, además recibirla, cómo analizar datos, variable independiente, dependiente, hipótesis, formulación de problemas, todos los pasos son como un juego. Pero ¿y la investigación cualitativa? ¿cómo se enseña?, hay gente que dice "a entrevistar sólo se aprende entrevistando". ¿Cómo ves tú este tema?, aunque claro en tu caso que precisamente impartes estos temas...

Entrevistada: Sí, bueno esto... para mí, gran problema cuando me plantearon esta asignatura fue, vamos a ver ¿no te vas a cargar la investigación cualitativa por enseñarla?, en el sentido de a veces cuando tú quieres transmitir según qué cosas quieres tenerlo muy clarito, todo muy ordenadito y muy estructurado, entonces si tú transformas toda la enseñanza cualitativa en un seguimiento de pasos y en unas técnicas ya te la has cargado, porque ya no vas a poder investigar desde la perspectiva cualitativa, precisamente hay muchas cosas que se quedan fuera de estos

métodos, pero por otra parte creo que la gente, bueno se tiene que hacer una cultura sobre este tema, entonces mejor como mínimo, teniendo claro la perspectiva, teniendo claro cómo te sitúas tú ante b métodos cualitativos creo que son muy necesarios que se enseñen, porque es que si no, además creo que se elude la responsabilidad se dice es que no se puede enseñar, no es verdad, a ver ahí no se pueden enseñar según que vivencias, claro que no, las tienes que pasar, pero sí que te puedes plantear a ver cómo me enfrento yo a este problema, que cuestiones de entrada quiero ver, cómo lo quiero ver, qué quiere decir que haga una entrevista y después triangule con una observación y después triangule con unos análisis de documentos, todo esto se aprende y creo que no los podemos transmitir desde la perspectiva cuantitativa, claro, porque si no nos lo hemos cargado.

Entrevistadora: No el problema y esto ya es opinión mía es, claro, hay como que dotarle de contenido, cuando tú quieres enseñar en abstracto los métodos cualitativos es muy difícil, puedes enseñar cómo analizar datos estadístico. Entonces para mí la mejor forma es enseñarlo con contenido, con ejemplos. Pero la dificultad está en yo no les puedo poner el ejemplo de una tesis.

Entrevistada: Aquí, este problema lo tengo también yo...

INFORMANTE “J”

Entrevistadora: Lo primero que me gustaría saber es qué formación teórica tienes, qué estudiaste.

Entrevistada: Mira la formación teórica es de pedagoga, entonces hice justo al acabar la carrera toda una beca de FPI (?). Hice el doctorado en la Universidad de Barcelona. Entonces la formación sobre temas etnográficos, etc la adquirí en el doctorado y trabajando con Juana Sancho, que trabajaba en este ámbito. Aparte yo estuve en Keert (?), en Inglaterra, que es una Universidad de Stanglia (?), un par de meses trabajando todos los temas de investigación cualitativa, etnográfica, estudios de caso, etc, etc, investigación-acción.

Entrevistadora: ¿ A nivel teórico?

Entrevistada: Sí, a ver hice un (?), como tú, ahora estás un poco aquí, lo que pasa es que claro yo era ... al principio de hacer el doctorado, tenía menos conocimiento y esa fue una manera de entrar en todo este ámbito de Investigación cualitativa, porque en el Centro este de Application of Research... no me acuerdo qué más, la verdad es que trabajaba en todo este ámbito de investigación cualitativa.

Entrevistadora: Y en la carrera ¿tú recibiste formación de investigación cualitativa?

Entrevistada: En la carrera no, algo, cuando trabajamos en Didáctica todos el tema de los Paradigmas, etc, etc, entré un poco con el libro naranja aquel ...

Entrevistadora: El de Gimeno.

Entrevistada: Sí, el de Gimeno, sí. Entré, empecé a entrar, y la verdad es que, bueno, me interesó y enseguida, bueno, al ver la posibilidad de dedicarme a hacer una tesis, de dedicarme a investigación, vi clarísimo que la línea me interesaba mucho más esta que otro tipo de...

Entrevistadora: ¿Has realizado alguna investigación con otra metodología o sólo has utilizado la metodología cualitativa?

Entrevistada: Sí, sí, porque hice algún trabajo en la carrera, pero evidentemente no era una investigación.

Entrevistadora: Y, pasando ya más al tema de la etnografía, si alguien, fuera de este campo, te preguntara qué es eso de la etnografía ¿cómo lo explicarías o definirías? ¿ qué es para ti la etnografía o la investigación etnográfica en educación?

Entrevistada: A ver (risas), es duro. La idea para una persona ajena a este ámbito yo le explicaría que es estudiar algún tema en el campo de actuación, es decir, conocer una (?), analizarla, analizar todo el contexto, etc, etc, luego describirlo y analizarlo. Pero primero, conocer un contexto en la realidad, yo considero que por ejemplo hablar de educación sin estar en un ámbito educativo viéndolo, es muy difícil, ¿ no?. Entonces no sé sería como...

Entrevistadora: Mira y cuando empezaste a hacer el trabajo tuyo tenías de referencia, dentro del mismo área, otros trabajos etnográficos u otro tipo de investigaciones, pero ¿en el ámbito español, en el Estado español?

Entrevistada: Sí, tenía la tesis de Cristina, luego tenía la tesis, no sé si te ha hablado alguien, de Ana Salgueiro.

Entrevistadora: Sí, también la tengo.

Entrevistada: Que la verdad es que con Ana hicimos un proceso bastante paralelo, ella antes, pero bueno, cuando estábamos en proceso de tesis, de estos tan duros, pues sí. La verdad es que a mí la tesis de Cristina, por un lado, pero quizás más la de Ana, a nivel metodológico me ayudaron un poco a decir, bueno lo que estoy haciendo tiene un sentido, que a veces trabajando en estas investigaciones te da miedo de decir bueno qué estoy haciendo, y la verdad es que sí que me sirvieron bastante.

Entrevistadora: Es que esta pregunta la hago, pues, por si conoces otros trabajos americanos, anglosajones; y si encuentras alguna diferencia entre lo que se está haciendo aquí o lo de fuera o crees que es más o menos lo mismo...

Entrevistada: A ver yo también trabajé con algunos trabajos anglosajones de la Universidad de Stanglia (?), por ejemplo con uno, de Savil Cusner (?), que trabajaba sobre temas de música, hay no sé, es que ahora no me acuerdo exactamente, bueno tiene un libro que es un estudio de caso sobre... él trabaja con temas artísticos y de música, etc, y era un estudio de caso también, que también me ilustró un poco, porque era como una novela que explicaba un caso, no?, entonces pensé, bueno, pues tampoco vas tan desencaminada, y también algún trabajo americano, un estudio de casos sobre temas de ordenador, de computers, que era mi tema de investigación. Y también me ayudaron un poco a situarlo en el tema. Diferencias?, claro quizás profundicé más en los españoles, porque me resultaba más fácil, no te sabría ... Por ejemplo el de Starli Cusner (?), que es de la Universidad de Stanglia (?), leí, o sea como no explicaba el proceso en ningún lado, para mí era difícil llegar a una interpretación o saber analizar aquello, leer el proceso, me ayudaron más las tesis que en algún momento describían el proceso.

Entrevistadora: Sí, ¿con informes más exhaustivos?

Entrevistada: Sí, porque si ya es el informe definitivo, donde ya se relata en forma de libro, ya se pierde, para mí, todo el proceso de análisis, de recogida de información, etc.

Entrevistadora: ¿Qué piensas de la objetividad en investigación? ¿qué es para ti la objetividad, que opinión tienes de este tema?

Entrevistada: A ver es el típico tema que en investigación cualitativa te hace sufrir mucho, yo diría. Sí, porque sobre todo cuando presentas una tesis, piensas ahora me dirán que esto es muy personal, muy subjetivo. Yo creo que siempre que haya elementos de contraste, o sea si la información que extraes está contrastada, triangulada y especificada, en qué ámbito, etc, etc, no es un tema que me preocupa excesivamente, me preocupó la tesis porque tenía un tribunal que me analizaba, pero considero que la investigación, bueno quizás por el tipo de investigación en el que me he movido, no me preocupa excesivamente el tema de la objetividad. O sea, considero que se puede ser, o sea que tampoco se es objetivo en investigaciones cuantitativas, porque tú ya estás por ejemplo, presentando la encuesta que ya está totalmente estructurada por ti, definida por ti; o sea considero que no hay nada objetivo cien por cien y que entonces tan poco objetivo o tan objetivo puede ser una investigación cuantitativa como una cualitativa, lo que pasa que en una cuantitativa nos quedamos más tranquilos porque hay unos datos que dicen...

Entrevistadora: ¿Los números?

Entrevistada: Sí, los números. Aquí, claro es como más arriesgado, pero yo creo que mientras hay evidencias, no hay inconvenientes, además, para mí el objetivo tampoco es generalizar nada, sino decir de este, por ejemplo en un estudio de caso, de este caso, con esta realidad, estos parámetros, etc, yo describo esta situación. Entonces quien lo lea, pues situados en estos parámetros, que saque lo que pueda, no. Sí que me preocupa, un elemento que provoca además mucha angustia en el proceso de tesis, pero muchísima, pero por otro lado pienso que tan objetivo o tan poco objetivo es una cosa como otra. A mí los datos numéricos tampoco... sacados de contexto, tampoco tienen un sentido.

Entrevistadora: ¿Tú crees que se puede llegar a hacer teoría educativa con la investigación etnográfica?, o sea que llega un momento en que con varios trabajos o con un mismo trabajo se puede llegar a hacer teoría educativa.

Entrevistada: Yo creo que sí, yo creo que sí se puede llegar a hacer teoría educativa. Sí, porque lo que evidencias está evidenciado, entonces, con varios trabajos y analizando, trabajando, profundizando, creo que sí.

Entrevistadora: Y ¿tú crees que hay aceptación, actualmente, en la comunidad científica de este tipo de trabajos?, porque hace años ya sabíamos que era como muy arriesgado hacerlo, muy atrevido, hacer investigación de este tipo. Pero hoy en día, ¿cómo lo ves?

Entrevistada: A ver, yo creo que está más aceptado, pero sigue teniendo problemas, por ejemplo, el otro día aquí en la Universidad, estamos haciendo, bueno, buscando unos indicadores para ver cómo estudian los estudiantes; claro nosotros no los vemos, les entregamos los materiales, vienen a los exámenes, pero entre los materiales y los exámenes no sabemos qué pasa, ¿no?, y queríamos, entonces seleccionamos a un grupito de estudiantes y vino un profesor de económicas y dijo: "pero esta muestra no es significativa, esto ¿qué significa?", y claro es que hablábamos dos lenguajes que era imposible que nos entendiéramos. Nosotros decíamos "no, simplemente queremos buscar unos indicadores que nos ayuden a ver cómo pueden estudiar, no queremos ni generalizar, ni ...". O sea que yo pienso que quizá en el ámbito más educativo de ciencias sociales aun se entiende, en otros ámbitos se considera que no es investigación, seamos realistas. Esta persona que era economista nos decía pero qué es esto, no tiene sentido, o sea lo que vais a sacar no es

representativo, bueno es que no queremos que sea esto. Bueno, estuvimos como dos horas discutiendo y no llegamos a un acuerdo porque para él la investigación bien hecha consideraba una muestra representativa, no sé qué, etc, etc. Entonces sí que creo que en el ámbito de ciencias sociales se ha evolucionado y se acepta bastante, pero que en otros ámbitos no se considera.

Entrevistadora: Mira, y en tu trabajo concreto, en el proceso de investigación que llevaste a cabo con la tesis, ¿ qué te planteaste?, ¿algunos objetivos concretos?, estos se modificaron mucho a lo largo de la investigación?, es decir, entre lo que te quedó al final y la idea que tú tenías, ¿ cómo fue ese proceso?

Entrevistada: Mira, yo me planteé unos interrogantes previos al iniciar el estudio, yo hice un estudio de caso y a mí el estudio de caso me planteó unos interrogantes previos, que la verdad es que se fueron modificando bastante durante todo el proceso porque, un ejemplo era yo hablaba de las implicaciones de la informática en educación, bueno pues tuve que acotar qué edades, en qué ámbitos, luego no fue la informática, sino más concreto la telemática, etc. O sea que en el estudio de campo, al estar en el campo fui modificando los interrogantes y por tanto, un poco... A ver el objetivo sí que eran las implicaciones de, pero sí que fui modificando los interrogantes y adaptándolo a aquella realidad porque mis interrogantes previos eran amplísimos, etc, etc, entonces sí que fui evolucionando y acotando.

Entrevistadora: Sí pero más o menos, el informe, la etnografía fue más o menos tu idea que tenías planteada, claro que también el tema de la tesis es distinto.

Entrevistada: Más o menos sí, lo que pasa es que reconozco que yo entré con poca idea y salí con esa idea, en este aspecto sí que cambió, yo soy consciente que cuando empecé la investigación, o sea cuando entré en el campo de investigación, me tiré a la piscina sin saber mucho qué quería.

Entrevistadora: Pero ¿tú ibas con algún bagaje teórico o algo sobre el tema?

Entrevistada: Iba con bagaje del tema, con un cierto bagaje metodológico, pero yo diría bastante cierto, porque no llegaba a ser bagaje, entonces yo sí que considero que fui adquiriendo, bueno, aprendizaje metodológico e incluso sobre el tema concreto estando en el campo, o sea yo sí que considero que, entre comillas, fui muy virgen al ámbito, o sea no iba muy condicionada, tenía unos interrogantes, entré, la verdad es que estuve un año y medio, si en enero hice un año y medio. Y el

primero de enero, hasta que se acabó el curso fue realmente para situarme, para ir redefiniendo la investigación, para profundizar también en la metodología de trabajo, etc, etc. O sea que yo considero que aprendí mucho allí.

Entrevistadora: Y cómo decidiste abandonar el campo, fue una cuestión de tiempo, formal; o decidiste que ya tenías la información que necesitabas, ¿cómo se corta la recogida de información?

Entrevistada: Sí, fue durrillo, pero a ver, yo empecé en enero a ir a la escuela y acabé en junio. O sea yo pensaba que de enero a junio tendría bastante, pero de este enero a este junio simplemente me sitúe, entonces ya preví un curso escolar más; entonces sí que me ayudó que se acabara el curso, por que si el curso no se hubiera acabado seguramente hubiera seguido, yo calculaba, nada, de enero a junio y fue de enero a junio y de septiembre al otro junio. O sea que sí, que los cálculos iniciales cambiaron totalmente y sí que dije, bueno pues veremos... Yo calculé más o menos a partir del segundo, o sea el primer septiembre dije yo creo que puede ser un curso escolar y sí que el hecho que se acabara el curso me ayudó a cortar, porque si no hubiera seguido y seguido, además también se acababan unas actividades que se habían iniciado, o sea me ayudó poder pensar en un curso escolar.

Entrevistadora: Y, no sé si fue tu caso, pero ¿tenías mucha cantidad de información - documentos, entrevistas, observaciones?

Entrevistada: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Hubo mucha información que tuviste que desechar?, ¿Qué pasó con el análisis cuando te viste con "la montaña"?

Entrevistada: Fue horrible, fue horrible. A ver, tenía muchísima información, además como me decía un poco la directora de tesis, yo me enamoré un poco del caso, por tanto, del junio que acabé hasta yo diría diciembre, bueno me pasé casi medio año sin saber qué hacer con aquella cantidad de información, porque claro yo había estado un curso escolar y medio, yendo al colegio, analizando, trabajando, etc. y la verdad es que me agobié mucho con la cantidad de información y bueno, me imagino que también el no tener aún claro cómo analizarla del todo, yo tenía unos ejes, pero bueno tampoco... La verdad es que me costó muchísimo. Porque tenía muchísimas

entrevistas, tenía observaciones, y la verdad es que me costó.

Entrevistadora: ¿ Utilizaste algún programa?

Entrevistada: No, no utilicé nada.

Entrevistadora: Y tú crees que otra persona, en el mismo Centro, con el mismo caso, con la misma información que tú, ¿hubiera llegado a las mismas conclusiones?

Entrevistada: Yo creo que más o menos a las mismas conclusiones sí, o sea el caso lo hubiera organizado seguramente totalmente distinto. O sea, yo sí que creo que en la reconstrucción del caso hay mucha persona mía reflejada en el caso, pero yo creo que las conclusiones a las que llegué estructurando el caso de otra manera, etc, se podría haber llegado similarmente, yo no sé si exactamente. A las conclusiones creo que sí, a la reconstrucción del caso, no, porque en la reconstrucción del caso ya pones mucho de tu estilo, en la construcción utilizas mucho tu manera de ver la educación, de ver la vida, te implicas mucho personalmente, pero lo menos yo en la reconstrucción del caso me impliqué mucho, por eso digo que difícilmente...

Entrevistadora: Mira y cómo fue ... ya me has hablado que te enamoraste de tu caso, pero en general con todos los sujetos con los que tuviste contacto, con las personas del Centro cómo fue tu relación con la gente, ¿Tuviste algún problema? ¿ Te tuviste que posicionar en algún conflicto...?

Entrevistada: No, la verdad es que tuve la suerte de no tener problemas, ni de relación, ni de posicionamiento, sí que tuve al principio de la situación. Es decir, no entendían qué era un estudio de caso, no entendían que necesitaba ir muchísimas horas, no entendían que quería conocerlo todo. Al principio, la verdad es que fue un poco, o sea este primer ... de enero hasta Semana Santa, fue duro, porque me decían "bueno veinte unos días y luego ya ...", hasta que yo diría de enero hasta el primer junio que nos volvimos a sentar a replantear el tema a replantearlo para el curso siguiente, etc. Ellos no me cerraban ninguna puerta pero no acababan de entender qué era lo que buscaba yo, qué quería y la verdad es que era incómodo, incluso a veces con los estudiantes, " pero qué haces aquí?", era incómodo, bueno para mí era incómodo, ellos no me lo ponían incómodo, o sea ellos no me entendían básicamente yo creo al principio, entonces hasta que ellos no me entendieron, no me situaron. Y luego también hubo un momento en que yo tuve que frenar un poco porque me estaba implicando demasiado en el caso.

Entrevistadora: ¿Tú llegaste a algún compromiso explícito de entrega de informes, o entrevistas, observaciones...?

Entrevistada: Sí, sí. Yo inicié ya la negociación con un documento inicial que costó entender, etc. Y luego cada vez que hacía una entrevista o hacía algo lo entregaba a la persona implicada y bueno, con la directora del Centro íbamos manteniendo entrevistas bastante periódicas, en las que se intercambiaba información. Informes sólo entregué el último, que en el último informe, o sea antes de cerrar la tesis de hecho entregué el informe, ellos me devolvieron el informe comentado y de hecho el comentario del informe por parte del Centro está incluido en la tesis. Y sí que iba entregando las entrevistas todas, las fui devolviendo y las contrastábamos si había algún elemento...

Entrevistadora: ¿Tú crees que se debe tener una características especiales o distintas para poder llevar a cabo un investigación etnográfica? El carácter, la edad, el género, el aspecto físico, ¿crees que puede influir en la recogida de información?

Entrevistada: No me lo he planteado, pero ahora que lo dices, quizás sí. A ver, yo creo que se debe tener una sensibilidad especial, para un poco ver todo lo que pasa e intuir todo lo que pase, y quizás sí que el hecho de ser mujer favorece esta sensibilidad porque si no a veces, no sé yo creo que tenemos una especie de intuición que quizás sí que influye o que puede influir y como no sé, no me lo he planteado, pero quizás sí una sensibilidad especial un no perder nada, un ser muy atento, muy delicado, porque no deja de ser entrometerte en una situación que no es la normal o que no es tu espacio concreto y que te estás metiendo en situaciones de otras personas.

Entrevistadora: ¿ Tú crees que, no en tu caso, sino en general, la gente que decide utilizar una metodología etnográfica o cualitativa es por el tipo de objeto de estudio o tiene que ver más con una posición paradigmática, epistemológica o ideológica? ¿ Cómo crees que es eso, el decidir utilizar un método u otro o una forma de investigar u otra?

Entrevistada: Yo diría que es más por la parte de los paradigmas en que tú te posicionas, sí que es evidente que el objeto de estudio también te lleva, pero por ejemplo el tema mío de las implicaciones de la informática se pudiera haber hecho un estudio cuantitativo, lo que pasa que el paradigma en el que yo me movía no era este, o sea que yo diría que de alguna manera afecta más tu posición paradigmática que el propio objeto de estudio y además sí que en educación el objeto

de estudio da pie a estudiarlo de forma más cualitativa, pero bueno yo creo que una persona que se mueva en un paradigma cuantitativo también se puede estudiar según que...

Entrevistadora: Y ya por último, ¿qué opinas de la enseñanza de los métodos cualitativos?, porque bueno tú comentaste, me imagino que fue más o menos mi caso también, que en las asignaturas de metodología nos daban estadística, método experimental... ¿Tú crees que se pueden enseñar los métodos cualitativos?, ya me hablaste que tú recibiste formación también cuando estuviste en Inglaterra, ¿crees que puede servir de algo la formación teórica que recibes de los métodos cualitativos? o ¿a ti te sirvió?

Entrevistada: ¡Hombre!, yo creo que debería servir de algo, lo que pasa es que reconozco que es más fácil enseñar métodos cuantitativos y formulitas, que métodos cualitativos, lo que pasa que yo sí que creo que entender un paradigma es fundamental, y bueno quizá, que sería propiamente la metodología, bueno, se tendría que enseñar de alguna manera, pero como mínimo, entrar en todo lo que sería el paradigma, la manera de entender el mundo yo creo que es importante, es fundamental. O sea es que es tan importante una cosa como la otra. Yo no me niego a la parte cualitativa, es una evolución, entonces estamos donde estamos porque antes ha habido lo otro y que en algún momento te puede ayudar. A ver yo, por ejemplo, en el proceso de investigación hubo un momento que tuve que pasar un cuestionario a los estudiantes porque estaba angustiada de no tener nada que realmente sirviera, luego no lo utilicé. Bueno fueron unos datos complementarios que en la construcción del caso no los utilicé, pero yo en aquel momento lo necesitaba por la formación que hemos tenido. Yo decía cómo voy a hacer una tesis si no tengo nada. Entonces yo creo que es importante tener una formación en los dos ámbitos incluso para que tú puedas decidir, si no por deformación, en lo que nos formaban siempre es en lo cuantitativo, por lo tanto, no tenemos poder de decisión. Yo por que, o tú, algunos porque hemos tenido la suerte de que hemos podido entrar, pero yo creo que incluso llegar al punto de decir hay estos distintos métodos y tú mismo.

Entrevistadora: Pues yo no sé si quieres comentar algo más, yo creo que más o menos. Porque claro hay muchas cosas de dificultades del proceso, de cómo ha sido el proceso de investigación que eso ya lo saco de la tesis para no volver a repetir todo ¿sabes?, que en algunos casos en las entrevistas insisto más en cuáles fueron las fases, la entrada al campo, el acceso... pero que eso en el informe tuyo está.

Entrevistada: Sí, en mi informe este tema está bastante especificado porque me dio mucha

angustia. Yo sufrí bastante en el proceso de análisis de datos porque tenía un exceso de información y quizás no tenía clarísimo cómo analizarlo, o sea yo ni tenía unas categorías previas, fue cuando me encontré con todos los datos que tuve que buscar un eje de análisis, unas especies de categorías, etc, Y a mí la verdad es que esto me provocó muchísima angustia.

Entrevistadora: Y eso estaba reflejado en el informe, ¿ verdad?, tú comentabas esto.

Entrevistada: Sí, sí, está reflejado, lo que pasa que quizá no tan... Pero realmente yo... Además incluso físicamente, bueno estuve con una especie de pulmonía porque en el momento de decidir me cogió como un bajón de decir es que no puedo yo, qué hago con todo esto?

Entrevistadora: Entonces ¿ tú crees que la dificultad mayor de todo el proceso de investigación es el análisis? Es que me estoy dando cuenta que a la mayoría de la gente le supone la parte más angustiosa o lo peor que han vivido de todo el proceso de investigación.

Entrevistada: Sí para mí es lo peor, el análisis. O sea el acceso al campo, todo esto que incluso en el fondo la formación que tenemos o la que tengo yo pedagógica tienes herramientas suficientes como para aprender a negociar, a contactar con la gente. Ahora sentarte y analizar... quizás sí que nos falta formación y que el hecho de querer hacer estudios tan amplios tan descriptivos, llega un momento en que dices "bueno, y ahora en qué, en qué me agarro" ¿no?, hablando claro, para analizar. O sea a mí reconozco que en momento de empezar me faltaban parámetros para analizar, yo no sabía ni como empezar. Y quizás sí que es un tema, yo si ahora dirigiera una tesis intentaría que la persona marcara las categorías, parámetros, antes de empezar. Igual durante el proceso de recogida de datos, pero antes de empezar a analizar.

Entrevistadora: Pero ¿con una lectura teórica te refieres?, o sea las categorías de análisis en función de una lectura?

Entrevistada: No, no, en función del contexto, pero que quedara definido durante el proceso de recogida de datos. Es que yo ¿me encontré todos los datos y ahora...?

Entrevistadora: Sí, te refieres a que haya más feed-back recoger datos, analizar, seguir recogiendo...

Entrevistada: Sí, sí, o sea no acabar todos los datos y ahora qué hago. Sí que creo que quizás es necesario un cierta sistematización. A ver, no excesiva porque entonces pierdes la riqueza que te da el estar en el campo y tal, pero sí que quizá una cierta sistematización antes de ponerte, sí porque si no provoca unas angustias muy fuertes, por lo menos a mí personalmente, y por la gente que ha vivido en mi entorno las mismas situaciones es similar, que no sabes bien por donde empezar. Por otro lado también pienso que este tipo de investigaciones en gente, como por ejemplo, como fue mi caso que acabé la carrera y me puse a hacer la investigación, implica muchos temas, y yo no sé si tenía suficiente bagaje como para meterme en todos estos temas. En el momento en el que te metes en un aula hay temas de formación, de organización, de didáctica de interacción, y dices "bueno, y yo de todo esto, ¿ tengo que saber de todo?". Bueno yo cuando estaba en el proceso, ahora no lo tengo claro, qué haría, pero yo cuando estaba en el proceso pensaba es que esta tesis para mí es demasiado. Es demasiado porque no tengo suficiente bagaje en todos estos ámbitos, es que entrar en una realidad es tocar todos los ámbitos. Y entonces, yo me sentía ... "interacción", entonces me cogía la época que todo era interacción y no paraba de leer de interacción, yo qué sé, hay un momento de la tesis que hablo de la escuela ideal o de las escuelas eficaces, porque consideraba que... bueno venga a empaparme teoría, de repente sobre el modelo didáctico, era como...

Entrevistadora: Sí, como una necesidad de abarcarlo todo.

Entrevistada: Sí, y que tampoco puedes ser especialista en todo. Quizás sí en aquel momento necesitas, aparte del director que te oriente sobre qué temas decides, yo consideraba que en aquel momento me faltaba bagaje sobre una serie de temas, porque tocas todos los temas. Yo me acuerdo en mis épocas de tesis como ráfagas de "ahora tengo que leer sobre tal, ahora si no tengo este libro sobre interacción educativa es que no puedo seguir la tesis", y esto la verdad es que provoca mucha ansiedad. Aprendes mucho porque yo en otro tipo de tesis no hubiera leído lo que leí para la tesis que hice, pero también...

Entrevistadora: Sí, se dice que es el momento clave, que la tesis es lo que más te forma.

Entrevistada: Sí, porque si tú haces una investigación de otro tipo te centras ya directamente en unos items o en unos parámetros...

INFORMANTE “K”

Entrevistadora: Bueno, lo primero es que me gustaría que me dijeras tu formación teórica, qué estudios hiciste y qué formación recibiste en metodología.

Entrevistado: Bueno, yo hice pedagogía, bueno entonces pedagogía tenía un plan de estudios un poco particular porque hasta segundo curso era parecido a los estudios de filosofía y letras, de hecho en primero dabas lo mismo que los alumnos de filosofía y letras, luego ya en segundo se parecería a un plan de estudios normal de pedagogía, de hecho conmigo, con mi promoción que fue la tercera de aquí se inició el plan de estudios; a mi me pilló en segundo y hay gente que le cogió en tercero; yo hice pedagogía.

Entrevistadora: Y la formación metodológica que recibiste...

Entrevistado: Bastante pobre, no? bastante pobre porque el trabajo experimental, la persona que nos lo daba era de teoría e historia, o sea, no tenía ni idea, y después la persona que daba estadística, bueno, quizás fue de la parte donde más conocimientos recibí, no es que fueran muchos pero por lo menos estaban sistematizados, vi algunos estadísticos; entonces, yo durante la carrera se puede decir que la formación metodológica fue muy mala. Lo que pasa es que luego cuando yo obtuve la beca de formador personal de investigador ya hice métodos con energía porque ahí tenías que investigar en investigaciones reales, con gente que te demandaba que hicieras cosas, desde hacer un análisis factorial, que yo no había visto en la carrera, ni sabía lo que era, hasta hacer un cuestionario, revisar los ítems de una prueba, meter datos en el ordenador... entonces tuve que aprender todas las tareas después de la carrera. Lo que pasa es que ya estuve tres años ahí y eso si me dio bastante oportunidad de conocer métodos, de leer con tranquilidad sin la presión de que tienes que aprobar un examen y, bueno, siempre pensando

que lo que ibas aprendiendo te permitía aplicarlo a cosas que tu veías importantes, sabías muy bien para qué querías algo y sabías muy bien cómo aplicarlo.

Entrevistadora: Antes me comentabas que habías realizado otro tipo de investigación con otras metodologías, es decir que tu has utilizado diferentes procesos de investigación...

Entrevistado: Yo, de hecho, he utilizado y sigo utilizando indistintamente cualquier metodología, me parecía que alguien de métodos como yo debía conocer cualquier procedimiento; no podemos ir..., yo antes he dado metodología de la investigación, no podemos ir a los alumnos a contarles cómo funcionan metodologías que no hemos probado, yo eso lo tengo muy claro, he hecho tesis de metodología cualitativa, tesina metodología cuantitativa, investigaciones de todo tipo, o sea, creo que hay muy pocos procedimientos de análisis que yo no haya practicado al menos alguna vez, hablo sobre todo de cuantitativo, y cualitativo pues he probado desde observaciones, entrevistas, grupos de discusión, diarios...

Entrevistadora: Y las razones para usar, en concreto en el trabajo de tesis de metodología etnográfica ¿por qué decidiste utilizar ese procedimiento?

Entrevistado: Porque... yo lo hice por una razón de investigación, en principio, luego hay otras razones, yo estaba haciendo la tesis sobre una corriente de trabajo que en aquella época, en los años 85-86-87 y algunos más después, estaba centrada en las creencias y las teorías que tienen los profesores sobre la enseñanza, los alumnos, la evaluación, etc. y yo fue a un congreso de toda la gente que estábamos trabajando en esto, y en ese congreso se analizó con bastante profundidad las distintas metodologías que tenían que ver con ese campo; se analizó, por ejemplo, de acuerdo al análisis cluster, sería lógico y conveniente hacerlo con ese análisis, se analizaron procedimientos experimentales, se vieron los inconvenientes y, por otra parte, empezaron a surgir, sobre todo por parte de gente que procedía de Holanda y gente que procedía de Canadá y Estados Unidos, aportar nuevas metodologías, es decir, bueno, este problema que es el problema de qué piensa la gente no se puede abordar desde metodologías

cerradas, tienen que ser metodologías abiertas; no podemos cortar lo que la gente nos quiere decir con preguntas en un cuestionario sino que tenemos que dejar hablar, entonces yo empecé a interesarme por esa metodología. Las críticas fueron muy fuertes hacia las otras metodologías, y yo empecé a interesarme por esa metodología a leer, a interesarme por estudios que estaban hechos muy recientes en ese momento con esa metodología y fue así como entré, por una razón metodológica en principio.

Entrevistadora: Me dijiste que habías revisado trabajos, pero ¿tenías algún referente del estado español, de algunos trabajos que se habían hecho?

Entrevistado: No, no, de hecho cuando yo leí la tesis el tribunal me comentó que era el primero que se leía de esa forma, pero no lo sé, realmente yo no tenía ningún trabajo en español; sí, yo conseguí tesis de Estados Unidos, tesis de Canadá, yo fui a Canadá directamente a hablar con una persona que había hecho un trabajo de ese tipo, entonces me enteré de la gente que, yo tenía las cinco, seis, diez... las que fueran tesis yo las tenía, de fuera, no de España.

Entrevistadora: Y ahora ¿conoces otros trabajos con esta metodología que se están haciendo aquí, de otros temas, otros ámbitos...?

Entrevistado: Sí, sí, sí, conozco otros trabajos.

Entrevistadora: Estoy intentando indagar si la gente cree que hay diferencias entre lo que se está haciendo aquí y lo que se está desarrollando en Norteamérica o en Inglaterra..., ¿tú como ves eso?

Entrevistado: Hombre, yo hablaría que en España, pienso no, tu tendrás más conocimiento que yo porque te estás dedicando a eso, la gente no se lo toma muy en serio, quiero decir, la metodología se utiliza como recurso e incluso como escape; hablo en general, eh! Por tanto

entiéndeme lo que quiero decir por general, la gente piensa que los números es una lata que, la unidad...

Te decía que yo creo que la gente ha llegado a las metodologías cualitativas, de hecho ahora mismo, si miras las revistas, hay una profusión, yo diría mayoritariamente, centrada la producción de trabajo mayoritariamente centrada en lo que se llama metodología cualitativa, no cuantitativa, de hecho pues hay mucha gente que te dice que utiliza metodología cualitativa pero realmente tu no ves la metodología cualitativa por ninguna parte, y yo a mucha gente reconozco, en muchos de esos trabajos que he leído, que la gente está haciendo escape de los números, utilizan la metodología cualitativa porque en principio tenemos dudas de metodología cuantitativa, no hace falta saber estadística, no hace falta dominar técnicas multivariantes, entonces metodología cualitativa qué es: yo recojo datos, yo analizo, te hago de aquella manera los datos. Esa es, yo creo, la diferencia fundamental respecto a los trabajos que he leído de fuera; yo he leído trabajos serios de fuera, he visto gente comprometida con esa metodología, a veces comprometida casi a unos niveles diría yo de pragmatismo? Y también lo comparto pero que me merece todo el respeto del mundo, en cambio en España la mayoría de los trabajos que yo he leído no me merecen ningún respeto, no es por nada, porque no creo que se hayan hecho desde un convencimiento de que debían hacerse así sino que más bien se han hecho como salida a ese inconveniente que tiene el uso de la estadística, o sea, no veo un trabajo serio, no veo que la gente se pase un año en el campo, ni veo que la gente reflexione realmente lo que le ha aportado aquello sino que bueno hace trabajos y dicen esto puede ser una tesis, hablo de los artículos que se publican en revistas, no? pero las tesis normalmente tienen más profundidad, la gente se lo toma más en serio, pero los artículos que se encuentran uno en las revistas que se publican en español a mi no me merecen casi ningún crédito, de hecho prefiero los trabajos de tipo cuantitativo, porque no tienen rigor, no tienen profundidad, es... hago tres cosas, recojo datos y analizo, eso para mi es la característica más diferencial básica de unos trabajos y otros, extranjeros y españoles, sin entrar en detalle, vamos.

Entrevistadora: Mira, y para ti qué es... si a ti te dicen qué es una investigación etnográfica, para ti que es la particularidad, qué es lo primero que definirías como característica...

Entrevistado: ¿Monoquietud? Bueno hay muchas características, ¿no? si quieres te digo las salientes y luego comentamos muchas más. Bueno que en realidad tu eres una mera, tu como investigador eres un mero transmisor de lo que los demás quieren decir, o sea, tu no controlas ni intentas distorsionar o intentas llevar a tu terreno lo que los demás quieren decir, no? o lo que los demás quieren aportarte, sino que tu realmente lo que buscas es facilitarles que ellos puedan aportar cosas, lo que tu facilitas es esa vía por la que ellos pueden contar cosas, lo importante es que tu no eres el protagonista como investigador, los protagonistas son los otros; luego, claro, las características típicas de implicación en la situación, las características típicas de permanecer en el campo, de entender lo que es el discurso de los demás, de interpretarlo y hacer que los demás cuando les devuelves la información puedan corroborar lo que tu estás diciendo y estar de acuerdo contigo, la triangulación, bueno... pero para mi lo básico es que tu no eres el protagonista, tu investigador eres simplemente una vía que utilizan otras personas para decir lo que piensan, lo que sienten, o lo mal que ven las cosas. Entonces, tu eres el camino, no eres la idea, eres el camino para las ideas, no eres el que genera en realidad el proceso de construcción de cualquier tipo de conocimiento, el que sea, sino que eres simplemente el camino; eso es para mi la diferencia con la metodología experimental donde yo controlo la situación, yo decido cómo se seleccionan los grupos, yo decido los grados en los que aparece la variable independiente o la variable dependiente, yo controlo la situación de alguna manera. Yo creo que soy el cauce o eres el cauce, esa para mi es la característica más saliente, los protagonistas son otros, la participación es de otros y es esa participación la que le da sentido al trabajo, no a tu trabajo tanto, tu utilizas unas herramientas para que estas personas entren por ese camino que tu les abres, cuenten su historia, cuenten como ven las cosas.

Entrevistadora: Y ¿qué piensas de la objetividad en la investigación? ¿para ti qué es?

Entrevistado: Bueno. No es una pregunta que me... no me preocupa demasiado porque yo trabajo en cualitativa y cuantitativa y la verdad es que te digo que no, si voy a cuantitativa pues donde está el punto de corte de una variable cuando hay un salto más grande decimos eso es objetivo, dónde está el punto de corte incluso en lo que es la decisión de un error del 5% o un error del 1% o un error del 10%, porque decimos que si al 5% y no al 10% de error; para mí más que la objetividad lo importante en la investigación es la credibilidad ¿es creíble, son creíbles los resultados en base a la investigación que esa persona plantea? ¿es creíble el proceso de investigación? ¿se corresponde con otras informaciones que tenemos o no se corresponde pero está fundamentado? Lo de la objetividad no es una cosa que me preocupe, me preocupa más la posibilidad de generalizar los datos y la posibilidad de que los resultados sean creíbles, sean creíbles para los demás, para la comunidad científica, es lo más importante.

Entrevistadora: Entonces ¿tu crees que puedes generar conocimiento teórico con la investigación etnográfica?

Entrevistado: Por supuesto, se hace para generar conocimiento teórico.

Entrevistadora: Y ¿qué cosas, para ti, debe tener un buen trabajo etnográfico, un informe, o sea, cuando tú leas un informe qué cosas debe tener que a ti hacen valorarlo como bueno?

Entrevistado: Bueno, diría bastantes cosas, una, aunque parezca una tontería, que las cosas estén bien contadas, es decir, bien contadas me refiero incluso con estilo, me gusta de un informe lo gráfico para hablar de la parte menos metodológica, esté contado de una forma que cuando lo veas digas aquí hay una buena teoría aquí hay una buena forma de decir lo que se quiere decir; eso de una parte. Luego, a nivel más metodológico, si quieres, bueno, que yo pueda seguir la pista de lo que ha hecho el investigador; yo sé qué pasos ha dado y por qué los ha dado, porque si no para mí es una caja oscura, hice una investigación de una caja oscura, yo me empiezo a creer cada vez menos los resultados, entonces yo digo aquí hay una entrada, bien, este sujeto se planteó este problema, lo resolvió de esta manera, dio estos pasos y como consecuencia de esos

pasos cometió estos errores y le salieron bien estas cosas, ese es el proceso que a mi me gusta ver, y quiero seguir, poder seguir la pista, si yo no sigo la pista yo no sé realmente cómo desde los problemas se llega a los resultados y cómo desde los resultados se llega a la interpretación, me gusta que haya un recorrido claro del investigador, aparte que luego en el informe se pueda permitir el lujo de verter en él una buena relación, una buena forma de contar las cosas, una buena narración, pero me gusta que la parte metodológica quede clara.

Entrevistadora: ¿Tu crees que está habiendo en la comunidad científica aceptación en este tipo de trabajo?

Entrevistado: En la española más que en la extranjera

Entrevistadora: ¿Más? ¿Crees que hay más aceptación?

Entrevistado: Pero yo creo que aceptación por desidia, en torno a lo de antes, más aceptación como diciendo, bueno parece que ya que la estadística, que la metodología experimental no sirven, entonces, como no tenemos otra cosa, además no tenemos preparación, utilizamos esto. Luego, cuando ya hay mucha gente que hace una cosa tu empiezas a decir, bueno, pues será bueno, ¿no? entonces hay poca gente que se cuestione que aunque lo haga mucha gente eso puede ser malo. Yo creo que en la comunidad española hay más aceptación, más aceptación porque también hay menos compromiso, menos seriedad, seriedad en el sentido de menos compromiso, la gente no se cuestiona aquello, mientras que yo veo que en el extranjero tienen sus círculos de publicación; por supuesto hay un porcentaje muchísimo más bajo de trabajos cualitativos que de trabajos cuantitativos, en algunas revistas si, en algunas revistas tienes más especializadas si hay más trabajos de tipo cualitativo, pero si miras en general o tienes datos de publicaciones que utilizan una metodología u otra está claro que la metodología de tipo cuantitativa tiene más tirón y más aceptación. En España yo diría que nos vamos acercando al 50% en cada caso, pero con el problema de que el 50% de la cualitativa no es el 50% de investigación cualitativa real, o sea que se mete mucha paja.

Entrevistadora: Refiriéndonos a tu trabajo de tesis en concreto ¿lo que a ti te quedó al final era la idea que tu tenía más o menos antes de entrar al campo, es decir, cómo cambió la idea que tu tenías al entrar, más o menos el tema que tu querías abordar, lo pones en el trabajo, lo tenías claro, pero cambió mucho los focos en los que tu... no sé si es mucho esfuerzo recordar, como hace tanto tiempo...

Entrevistado: Yo lo que más recuerdo al hilo de la tesis no es la tesis, ¿no? no es la tesis en si, no es la tesis, lo que más recuerdo es cómo a mi, como me afectó en mi visión de las cosas la tesis, y no el resultado de la tesis sino hacer la tesis, y no hacer la tesis sino trabajar con esta metodología, cómo cambió mi perspectiva de las cosas, no? ten en cuenta que yo antes había estado trabajando con una metodología cuantitativa, yo me pasaba en un colegio, cuando estaba en un colegio una hora me parecía que estaba mucho tiempo, entonces decía bueno, una tesis, qué es hacer una tesis, qué es hacer un trabajo, un trabajo es ir a un centro, pasar una prueba, recoger los datos y analizarlos. De hecho, ahora por ejemplo yo puedo analizar datos de tipo cuantitativo sin pisar un centro, yo puedo llevar una investigación en la que hay cincuenta centros que no conozco, y de los que estoy haciendo interpretación, entonces eso te hace cuestionar muchas veces los resultados, y sin embargo yo cuando estaba haciendo la investigación de tipo cualitativo tenía al menos la conciencia de que yo había estado allí y que las cosas yo las había vivido, que yo había dejado hablar directamente y haber visto cara a cara los profesores a los que yo estaba entrevistando, que conocía sus aulas, que conocía sus debilidades si quieres, pues, los violentos que podían ser algunos de ellos o los amables y los atractivos en su personalidad que podían ser otros, o sea, yo tenía contacto real con las cosas; en cambio, cuando hago investigación cuantitativa yo tengo contacto real con los números y no por el tema despreciativo de los números; a mi me llegan cuestionarios y, a veces, yo ni siquiera introduzco los datos, otra persona los introduce, y yo cuando veo ya es una matriz de números, yo ahí me muevo muy bien en la matriz de números, pero no veo detrás de los números a las personas. Entonces la investigación cualitativa a mi a lo que me llegó el pozo de que... Eduardo si no tienes en otro referente, estás perdiendo el 50, el 60 el 40 todos los porcentajes que quieras de la realidad: De

hecho, eso cambió tanto que ya no hay ninguna investigación cuantitativa pura aquí, sino que más bien decimos, esta parte empecé a hacerla con esta metodología, pero también sería bueno tener estos otros referentes, como información cualitativa. Lo que más me dio, lo que finalmente he sacado de ahí es que si yo no llego a conocer los sitios, o no tenemos referencia de primera mano de los centros, pues, con otro no te basta; si tu haces un estudio acerca de la diversidad tu u otra persona de tu equipo tiene que ir a hacer... no te basta recoger un cuestionario sobre la diversidad; si tu estás haciendo un estudio sobre el modo en que se evalúa la secundaria, te estoy hablando de estudios que he hecho, tienes que ir a hablar con el director del departamento, de los departamentos de secundaria, tienes que ir a ese centro físicamente, te tienes que hacer una idea de como están los alumnos en el centro, si no te falta contexto, te falta sensaciones, te faltan sentimientos y la investigación cualitativa eso si te lo da, entonces es quizá la parte que yo recuerdo como más importante, impactante en mi, por ejemplo haber leído a Margat ¿Smith? Haber leído a Malinowski, entonces eso es lo que a mi se me ha queda atrás, bueno la tesis pues entre que hace mucho tiempo y que, hay cosas que tu dices, bueno, yo entonces hice eso pero muy bien ahora no recuerdo por qué lo hice, pero el pozo ese si me ha quedado.

Entrevistadora: ¿Y lo peor que recuerdas de todo el trabajo? Que es lo que es... de todo el proceso desde el acceso al campo hasta tu trabajo de redacción...

Entrevistado: El acceso al campo, el acceso al campo por un error mío, por confiar, es una tontería no, pero la verdad es que luego aprendí que el acceso al campo se hace mejor de forma, y perdón por la redundancia, informal que formal. Yo fui a un centro que estaba en experimentación, entonces seguí la vía formal; pedí al director general de centros educativos que me lo autorizara, entonces me tardó tres meses la autorización, y cuando yo fui al centro me dice el director, me presenté y dice, a bueno pero tu eres el que envió la carta, es absurdo, no tenías que haberte... hubieras venido, no pasa nada, y no encontraba ni la carta, le dio igual que yo entrara, se que no era un individuo que iba a hacerle daño y que no era ningún representante de la administración, y bueno podías haber estado aquí hace tres meses, pues esa sensación de ver para qué necesito yo..., y los tres meses fueron las peores angustias, yo quería empezar la tesis y

la tesis no la podía hacer porque no tenía acceso real al campo y yo me planteaba si no tengo acceso formal cómo voy a hacerlo, si hay relación formal. Luego la tesis, para mi fue muy agradable porque de pasarme unas investigaciones en las que yo estaba siempre navegando en el ordenador, analizando números a otra en la que yo conocía maestros reales, iba a su casa, estaba con ellos en las aulas, veía niños, aquello era educación mientras que lo otro era análisis de datos. Entonces, lo mejor de la tesis eso, el contacto con la realidad educativa, el contacto real, el tocar la realidad y lo otro era análisis de datos.

Entrevistadora: Y todo el tiempo que estuviste tú en el campo ¿cuando decidiste hasta aquí llegué y ya más o menos tengo la información recogida? ¿cómo fue un poco la salida de guía?

Entrevistado: Bueno, la salida, lo que si recuerdo bien es que cuando yo recogía más información no me decía nada; yo tengo un sistema de análisis en el que si yo seguía preguntando no iba a rendir nada más, llega un momento en el que yo no podía preguntarle a Ramón que era la persona a la que yo entrevistaba, o entrevisté más tiempo, Ramón no me decía nada, yo tenía mi sistema de categorías completo y si hubiera seguido preguntando a Ramón pues, al menos que hubiera cambiado sus creencias completamente otra vez, pues no le hubiera sacado nada; esa fue la razón.

Entrevistadora: Y hubo mucha información que desechaste, porque me imagino con tanto tiempo haciendo entrevistas, ...

Entrevistado: Si, bueno, más que desechar no utilicé información de los otros profesores a los que no seguí todo el tiempo, ¿no?. Había muchas cosas que no utilicé porque finalmente me decidí por un estudio de casos, mientras había pensado que sí, que tres profesores, luego me decidí a trabajar solo con uno, entonces la información, la primera información inicial de los otros dos profesores no la utilicé, o las utilicé en profundidad, no recuerdo bien si en alguna parte de la tesis la utilicé, pero mucha información recogida inicialmente sobre esos dos profesores no la utilicé, en los análisis.

Entrevistadora: ¿La información que recogiste en ese tiempo, otra persona hubiera llegado a las mismas conclusiones que tú? ¿Cómo ves tu eso?

Entrevistado: Es complicado. Bueno, si hubiera preguntado la misma persona y hubiera utilizado las mismas técnicas de preguntar sí. Es que, vamos a ver, yo no le veo el problema en un trabajo de investigación de este tipo, del tipo de mi tesis en la no correspondencia de los datos, no? lo de las interpretaciones, sino lo veo más bien en la toma de decisiones, o sea, el problema es la toma de decisiones, porque yo decido trabajar con Ramón y no decido trabajar con Ignacio por ejemplo, con otro profesor; si el hubiera trabajado con Ramón, si hubiera hecho las entrevistas en profundidad siguiendo el método de Spradley. Seguramente los resultados hubieran sido los mismos, pero el proceso de toma de decisiones lo que yo creo que separa a un investigador de otro y a un investigación de tipo cualitativa y a una investigación de tipo cuantitativa, no el uso de las herramientas, partiendo de que las herramientas se utilicen mal, pero partiendo que las herramientas se utilizan bien, o sea que una entrevista en profundidad se hace igual por dos personas, por ejemplo tu estás haciendo la entrevista en profundidad, me escuchas, enlazas la pregunta con otra, o sea, está haciendo una buena entrevista en profundidad, no? entonces yo no creo que haya mucha diferencia entre la forma en que tu harías una entrevista y la forma en la que yo la haría, no deberíamos obtener resultados distintos si entrevistamos a la misma persona, pero si podemos decidir -eso si lo hacía yo era decisión mía- no entrevistar a esa persona y si entrevistar a aquella; o por ejemplo. Hacer un estudio de casos cuando yo había empezado con un estudio comparativo, y decidirme por un estudio de casos porque tuve problemas con un profesor porque se puso enfermo y entonces yo ya vi que había problemas para terminar el estudio comparativo, me decidí por el estudio de casos. Luego hay decisiones que son tuyas y que tienen que ver con tu personalidad, igual que un investigador de tipo cuantitativo decide que no va a utilizar grupos apareados sino que va a utilizar la aleatorización como técnica de control, si no utiliza la aleatorización entonces los procesos son similares, pero si uno utiliza emparejamiento y no aleatorización los procesos pueden ser distintos. Si uno decide dar el tratamiento en diez sesiones y otro decide en cinco los resultados pueden ser distintos. Yo creo que lo que diferencia

de un investigador de otro es la toma de decisiones, no el proceso en si, pero las decisiones claro, las decisiones son clave, en determinados momentos tu decides cosas, y eso cambia los resultados.

Entrevistadora: Y otra última pregunta es la relación con los sujetos en el campo. Tu estuviste ahí un tiempo, ya me has hablado un poco, pero ¿como fue, también lo pones en el informe, la negociación? ¿fue explícita? ¿tuviste algún problema cuando las devolviste tus interpretaciones, estaban de acuerdo... ¿cómo fue la negociación?

Entrevistado: No hubo muchos problemas en la negociación, yo creo que lo fundamental en una investigación de tipo cualitativo es que las personas sientas y además estén convencidas de que no les vas a hacer daño, en su vida o en su profesión; a partir de ahí yo creo que las cosas son sencillas entre las personas, hace falta un poco de *filig* de, sentimientos, de entendimiento, de *rapport*, de confianza... pero también hay técnicas para desarrollarlas, no? están claras en la literatura. Yo creo que una persona que capta que tu eres una persona que viene abiertamente, que tiene una necesidad, me quiere preguntar cosas, quiere saber de mi, honradamente, sin historias, no tienes problemas, y cuando no tienes problemas y estás entendiendo a la otra persona y le devuelves los datos, generalmente hay pocas correcciones a tu interpretación, porque habéis congeniado, simplemente os habéis entendido, pero primero se tiene que dar esa situación la que, tras una situación previa de exploración, la otra persona y tú llegáis al convencimiento, sobre todo la otra persona, de que no va a haber perjuicio para ella, en el momento que la otra persona prevea que hay un lado oscuro en ti, entonces no hay posibilidad de hacer la investigación de ningún tipo, sobre todo de tipo cualitativo.

Entrevistadora: Entonces ¿tu crees que se necesitan algunas características personales o cualidades para hacer este tipo de investigación, que las diferencien de otro tipo? ¿cuáles son?

Entrevistado: Claro, en una investigación de tipo cuantitativo yo no necesito confianza ni *rapport*, bastan cinco minutos de la clase, con que el señor me deje pasar ya está, ¿no? ahí estoy muy

claro. Ahora en el otro tipo de investigación hacen falta algunas características, quiero decir, primero que el otro perciba que tu no eres una persona que no te comunicas, y eso ¿cómo se hace? Pues siendo franco, por ejemplo, siendo sincero, bueno teniendo unas cualidades personales, que no voy a decir extraordinarias, pero normal en cualquier trato, no? o sea, no buscando tu interés en perjuicio del otro, no haciendo o teniendo conductas que al otro haga pensar que tienes doblez, que persigues una cosa oculta y que luego vas ahí con el cuanto a no se quien... no siendo cotilla, o sea, gente con un patrón de personalidad más o menos estable igual que con un psiquiatra, o sea, tu tienes que confiar en él, no? pero yo diría una cierta estabilidad en la conducta y ya está, no hace falta ser ningún santo ni nada, pero si hace falta que la otra persona diga “con esta persona puedo hablar”.

Entrevistadora: Y ¿tu crees que influye el género, la edad, incluso la apariencia física en la relación de entrada por lo menos?

Entrevistado: Puede influir, sobre todo... yo en esa investigación no tuve problemas, pero en otras si me he dado cuenta que cuando tu vas a hablar con alguien, por ejemplo, que tiene mucha más edad que tu tienes que tener mucho cuidado, porque seguramente puedes ser tu el entrevistado. Está claro, quiero decir, tienes que tener mucho cuidado con determinadas personas, con los cargos que ocupan y con las personalidades que te encuentras, entonces claro no es lo mismo entrevistar a profesor formal que es una persona sencilla que no tiene así aspiraciones que entrevistar a un miembro de la administración, eso lo tengo clarísimo, porque además su visión de las cosas, sus interpretaciones son peculiares y su forma de pillarte también es peculiar, vamos, si quieres. Pillarte quiero decir de lanzarte una trampa en la entrevista y luego ver como reaccionas, plantearte alguna respuesta a ver como reaccionas para saber si a la siguiente pregunta que tu le vas a hacer te tiene que contestar o no; yo me he encontrado, una cosa muy peligrosa en la entrevista, peligrosa no por el sentido de peligro físico, peligro intelectual para mi sino porque claramente el control de la entrevista la tenía el, sobre todo entrevistar a personas que son entrevistadores habituales, a sociólogos, yo me acuerdo que esa persona era socióloga, sociólogo, psicólogos, gente que esté acostumbrada a esto antes, peligroso, o gente

con cargos, o gente con personalidad muy acusada, o mandar a alguien muy joven a hacer una entrevista... con sexo también, pues una chica jovencita con un señor mayor, peligro, número uno, peligro por el éxito de la entrevista si, no por el contacto, porque es fácil que haga la entrevista clarísimo, porque el otro nada más que por estar con una chica mona ya es perfecto no? pero, al contrario no? con un chico mono, pero el problema es que en la entrevista normalmente el señor está pensando más en la chica o el chico que en la respuesta. Si, yo creo que hay veces... es que es una relación humana, al ser una entrevista abierta, una entrevista que se junta con una relación humana ahí entran en juego las personalidades de los dos que se... Una entrevista es una interacción y ahí las personalidades de uno y otro están en juego, porque... depende la edad, depende el sexo, depende la personalidad de cada uno, sin quererlo.

Entrevistadora: Investigación sino conocimiento de los métodos cualitativos, un poco me he encontrado que la mayoría de la gente pues no recibió formación, claro, puede ser del estudio, claro, yo sé que tu eres de métodos por eso esta pregunta, te la hago o no te la hago, los métodos cualitativos si crees que se dan en los planes de estudio en la carrera ¿cómo ves eso?

Entrevistado: Si, si, creo que son necesarios, hay que darlos, en ese aspecto no tengo problema.

Entrevistadora: Perdona, es que creo que te pregunté mal, es que hay mucha gente que dice que la investigación cualitativa solo se puede aprender haciéndola, ¿entiendes?, en ese sentido me refiero, ¿no? a cómo se puede enseñar a investigar.

Entrevistado: Yo una de las que hay... si, si, creo que se puede enseñar, creo que se puede enseñar, obviamente, como todo, hay una parte de técnica, o sea tu puedes enseñar la técnica, de hecho se puede enseñar bastante bien, tu puedes enseñar desde cómo acceder al campo hasta como terminar el análisis y la interpretación de los datos, se puede hacer, se puede enseñar. Luego hay ciertas habilidades que te cuesta trabajo aprender, no? y que la vas a ir aprendiendo con la práctica, pero si se pueden aprender. Ahora lo que no se puede enseñar es una metodología cualitativa de caja oscura, eso no se puede enseñar. Mira, nosotros tuvimos

contacto con la persona que ya ha fallecido también que se llamaba Ibáñez, que trabajó en grupos de discusión, claro, seguir el planteamiento psicoanalítico de Jesús Ibáñez implica que tienes que tener un conocimiento de realidades de personas, una práctica imposible de desarrollar a menos que tu hayas hecho diez, quince años de grupos de discusión, pero después otro tipo de planteamiento cualitativo más abierto, menos obscuro se pueden enseñar. Claro, ciertas técnicas no se pueden enseñar... yo distinguiría entre una metodología cualitativa, que bueno, que se explica, que hay una técnica, que se puede seguir, lo que ha ocurrido en el proceso de investigación y una metodología que no se sabe muy bien como va desde el problema a la interpretación, o sea que es muy difícil de explicar.

Entrevistadora: Más que nada hablabas de... en el caso de tu trabajo, como estás necesitado de ver todo el proceso de recogida y análisis de información pues no insistiría, otros pasos pues si insistes más, si quieres añadir algo más, no sé.

Entrevistado: No creo que haya mucho más al respecto.

Entrevistadora: Pues muy bien.

INFORMANTE “L”

Entrevistadora: Pues lo primero que me gustaría es ver si me puedes decir tu formación teórica y si recibiste algún tipo de formación metodológica y cuál fue, en metodología de la investigación.

Entrevistado: Bueno, mi formación teórica yo soy, vengo de del cuerpo de maestros nacionales, estuve prácticamente nueve años de maestro nacional y a partir del año 81, en Enero del 81 estoy en la universidad de Málaga en la escuela del profesorado, pero hasta el año 86 por ejemplo que nos unimos lo que era la escuela con el departamento entonces de pedagogía no empezamos a hacer otra vez el departamento y tuvimos acceso ya a hacer memorias de licenciatura, a impartir cursos de doctorado, a hacer los cursos de doctorado, a hacer las tesis, y todo esto; para nosotros fue estupendo el unimos con el departamento de..., con dos grandes catedráticos que tenemos aquí que son Miguel Angel Santos y Angel Pérez, que son los que van por delante, entonces, lógicamente yo me arrimé al área mía, al área de conocimiento, no esperaba la subárea de organización escolar que me gustaba mucho, porque lo único que sigo es una línea de Miguel Angel Santos y desde entonces, desde el año 86 como te he dicho antes que hice la memoria de licenciatura con él que fue un análisis de evaluación perfecto, un análisis del tipo de estar dos años recogiendo, analizando... cuando entonces la evaluación se hacía por los antiguos cuestionarios que hay por ahí de García Hoz y todos esos... y nosotros lo pasamos... es decir, que no le saqué el jugo porque estaba yo metida en otros follones entonces, básicamente de sacar la plaza de titular de escuela y todo eso, y no le saqué el jugo; y luego, pertenecer al grupo de investigación de Miguel Angel Santos, entonces era el grupo 51-54 y metí los 55 de investigación e hicimos, llevamos tres investigaciones hechas etnográficas las tres, una titulada innovación y perfeccionamiento del profesorado, durante tres años, otra que hicimos, que hemos terminado que es la participación democrática y los consejos escolares, y una que estamos haciendo ahora sobre variables educativas y calidad de enseñanza, que estamos pendientes de terminar ahora porque estamos con el texto del informe, y que lo vamos a publicar en cuanto... ya está la

editorial síntesis esperando a que lo terminemos para publicarlo. Por supuesto que esto implica, en este medio, implica pues la elaboración de tesis doctoral que la leí en el año 93, que fue un análisis etnográfico de los determinantes de la parte escolar, una cuestión de práctica educativa, y posiblemente sigamos durante unos años más trabajando en ese sentido en el departamento, por lo menos con este grupo de investigación.

Entrevistadora: Entonces ¿no tienes otro tipo de investigación sin otra metodología sino siempre te has centrado en la metodología etnográfica o cualitativa?

Entrevistado: Ahora mismo, exactamente ahora mismo estamos utilizando una técnica en el la que la calidad de la enseñanza hemos utilizado una variante que es la técnica delphi, que se hace en dos prospecciones distintas, distintas intensidades, dependiendo de la segunda y de la primera, y todo eso, pero siempre dentro de lo que es la práctica educativa y de la prospección de lo que es, buscando una nueva utilidad en cierto modo, ¿no? porque en la negociación de los informes que hacemos como sabes, luego lo pasamos a los directores, negociamos con ellos, con los consejos escolares en la que se publican, con el paso se le saca una utilidad..., esa es la regresión que tenemos en este momento.

Entrevistadora: Y lo que es formación en metodología fue en la práctica, entonces, ¿no? porque en los estudios...

Entrevistado: Sólo en la práctica.

Entrevistadora: Porque la gran mayoría de la gente que hace este tipo de trabajo la formación fue autodidacta, por llamarla de alguna manera.

Entrevistado: Nosotros llevábamos tiempo que ellos iban por delante, tu sabes que, sobre todo Angel en el departamento, fue uno de los primeros que empezó a trabajar con métodos ecológicos, métodos etnográficos, investigación cualitativa y todo eso... aquí tengo un librito que

escribió con Jimeno el que se llama 'la enseñanza su teoría y su práctica' que fue, es la base de la que hemos ido aprendiendo todos, mas o menos no? y luego, pues sobre la marcha hemos ido aprendiendo.

Entrevistadora: Y mira, ¿cómo crees? Las razones para usar este tipo de metodología ¿crees que fue el tipo de problema o una cuestión más epistemológica, ideológica?

Entrevistado: Yo creo que el paradigma cuantitativo tuvo su momento y tuvo su importancia, pero la escuela no es cuantificable y la realidad educativa tampoco, entonces yo pienso que este tipo de investigación etnográfica emergente cualitativa, pues se presta mucho más al análisis de la normativa educativa, no? una de las cuestiones que yo atacaba en la memoria mía de licenciatura que te conté antes de evaluación del centro fue, ahora se me olvidó, fue exactamente que yo no podía llegar con un cuestionario a un centro puntuar de 1 a 10 y al final sacar una conclusión, porque qué significa que un centro tenga 6'5 por ejemplo, todo es debido con respecto a uno, a cero, a diez, a veinte... y que normalmente eso no se puede medir, y este tipo de investigación donde hay una presencia del investigador en el aula, donde se analizan múltiples indicadores que se puedan presentar, donde interviene toda la comunidad educativa, en la evaluación en este caso en la participación, se presta mucho más.

Entrevistadora: Y, podrías describirme qué es para ti la investigación etnográfica, si alguien te pregunta, oye ¿qué es para ti lo que más lo define?

Entrevistado: Es un análisis de una problemática educativa, de una cuestión de la práctica diaria, de la práctica escolar, analizar en situ, en el nicho ecológico, como se llame, e interpretada por un investigador con el punto de vista de todos los integrantes, de todas las personas relacionadas con ese hecho educativo en concreto.

Entrevistadora: Cuando empezaste a hacer la investigación, en la primera memoria me dijiste que el referente un poco era Angel Pérez, y esa gente... pero ¿conocías otros trabajos que se estuvieran haciendo? No sólo el que tenías de referente.

Entrevistado: No, no tenía ni idea; yo me fui guiando por el director de memoria, que era Miguel Angel entonces, e incluso me acuerdo que entre los dos, a la hora de categorizar, que es donde vienen los verdaderos problemas de la literatura hay muchísimos datos y ahora tienes que ir colocándolos, pues nos inventamos una serie de..., a modo de los análisis arbóreos de la gramática estructural de aquella que estudiamos y tal, de ir compaginando, de ir abriendo, perdón, cerrando posibilidades de ir estructurando hasta llegar a unas construcciones finales, no? y nos costó aquello bastante trabajo porque es que no había forma de... si tu te lees a los autores donde te van diciendo pero no ves nada positivo, cómo se hace esto? Pues mira, en aquel momento lo hicimos de esta forma por concretarlo, por ir categorizándolo de una forma concreta, porque posiblemente si tuviera que hacerlo ahora lo haría de forma distinta, aunque llegara a las mismas conclusiones o conclusiones parecidas.

Entrevistadora: La pregunta era un poco a ver si..., porque claro normalmente la gente que hacía trabajos etnográficos no tenían ningún referente aquí, por lo menos en el estado español, y es un poco intentar analizar si piensas, por otras cosas que ahora conoces la actualidad, si hay diferencias con respecto a lo que se hace en los países más anglosajones, norteamérica, en cuanto al proceso de investigación, si crees que hay diferencias con los trabajos que se hacen aquí.

Entrevistado: Hay diferencias en cuanto a la protección oficial y en cuanto a los recursos que tienen. Ellos han tenido, por lo menos, mucho más que nosotros; luego es cuestión de que bueno... pues en cierto modo nosotros hemos ido siguiendo las pautas suyas, es decir, nosotros hemos ido siguiendo..., bueno las transcripciones y esto que se han hecho de trabajos, de trabajos suyos, y de alguna forma pues lógicamente, salvando las circunstancias de lo que es la cultura desde ese contexto concreto, salvando esa distancia pues lógicamente nosotros hemos ido

siguiendo los pasos; tampoco se podía haber hecho una... un calco completo a ellos porque sería imposible, imposible y además inadecuado, lógicamente.

Entrevistadora: Y, ¿qué piensas acerca de la objetividad en la investigación? Esa palabra que tantos quebraderos...

Entrevistado: Hombre, quieras que no, el investigador juega un papel fundamental ahí, y desenmascarar al investigador de su traje subjetivo es casi imposible, y algún porcentaje de subjetividad va implícito en la propia interpretación que se hace de los resultados, tu por más objetivo que quieras ser, ya por el hecho de intentar ser objetivo ya estás siendo subjetivo, porque ya estás arrimando un poquito, es muy difícil, pero bueno se cuenta con ello también, no? se cuenta con ello.

Entrevistadora: Y para ti ¿qué cosas debe tener un buen trabajo etnográfico? un informe, cuando tu te lees un informe en si, ¿qué criterios son los que te hacen a ti valorarlo como bueno o como malo?

Entrevistado: El criterio de las fuentes utilizadas, de los métodos utilizados, de las personas implicadas, el criterio de la objetividad, la negociación que se ha hecho, de la utilización que se hace con los informes, de las conclusiones que se sacan en otras finales a ver que se sacan, que no son muy concretas, que pueden ser generales pero no aplicables concretamente a un punto determinado, la técnica utilizada en la recogida de materiales, tipo de entrevistas, abiertas, cerradas, las encuestas, es decir, todo tipo de material utilizado en el centro, por ejemplo en este caso de libros de actas, de conceptos escolares, de memorias, de puestos curriculares, de ... todo ese tipo de material, la utilización variada y amena, e incluso de una metaevaluación hecha, que muchas veces también hay que tener en cuenta el informe de expertos hechos de fuera, etc. Esto va lógicamente, quizás no sea tan fiable estadísticamente como el número de dígitos que estamos acostumbrados, a su estilo, lo que sea, pero de derivar correcto, aparte de que en

educación nunca se puede categorizar, nunca puedes decir 'es números exactos y tal' pero bueno es muy aproximado.

Entrevistadora: Y ¿crees que hay en la actualidad aceptación de este tipo de trabajo en la comunidad científica? ¿cómo ves esto de...? Fuera de aquí, porque aquí está claro que existe...

Entrevistado: Entrar en la polémica, yo creo que está aceptado, tampoco hay que cerrarse en este tipo de investigación casi te diría una complementariedad y que muchas veces el investigador dualista tiene que echar mano a datos, y que no puede desprender totalmente de lo que es la investigación cuantitativa. La tiene ahí, la analiza, la ve, y como punto de contraste puede utilizarla alguna que otra vez, así que yo creo que más que desechar implantar una guerra entre los dos métodos, lo que hay que hacer es complementarlos y adecuarlos y utilizarlos indistintamente; lógicamente o uno u otro, pero más como servicio de lo cuantitativo, lo cualitativo a lo cuantitativo, es decir, tengo unos datos ahí los puedo utilizar e incluso pueden servir como elementos comparativos de contraste.

Entrevistadora: Y, el trabajo de tu tesis, ¿tenías claro al principio lo que ibas a hacer o cambió mucho la idea que tu tenías respecto a lo que te quedó al final?

Entrevistado: Una vez las características, tu sabes donde te metes pero no sabes como vas a salir; lógicamente si se lió mucho el proyecto, mucho bastante, el treinta o cuarenta por ciento es sobre las previsiones, pero bueno que ya se contaba con eso, que tu te metes y no sabes cuando vas a salir ni que es lo que te va a salir, lógicamente. Tienes que modificar sobre la marcha mucho, tienes que verificar por qué lo que tu..., el tiempo de estancia, las previsiones, tu cuentas con la colaboración de un centro o de un claustro de un consejo escolar, pero luego hay profesores particularmente que no te aceptan, en sus clases tienes que utilizar otras clases de otros profesores de otras asignaturas complementarias para introducir ese módulo de conceptos y que tu lógicamente no sabes nunca, tu prevés lo que puede salir, tienes previsto una serie de posibilidades, pero tampoco, barajas una serie de probabilidades, pero no sabes en concreto por

donde vas a salir y sobre que vas a... yo tuve suerte porque elegí un centro muy conflictivo, en aquel momento, antes había sido---- y años después se solucionó todo problema, pero yo alabé mi suerte en ese sentido porque cogí un momento muy conflictivo, en el que había un consejo escolar, y bueno me resultó fabuloso, unas generaciones de alumnos de un sector de Granada, actuaciones normativas preferentes, muy conflictivos, alumnos que se atrevían a ir al comedor escolar, lo cual le importaba tres pepinos las clases, y que yo aproveché porque era una coyuntura muy favorable para lo que yo quería observar. Posiblemente, si me hubiera ido a un centro muy tranquilo hubiera tenido que decir 'esto no es así' pero no, porque para coger un informe desconflictivo o un consejo escolar donde había una exclusión de higos a brevas no me interesaba, me tendría que meter en una barriada, una barriada problemática, con mucho tipo de alumno, centro de actuaciones educativas preferentes, y me costó trabajo encontrarlo, porque muchos consejos escolares todavía no aceptan eso de que vaya allí una persona a meterse, a inmiscuir, a analizar... y que estés... y pesa, por mucho que sea previsto muchas veces, una cosa es predicar y otra andar el trigo, ¿no? me costó, tuve que aprovecharme de influencias personales, de que tenía amigos allí, y que tuve que negociar previamente con el consejo escolar, explicarles que es lo que quería hacer, cómo lo quería hacer, qué iba a pasar, a quien iba a dar esos informes, porque lógicamente te asocian con inspección educativa, con delegación, y no quieren nada ellos...

Entrevistadora: Por eso tu pone explícito en el trabajo, en el informe...

Entrevistado: En el informe inicial. Hubo un informe inicial, hubo informes parciales que yo tenía que ir dando de unos logros así generales que yo iba consiguiendo, hubo un desarrollo, tuve que dar fe en cierto modo al claustro y al consejo escolar de por donde iba, y de lo que iba a durar, y que iba a pasar al final con el informe y si iba a negociar, y qué iba a pasar con esa negociación... o sea todo eso...

Entrevistadora No tuviste conflicto en ese sentido, de alguien que no estuviera...

Entrevistado: No tuve conflicto en este sitio, pero otros compañeros que las han tenido.

Entrevistadora: Por eso te lo pregunto, porque hay gente que los ha tenido...

Entrevistado: Otros compañeros los han tenido. Incluso ya en el informe lo señalo, ¿no? ¿esperando el gesto? que iban a poner muy bien muy bien y luego resulta que no estaba tan bien y 'esto no era lo que esperábamos, y tu nos has engañado' .

Entrevistadora: Y rechazan el informe y...

Entrevistado: Si le ha ocurrido a muchos compañeros. Yo no tuve problemas en ese sentido. No tuve problemas porque fui claro de entrada, y ellos sabían los pasos que iba dando y, en ese sentido, ni ellos esperaban unas soluciones a corto plazo, en ese sentido porque soluciones tampoco hay, hay una labor de tiempo, de concienciación, de democratización en las aulas, y todo eso lleva en mi caso a una cuestión de... de una negociación de hábitos de conducta y de comportamiento, y ahora lo que se hace es poner soluciones a casos muy puntuales, no se ha llevado una... aunque está en los planes del centro, los diseños curriculares de los centros, la convivencia, la convivencia de los centros y tal, pero no se va nunca al problema de la convivencia ni a la filosofía que entraña, sino que se van a poder solucionar problemas que surgen puntuales, no se plantea nunca la ____ mientras eso no se haga, lo que estamos es solucionando problemas y poniendo paños calientes a cuestiones muy concretas, no?

Entrevistadora: Estuviste un curso...

Entrevistado: Dos años, asistiendo una media de diez horas semanales.

Entrevistadora: y ¿por qué dos años? Porque te lo planteaste de entrada o porque...

Entrevistado: Porque creíamos, tanto el director como yo, creíamos que era un tiempo significativo.

Entrevistadora: La salida del campo, por decirlo de alguna manera fue así, fue más o menos cuando ya pensaste que tenías la suficiente información...

Entrevistado: Si, pero yo nunca dejé..., incluso, estando en el periodo de recogida de material, en del campo, yo nunca dejé de ir, no? porque siempre había cosas interesantes que incluso podía añadir, o con las que podía contrastar o clases que no había tenido posibilidades de ir antes y fui después, tu sabes que en dos años te da para mucho y te da para cambio de profesores también, en fin, que hay cambios de filosofía incluso en el centro, porque me cambió la dirección; estando haciendo la investigación me cambió la dirección, por lo cual me tuve que adaptar un poquito a la nueva filosofía de los equipos directivos, no? pero vaya, todo esto se solucionó y como fue un compromiso de un consejo escolar, el equipo directivo siguiente pues siguió para delante sin ningún problema.

Entrevistadora: Yo imagino que durante dos años se recopila una montaña de datos increíble. ¿Aprovechaste todo o hubo material que...?

Entrevistado: No, no. Hubo mucho material que se desecha. Además, sabes de entrada que te va a ocurrir así. De cosas muy curiosas como por ejemplo encontrarte cuando pasas..., cuando llegas al cuestionario es porque ya hay personas que son inabordables ya en entrevistas, entonces llegas al cuestionario y le dices, 'bueno, un cuestionario anónimo que voy a pasar y tal' y todo el mundo está muy de acuerdo, y tal... y como es anónimo, es anónimo para ellos, porque tu sabes a quien le das y tu tienes unas claves lógicamente, no?, pues hay gente que te rellena las dos primeras páginas del cuestionario y te lo entregan por medio del jefe de estudios, luego hay gente que luego no te lo entrega y te rehuye, y te dan mil excusas, y siempre pierdes un diez por ciento, un diez, quince, veinte por ciento sabes que vas a perder; y que vas a perder incluso amistades por eso.

Entrevistadora: Y para ti ¿qué fue lo peor de todo el proceso de investigación? ¿qué es lo que más...?

Entrevistado: La categorización, el encontrarte con montañas de material ahí, y el tener que clasificarlas; lo haces porque lo tienes que hacer y no te queda más remedio, pero es... sin saber que estanterías tienes siquiera, porque cuando tienes ya montada la estructura y luego las voy metiendo aquí en este enredo, relativo a profesores, a alumnos, a colectivos de profesores, motivación, canales de comunicación o de no sé qué... pero cuando no sabes ni siquiera qué es lo que te va a salir... eso fue lo que me pasó con el trabajo, porque el categorizar, el establecer unos compartimentos estancos donde metimos la información, porque luego quieres aprovechar el máximo de información, pero eso es un error porque es que luego te encuentras que te sale una tesis de 600/700 pág. Que es exhaustiva, demasiado.

Entrevistadora: Tu crees que la misma información que recogiste en el mismo centro, otra persona que se hubiera puesto a analizarla ¿hubiera llegado a las mismas conclusiones que tu? ¿cómo ves tu ese proceso de...?

Entrevistado: Posiblemente el enfoque, dentro de lo que es la investigación, pues te da un marco teórico en el que tu puedes moverte, ¿no? lógicamente, yo me moví a lo mejor por el centro izquierda, y otros se mueven por el centro derecha. No lo sé, muchas conclusiones si hubiera llegado, porque dentro de la objetividad, y trabajando en un tipo de investigación, pues, lógicamente, a la hora de sacarle el jugo, posiblemente hubiera salido otra cosa.

Entrevistadora: Y tu crees que influye el género, la edad, la apariencia física del investigador con la calidad o la cantidad de datos que puedas recabar ¿crees que ese tipo de características pueden influir?

Entrevistado: No tendría que influir, pero si influye. En la misma fuente de acceso a los datos, pues si tu forma de llegar a la gente, te puede costar muchísimo, si tu eres una persona más bien apática, que no llega, que no estás relacionada con el mundo de la enseñanza, que tienes problemas, seguramente te encuentras con muchas puertas cerradas y con muchas dificultades, no? Más que tu experiencia en el área donde estás investigando, tus contactos personales, todo eso muchísimo, pues te ves al portero, al típico portero que te abre las puertas, te abre muchísimo, tu forma de ser... yo llegué en un momento a dar clase, vaya, que es que yo sí, estaba metido en el aula y estaba allí metido, participación... que bueno, no te podías negar porque su forma de... 'mira échale un vistazo que están haciendo un examen por aquel sitio' o 'Paco, me he encontrado que tengo tres tíos malos hoy, ya que estás aquí por qué no estás ahí, y ya que estás allí, como no los vas a tener cruzados de brazos, pues 'que tenían para hoy', si sé algo de esto, de lenguaje, o de matemáticas, o de lo que sea, pues venga, vamos a hacer problemas, y me enseñáis vosotros a mi y lo hacemos entre los dos. De alguna forma, tu no te puede negar. Yo sé que esa no es la forma ni el momento, pero, bueno, no te puede negar, por eso, porque eso te abre luego otras puertas, y te da confianza, y que entres en un consejo escolar o en un claustro y que seas uno más...

Entrevistadora: Esa es otra pregunta que te iba a hacer, pero la estás contestando y es que, qué calidades crees tu que son necesarias para este tipo de investigación.

Entrevistado: Ser abierta, ser una persona con don de gente, que seas una persona comunicativa, que sepas comunicar, lógicamente, y que estés preparado sobre lo que estás viendo, no? que sepas más o menos, que sepas mover y, a pesar de todo, te vas a encontrar con problemas que no habías previsto, y con situaciones no previstas también, y tienes que se ha abierto porque la investigación, y debes ir adaptándote un poquito al campo, que la investigación te va dando y saber en cada momento, pues... abandonar antiguos proyectos o hipótesis de trabajo o objetivos que en principio habías pensado que tenías ahí, y coger otros nuevos y se acabó, dentro de una norma.

Entrevistadora: Y, por último, ya, no tiene que ver mucho con el trabajo de tu investigación, pero es una pregunta me gusta incluir por ver como..., ¿qué crees tu acerca de la enseñanza de los métodos cualitativos? Porque casi todos recibimos una enseñanza metodológica estadística pura, ahora parece ser que los nuevos planes están empezando a introducir esta enseñanza, a ver un poco qué opinas, si crees que esto es posible, deseable...

Entrevistado: Yo veo que las facultades nuestras, los del área de métodos de investigación, los del área MIDE, por dificultades de la nuestra, han estado mucho tiempo muy encerrados en los métodos cuantitativos, es decir, la propia asignatura se prestaba a estadística, a media, medianas, moda, percentiles, desviaciones, y cuarenta mil... correlaciones y había que saber matemáticas, es decir... hoy día parece que existe por lo menos, por lo menos en el departamento éste, que ya existe un poquito, bueno, pues la alternancia en la metodología, es decir, que ya se están tratando la cualificación en cuanto a los métodos. Tampoco quiero la exclusividad; tampoco pido el paso de uno a otro, lógicamente que se consideren los dos y que en algunas circunstancias, para algunas materias, pienso que los datos estadísticos son más propios, tampoco es que pido la exclusividad de los métodos de investigación etnográfica, por lo menos, en lo que es la problemática de la parte educativa, la problemática de la realidad escolar, yo creo que se presta mucho mejor esta que la otra.

Entrevistadora: Y ¿crees que se puede enseñar? Porque también hay gente que dice 'pues eso es imposible porque a entrevistar sólo se aprende entrevistando' ¿tu qué opinas de eso, que se le pueden dar pautas...?

Entrevistado: Se puede enseñar, se puedes dar las pautas muy reales, tampoco puedes soltar a un alumno investigador y decirle 'mira ahí tienes, toma nota de todo lo que ves' pero bueno, también filmar con una cámara tienes que estar pendiente de algunos factores, de no interrumpir... tienes que estar pendiente de coger..., más que todo el profesor los estilos de los alumnos, es decir que... también se aprende, se pueden dar unos planteamientos generales, y luego te vas a la práctica y enseñar a la gente, eso tiene también su táctica y sus estrategias, ¿no?

Entrevistadora: Ya estamos acabando casi, lo único es una pregunta que se me escapó antes, que si tu crees que se puede hacer teoría con la investigación etnográfica, teoría educativa, ¿no? si crees que se puede llegar a ese... a dar ese salto o cómo ves tu...

Entrevistado: No lo sé, lo veo difícil, porque la propia práctica educativa no te hace que existan unos tópicos, unos puntos, unas cosas puntuales, la práctica educativa es tan distinta, aún el mismo asunto en distintos centros se planea de forma distinta, entonces decir... bueno, pues recogí a lo mejor veinte, treinta, cuarenta investigaciones naturalistas y saco unas conclusiones generales, puede ser, pero de eso a que eso sea teoría de algo, no es lo mismo. Unos principios generales si existen, de planteamientos que te definen y que ya de entrada delimitan el campo de la cualitativa y la cuantitativa, pero de ahí a hacer teoría general, lo dudo; yo no me atrevería nunca a hacer planteamientos, a hacer teoría general, en educación.

Entrevistadora: Pues yo creo que nada más, porque el resto eran cosas que como lo especificas bien en el informe no es necesario. Hay algunos informes que sólo ponen las conclusiones, tu insistes? más en el proceso, técnicas de recogida de datos, cómo se hizo el análisis, pero en este caso no es necesario. Si quieres añadir algo más, o... yo creo que ya está básicamente...

Entrevistado: No, que supongo..., yo es que tengo muy fresco ahora el tema de la participación democrática? Y supongo que te habrás encontrado con los informes que hay de estudios de casos que hay, por ejemplo el de Carmen, que también los puso Miguel Angel ahí en el libro, y otros.

Entrevistadora: Lo único que pasa es que como tuve que centrarme solo en lo que se llama etnográfico, porque muchas de las cosas, la pena es que se autodenominan estudios de casos, y cuando lo lees dices es una investigación etnográfica, pero como metodológicamente quise cortar por ahí porque era investigación etnográfica lo que quiero analizar, porque estudios de casos ya hay, ya empieza una diversidad primera, entonces me tenía que centrar en algo; entonces claro,

como el punto de corte fue ese, hay muchos trabajos que, algunos de estos que se llaman, se autodenominan estudios de casos y no utilizan para nada el término etnografía.

Entrevistado: Un campo muy, muy... que no está bien delimitado, que las fronteras tienes que ponerlas tú.

Entrevistadora: Claro, pero en lugar de ponerlas yo, porque la decisión fue, o las pongo yo, o vamos a ver lo que se llama etnografía qué es, lo que se autodenomina etnografía que es lo que hay; es un poco partir de los trabajos que se han hecho a generar conocimiento, entonces, no es lo que yo crea que es etnografía, sino lo que los autores denominan etnografía; entonces, por eso, la decisión fue en ese sentido, y claro un montón de estudios que se denominan estudios de casos, pero no utilizan para nada el término etnográfico, con lo cual no los estoy seleccionando. Recuerdo una parte interesante que encontré el otro día.

Entrevistado: Tu te has metido ya en la base de datos...

Entrevistadora: Sí, he estado. En la de REDINET, la TESEO, la ERIC, pero en la ERIC sólo hay estudios..., en español sólo hay dos, de 755 autores de trabajos etnográficos, sólo dos.

Entrevistado: Ya has cogido las referencias del Consejo de Universidades, ¿hay una publicación de las tesis doctorales últimas, que se editan todos los años?

Entrevistadora: Me falta el último curso, la del consejo de universidades, lo tengo anotado como que me falta hacer esa revisión. Lo único que... este año ha habido como una explosión de trabajos etnográficos, y la directora me sugirió dejarlo aquí porque si no, no voy a acabar nunca.

Entrevistado: Tienes que cortar.

Entrevistadora: Ya tengo 32.

Entrevistado: Aparte de eso es una tesis muy costosa y muy... y si estás haciendo esto...

Entrevistadora: No voy a poder hacerlo con todos los trabajos que tengo, tengo 32 trabajos, y me dije 'corta ya' porque en algún momento tienes que cortar y tampoco voy a poder entrevistar a todas las personas. He entrevistado pues a unas 15 o 20. Pero económicamente es imposible desplazarme por toda España, porque el presupuesto, y los teléfonos...

INFORMANTE “LL”

Entrevistadora: Lo primero que me gustaría es que me contaras, ya hemos hablado un poco de algunos temas pero, si no te importa, algunas de tus publicaciones. Tu formación teórica y también yo no se si recibiste algún tipo de formación metodológica en tu formación inicial.

Entrevistado: La formación inicial mía fue primero en pedagogía. Yo venía del terreno de las ciencias, había iniciado estudios empresariales y me pasé a pedagogía y en torno al tercer año más o menos aunque tuve formación en investigación de carácter más especialmente estadística, empecé a plantearme dudas sobre lo que era aquello y el sentido que tenía y empecé a buscar otros terrenos. En cuarto ya me orienté al campo de la antropología, tuvo que ver también con mi formación en sociología, influyó bastante la formación con Carlos Lerena, por ejemplo.

Entrevistadora: que te dio clase

Entrevistado: y después ya encuentro continué terminando la carrera de pedagogía pero ya me trasladé a hacer cosas de antropología y el doctorado ya lo realicé en antropología. La formación metodológica pues, y en ese caso es donde más recibí formación en antropología pero en metodología de investigación pero la formación en metodología antropológica ha sido un poco de carácter autodidacta, o sea la literatura la que más te ayuda el conocimiento crítico de los trabajos que hay. Existen asignaturas, yo no las cogí las asignaturas de metodología probablemente fue la literatura específica la que más me aproximó al procedimiento metodológico y claro mi régimen de formación ahí también fue muy tutelado, yo tenía, desde cuarto ya empecé a trabajar con un catedrático de antropología, Luis García García, y entonces claro era quien te guiaba metodológicamente, los primeros trabajos de campo que hice y entonces no hubo una asignatura concreta pero si formación al respecto.

Entrevistadora: Entonces no has realizado otro tipo de investigaciones con otra metodología, siempre te has movido en el campo de la antropología, la etnografía...

Entrevistado: Si, si, lo que pasa es que como ya te he dicho alguna vez ahí no hemos hecho grandes distinciones entonces como no hemos tenido un debate sobre un tipo u otro de metodología yo he hecho cuestionarios, he hecho encuestas, hice en la carrera algún tipo de investigación de carácter más experimental con experimentos de laboratorio, pero bueno fue en el ámbito de la psicología, pero no te sabría decir si he hecho una u otro tipo de investigación porque no he entrado en estas distinciones.

Entrevistadora: Vale, vale. Si porque yo abordo el tema pero tu caso también es distinto por el área en el que te mueves, de las razones para utilizar el método etnográfico, claro es evidente la antropología. Pero una de las cosas que intento indagar, las razones por las que han optado por esa metodología.

Entrevistado: Cabría pensar que en el caso de los profesionales de otras disciplinas están acudiendo de prestado a otro método y yo no acudo de prestado aunque yo no soy muy defensor de esa idea parece que yo estoy dentro de mi casa y ellos han acudido de prestado, no? y eso haría pensar eso que tu me está preguntando.

Entrevistadora: No, la gente suele decir un poco que las razones por la concepción de la realidad. Hay una concepción holista de la realidad y es imposible dividirla en variables para medir, unas cositas; normalmente la gente te dice las razones conceptuales el concepto de escuela y de sociedad, y en ese sentido es, no?. Y cuando tu empezaste a hacer, vamos a centrarnos un poquito en la tesis que es b que más voy a analizar, si cuando tu empezaste trabajar el tema concreto había otros trabajos con otros referentes en el estado español que hubieran trabajado el mismo tema que tu?

Entrevistado: Bueno, conocía fundamentalmente la tesis de Rafael Díaz Mareduelo, que luego no continuó trabajando ese tema, la tesis de Carlos Caravantes que luego tampoco continuó trabajando ese tema en este tema, y la influencia de mis dos directores que fue uno el firmante, como fue Honorio Velasco y José Luis García que los dos habían realizado trabajo de campo en escuelas; trabajos de campo muy llamativos porque habían sido encargos de centros escolares privados que querían evaluar las dinámicas que llevaban y para eso encargaron a un antropólogo que les hiciera un estudio sobre determinados problemas que tenía el centro. Quiero recordar que fueron colegios religiosos de chicas, niñas, son informes confidenciales, pero yo creo que tendría alguno de ellos. Yo de hecho en mi tesis los cito, los debo de citar, en algunos de mis trabajos los he citado, eso es lo que había. La mayor influencia me viene de Estados Unidos, en concreto de la corriente de antropología de Estados Unidos, que es una corriente que se forja, bueno también hay historia sobre esa corriente de la antropología pero que se forja en torno a los 50 y los 60, especialmente al final de los 60 es cuando se establece en institución, la asociación de antropología de la educación dentro de la sociedad americana de antropólogos que se heredera un poco de las corrientes que vinculan antropología y psicología bajo el epígrafe de cultura y personalidad un poco en cierto sentido se heredera de Margaret Mead, Brut Bénédict, el propio Fran Boas, un poco todo esto.

Entrevistadora: Tu crees que entonces hay algunas diferencias entre los pocos trabajos que hay aquí en el ámbito de la antropología de la educación con respecto a los trabajos hechos por americanos, ingleses, en alguna medida, crees que aquí hay alguna diferencia.

Entrevistado: En el caso de la antropología, de la etnografía escolar hecha por antropólogos es insignificante, es muy poquita y de hecho en la antropología no hay, en la profesión, dentro del grupo profesional no hay mucho interés en avanzar sobre ello, y es llamativo porque un número, no grande, pero un número importante de los estudiantes de antropología de la licenciatura de antropología en su versión moderna como en la versión antigua que había de la licenciatura, dentro de historia o bien dentro de sociología vienen, especialmente de la versión de historia, de

las diplomaturas de magisterio; aún así no es gente que luego haya proyectado su formación antropológica en el ámbito escolar o en el ámbito de la educación.

Hay una especie, yo no se si llamarle a lo mejor es muy exagerada la palabra, de rechazo o de no interés por el ámbito de la educación, hay un reconocimiento yo creo que en muchos sitios, muchos antropólogos tienen en reconocimiento de la importancia de los procesos de socialización especialmente, y de los procesos educativos, pero no hay un excesivo interés en el campo específico de la educación en tanto que escolar. En general muchos trabajos de campo clásicos de antropólogos españoles tienen probablemente algún pequeño capítulo dedicado al tema de la socialización, probablemente no al tema de la escuela; han estudiado una comunidad concreta y han hablado de cómo se socializa allí la gente, a las jóvenes generaciones. Probablemente no hayan hablado mucho de la escuela pero sí de socialización, eso es. No digo que siempre pero que es habitual que aparezca, no? sabemos que es un terreno para componer lo que es la cultura de un grupo sabemos que esa parte es importante estudiarla.

Entrevistadora: Y tu crees que puede ser debido eso a que hay demasiados profesionales en saber de gente de demasiadas disciplinas trabajando ya en la escuela igual en otro campo de la antropología ¿no hay expertos?

Entrevistado: No. Yo creo que tiene que ver por una parte, creo que también lo tengo escrito en algún sitio, con la juventud de la antropología en España. Pensemos que es una disciplina que tiene pocas décadas, menos aún décadas que desarrollo universitario porque aunque antropólogos había en la universidad, la licenciatura es muy reciente y la aparición de los departamentos pensemos que departamentos desarrollados ahora mismo tiene Sevilla, Madrid, Barcelona (autónoma y central), y luego poco menos, Tarragona, País Vasco, algo Galicia, lo que tenemos aquí en Granada, algo que hay en La Laguna, pero no hay mucho más, entonces claro, esa juventud lleva a que los terrenos que se van abordando tienen una secuencia, y se parte más de terrenos clásicos, y no se llega, este terreno que es concebido más como una aplicación

de la antropología y de hecho la antropología aplicada en España no tiene apenas desarrollo, es más, es un poco rechazada y olvidada.

Entrevistadora: Tú, ¿cómo definirías la investigación etnográfica?

Entrevistado: Es posible, no lo tengo claro, pero es posible que también el antropólogo, los antropólogos percibamos que el terreno de la escuela y la educación en su versión sociológica o en su versión socio-antropológica está ya atendido por los sociólogos, pero no tengo muchas evidencias para que eso se así, para argumentarlo, de hecho si existe y se respeta y se reconoce a determinados sociólogos que trabajan en el ámbito de la educación como profesionales que trabajan con claridad, pero no tengo tan claro que pueda ser una razón, lo digo como una hipótesis.

Entrevistadora: Lo que te estaba diciendo que si podrías decirme lo que para ti es la investigación etnográfica, si alguien te pregunta oye que es una investigación etnográfica, alguien fuera del campo, que es lo que tu dirías para intentar definirla.

Entrevistado: Es un proceso metodológico de investigación forjado específicamente sobre las bases epistemológicas de la antropología que condiciona fuertemente el tipo de estrategias técnicas y métodos que utilizas para el acercamiento a la realidad y ello a la vez condiciona también los procedimientos analíticos de los datos obtenidos de la realidad. Fuera de esta definición quizás tan rimbombante, tiene que ver con un proceso estratégico específico de investigación pero que yo si resalto la importancia de que está marcado por unos principios epistemológicos de la antropología, especialmente yo diría que la perspectiva holística, sería una de ellas, el relativismo sería otra de ellas, el relativismo no sólo relativismo cultural sino la distancia a los sujetos, distancia de proximidad y lejanía, ambas cosas, y la perspectiva ¿postcultural? La comparación como estrategia definitoria de un proceder interpretativo. Esos tres elementos para mi son claves. También, por lo que hemos hablado hasta ahora, es importante aclarar que cuando hablo de holismo no hablo de insertar micro un microgrupo en una

microsociedad, estoy hablando de contextos mucho más amplios, contextos socioculturales e institucionales. Cuando yo hablo de la escuela no la sitúa en un barrio, yo la sitúo en un contexto institucional mucho más grande. La escuela existe y está ahí porque hay una norma que lo establece, por tanto, contextualizar una escuela es hablar del Estado, y claro la distancia que hay de una otra es muy grande muchas veces para los investigadores, no. Yo no tengo que atender mucho a lo que el Ministerio diga y yo digo sí, sí, hay que vender muy mucho, a lo que dicen y a lo que no dicen, eso para mi es contextualizar la escuela. No puedo evadirme de que se rigen por unas normas que no dictan ni el barrio, ni las delegaciones, y a veces ni las consejerías, sino que es básico saber que en la escuela se imparte educación porque es un derecho de las personas y las personas tienen reconocido derecho en las constituciones, aparte de lo internacional, los derechos humanos, no? tener claro eso es una cuestión importante y entonces hacer entre comillas hacer colgar la escuela de cada una de esos..., de las que estoy hablando, por tanto, cuando hablo de holismo hablo de esa perspectiva holística, cuando hablo de relativismo y de distancia estoy hablando de la capacidad de colocarse en la versión del otro y la capacidad de distanciarse del otro para tratar de entender por qué el otro es así. Para mi el relativismo no es tanto un valor como en su tiempo lo fue para el desarrollo de la antropología y como hoy es criticado por el posible esencialismo que tiene, ser relativista parece que supone admitirlo todo, sino para mi el relativismo tiene más un componente, en este caso metodológico, es una forma de aproximarse a la realidad, relativizándola. Relativizándola no es aceptándola, es simplemente generando una distancia, sobre ella de respeto pero también de crítica, y la perspectiva transcultural tiene que ver para mi, tiene mucho de consecuencia con el relativismo, tiene que ver con la necesidad de comprender los contextos socioculturales en comparación con otros contextos. En el caso educativo, yo recuerdo siempre un artículo de Spindler. Que lo hemos traducido en el libro de lecturas, que para mi es interesantísimo; la gente pasa por él como un artículo muy descriptivo, muy etnográfico y tiene un fondo que es lo que el no dice pero que anuncia qué quiere decir o deja implícito qué quiere decir, y es la idea de que probablemente muchas sociedades humanas desarrollan estrategias culturales diferentes para lograr los mismos objetivos en el terreno de la educación. La idea de que todos queremos incorporar a las jóvenes generaciones a el modelo cultural en el que nos encontramos, tenga un parecido común en

muchas sociedades, lo que cambia de unas a otras es cómo hacemos esa incorporación, y eso se entiende muy bien cuando tienes la posibilidad de hacer la comparación cultural, cuando la comparación cultural la puedes hacer vivencialmente porque has vivido diferentes sesiones culturales consigues una destreza para el entendimiento mayor. Eso es para mi además una de las mayores utilidades para profesionales de la educación, independiente de la investigación etnográfica, no? el que sean capaces de admitir, de relativizar las prácticas educativas que llevan gracias a que comprenden que en otros lugares para conseguir lo mismo lo hacen de otra manera.

Entrevistadora: Entonces tu admites algunas de las clasificaciones que muchos autores que hay diferentes tipos de etnografías diferentes; todas esas clasificaciones que hablas de diferentes formas de hacer etnografía tú las compartes o como ves tu ese tema.

Entrevistado: Reconozco que el tiempo ha permitido que nos encontremos con una variedad de ejecución en las prácticas etnográficas tan grande que hoy podamos hacer clasificaciones atendiendo por ejemplo a la existencia de unos métodos o en otros, a unas estrategias o en otras, perdón, a unas técnicas o en otras, a la focalización de un tema o al estudio de una comunidad, creo que es posible clasificarlas, no tanto porque a priori podamos tener una clasificación y entonces yo hago un tipo u otro de etnografía sino porque la variedad de ejecución de una práctica como esta que es la investigación ha llevado a que podamos tener clasificaciones. Luego la posibilidad de que a priori yo decida voy a hacer este tipo u este otro tipo de etnografía creo que no es tan cierto porque al final te encuentras con que no existe un tipo puro de etnografía sino que vas cogiendo estrategias de un tipo o de otro tipo.

Entrevistadora: Y ¿qué piensas tu de la objetividad de la investigación? Esa palabra que ha sido tan debatida, por lo menos en el campo de la educación, en la investigación en educación.

Entrevistado: En principio, creo que el debate tiene que ver con una pesada herencia que tiene la investigación social en general y la educativa en particular, que es una pesada herencia de carácter empirista y de forja positivista, entonces, sólo bajo los prismas de objetividad es

aceptado el discurso científico. Otra cosa es como la objetividad es lograda, admitiendo el subjetivismo del concepto de objetividad, lo subjetivo que tiene de la expresión, se puede ser objetivo sin necesidad de llevar a cabo ninguna prueba de fiabilidad o de validez de las cosas que estás haciendo; otra cosa es que haya determinados investigadores que por sus tradiciones de trabajo no admitan que una cosa, sin una determinada validez y sin una determinada fiabilidad sea objetiva. Pero yo creo que la objetividad no es exclusivamente medible bajo unos parámetros previamente establecidos, yo creo que se puede ser en términos genéricos; lo digo en términos genéricos por el concepto de objetividad que me parece un concepto suficientemente subjetivo; se puede ser suficientemente objetivo realizando una entrevista etnográfica si tu pones sobre la mesa de trabajo las diferentes variables que están incidiendo en el desarrollo de ese proceso de investigación: en qué contexto realizar la entrevista, cómo diseñar la entrevista, cómo diseñar la realización de la entrevista, cómo ejecutar la entrevista, qué valor le das a lo que te dicen en el contexto de donde te lo dicen y sobre las cosas que te dicen. Si tu vas recogiendo todos estos elementos para configurar no tanto la información sino el acontecimiento que estás analizando, tu estás llevando a cabo controles de objetividad, yo creo que bastante rigurosos y serios; otra cosa es que yo pongo una grabadora, recoja lo que me han dicho, lo transcriba y lo coloque como lo que realmente es sin darme cuenta que lo que estoy poniendo sobre la mesa es lo que me dice que es, que no tiene por qué coincidir ni con lo que otros dicen que es ni con, ni con lo que yo pienso que es, con lo que yo concluyo que es a la vista del contraste de diferentes informaciones. Pero, dicho todo esto, me parece que es un debate relativamente estéril en términos de objetividad; o sea, discutir sobre la objetividad científica, creo que es relativamente estéril porque nos está colocando sobre un mismo concepto en el que nos creemos todos que compartimos su semántica, agentes situados en planos muy diferentes del proceso de investigación; para mi me es más razonable hablar de los rigores en el proceso de investigación: qué controles y rigores se siguen para que el proceso de investigación pueda ser razonablemente revisado, revisado por aquél que es lector de ese proceso y de los resultados de ese proceso de investigación, prefiero hablar del rigor que se sigue; rigor, controles si queremos.

Entrevistadora: Y, cuando lees un informe etnográfico, me refiero ya a la etnografía escrita, qué cosas son para ti, cómo valoras como bueno o malo, qué cosas son valorables, la valoración que tu haces de un informe, qué cosas echas en falta cuando tu dices esto está mal hecho, ¿esto está bien hecho?

Entrevistado: La valoración, dos elementos para elementos para mi son claves: uno el nivel interpretativo que se desarrolla, se despliega a lo largo de las descripciones; discutiría sobre si..., bueno a veces es mejor quienes lo desarrollan al final, a veces, es mejor quienes lo introducen a lo largo de toda la descripción; y otro la apoyatura descriptiva de ese nivel interpretativo, que tiene que ver mucho con la ordenación del dato. Lo he dicho en el orden en el que yo lo valoro, en el orden de producción sería, cómo ordenar los datos, cómo presentar los datos, cómo interpretar los datos. Pero claro, yo la valoración la hago a la inversa, qué interpretación me está dando a partir de los datos que me está presentando, y cómo éstos han quedado ordenados, para mi serían tres elementos claves.

Entrevistadora: Entonces tiene que estar uno poco explicitado eso en el informe para ti, cuál ha sido el proceso de...

Entrevistado: No necesariamente. En una etnografía, en la medida que es una, en la medida que yo considero que es una buena etnografía puede, no explicitarse el proceso metodológico, pero yo puedo ir leyendo el nivel de interpretación que se va haciendo y en qué se apoya ese nivel de interpretación, pueden decirme que la causa del absentismo escolar de los niños gitanos es el poco interés que los padres y madres tienen por la escuela, y para argumentármelo pueden recurrir al dato de las entrevistas que le han hecho a los padres y las madres, en las que dicen que para qué va a ir el niño o la niña a una escuela de payos si nunca, por ejemplo hacen para nada, si nunca va a ser como ellos. Entonces, con esa entrevista ha construido un argumento que desde mi punto de vista es erróneo. Yo no creo que los niños no vayan a la escuela a temprana edad, en el caso de los gitanos, porque los padres no crean en... no consideren importante la escuela, a diferencia de nuestros modelos sociales; yo creo que tiene que ver cuando se combinan más

datos, más allá de la entrevista propiamente dicha al padre o a la madre, tiene que ver con otros argumentos como puede ser el valor de aspectos culturales de la cultura gitana y la socialización en esa cultura a temprana edad. Ese es un caso muy paradigmático que yo utilizo mucho en los de investigación. Y qué pasa si en lugar de preguntarle sólo a ellos estudiamos cómo se puede socializar un niño en la cultura gitana, o a una niña; descubrimos que en casi todos los grupos minoritarios sobre los que se ejerce alguna presión de agresión real o simbólica existe también toda una estrategia de protección del grupo que se desarrolla en varios sentidos, por ejemplo una rápida socialización de los más pequeños, y una rápida incorporación de los más pequeños a la vida adulta; eso, por ejemplo, se da en el caso de los gitanos. Otra cosa que se hace muy habitualmente en este tipo de grupos es una superprotección del grupo de mujeres, y la imposibilidad de intercambio y la necesidad del desarrollo endogámico; eso también se produce en el caso de los gitanos. Pero si yo tengo que incorporar rápidamente o tempranamente a los niños a la edad adulta les tengo que socializar tempranamente. Qué es lo que pasaría para ese grupo social si los niños compartieran dos modelos de socialización contrapuestos, como es el escolar y el cultural propio, tendrían un conflicto de identidad que les podría llevar muy rápidamente a rechazar su propio grupo, cómo lo evitan, traducción en las entrevistas de los padres no dándole importancia a las escuelas; no es que no le den importancia a las escuelas, es que tienen que impedir que la escuela socialice antes que la familia, y claro, como la escuela cada vez se incorpora más tempranamente a la vida familiar, observa como lo he dicho, no he dicho que el niño se incorpore más tempranamente a la escuela, sino que la escuela se incorpora cada vez antes a la familia, arranca al niño de la familia cada vez antes, ellos tienen que retardar, retrasar la incorporación de los niños y niñas a la escuela, y eso supone un rechazo de la escuela, pero no tanto por falta del valor de la escuela, sino por valorar fuertemente su modelo cultural, lo que creíamos que era un rechazo de nuestro modelo es una reafirmación del suyo, y siempre lo hemos valorado como “es que son gente que no se preocupan por sus niños”, muy al contrario, están super protegidos en la temprana infancia. Entonces, en ese sentido, ahí estamos viendo un caso de cómo el valor de la interpretación, ajustado a los datos, puede ser en uno u otro sentido. Caso de estos hay miles, por tanto, interpretación que se le da a partir de qué datos, y cómo me los ha ordenado, el proceso a seguir es el inverso, cómo ordenar los datos, que es un nivel de

interpretación, la ordenación es ya interpretar la realidad, ordenar la realidad es un no puedo pensar de otra manera que es interpretarla; describir esa realidad que se ha ordenado, e interpretarla.

Entrevistadora: Esa interpretación tiene que estar también sustentada teóricamente, ¿por otras investigaciones o por teorías...?

Entrevistado: Lógicamente, en la medida que hay contrastes con... pero eso es ya conclusión científica, la conclusión se basa en la comparación de unos datos con otros, que en la medida en la que quieres producir teoría científica tienes que contrastar con otras versiones de situaciones similares o por ponerla como una primera versión dado que no existe literatura en ese sentido.

Entrevistadora: ¿Cómo ves tu la aceptación de los trabajos etnográficos en general, y sobre todo en el campo de la educación en la comunidad científica? ¿Crees que hay aceptación en la comunidad científica en general?

Entrevistado: En la comunidad científica, es desigual el grado de aceptación. A los antropólogos yo creo que se les acepta relativamente bien, este procedimiento de investigación por considerarlo propio, considerado dentro del gremio, dentro de la profesión, dentro del exotismo de su profesión y por tanto se le acepta como una variante de la investigación en ciencias sociales se acepta bien, siempre y cuando se meta a trabajar en los terrenos que clásicamente ha estudiado, por ejemplo parentesco, los estudios como parentesco no como familia, y siempre y cuando, también, se meta a estudiarlo en los ámbitos geográficos en los que tradicionalmente ha investigado, los marginados. Si no, se va a encontrar primero con la crítica del sociólogo, de la sociología, va a ser crítico con ello y sobre todo crítico porque es un procedimiento, de algunos no digo de todos, que no aporta objetividad, objetividad en el sentido de que antes estábamos hablando, no hay fiabilidad, no hay validez en lo que se dice. Si nos vamos ya sólo a esos procedimientos utilizados por otras disciplinas, oficialmente en España el caso de la educación, yo creo que, por ejemplo, una versión crítica por parte de algunos profesionales de la educación

de corte más positivista, y también por parte de los psicólogos; yo creo que los psicólogos aceptan de muy mal agrado este tipo de investigación como para el caso de los

Yo les he oído hablar en algunas ocasiones, no aceptarlo muy bien cuando se habla de la educación. En el ámbito profesional de la educación específicamente, yo creo que existe una cierta aceptación hasta el punto de que, en cierto sentido existe una cierta moda, no? moda en el sentido crítico de la expresión, moda, que la gente no se mueve por corrientes, ideologías científicas, sino por acciones que llevan a cabo otro tipo, por imitación llevan a cabo este tipo de trabajos. Pero existe una creciente aceptación. Yo creo que tiene que ver con varios argumentos, uno de ellos es, bueno me parece que lo hablábamos ayer, supone un revulsivo, una crítica a el “*establissement*” general de la pedagogía, una crítica a lo que es la pedagogía tradicional muy vinculada a sectores eclesiásticos, o de ideología procrisiano y demás, y esto supone un enfrentamiento a esa versión. Ahora las cosas se desdibujan mucho más porque ya no hay esas separaciones tan claras, ¿no?. También tiene que ver con que esta metodología plantea una necesaria aproximación a la realidad, con la que tomar contacto, y esto había sido siempre una crítica para los investigadores de la educación que no conocían realmente la realidad sino que experimentaban en ellas y a veces ni se acercaban a ellas, una demanda muy sentida por los profesionales de la educación es que los investigadores no conocían esas realidades y unido ello no eran capaces de producir discursos en las terminologías y vocabularios que los propios usuarios de la investigación necesitaban y este tipo de investigación, una de los planteamientos que tiene muy claros es que los discursos de problemas de investigación se deben hacer en el lenguaje de los propios nativos, en el lenguaje del maestro... Esto supone diferentes aspectos de aproximación a la realidad que la investigación de carácter más experimental nunca había hecho, y eso le lleva a un nivel de aceptación grande, incluso entre los investigadores noveles. Ahí tendríamos muchas cosas que discutir luego, sobre por qué se incorporan más fácilmente a este procedimiento, que a pesar de ser complejo y duro, desde mi punto de vista, es visto como mucho más liviano en su realización y más fácil de hacer, en términos muy vulgares; cualquiera sabe hacer una entrevista, pero no es fácil diseñar, construir, elaborar un cuestionario, protocolizarlo, tabularlo y además analizarlo mediante un tratamiento estadístico, y sacar

conclusiones de ellos, no es nada fácil, y sobre todo en lo que se refiere a la bestia negra de estudiantes en el terreno de la investigación, al terreno de la estadística.

Entrevistadora: Había una serie de cosas que me interesan, pero ya como he estado aquí estos días..., acerca de la investigación en grupo, individual, como la llevan si en equipo de investigación, esto también me interesa un poco

Entrevistado: Eso defiendo fuertemente que sea así.

Entrevistadora: Si, te parece que este tipo de investigación ...

Entrevistado: La tradición no lo permite, la tradición de la antropología te lleva mucho más a funcionar al estilo de Robinson Crusoe que a generar un concepto? de investigación. Ahora yo soy profundo defensor de la constitución de equipos de investigación y de la defensa. Otra cosa es como se organizan esos grupos, yo también entiendo que en esos grupos de investigación todo el mundo debería pasar por trabajo de campo, en alguna medida, no digo que todo el mundo pase en el último proceso del trabajo de campo, pero en alguna medida se puede pasar por el trabajo de campo, aunque también soy partidario de la construcción de grupos no tengo ningún problema en reconocer pues que nosotros ahora vamos a necesitar a un especialista en estadística y vamos a tratar de contratarle, para que nos haga un trabajo específico. De momento no veo la necesidad de tener que especializar a alguien en estadística para toda, casi estoy más convencido de incorporar al grupo a alguien que se especialice en ello.

Entrevistadora: Y en cuanto a la financiación de investigaciones de este tipo, ustedes aquí también me han dicho que han conseguido más o menos...

Entrevistado: Bueno, desde que... estamos funcionando así como equipo. Nos llevamos primero el laboratorio de antropología y ahora nos llevamos el laboratorio? De... Especializados en tema de la interculturalidad, de manera extensa, pues te podría decir que lo puedes consultar

tu si te interesa en la página Web nuestra, tenemos investigaciones desarrolladas al amparo de la dirección general de migraciones, de ámbito estatal, de han hecho al menos tres investigaciones en ese terreno de corte más bien ¿una formación en minutos? Emigrantes, otra sobre bases y bibliografía sobre inmigración y otra escolarización de hijos de inmigrantes. Luego hemos desarrollado otra investigación para la dirección general de investigación, plan de promoción general del conocimiento sobre escolarización de hijos de inmigrantes en Murcia, Girona y Granada. Hemos desarrollado otra investigación para la fundación La Caixa sobre ONGs e inmigración; hemos desarrollado otra investigación, por donde estamos desarrollando ahora investigaciones una en el terreno de la inmigración en los servicios sociales en Almería, otra en el terreno de la formación ocupacional para las mujeres inmigrantes, esta es la primera en Almería financiada por un ayuntamiento de allí, la segunda financiada por la Junta de Andalucía, ahora estamos desarrollando también la investigación sobre inmigrantes temporeros en Jaén, financiada por la diputación provincial de Almería, tenemos una cor-proyecto de investigación que más o menos guía todos los proyectos sobre inmigración social financiada por el Plan nacional de investigación dentro del programa de estudios sociales, que se concluye dentro de un año, y estamos negociando ahora dos o tres convenios de investigación, uno que ya está firmado con el ayuntamiento de Granada para estudiar también inmigración y trabajo, otro para la formación a mediadores interculturales, una cosa bastante nueva aquí en España, para hacerlo con la Junta de Andalucía.

Entrevistadora: Porque uno de los ámbitos de este tipo de investigación, claro depende del tema que trabajas también, es que no recibe financiación, pero en el caso de ustedes ... tienen apoyo en ese sentido, igual por el tema que están trabajando. Entramos un poco más en el trabajo de investigación, en el trabajo de tu tesis, algunas cuestiones referidas al él, al proceso de investigación, por ejemplo cuando tu abordaste el trabajo, si la idea que tu tenías al principio cambió mucho con respecto a lo que te quedó al final, es decir, si hubo muchos cambios en el proceso, en cuanto al objeto de estudio tuyo...

Entrevistado: Si, si. Yo en un primer momento me planteé una tesis de corte, todavía estaba influenciado por toda la formación pedagógica, y me planteé una tesis de corte intervencionista. Esta dentro de los paradigmas de la investigación-acción, y luego me quedé en una tesis de corte activo-analítica? Interpretativa, si, eso son cambios radicales.

Entrevistadora: Y los cambios fueron en el terreno, sobre la marcha

Entrevistado: Motivados por el propio terreno, pero motivados por cambios ideológicos míos. Una percepción mucho más crítica de lo que es la intervención pedagógica, eso me llevó a eso. Una visión mucho más antropológica de los procesos educativos. Insisto en que el terreno me hizo cambiar pero también por cambios ideológicos.

Entrevistadora: Por cambios personales

Entrevistado: si, de ideológicos de la investigación, personales, en el sentido de ideología de la investigación, se transformaron bastante. Al final del primer año de trabajo de campo yo tenía enmarcada la tesis en los paradigmas estos de la investigación-acción, en las que tenía una posibilidad de intervenir sobre la realidad para transformarla, y cuando concluyó el segundo año tenía muy claro que me interesaba mucho más producir un estudio sobre las relaciones de poder en el ámbito educativo en el que había trabajado que era mucho más explicativa de lo que había allí, y que además no era no sólo razonable sino lógico como investigador plantear algún nivel de intervención, porque justamente las relaciones estaban mediatizadas por el poder que se ejercía en cada uno de ellos y eso condicionaba cualquier tipo de intervención.

Entrevistadora: Y estuviste en el campo dos años me dijiste, recogiendo información y que fue lo que...

Entrevistado: Yo trabajaba en el mismo campo. Eso es un handicap muy grande en todos los sentidos, en el negativo y en el positivo. Pero si, trabajé dos años.

Entrevistadora: ¿Por qué decidiste hasta aquí o acabar ya con lo que es la recogida de información o ya lo que es el proceso de elaboración del informe...?

Entrevistado: Una parte, no digo que la más importante, pero una parte de la recogida de datos tiene que ver con los propios condicionantes académicos. Es que una tesis tiene un tiempo, eso es, no digo que sea la más importante, para mi eso pudo ser un factor, no lo sabría ahora valorar qué grandeza tenía ese factor pero si es un factor, y otro tuvo que ver con el volumen de realidad que yo iba abarcando y la complejidad sobre la que iba desplegando mi conocimiento, no?, eso me obligaba a decir “no puedo abarcar más si no me detengo a producir algo razonado y ordenado sobre todo esto”.

Entrevistadora: Y hubo mucha información que desechaste, claro en dos años y medio es mucha la información que recoges de entrevistas, observaciones ... hubo cosas que ...

Entrevistado: Probablemente habré utilizado en torno a un 40% aproximadamente de lo que recogí, y entrevistas Alguna incluso, una pequeña parte (un pequeño porcentaje) yo creo que quedó sin analizar, la tenía pero no fue analizada; tuve problemas que descubrí al final con la abreviación. Conseguí construir al final un guión de ordenación que me hubiera sido muy útil al empezar a diseñar la investigación? y luego el resultado final tiene serios problemas de confidencialidad lo que me ha impedido además publicarla y demás.

Entrevistadora: Tu crees que alguna otra persona, cuando empezaron los datos, hubiera alcanzado las mismas conclusiones que tu o parecidas, cómo crees tu que hubiera sido las conclusiones, la relación de poder, en este caso...

Entrevistado: En primer lugar yo creo que llevando a cabo el mismo proceso que yo probablemente hubiera orientado hacia otros lugares. Yo creo que es verdad que el campo te dice cuáles son los temas significativos pero el campo te lo dice mediatizado por las presiones

personales que uno lleva a cabo y eso uno no los puede evitar, lo que ocurre es que en el caso mío, las temáticas que me marcaron un poco la orientación final del trabajo son de un tamaño tan grande, el sistema educativo, que cualquiera tendría que hacer referencia a ellas, las relaciones de poder, su misión en una institución educativa para una visión socio-antropológica de la realidad educativa son fundamentales, pero no porque lo digamos los investigadores, yo como investigador no estaba allí, sino porque lo dice la literatura científica, socioantropológica escrita en este siglo, obviar eso... dices no, no, eso es que está constituido, construido y fundamentado en esto, ¿como lo vas a obviar? Sería tanto como obviar los grandes de la sociología y de la antropología de la educación, que te han dicho constantemente esto. Entonces claro, en ese sentido yo digo que no debe ver como original que yo estudie las relaciones de poder, su visión aquí, sino que lo que estoy haciendo es trasladar lo que es los grandes conceptos de la literatura científica sobre los ámbitos escolares a un caso concreto. Antes de que yo dijera nada de esto el tema del poder y la sumisión en el mundo educativo estaba ya bastante...

Entrevistadora: ¿Tu crees que se pueden hacer teoría con la investigación etnográfica, en general, conocimiento teórico?

Entrevistado: En esto soy muy... que lo que hacemos es realizar constantemente construcciones, no digo que paradigmas, pero si construcciones paradigmáticas y que la aportamos nuevos conocimientos como para debatirlos y rebatir teorías conocidas, pero es verdad que muchas veces la investigación está mediada por las confianzas académicas; no es lo mismo investigar como investigas habitualmente a investigar para la tesis doctoral, en la que se está exigiendo más una demostración de la capacidad como investigador, pero los investigadores en general hacemos las tesis doctorales pensando en que vamos a producir lo más grande de nuestra vida, y es un gravísimo error. No se nos prepara para concebir que los que estamos es abriendo un campo y no cerrándolo, y eso es un problema muy gordo.

Entrevistadora: ¿Tú crees que el conocimiento se construye o se descubre?

Entrevistado: Yo soy más partidario de que tiene un componente de construcción el conocimiento. Reconozco que en el proceso de construcción hay dimensiones azarosas y eso te lleva a lo mejor a un nivel de descubrimiento, pero mi experiencia es más de construcción. Otra cosa es que a determinados elementos le llamamos descubrimiento porque nos lo encontramos, pero nos lo encontramos muchas veces porque no hemos sido capaces de el puzzle colocarlo de la manera que lo estamos colocando ahora al haber descubierto esto, si lo hubieras colocado veríamos que tiene una lógica en el proceso de construcción.

Entrevistadora: Y un último grupo de preguntas referidas a lo que es la relación con las personas con las que tu estuviste en el campo. Primero por si ¿tuviste algún tipo de conflicto? ¿Cómo lo solucionaste? ¿Cómo te fue la relación con ...? En tu caso claro, también el tema era tan particular..., ya me contaste el otro día que tuviste alguna...

Entrevistado: Sobre todo al final en la redacción y cuando se empezaron a conocer algunos de los datos con los que ejercen el poder en la relación educativa, en la relación escolar, porque se evidencia muchas veces ese poder ejercido y no se reconoce. Tuve algunas dificultades con esa gente, tuve dificultades serias con los que..., sobre los que se ejerce el poder porque al no ejercerlo yo dentro de mi profesión me exigían que mantuviera esa conducta a lo largo de toda mi profesión, más allá del trabajo de investigación, y tuve también conflicto a ese nivel. Pero ahora no los veo como conflictos terribles. Lo que no se es si reproduciría si ahora investigaría en el mismo terreno.

Entrevistadora: Pero ¿tu negociaste por ejemplo con el alumnado que trabajaste que le ibas a dejar algún informe sobre lo que tu estabas observando o algo así...?

Entrevistado: Hubo gente, la que trabajaba conmigo, que compartió algunos de los trabajos, pero no en el sentido de negociación en el que se suele hablar en los informes etnográficos de los profesionales de la educación. Los conocían y me los comentaban, pero no hubo negociación y algunos de los actuales han leído, yo le di una copia a muchos de los actores, significativos,

estamos hablando de una población que superaba a lo mejor las once personas, yo no tuve relaciones con todas, pero quizás no tanto algunos lo han leído pero no entré en debate con ellos sobre estos asuntos.

Entrevistadora: El otro día estábamos comentando que tu crías si influye o no algunas características personales del investigador como edad, género, apariencia física... en el trato, en la información que le propone...

Entrevistado: Sin lugar a dudas. Yo, mi edad por ejemplo me permitió hacer con mucha facilidad a la gente y posición a la gente dentro del grupo de lo que llamaríamos las sumisiones, la relación educativa y mi posición me permitió acceder a los de las relaciones de poder, a los que tienen el poder porque pertenecía a ellos. Claro la posición, el rol, lo que se llama la actuación personal es determinante; determinante no en el sentido de que te impidan cosas, quiero decir que las cosas son más o menos costosas, el conocimiento de la realidad es previo, se puede llevar a que tengas dificultades de cómo acceder a ella porque tu nuevo rol en esa realidad no es aceptado, o te abren miles de puertas porque eres conocido y entonces te permite... y sin lugar a dudas todo, género, el sexo más que el género, en este caso, por motivos de género.

Entrevistadora: Y ¿tu crees que se necesitan algunas características personales o cualidades del etnógrafo para acceder al campo, para recoger información?

Entrevistado: Algunas que podría valorar, por ejemplo, las habilidades en relaciones sociales, capacidad de comunicación, un cierto nivel de autoestima en los niveles de sufrimiento..., se sufre... por las condiciones de vida, en la medida en la que te alejas de tu cotidianeidad... pensemos que tu tienes que hacer relaciones, entre comillas, de amistad con gente a la que tu no los buscas como amigos, pero estableces relaciones que pueden terminar en una relación de amistad perfectamente. Entonces, bueno, exige que te pongas allí más allá de lo que profesionalmente te puede exigir una relación profesional y eso... que te pongas allí, que te des al

otro porque el otro se te está dando a ti. Entonces exige también una fortaleza psíquica y física grande. Lo de las habilidades en las relaciones sociales yo creo que es fundamental.

Entrevistadora: Y, ya en otra cosa que no tiene que ver con la investigación etnográfica en si o su trabajo es acerca de la enseñanza, de los métodos cualitativos en general o yo creo que la gran mayoría de las personas que he entrevistado ninguna recibió enseñanza, la formación metodológica fue a base de estadística, método experimental. Un poco a ver que piensas tu acerca de esto, si en los nuevos planes de estudio se están introduciendo, tu mismo me decías que tenías asignaturas de etnografía...

Entrevistado: Si, es que ahora se están introduciendo.

Entrevistadora: ¿Y cómo ves tu que lo recibe el alumnado esta formación, si la entienden, la captan? ¿Cómo ves tu esa asignatura de métodos... ?

Entrevistado: Yo creo que tienen un problema central, y es que les estamos enseñando estrategias para acceder a información en el campo, pero no consiguen percibir la dimensión procesual que este tipo de investigación tiene. En muchos sitios hablan de la observación participante, les hablan de entrevistas, les hablan de la historia de vida, pero eso no son más que estrategias, y pueden usarlas, pero eso no significa que lleven a cabo una investigación etnográfica. Bueno, de esto, ya sabes de que estoy hablando, cuál es la intención etnográfica, entonces... pero no sólo de la investigación etnográfica, estoy hablando de la dimensión procesual que tiene la investigación etnográfica, entonces claro cuando no eres consciente del proceso en el que tu entras, tu no puedes utilizar algunos recursos para coger datos, para atrapar datos, como es la observación, como es la entrevista, pero no necesariamente estás desarrollando una investigación etnográfica, y en ese sentido yo creo que es lo que menos estamos haciendo, no estamos enseñando la dimensión procesual de investigación. Al menos en el terreno de la educación, si me hablas ya del terreno de la antropología la verdad es que existe una asignatura específica sólo dedicada a eso, y luego no hay muchas que se disgreguen, Ayer

creo que comentábamos una cosa que es muy interesante que nos demos cuenta, a excepción de la psicología y la pedagogía ningún otra área de conocimiento del organigrama de las universidades de todo el Ministerio Español, tiene un área metodológica. A qué responde eso? Yo creo que responde a una situación de contexto histórico determinado y a determinadas personas con poder para que eso apareciera. Pero responde también a una forma de comprender la separación entre teoría y metodología, una concepción completamente errónea, una barbaridad me parece, no se le ocurriría a un físico generar un ámbito de estudio específico separado de la realización teórica referida a lo metodológico. La epistemología no te lo permite pensar así, pero nosotros lo hemos hecho, por ejemplo en el terreno de la psicología y de la pedagogía se ha hecho, ¿a qué responde?. Si alguien algún día es capaz de comparar por ejemplo el tipo de trabajo de investigación que desarrolla alguien del área de Métodos y alguien del área de Didáctica comprenderá que las distancias son bien pequeñas. De todas formas porque sospecho que haya muy poca gente que se dedique exclusivamente a los métodos.

Entrevistadora: Artefactos y simulaciones, análisis estadísticos, programas a ordenador para analizar datos, elaboración de cuestionarios, o tests, escalas de actitud....

Entrevistado: Pero ¿se hace siempre con un contexto educativo al que analizar, y el que desarrolla el estudio sobre ese contenido ¿es que no pone a prueba los métodos?, ¿es que no reflexiona sobre esos métodos? ¿es que no construye una crítica sobre su uso y demás? ¿por qué hay que construir un apartado especial sólo...? Los de derecho, sería impensable que el derecho canónico tuviera además el área de metodología del derecho canónico, o el derecho en general, metodología de la investigación en derecho. Más allá de lo que puede ser una asignatura en la que se te explique esto luego.

Entrevistadora: Lo que pasa es que en la dimensión cuantitativa de la investigación, por llamarlo, pues eso estadística, construcción de instrumentos, igual sería muy tedioso para uno de didáctica o uno de psicología tenerlo que explicar al alumnado

Entrevistado: En educación no explicamos estadística

Entrevistadora: Ah! claro, tu te refieres...

Entrevistado: ¿Por qué no le explicamos estadística?

Entrevistadora: Hombre, se supone que en el área de Métodos mucha de la gente que hay viene de las matemáticas...

Entrevistado: Pero entonces no necesitamos construir un área de Métodos sino que los de estadística vengan. Yo, precisamente, por la propia construcción de las ciencias, ciencias de la educación, pienso que lo que enriquece a los procesos de enseñanza aprendizaje es que sobre el pueden ser vertidos un montón de conocimientos que surgen de disciplinas bien diferentes. Yo ¿sé que gremios hemos aceptado?

Entrevistadora: No, no y hay error de justificación.... Si me permites que te de mi opinión que es en el sentido de que también tienes que dotar de conocimiento pedagógico de alguna manera a esa persona que aplica el instrumento, porque si desconoce la realidad, entonces se necesita esa combinación de dos campos, o sea, de una parte expertos en la técnica y por otra parte que, claro la mayoría son pedagogos, tienen conocimientos del acto educativo,

Entrevistado: pero son estadísticos, o se puede especializar.

Entrevistadora: Ah! Bueno, pues eso.

Entrevistado: Pero ¿por qué construir un área de conocimiento? Específico de, mas allá de lo que es la defensa de un gremio. Más allá de eso, pero te lo diría con lo de Teoría a Historia, ¡eh!

Entrevistadora: Ya, ya, yo lo veo, por ejemplo, de cara a lo que es la enseñanza al alumnado. El alumnado que reciba una formación aparte, porque además estamos en coordinación con otras asignaturas, no?, para darle nosotros el instrumento y que los otros profesores el contenido, tener una forma de parcelar el contenido, pero se supone que el alumnado tiene que integrarlo.

Entrevistado: Cosa de lo más complicado del mundo, que es que no seas tu quien promueve la integración.

Entrevistadora: Con el practicum se está intentando, pero bueno. No sé, de esto pues yo en principio no tenía nada más pensado, lo único si tu quieres añadir algo más, porque las demás cosas las hemos ido discutiendo y otras de las cosas pues yo las voy a ir analizando en el informe.

Entrevistado: Si necesitas otras cosas yo te las grabo y te las mando.

Entrevistadora: O si a mi me surgen nuevas cosas, a la hora..., porque claro tu trabajo no me lo he mirado.

Entrevistado: A mi ahora no me gusta nada. Si quieres más bien... con conocimiento de causa. En esa época sabía muy poca etnografía de la escuela. No tengo ninguna disculpa.

Entrevistadora: Muy bien. Pues yo creo que nada más.

INFORMANTE “M”

Entrevistadora: ...todo el proceso de investigación, entonces yo lo que quiero es contrastar con algunas preguntas referidas a la metodología, que me cuentes tu lo que quieras, yo encantada. ...

Entrevistada: Tú pregunta, y así tu... diriges mejor...

Entrevistadora: Bueno. Lo primero que me gustaría saber es la formación teórica y si recibiste algún tipo de formación metodológica, en general.

Entrevistada: No. Lo que yo hice fue el doctorado en evaluación orientativa, por lo tanto los métodos de investigación cualitativa que era el programa que estaba allí, que por eso me vine aquí porque yo había estudiado pedagogía en Granada, pero el programa de doctorado este era más sugerente, entonces, si te digo la verdad, yo no pensaba, sabía que tenía que hacer algo sobre ese problema que yo había visto en la escuela infantil durante mucho tiempo, pero no lo tenía ni concienciado, ni concreto, ni nada de nada. Entonces, haciendo el doctorado me salieron los proyectos de investigación de la Junta, y me enteré, y pregunté si podía presentar un proyecto para hacer la tesis, me dijo Miguel Angel que si puedo, y entonces me dijo “¿sobre qué quieres hacerlo?”, y dije “sé que quiero hacerlo sobre cómo nos educan a ser niñas, pero no sé cómo, no se concretarlo, no sé qué hacer”, entonces, yo tenía también poca bibliografía aunque haya conseguido alguna, sobre teoría feministas pero muy poca, yo había leído ¿el rosarín azul?... Había leído pocos libros, tenía poca bibliografía porque era un tema, que aunque pertenecía al seminario de estudios históricos de la mujer en Granada, pero era diferente. Entonces, Miguel Angel me dio a leer su libro de investigación, leí el Wittrock, los tomos de Wittrock, de investigación, leí varios libros, pero formación de formación no, y luego sobre el tema de género pues yo empecé a buscar y no encontraba estudios hechos de educación infantil así... y yo no sabía como concretarlo, y hablando con él le dije “mira podemos estudiar a ver cómo se

construye el género” eso por un lado; pues, te enteras cómo se hacen los estudios de caso, que te vas a observar y eso... y dices bueno ¿yo qué tengo que observar? En niños tan pequeños, porque ahí descarto las entrevistas, ahí descarto que ellos me puedan informar de nada y parto de que las maestras aunque eran un grupo de maestras muy progresistas y que estaban muy concienciadas, como yo, pero sin formación ninguna, tampoco me van a solucionar ningún problema porque ellas de entrada no tienen problemas con los niños y las niñas y para ellas son iguales, y además te lo decían. Entonces, a mi me costó muchísimo trabajo porque yo sabía que tenía que observar, que hacer un diario de campo, un diario del investigador, y todo eso, pero ¿qué observaba yo en los niños? Entonces pues me fui allí y la formación fue la lectura de libros, no tuve más. Yo me hice mi esquema, por fin era cómo se construía el género, pero no sabía cómo; empecé a ir al centro hice la negociación inicial que no tuve ningún problema, les pareció estupendamente, todos sabían a qué iba, desde luego...

Entrevistadora: ¿Pero el tema si lo explicaste, o no, el tema...?

Entrevistada: Eso... que yo no tenía todavía... quería prepararme... “ah, vale estupendo, pues nos preparamos todas juntas”. Entonces pues ya sí empecé a leer, empecé a traducir, con mucho esfuerzo cosas del inglés, y entonces pues empecé a acercarme más al tema, pero yo me iba allí, te juro, que entraba como salía y salía como entraba, y yo decía “no he hecho nada, no he observado nada, todo es igual, yo no veo nada” hasta que... yo no sé si sería cuando llevaba dos o tres meses de observaciones pues empecé a darme cuenta que los juegos en estratos, había mil cosas que eran mil rutinas que se repetían pero que para mi eran significativas ¿porqué, porqué? Nunca me contestaba el porqué, sé que estaba el qué, así pasaban las cosas pero... entonces ya si que empecé a matizar un poco lo que observaba como la rutina, los tratos, las situaciones peculiares que se daban y cómo reaccionaban diferente entre un niño de tres años y una niña de tres años, y entonces estuve bastantes días pues sólo observando, copiando y luego pasando, pero sin darle respuesta a aquello que estaba observando, empecé a leer, empecé a estudiar, para mi un libro en inglés de la Universidad de Cambridge pues fue muy clarificador, aunque no era lo que yo estudiaba y era muy positivista en la investigación, pero me sirvió para

darme unas ideas, entonces pues empezaba utilizar..., primero no intervenía en nada, y luego... pero yo quería intervenir y proponer cosas, y propusimos introducir juegos y cosas para ver cómo reaccionaban los niños, cómo reaccionaban los padres, cómo reaccionaban las maestras y entre ellas fue una la de las “casitas” que... otra en los juegos, y otra utilizar todos las guías de juguetes, y así pues fui sacando eso, situaciones que al observarlas me parecían significativas y luego empecé a relacionarlas con las teorías del conocimiento, con las teorías del desarrollo y empecé a darle cuerpo, pasándolo muy mal, te lo juro, porque yo decía, “bueno, esto...” luego ya pasé cuestionarios a los padres, a las maestras, porque yo tenía... el objeto de mi observación eran niños tan pequeños que ellos no me podían dar ninguna información, a utilizar sus dibujos, a utilizar sus conversaciones que también para, cómo explico ahí, lo que hicimos fue incorporar a las clases el equipo de grabación de vídeo, aunque no grababan, y la cámara de fotos, yo la llevaba siempre, muchas veces sin carrete, pero disparaba para ver... hasta que se acostumbraron, y eso era algo que estaba allí que a ellos ya no les importaba, no les llamaba la atención, entonces si pude grabar escenas normales, naturales, grabar conversaciones naturales y grabar situaciones de juego y de... para poder luego observarlas y sacar aquello que yo quería; empecé a construir categorías que muchas de ellas no me sirvieron para nada porque luego no podía darles forma ni mucho menos... los cuestionarios me sirvieron para darme cuenta de que no sirven para nada, real y práctico, porque realmente los padres cuando se encontraban, y las maestras, dentro del cuestionario contestando conscientemente si trataban diferente a su hijo que a su hija pues decían que no, quedaba claro, y que no compraban juguetes diferentes y que no les trataban diferente, y que no les importaba con juguetes de distinto género, de distinto sexo... las maestras igual, pero luego yo al contrastarlo con la realidad, mi sorpresa fue que sus contestaciones a mi no me servían para nada porque no era verdad, yo no pude contrastar ninguna con la realidad, era todo lo contrario; incluso los más evidentes de los juguetes no iban a comprar juguetes diferentes y luego recogimos lo que les habían echado los reyes y realmente... Entonces ¿para qué me sirvieron los cuestionarios? Para analizarlos y decir que los padres cuando concientizan, o los profesores, que tienen que contestar pues lógicamente creen y contestan lo que es lógico, lo que sería razonablemente lógico, la gran mayoría, pero que luego

en la práctica pues no hacen lo que es racional y lógico, sino que hacen aquello que las costumbres sociales nos imponen... Me preguntabas por la formación, la formación fue esa.

Entrevistadora: Y has realizado alguna otra investigación con otra metodología o te has centrado...?

Entrevistada: Con otra no porque en este departamento y bueno si hice estudiando en Granada, pero los estudios de alumno no tienen significación ninguna, sí eran entre grupos y si tratábamos muchos cuestionarios, hacíamos hipótesis de trabajo, pero como alumno que tratábamos de contestarle al profesor lo que quería oír, para que nos aprobara, no tenía mucho rigor. Luego, todas las investigaciones que hemos hecho con Miguel Angel son etnográficas.

Entrevistadora: Y para ti la razón en utilizar esta metodología cuál es, el tipo de problema o por una cuestión más de carácter epistemológico, ideológico... ¿qué es lo que marca para ti la elección de esta metodología?

Entrevistada: Por un lado ideológicas, y por otro lado, porque lo que investigamos es más en el área de ciencias sociales y yo creo que el ejemplo ese del mismo cuestionario, se utiliza, puede ser una técnica que se podría utilizar en un método positivista o en un método etnográfico, pero tu ves muchas veces que lo que se contesta en... primero que a la hora de interpretarlo no está tan claro la interpretación, el número de la muestra, ni... y puede ser el número general o el número universal una persona y se interpreta con unas características generales, y eso lo hemos visto muchas veces nosotros a la hora de interpretar..., porque por ejemplo en la investigación que se hizo aquí de profesorado, el pensamiento del profesorado, con los cuestionarios pues tu puedes decir vamos a hacer tal juego o tal cosa, para mi no son muy fiables, si no son ciencia social, empezando que ¿tú como contabilizas y cómo estructuras el pensamiento de un niño de tres años y cómo lo interpretas, y cómo interpretas tu el que si yo hubiera estudiado sin contrastarlo con la realidad los cuestionarios? Hubiera sido que los padres no tienen ningún prejuicio en sexo y que las maestras realmente tratan a todo el mundo igual porque esas eran sus

contestaciones mayoritariamente, fuera la muestra la que fuera lo general es que ellas conscientemente nunca lo habían hecho, es decir, incluso me llegaban a decir que contaban cuentos diferentes, y personificaban, cambiaban, el argumento del cuento para favorecer a las niñas, cosa que yo en dos años jamás lo vi. Entonces, una cosa es que tu te pongas con un papel delante y lo estás leyendo y únicamente contestas lo que el conocimiento lógico te va diciendo, no? para mi no tienen mucho rigor en ciencias sociales esa es una cosa, entonces yo creo que para los seres humanos y en educación es muy difícil. Hay cosas que son necesarias a lo mejor contabilizar y tabular generalmente, pero yo creo que no, puede ser por eso, yo creo que ese es el argumento más...

Entrevistadora: Y podría decirme para ti qué es el método etnográfico, cómo se le definiría a la persona qué es lo que para ti, una característica que para ti sea un tema que lo defina.

Entrevistada: Pues es realmente que los sucesos o los hechos que pasan entre los seres humanos, sobre todo en ciencias sociales, son muy difícil de cuantificar y con el método etnográfico tienen la posibilidad que no es que yo no te diga que nos podamos equivocar y que no estemos, es decir que no es que sea totalmente objetivo, porque no hay nada objetivo, yo entiendo que es que no existe nada objetivo, pero tampoco para los positivistas, por mucho que lo quieran justificar, su ideología, su pensamiento... yo pienso eso, y entiendo que la subjetividad está en las personas porque somos subjetivas y a la hora de hacer una investigación pues tratamos de ser lo más objetivas posible pero siempre es subjetivo y más en ciencias sociales y entiendo que el método etnográfico nos da la posibilidad de analizar y de interpretar los hechos humanos, porque son más humanos.

Entrevistadora: Me comentaste ayer que no tenías ningún referente de trabajo etnográfico sobre el mismo tema, lo que estabas un poco es buscando un trabajo etnográfico de educación infantil y no encontraste. Te hago esta pregunta en el sentido de si tú conocías algo por ver si hay diferencias, si crees que hay diferencias con lo que tu estás haciendo en el estado español respecto a lo que se hace fuera, en América o en los países más anglosajones...

Entrevistada: Yo entonces no encontré.... Después he encontrado más pero no los he traducido eh, los he leído así en inglés y he visto pues esto... en algunas escuelas australianas, en algunas revistas de que las has pedido para aquí, entonces están en microficha, que es un tostón, pero vamos, de vez en cuando pues leo sin traducir, sin sacar y veo que las ideas por ejemplo de cuestionario, las ideas de juzgar y de interpretar sus conversaciones y todo eso han sido tratadas mas o menos igual; es que no tienes otra forma, si yo no sacaba las conversaciones que estaban haciendo además de la experiencia de diez años trabajando con ellos, viviendo con ellos muchas horas, de oírlos hablar de oír como representan los estereotipos de sus padres en los juegos... referentes, fue otro trabajo, pero si traduje algunos...

Entrevistadora: Y tú crees que hay diferencias en la investigación que se está haciendo aquí en España y la que se hace fuera con la metodología etnográfica, a no ser claro, a lo mejor es difícil por el tema que no encuentras mucha, claro es que hay más temas que si tienen más, y pueden compararlos. Es un poco la idea de si hay algunas diferencias aquí...

Entrevistada: Yo creo que no. Es que no hay mucha diferencia, porque yo creo por ejemplo que nosotros tratamos de traducir aquello que, y más bien pues está un poco, y en las visitas de la gente de ¿Nori? Por ejemplo que tenemos más relación y los estudios de caso, y esto creo incluso que nosotros tratamos de ser más rigurosos

Entrevistadora: ¿En métodos? O sea, ¿en el análisis?

Entrevistada: Siempre en el análisis tratamos de... como que tenemos que justificarlo muchísimo más y de que cuando presentamos una tesis o una investigación estén todos los pasos muy bien hechos que no nos puedan decir en ningún momento que no somos rigurosos en la investigación, entiendes? en los informes que tengo varios de Noris no les dan tanta importancia a ser tan minuciosos, tan rigurosos, entienden que el estudio de casos y la investigación etnográfica

es eso vivir con la gente e interpretar aquello por medio de las entrevistas de lo que te dicen y tal, creo yo.

Entrevistadora: Si, si, es una impresión que mucha gente tiene también, ¿no?

Entrevistada: Hay algunos informes, hechos, no es que yo traduzca maravillosamente el inglés pero los entiendo, entonces yo... además hablando con varios profesores de allí y resulta que uno habla muy bien español por eso me entendía estupendamente, y me explicaba eso, me decía, porque yo le preguntaba “sabes, qué es el estudio de casos para tí?” y me decía “vamos a un bar” esto es un estudio de casos, una película de los años 60 de los hippis, esto es un estudio de casos, y yo dije “yo estoy aquí rompiéndome la cabeza a ver cómo estructuro un método de casos que sea riguroso que no me puedan decir...”

Entrevistadora: Y para ti esa es la idea de tener un buen trabajo etnográfico, cuando tu lees un trabajo o algo que es lo que te hace a ti valorarlo en informe, me refiero como bueno o como malo, ¿qué cosas valoras tú?

Entrevistada: Verás: hay que ser riguroso con las informaciones, para mi; otra cosa es que seas riguroso con la interpretación aunque luego tu des tu opinión, tienes que ser riguroso con las informaciones. Para mi, si lo has leído, yo en el informe, como que fundamento mucho en teóricos; de hecho una de las críticas que me hicieron más fuerte fue que no necesitaba la parte teórica porque ya en el informe estaba todo, el informe era la tesis en si.

Entrevistadora: ¿Que no necesitabas la parte teórica en la tesis?

Entrevistada: Que el informe era ya la tesis en si, y que aquello había sido como un añadido. Yo le dije que yo también lo pensaba, pero que mi director y que las costumbres académicas son que se le ponga una parte teórica de fundamentación teórica y que yo se la había puesto, pero que yo realmente, la tesis para mi era el informe, que lógicamente apreciaba muchísimo mi parte

teórica porque era la que me había leer muchísimos más libros, me había hecho introducirme más en los temas y demás pero que..., entonces, en los informes de investigación etnográfica normalmente no se ve fundamentación teórica; yo la necesitaba, te explico, que en otros, por ejemplo en los que hacemos ahora para el grupo pues no hay; yo ahora mismo estoy haciendo uno que es sobre la calidad de enseñanza y es la información que te dan, tu analizas lo que te dan y luego poco más o menos lo puedes justificar pero no hay ninguna justificación teórica ni ninguna fundamentación ni nada, es simplemente ser fiel a aquello que los informantes te dan, qué es lo que sucede. Entonces yo entiendo que la investigación etnográfica debe ser eso.

Entrevistadora: O sea, que tu no estás de acuerdo en que se ponga la parte teórica o si estás de acuerdo.

Entrevistada: En las tesis si.

Entrevistadora: Ah! por eso, que lo valoras como la parte teórica.

Entrevistada: El procedimiento por supuesto pero que...

Entrevistadora: ¿Y tú crees que se puede hacer teoría, o sea se puede generar conocimiento teórico con la investigación etnográfica?

Entrevistada: (No sabe/No contesta)

Entrevistadora: Y tu crees que hay expectación en la comunidad científica con los trabajos...

Entrevistada: No. De hecho, yo no sé vosotros donde presentan vuestros proyectos de investigación, pero nosotros llevamos tres que nos los han rechazado y nos han dicho que las hipótesis no eran positivistas.

Entrevistadora: No están claras.

Entrevistada: Y los objetivos y las hipótesis no estaban claras, y el último que hemos hecho era decir bien, pues este va a ser positivista, y luego en la interpretación haremos lo que nos de la gana y entonces eso hemos hecho, vamos a hacer esto con hipótesis de trabajo, objetivos muy claritos, muy contrastables, que todo se vea y además qué queremos conseguir cómo lo vamos a conseguir, todo muy atado; por el hecho de que la academia no nos lo acepta.

Entrevistadora: Y con respecto a lo que es el trabajo tuyo ahí lo cuentas en el libro un poco pero cambió mucho, tu decías que tenías claro que es lo que querías investigar pero no cómo, ¿no? pero ¿cambió mucho como te quedó al final el informe la idea o las expectativas que tu tenías al principio?

Entrevistada: Lo que era mi idea si quedó clara, verás: yo tuve muchos problemas porque Miguel Angel no me aceptaba el informe, me decía que tenía que cambiarlo y quitarle la teoría, pero yo le decía que no, que eran niños muy pequeños y que ellos no me habían dado ninguna información, yo no podía ser rigurosa de decir que yo estaba analizando la información que ellos me habían dado, yo solo me basaba en mi observación y necesitaba ratificarla con teóricos que pudieran decirme que aquello que yo observaba era más o menos cierto, porque yo no me podía basar en la información que mis niños me daban, puesto que no me daban ninguna, me daban muchísima pero no información consciente de ellos sino era todo lo que yo interpretaba y el me decía que lo que yo estaba interpretando no necesitaba justificarlo; entonces al final ya me dijo, bueno, bajo tu responsabilidad y le dije bajo mi responsabilidad; y luego, claro, como en la tesis todo el tribunal dijo que el informe era la tesis, pues... no, ya al final el decía que estaba bien.

Entrevistadora: Eso está pasando últimamente que están diciendo que las tesis no tengan tanto marco teórico, pero antes si que lo exigían, pero yo creo que ahora está, habiendo otra moda académica por llamarlo de alguna manera, que están rechazando el marco teórico, si. Mira y para ti, de todo el proceso de investigación ¿qué fue lo peor?

Entrevistada: El comienzo.

Entrevistadora: ¿El comienzo?

Entrevistada: Fue un momento angustioso, el comienzo, de irte y decir todo esto que veo, además para mí que el mundo era muy conocido, era muy rutinario, entonces era ver todos los días lo que ya había estado viendo durante diez años.

Entrevistadora: Porque tú habías sido... profesora de educación infantil.

Entrevistada: Infantil, y a mí, como decía el otro día, lo que me llamaba mucho la atención era que yo tenía un lema y un objetivo muy claro, y cuando he sido profesora de didáctica de educación infantil lo he dicho, me da igual que digas que no soy rigurosa, para mí el objetivo fundamental era querer a los niños, que se sintieran felices, y yo decía y afirmaba y sigo afirmándolo porque la práctica me lo confirma que cuando una profesora de educación infantil quiere y los niños se sienten queridos hace de ellos lo que quiere, pero si la ven como una adulta allí que no pueden tocarla, no pueden estar con ella como si fuera una cosa muy allegada no puedes tú dominar a esos niños, no puedes llegar a ellos, porque necesitan el cariño, el apoyo, la aceptación, el aprecio, la afirmación, la confirmación de sus actos, de los adultos, entonces mi lema era estar siempre con ellos, vestida de cualquier forma, con pantalón vaquero, tirada con ellos en el suelo, para mí era muy familiar, pero había cosas que me revien... cómo decírtelo, que yo veía que los niños siempre tenían una vida más fácil, en ropa, en poder jugar, en libertad... y las niñas... era angustioso a veces, vestidas de muñecas con lacitos, con falditas con puntillitas blancas de nieve, aquello blanco... extraordinario. Las mamás les decían en la puerta "si la seño te dice que te tires a la moqueta, tu no te tiras, pero tu no le dices que yo te he dicho que no te tires, sino que tu no tienes ganas de jugar. Pobre niña, que mañana va a pasar, porque yo me pasaba todo el día jugando y esta niña va a estar todo el día como una muñeca puesta en una esquina, entonces yo hacía con los niños verdaderas perrerías porque llegaba y le decía ¿tú

quieres jugar? “No es que no puedo” “¿de verdad tu no quieres jugar, que juguemos a los piratas?” “si, pero es que me ensucio” eso lo arreglo yo ahora mismo, ven... la metía en el cuarto de baño, le quitaba la ropa, la colgaba en una percha, la vestía con ropa de la guardería ¡a jugar! Cuando vaya a venir tu mamá te la pongo. Pero luego, claro, yo decía, esto tiene un significado los zapatos, zapatitos de charol, braguitas de croché y los angelitos no podían ni hacer pipí cuando querían...

Entrevistadora: Porque no se lo podían bajar

Entrevistada: Claro, si tuvieran o tienen una profesora que no les baja las bragas pues no pueden bajárselas, es suplicio, es algo que no lo entiendo, y los niños sus ropas cómodas, sus chandal, rápidos, son autónomos rápidamente, consiguen todo... y yo aquello me parecía... pero no tenía conocimiento de cómo, porque era aquello, ni tenía mucho conocimiento de las teorías feministas de cómo nos educan diferente, y esto es un suplicio para estas niñas, pero ya cuando le dices a la madre....

Entrevistadora: Entonces las dos dificultades fueron: el comienzo, por no saber exactamente y las cosas que tu veías con tu experiencia que no...

Entrevistada: El final fue recoger toda la información, muchas hojas escritas, muchas cosas, muchos días de observaciones un mogollón, todos los cuestionarios, que decían lo contrario de lo que yo había visto, todas las entrevistas, que también decían lo contrario de lo que yo había visto y darle forma a aquello.

Entrevistadora: ¿Y desechaste mucha cantidad de datos para el análisis? o hubo cosas que no utilizaste?

Entrevistada: Si, si, muchísimo.

Entrevistadora: Y ¿tu crees que con toda esa información que tu sacaste durante esos dos años otra persona hubiera llegado a las mismas conclusiones que tú?

Entrevistada: Creo, que la misma observación con una persona que quisiera haber visto otra cosa la hubiera visto.

Entrevistadora: Y tu cuentas también como fue, más o menos tu relación con los sujetos, sobre todo te centras en la parte de la negociación que me parece una de las cosas más interesantes del informe, ¿no? porque ahí se ve claramente las contradicciones, pero como fue, si... ¿tuviste algún conflicto?, ¿cómo lo solucionaste?, ¿cómo fue tu relación...?

Entrevistada: Yo conflicto no tuve. Verás: el proyecto lo rechazaron aquí, en un colegio de aquí de Málaga. La justificación que me dieron fue que ellos trataban al alumno, a las niñas igual que a los niños y que aquel estudio no tenía objeto en ese centro. Luego una amiga, por la puerta falsa, lo que me dijo fue que no se llevaban bien con los profesores de aquí, que no les gustaba la forma de trabajar, cosa que era mentira, en la práctica diaria porque les llamaban casi siempre para que les dieran conferencias. Pero se ve que no querían que se hiciera un estudio dirigido por Miguel Angel. Yo mas bien creo lo que a mi me dijeron, que es que no querían una persona observadora. En fin, esa fue la justificación que me dieron para que no, entonces yo tenía ya el proyecto concedido de la Junta y tenía que empezar, y entonces fui, como yo ya trabajaba diez años, conocía mucha gente en Granada, y además había dado clase en la escuela de Magisterio de Granada y conocía a mucha gente, llamé a una profesora amiga, y le dije “mira me pasa esto” y dijo “no te preocupes, y tal” llamó a una directora de una cooperativa y dijo que en su colegio no había ningún problema. Yo llegué, le di el proyecto, no lo leyeron, porque no lo conocían, cuando yo llegué a hablar con ella: “nos ha dicho Male que vas a venir a investigar sobre cómo educan a los niños, ah! Estupendo, porque nos vas a ayudar muchísimo”. Digo “¿conoces el proyecto?” “sí, sí, sí, bueno a ver si luego nos dan un informe...” “vale, vale, yo lo doy al final, pero tenemos que negociar...” “ah! Estupendo!, bueno y qué quieres hacer” “yo, en principio, no sé lo que voy a hacer, si me dejáis, pues me vengo aquí” “¡ah! Estupendo, cuando tu quieras

te vienes, ¿qué niños te interesan?” “pues me interesan los de tres y cuatro años, pero me interesan en principio todos” excepto una que cerraba la puerta, pero claro eran de un año, más de un año no me dejó entrar nunca. Siempre que subía tenía la puerta cerrada con llave y decía que era por..., bueno ellos tenían dentro sus servicios y todo, no es que estuvieran cerradas en malas condiciones, pero si encerradas porque estaban en la planta alta y los niños tenían que bajar la escalera y bajaban con unas medidas de seguridad que les ponían y tal... y entonces pues si estaba cerrada. La cosa en principio estaba abstracta. En lugar, las demás, ninguna me puso ni la de dos ni la de tres, ni la de cuatro ni la de cinco, ninguna me puso ningún impedimento para entrar. Yo me centré, como iban a ser dos años de observación, en los niños de tres y de cuatro, para el segundo año observar a los mismos que había observado de tres. Entonces me pasé, porque estaban las clases juntas, había una cristalera muy grande por medio, es decir, que podía observar fácilmente una clase y otra, y centrarme el segundo año en los niños que cumplían cuatro que habían estado en tres conmigo para ver la evolución de tres a cuatro, la maduración, los estereotipos. Yo sabía que a los tres años ya empiezan a reconocerse como niños y niñas, a concienciar. Ellos eran muy progresistas, no pusieron ningún impedimento, todo les pareció fabuloso y ver aquello de estudiar a las niñas, aquello era el no va más, aquello era maravilloso porque íbamos a hacer... porque ellas realmente no tenían prejuicios ninguno, además precisamente ellas tenían hijas casi todas ellas no tenían niños varones y querían que sus hijas fueran autónomas, maravillosas, mujeres independientes, que no tuvieran que sufrir ninguna traba, ni nada. El problema empezó cuando yo empecé a observar y concienciar que había una gran diferencia de trato.

Entrevistadora: No les gustó tanto...

Entrevistada: En principio cuando les decía algunos juegos que me decían que están explicados ahí pues les llamaba muchísimo la atención, como diciendo “eso lo hago yo, es imposible” y yo les decía “es que yo también lo puedo hacer, es una cosa que tenemos aprendida, que son muchos siglos, que nuestra educación ha sido así, que de eso no somos culpables, lo que tenemos que concienciarlo” claro yo me iba concienciarlo a medida que iba observando como

observadora interna lo que sucedía allí. Ahora, cuando vieron el informe, pues aquello fue un poco desgarrador. En principio porque eran amigas, habían sido compañeras muchos años y decirles que realmente trataban a las niñas peor que... demostrarles que las niñas eran perdedoras siempre en todo los juegos, demostrarles que la justificación para que se dieran por vencidas de antemano y además gustosamente era que tu eres más buena, eso eres más tonta o anta? de tía, o no? entonces claro aquello les dolió muchísimo, yo sabía..., el análisis del documento final fue muy duro, pero luego lo aceptaron.

Entrevistadora: ¿Lo aceptaron?

Entrevistada: Lo aceptaron y además dijeron que, que es que realmente... lo que yo les había dicho al principio “no sois culpables” solamente hay que...

Entrevistadora: Reflexionar.

Entrevistada: Eso, y sobre todas estas cosas.

Entrevistadora: Mira, ¿y tu crees que influye el género, la edad, la apariencia física del investigador en este tipo de investigaciones etnográficas en el trato con las personas, en el acceso al campo en la información que recoja, las características personales del investigador?

Entrevistada: Creo que si. Eso no me lo he pensado yo mucho, porque yo era yo y... además por mi persona no hubo nunca problema porque más bien era amiga y nada el choque frontal fue al final cuando... Bueno también en las entrevistas que también te das cuenta de muchas cosas y además siento pena porque fíjate a mi hija yo misma le hago cosas que no quisiera.

Entrevistadora: Bueno, en tu caso como tenías relaciones..., o sea como había una comunicación anterior igual no se notó tanto ese entrar de una persona nueva cuando entra al

campo; más bien me refería a eso, cuando entras a un centro en el que nadie te conoce, o no tienes relación, cómo puede influir las características del investigador en el trato...

Entrevistada: Creo, si eres hombre te aceptan muchísimo mejor porque se supone que debes ser una autoridad, y más si dices, vas con el sello de ser profesor de la universidad y vengo... a no ser que sean algunos centros de rebote que dicen "la universidad cuanto más lejos mejor". Eso. Creo, si eres una chica mona, y es un director, y normalmente son hombres los cargos directivos y tienes que negociar con ellos para entrar, creo que también lo tienes fácil. Luego, la seriedad ya no se, pero no lo he contrastado porque yo en eso... luego cuando vamos a investigar con el grupo, que ya son centros, y es de todo el grupo y eso, yo es que no he tenido problemas a la hora de investigar, primero porque soy muy persistente, y segundo porque normalmente valoro realmente valoro los trabajos en educación del profesorado. Pero no porque yo los valore falsamente sino porque los valoro realmente, creo que tienen mucha... aunque haberlos "hailos" y son muchas veces muy malísimos profesionales pero... y yo creo que lo notan. Yo he estado en centros en los que a lo mejor ha habido un poco de problemas, yo he ido, y luego le echan mucha paciencia, es decir, no eres tu quien está a mi disposición sino yo a la tuya. Cuando puedo, haya un ratito te invito a un café, hablo contigo, no se cuanto, cuando tu quieras, como quieras" entonces si les dejo "es que estoy muy ocupada" cuando tu quieras...y no me dicen que no.

Entrevistadora: Entonces tu crees que se necesitan unas cualidades diferenciales en este tipo de investigación, el carácter del investigador que podrías pensar tu que se necesita? Pues por ejemplo otro tipo de investigación que llegas pasas unos cuestionarios y te vas, pues ahí el trato no se percibe, pero qué cosas crees tu que puedes introducirte mejor en el campo, qué cualidades, qué cualidades debes de tener en cuenta...

Entrevistada: Te voy a decir, no se si viene bien, creo que si, lo que me dijo un profesor de un colegio de Almería. Yo llegué a investigar, a negociar, un proyecto de investigación sobre formación del profesorado y llegamos dos, otra profesora, dos becarias y yo, éramos el grupo

que íbamos a estar allí, entonces negociando le dimos el proyecto y esto queremos hacer, cuándo, cómo, qué papeles traéis “a ninguno, esto si lo quieres, si quieres firmarlo lo firmas, porque necesitamos qué proceso...” “ah! no sé vosotros, yo puedo hablar” y no, tu no, nosotros. ¿Cómo?. Si, tus dices que horas tienen, nos das una programación del centro y los nombres de los profesores, qué horas tienen esos profesores que están en la sala de profesores, sin tener clases, sin tener nada que hacer así, y yo me vengo, entro, hablo con ellos, me presento... “ah! si?, fíjate tu qué diferencia, han venido los de psicología y nos han soltado mira un mamotreto así para pasar cuestionarios, nos los han dejado y ni siquiera... a ver como nosotros le vamos a hacer su trabajo. Pero es que a lo mejor vosotros quieréis que yo os busque los profesores”. “No, no, tu no nos busques a nadie, tu nos dices que podemos venir al centro, nos das la autorización, entonces ya nosotros nos preocupamos, que nosotras venimos pues, una viene el lunes, otra viene el martes, otra vienen el miércoles, otra viene el jueves, y entonces nosotras nos venimos aquí, nos venimos a la sala de profesores y aquellos profesores que estén desocupados, sea del departamento que sea el área que sea el curso que sea...” “ah! pero os da igual?” “si, si, si, si lo que nosotras lo que queremos es ver una muestra de profesores amplia, no queremos que tu nos digas a éste, a éste, a éste”. “ah! vale” “Y yo tengo que presentar donde tu dices que nosotros vamos a venir y les das a todos una copia del proyecto, después nosotros nos buscamos la vida, tu no te preocupes”.

Entrevistadora: Claro, ¿esas cosas son las que atrapan a la gente, no?

Entrevistada: Tal y como tu vas le dices, pero si tu no me tienes que hacer nada yo soy la que “pero es que algunas a lo mejor no quieren” “ah! no te preocupes, pues como hay ochenta y tanto, como quieran cuarenta me quedo tan contenta. Tu crees que ninguno...?” ah si tu no te preocupes, ahí vamos precisamente a la hora del café un poco más “mira vamos a tomar café, cuando puedo quedar contigo, qué hora tienes libre...es para esto para lo otro...total”.

Entrevistadora: Yo creo que lo que está influyendo son las habilidades sociales, lo que se necesita, ¿no? el saber tratar a la otra persona, ¿te refieres a eso a tener un trato...?

Entrevistada: Por primera de respeto en su trabajo. Nunca llegar a una hora que tu impongas que te tengan que recibir, eso por un lado. Y segundo valorar su trabajo muchísimo tanto como el tuyo y luego pues darle la razón muchas veces.

Entrevistadora: Ya. Hay más preguntas referidas... pero hay algunos informes que no son exhaustivos, están ya en formato de libro, entonces yo hago más preguntas referidas a proceso de investigación. En tu caso como está explícito pues no voy a repetirlas ahora. Pero hay otra pregunta que a mi siempre me gusta hacer que no tiene mucho que ver con eso que es aplicar la enseñanza a los métodos cualitativos, ahora con los nuevos planes de estudio... se supone que el alumnado puede recibir otra formación, es un poco a ver qué piensas sobre la enseñanza de los métodos cualitativos, si los crees necesarios, si se pueden enseñar si no ¿cómo ves este tipo de formación?

Entrevistada: Yo creo que es necesaria y que tendría que ser obligatoria para los métodos en ciencias sociales. Creo que te acerca... Yo he aprendido mucho, sobre las personas y sobre la realidad de la educación. Me imagino que investigando en la sanidad o en otro campo también sería así, conoces la verdadera realidad, porque pienso que con un cuestionario y una hipótesis y una comprobación de esa hipótesis no se conoce la realidad. Yo he llegado a conocer la realidad de los centros en que los cuestionarios contestan que tienen un proyecto educativo, que conoce los DCB, que hacen los proyectos en común y ayer hablábamos de eso con una profesora argentina que hay aquí, y luego hablando, hablando así, hablando un día y otro y otro, decía pero tu crees que realmente tu haces las programaciones y los proyectos tan adaptados a la realidad aquí que es un centro rural, en una sierra y tal ¿y cual? Y el caso es que ellos mismos llegan a explicarte que no, pero no solo que no sino que su programación responde a un índice de un libro, de un libro de un señor y que cuando llegó al centro, el profesor, el jefe del departamento le dijo esto es lo que se da en esa asignatura, y más nada, y no hay más contextualización ni más dedicación a los alumnos ni más conocimiento del alumnado y se da eso por encima de todo de la realidad del conocimiento y de todo. Eso no lo puedes hacer, pienso yo, con un cuestionario

porque en el cuestionario no te lo contestan jamás. Y tampoco con un método positivista en la que no tengas una relación humana con los sujetos que son los que te dan la información en esa relación humana, pienso.

Entrevistadora: Si, si, si. Antes hablaste de la objetividad, es otra pregunta que me gusta hacer, lo que pasa es que casi la contestaste y es que qué piensas de la objetividad de la investigación y antes no me contestaste...

Entrevistada: Yo pienso que no, lo que uso... tu lees las investigaciones hechas muy positivistas muy rigurosas, en las que se demuestra qué encuesta, que yo por ejemplo en mi campo que las mujeres son tienen menos inteligencia o son más no se cuenta o son más no se qué, primero tienes que conocer quienes son los investigadores y cuál es el objetivo de esa investigación, si el objetivo de la investigación era demostrar eso por encima de todo lo has demostrado. Has buscado la muestra y has buscado la forma de demostrar aquello que querías demostrar, es decir que la objetividad está en la ética del investigador, pienso.

Entrevistadora: Y tu ¿crees que el conocimiento se construye o se descubre? Sabes que hay una concepción...

Entrevistada: Qué decirte? Se construye según Piaget, ¿no? se construye según Piaget, pero yo creo que no construimos cosas nuevas, descubrimos, ¿no? es que esa pregunta no te la sé contestar.

Entrevistadora: Si, no..., no te preocupes, es porque hay diferentes concepciones, hay gente que piensa que en la investigación se descubren cosas que ya están en la realidad otras que piensan que tu vas construyendo esa...

Entrevistada: Ahora recojo la pregunta. Yo puse la construcción del género, en mi tesis es la construcción del género en la escuela infantil. Yo creo que los niños no van..., verás, como te lo

explico, yo creo que ellos si construyen sus categorías mentales y de hecho del paso de tres a cuatro años, que te lo explico ahí, hay cosas que a los tres meses de diferencia de edad el mismo niño, pues te puedo decir a lo mejor cinco meses de diferencia de edad. Con tres años el hacía unas cosas que consideraba totalmente normales y las hacía con gusto y jugaba tan tranquilo y los cinco meses después el niño había categorizado que aquello no era su juego propio de varón, era un juego de niñas, entonces utilizaba las mismas cosas para otra afición, que las consideraba más propias de su género, entonces mi pregunta es ¿lo construyó o lo descubrió socialmente que aquello no era aprobado por los adultos?

Entrevistadora: Pues yo no sé, si tu quieres añadir algo más, porque básicamente era eso, era unas cuestiones relativas a lo que entendías sobre los métodos y eso y lo demás ya te digo que yo hago el análisis sobre del tipo de problema, proceso de investigación...

Entrevistada: Yo veo un impedimento del método etnográfico, es el tiempo. El tiempo que tardas en llegar a conocer la realidad. Y otro impedimento es no involucrarte en esa realidad como para hacerte cómplice de los mismos investigados, hacerte nativo. Eso cuesta un poco de trabajo, porque yo a la hora de hacer el informe y poner cosas, por ejemplo en contra de las maestras, que realmente no era en contra era... me costaba muchísimo trabajo, le das mil vueltas, mil... bueno también tengo mucha dificultad verás, no tengo una frase, por ejemplo como Miguel Angel que se pone delante del ordenador y escribe como churros, entonces me costaba más trabajo y decía no porque esto es muy duro, eso no es así porque ellos no son culpables, no te parece que son culpables, y yo no quiero en ningún momento que ellas parezca que son culpables porque no lo son, son inconscientes, es algo que..., encima somos las víctimas, somos víctimas de nuestra educación, no quiero que aparezca, pero no sabes como ponerlo, y entonces no lo he comprendido, es que yo me estoy haciendo nativa me estoy volviendo una de ellas y entonces estoy pensando que es que realmente era una de ellas, es que ya está bien, y entonces dejaba mucho sobre mi porque entonces yo empecé a analizar mis propias actuaciones de la escuela infantil que habían sido tan aberrantes como las suyas, es decir que... aunque yo aquellas cosas me parecían fenómenos extraños cuando querían que trataran a las niñas diferentes, que

no había forma en las que le decía... ahora analizo en el pasado y veo que yo a tales niños siempre premié, sin haber analizado que probablemente había niños que se lo merecían tanto como ellos.

Entrevistadora: Pues yo creo que ya está, ya hemos terminado, yo lo que hago es....

INFORMANTE “N”

Entrevistadora: Lo primero que me gustaría es intentar indagar en la formación teórica y metodológica, si recibiste algún tipo de formación en metodología o cuál fue, o cómo fue...

Entrevistado: Ninguna.

Entrevistadora: ¿Ninguna...?

Entrevistado: Formación, ninguna. O sea, lo que tu... tu autoformación, no? las lecturas estas clásicas, y bueno, vamos a ver qué es esto de la etnografía, la investigación cualitativa, y leerlo, suscitarte muchas dudas y loco por ver algo, algo que realmente te ilustrara aquello, no?

Entrevistadora: O sea, que la formación fue en la práctica? Por decirlo de alguna manera.

Entrevistado: Totalmente, en la práctica total.

Entrevistadora: Y has utilizado, has realizado otro tipo de investigación llevando otra metodología o te has centrado siempre en esta forma de abordar.

Entrevistado: No. Yo he hecho algunos pequeños trabajitos de investigación, pero básicamente a nivel de cuestionarios solamente. Esta es la única que he hecho, y ahora tenemos un proyecto de investigación mezclando técnicas cualitativas y cuantitativas por la dificultad del trabajo, con maestros también, maestros de primaria, ampliar una muestra más grande y recoger cuestionarios, pero al mismo tiempo seleccionarlos e irnos allí un tiempo al aula a ver lo que hacen.

Entrevistadora: Antes me comentaste algo de cuáles fueron las razones para utilizar este tipo de metodología, ¿tu crees que es por el tipo de problema o una razón más de carácter epistemológico, ideológico o de concepción de la realidad? Un poco cuáles fueron tus motivaciones para decidir utilizar esta metodología.

Entrevistado: Bueno, yo creo que hay dos razones, una de tipo ideológico, no? y es que la encuesta solamente te contesta a unos niveles, mientras que esta otra investigación te permite conocer más en profundidad y más en certeza, no? yo creo que cuando un maestro o profesor se deja observar es muy difícil enmascararlo lo que ocurre allí, más un día y otro y otro, si son dos sesiones, vale, pero cuando te tiras un año entero, pero un año estando allí, desde luego la información que recoges es valiosísima, y entonces, como te comentaba antes, algunos trabajos de ciencias sociales norteamericanos insisten en esta razón, ¿no? y eso fue lo que me hizo decidirme que si quería saber realmente lo qué estaba pasando en un aula tenía que ir al aula y tenía que ver y observar a los maestros o a la maestra y los chavales; lo otro está muy bien, pero es cubrir un expediente.

Entrevistadora: ¿Me puedes decir para ti qué es la investigación etnográfica, qué entiendes tu si alguien te pregunta oye, qué es para ti investigación etnográfica? ¿qué es para ti lo que más resaltarías o la idea que dirías?

Entrevistado: Pues... vamos a ver si soy capaz de definírtelo; porque, desde luego lo que si te digo es una cosa, hay muchísimas dudas, no sobre la fiabilidad, pero si sobre digamos la forma de utilizarlo; yo creo que esto se podría probablemente afinar mucho más, y para mi el tema grave está en los materiales, en los recursos que aprendes, por lo menos yo he aprendido de otro modelo de investigación de estas características, de estas lecturas, pero realmente soy un inexperto en lo que son técnicas de investigación de este tipo. Ahora ¿en qué consiste? Pues para mi consiste simplemente en contar lo que es la realidad, contarla, interpretándola y tratando de descifrarla, no simplemente relatarla, sino descifrar, interpretar relatar.

Entrevistadora: En tu trabajo ponías, lo leí, que no tenías constancia de que hubiera otros trabajos etnográficos en este ámbito. ¿Tenías alguna referencia, me refiero que utilizaran esta metodología, me acabas comentando no sé si el trabajo de Nieves, ahora en la actualidad tampoco conoces otros trabajos que hayan seguido esta metodología etnográfica?

Entrevistado: No, yo conozco ahora mismo otra compañera de Almería, que está haciendo un trabajo también etnográfico, analizando, lleva ya dos años, con una maestra de ciencias sociales de primaria, pero en el contexto español, excepto el trabajo, realmente etnográfico, de Nieves, y el mío, en sociales ¿eh?, y el de esta mujer de Almería, creo que no abunda, básicamente son trabajos de tipo cuantitativo.

Entrevistadora: Si. La pregunta iba encaminada, porque me gustaría contrastar a ver si la gente que utiliza esta metodología piensa que hay diferencias con respecto a otros trabajos que se hacen, pues americanos, ingleses, anglosajones en general, ¿no? por ver si... estoy intentando indagar si hay alguna peculiaridad en los trabajos que se hacen aquí, en este contexto, no sé si tu tienes alguna idea formada sobre esto.

Entrevistado: Vamos a ver, la referencia del trabajo norteamericano, que son básicamente los que yo he visto de ciencias sociales, porque del mundo inglés anglosajón no lo hay, pero en el mundo americano sí, hay trabajos de esta índole; digamos las similitudes que presentan pues vamos, más o menos en cuanto al método vienen a ser muy parecidos, ¿no? tampoco detallan ahí una gran cantidad de... digamos técnicas e instrumentos y tal, sino se habla de este método en líneas muy generales y luego ya te da un resultado, te da... te ofrecen la panorámica de la investigación; y, por su puesto, yo sí he encontrado una cosa, en mi trabajo de un estudio de casos, un solo caso, pero bueno, muchas de las cosas que yo creo interpretar coinciden perfectamente con las interpretaciones que se hacen en otros estudios de casos de esta misma índole; porque yo he podido entresacar que hay una especie de patrón cultural dentro del ámbito de las ciencias sociales, aunque sea en Estados Unidos o sea en España, no sé si la profesión hace al monje o qué, pero las situaciones se reproducen, aunque tengamos curriculums distintos o

finalidades distintas o medios distintos, pero los comportamientos, en el caso de los profesores, donde yo me he centrado, y también por su puesto viendo a los alumnos, pasan las mismas cosas.

Entrevistadora: Entonces ¿tú crees que se puede hacer teoría, teoría educativa con este tipo de investigaciones?

Entrevistado: Si, si, si. Yo creo que si eh? Además, plenamente... es cuestión de contrastar bastante muchas de estos trabajos, pero si ahí hay un núcleo de teoría que se puede extraer muy interesante.

Entrevistadora: Para ti ¿qué cosas debe tener un buen trabajo etnográfico? Si tu lees uno, un trabajo, qué criterios o qué claves son las que te hacen a ti decidir pues es un buen trabajo o es un mal trabajo ¿qué cosas demandas?

Entrevistado: Bueno. Primero hace falta un tiempo, realmente mínimo de estar en ese medio. Si no hay tiempo, desde luego se te escapan muchas cosas o no entiendes muchas cosas, y al no entenderlas no las puedes manejar, no? eso es imprescindible, eso requiere mucho tiempo; y en segundo lugar requiere, no llevar unas ideas muy claras, y matizo, si tu pones el 'zum' sobre una cuestión muy concreta a lo mejor creo que te puede dar respuesta que para explicar esa cuestión muy concreta necesitas otras cosas que están ocurriendo o que están pasando, con lo cual tienes que retirar el 'zum' para poder..., es decir, tienes que comprender aquello de la globalidad, luego puedes profundizar, pero primero te tienes que hacer una idea muy clara de qué contexto, en qué marco, en qué circunstancia está ocurriendo aquello, y luego ya, puedes ya concretar, adentrarte en cosas muy específicas, pero tienes que seguir este proceso, si no desde luego es imposible.

Entrevistadora: ¿Y para ti qué es, esa palabra que tanto cuesta en la ciencia, la objetividad? ¿Qué piensas acerca de la objetividad en la investigación en concreto? ¿Cómo ves ese tema?

Entrevistado: Mira, yo pienso, sinceramente hay una objetividad, hasta cierto punto relativa, pero luego, este tipo de investigación lo que te abre es montones de posibilidades, es decir, cuando tu estás ya en ese espacio concreto y estás viendo lo que ocurre allí, tendrás ganas de mirar esto, mirar esto, y mirar esto. Entendida la objetividad en su sentido más estricto, podríamos decir que, bueno, tienes que contemplarlo todo para que sea más lo más objetivo; como eso es imposible porque seguramente esos aspectos que te van surgiendo requerirían luego subaspectos tienes que sembrar y cortar y decir pues recojo tales; objetividad, pues... en el caso mío, y pienso que en el caso de la educación, o sea cuando tu te acercas con un maestro la objetividad tienes que ponerla así muy entre comillas y te explico, si tu no tienes a un maestro con confianza contigo, ese maestro se va a anegar a que estés allí, te abre tus puertas y, si realmente demuestras que tienes confianza con él, se desnuda ante ti: en sus actuaciones, en su práctica diaria; entonces, tu puedes decir cosas, también creo que te tienes que callar determinadas cosas, porque entran en la parte del contrato entre tu y él, y cosas que si a lo mejor las cuentas pueden entenderse de una forma distinta a como tu las estás interpretando o desearías contarla, porque las estás viviendo de una manera; ¿eso no es objetividad? ¿Es subjetividad? Yo no lo tengo claro, pero desde luego a mi me suscita mucha problemática, ¿eh?

Entrevistadora: Es que es un tema bastante, el tema ese de la negociación, la ética, hasta donde nos podemos introducir en la otra persona, o decir cosas de ella, es un tema bastante... la verdad es que si.

Entrevistado: Pero que no, pero que aunque sea problemático, digamos que hay aspectos que por su puesto son observables, que por supuesto pueden salir y salen, pero a lo mejor son aspectos ya muy de la privacidad, que tu no puedes moralmente, o yo por lo menos no me he considerado moralmente capacitado, ni siquiera autorizado, y no hemos dicho ¿lo pongo o no lo pongo?

Entrevistadora: Si no tu de entrada dices...

Entrevistado: No, o sea, lo tengo en cuenta

Entrevistadora: La discreción.

Entrevistado: Efectivamente, lo he tenido en cuenta, hay circunstancias y momentos de las personas, sobre todo cuando te tiras un año entero viendo qué está pasando ahí, y que sabes; te voy a detallar más: en el caso concreto de la persona que yo estuve observando es muy íntima amiga desde montones de tiempos, entonces yo he intentado centrarme en su descripción, en el relato y en el análisis de su comportamiento profesional, pero efectivamente hay comportamientos o circunstancias muy personales que influyen en el comportamiento profesional; esas circunstancias, o algunas de esas circunstancias tan personales, tan íntimamente de la vida privada yo las se, las he visto reflejadas, pero no me he encontrado capacitado para darles más trascendencia pública.

Entrevistadora: Y que, probablemente, si no tuvieras esa amistad igual no hubieras descifrado esas clases tampoco.

Entrevistado: Efectivamente. No me hubiera... , o sea, me han permitido explicarme más cosas, pero, a lo mejor, no hasta el punto de poderlas contar, pero para esas situaciones sí tenía una completa.

Entrevistadora: Y tu piensas que hay aceptación en la actualidad en la comunidad científica de este tipo de trabajos, más cualitativos, más etnográficos, ¿cómo lo ves tu?

Entrevistado: Bueno, depende lo que entendamos por comunidad científica, porque si la comunidad científica, digamos, es del mundo de la educación o del mundo de las ciencias sociales sí, pero cuando tu cuentas una investigación de este tipo a alguien que procede de las ciencias puras exactas o ciencias en su pleno sentido esto son milongas, son pollos y como comen los pollos y cuantas patas tienen los pollos, lo nuestro no es ciencia, desgraciadamente.

Entrevistadora: Y lo que... digamos la comunidad científica dentro del ámbito de la educación ¿tu crees que si está aceptada?

Entrevistado: Yo creo que si. Cada día más, ¿eh? Porque explica realmente muchas cosas que desde otra perspectiva no se sabe aún por qué.

Entrevistadora: Y... con respecto ya más concreto trabajos de investigación, de tesis, lo explicas también en la tesis, pero lo que, la idea que tu tenías al principio, no la idea en concreto, sino, si la idea así en general y lo que te quedó al final ¿hubo mucha diferencia entre las expectativas que tu tenías y el trabajo ya relatado, el informe? ¿cambió mucho esa idea que tu tenías al principio o fue mas o menos lo que tu tenías pensado que iba a quedar? Háblame? un poco de como fue.

Entrevistado: No lo sé. Verás: como no partía de una hipótesis previa, sino era, vamos a ver qué pasa cuando alguien quiere cambiar en un colegio y se encuentra, digamos, el marco adecuado para cambiar que daba la experimentación de la reforma, ¿no? tal vez yo, bueno por mi profesión anterior, mi otro trabajo anterior que era maestro, que trabajaba en ciencias sociales y porque he estado muy en contacto con gente de la experimentación de la reforma y con maestros? Sociales, me podía digamos preexplicar cosas que estaban ocurriendo; pero claro, cuando ya defiendes al caso concreto lo que si te encuentras es que esas preexplicaciones se confirman mucho más, que ya no las llevaba como hipótesis de comprobar, pero si tenía esas intuiciones, ¿no? y desde luego descubres muchas otras cosas que te ayudan a explicar mejor.

Entrevistadora: Pero un poco, claro, la idea tuya como estaba, por decirlo, el problema general de investigación, por decirlo de alguna manera, lo tenías más o menos claro. O sea, que un poco ver las concepciones, la acción, ¿no? en ese sentido no...

Entrevistado: Eso si lo tenía claro. Ahora las consecuencias... el cómo se produce esa cosa, bueno, desde luego, para mi fue, ya te digo, cómo es la palabra, efectivamente había cosas que lo las preveía y había otras muchas que no, no tenía ni idea de que eso pudiera incidir en la práctica que desempeña un profesor.

Entrevistadora: Y ¿para ti que fue lo peor de todo el proceso de investigación? Lo que peor recuerdas, o el peor recuerdo que tienes.

Entrevistado: Pues mira, por un lado mi situación en el aula, y te lo matizo, yo soy maestro de ciencias sociales, me encanta trabajar, y además tenía desde siempre la hipótesis de que bueno una cosa es trabajar didáctica de las ciencias sociales, pero también necesitaba de vez en cuando meterme otra vez en la escuela y probar tantas hipótesis como se me han ocurrido, pero probarlas yo, no a través de un maestro o de una maestra, sino yo mismo, no? y luego recapitular sobre ello; y cuando yo estaba allí, pues inconscientemente, muchas veces, pues yo me ponía también a decir no hubiera hecho esto, lo haría de esta manera, claro eso es todo mi privacidad, ¿no? entonces, bueno, estaba allí, estaba con niños y decía ¡jo! Se iban los pies, ¿no? yo quería estar en esa situación, no?; eso por un lado. Luego, por otro lado, también lo viví mal porque pienso que cuando estableces confianza con ese profesor que te deja estar allí todo el tiempo que sea, y en este caso que hay comunicación y tal, y hay una cierta empatía, porque bueno, los dos coincidimos de igual forma lo que hay que enseñar y de la manera que hay que enseñar en ciencias sociales, cuando te dice ¿qué te parece? ¿y tu...? Pues contestas, hace buen tiempo, ¿verdad? Hasta el último día que le das el informe no quieres decir tu nada, pero yo creo que se produce esa pregunta por parte del observado, es decir, reafirmar la práctica suya, y... tu no lo puedes hacer, eso... y como la amistad es fuerte en este caso, había momentos en que pasaba mal.

Entrevistadora: Te disculpabas cortésmente y ya está. Es verdad.

Entrevistado: Sí, sí.

Entrevistadora: Y, una de las características de este tipo de investigación también es la cantidad de datos, información, observaciones, entrevistas, montañas de datos, no? tu utilizaste realmente todo para el análisis o hubo mucha información que tuviste que desechar, ¿como fue tu caso?

Entrevistado: Yo recogí encuestas del alumno porque hay una parte de la tesis en la que, bueno, no me daba tiempo a tener entrevistas profundas con ellos, pero si recogí bastantes aspectos, no solamente de encuestas sino de observaciones de los alumnos, me di cuenta de que observaba al alumnado, es decir al público, para que esa maestra actuaba o... muchas cosas no tenían sentido. Pero luego otro tipo de documentación, cogí trabajos de los alumnos, cogí las calificaciones del centro, y de material digamos de ellas, material construido por ellas, como planes de trabajo, pues no, mira, porque te das cuenta de que la realidad va por otras cosas; nosotros aquí decimos en la facultad que hay que planificar y tal, y muchas veces lo que vale más es la planificación mental que lleva ese maestro ¿y eso cómo lo reflejas? Porque luego si hay otro... ah! y se me olvidaba en relación a la pregunta anterior, me has preguntado la dificultad, una dificultad es que cuando tu también les quieres preguntar, por ejemplo, esas planificaciones mentales, esas ideas previas para el tema tal, el tema cual, tampoco el profesor lo tiene tan claro como para contarte lo que hace; el lo hace...

Entrevistadora: Pero no ha reflexionado.

Entrevistado: Efectivamente. Entonces, cuando tu les insistes en esto, te contestan también como yo le contestaba a ella, con otra pregunta; evades un poco el tener..., no importa creo yo que tu observes su práctica, pero ya cuando digamos indagas por esa práctica y te tienen que contestar, pienso que no hay mucha reflexión, entonces hay un cierto temor también a contarte esa ausencia o..., como, por lo menos no está construida la reflexión no hay facilidades para ello.

Entrevistadora: Ah! lo que me estabas diciendo que si desechaste información que no te sirvió para el análisis.

Entrevistado: No, no. Yo analicé los planes de estudio, analicé los controles, los trabajos de los alumnos, las encuestas, ya te digo, no encontré clarificaciones de clase pero es que no había; en ese caso me sirvió poco lo que encontré, ¿no?

Entrevistadora: Y... en cuanto a tu relación con los sujetos, con las personas allí, ya me has contado más o menos sobre tu compañera, con el alumnado... ¿tuviste algún tipo de conflicto con el otro profesorado, con el equipo directivo, o algo que tuviste que solucionar de alguna manera?

Entrevistado: No, en absoluto, no hubo ningún problema, bueno era un centro en el que habitualmente estaban recibiendo practico, tenían la costumbre de que yo había ido de supervisor de practico allí, profesional y personalmente conocía mucho al otro y, bueno, no había ningún problema, siempre me encontré todo ... la gente, en términos generales, se extraña de que tu tengas tanto tiempo allí... que bien, no? todo el día aquí...

Efectivamente, ¿no? luego ya, cuando hablas de ellos y quieres hacer más ampliación del campo del aula a lo que es el centro ya te encuentras con problemas, no? 'bueno, ahora mismo no puedo, y tal y cual, otro día, en el café', pero bueno, no, no hubo digamos una gran colaboración explícita ante la demanda 'quiero entrevistarte y tal...' no hubo mucha colaboración, tampoco hubo un rechazo, pero yo percibí que, que bueno, ya estaba con esta maestra, sigue con ella y no nos interrumpas a los demás, no?

Entrevistadora: Y bueno, también lo explicitas, la negociación del informe, todo eso lo hiciste al principio, la devolución de la información, todo eso quedó claro. ¿Y tu crees que se necesitan algunas cualidades específicas para hacer este tipo de investigación? El investigador, o sea, no a lo mejor una investigación de ir pasar un cuestionario y a irte que estar allí un año ¿qué cosas crees tu que se deberían tener en cuenta?

Entrevistado: Pues, creo que hay que ser bastante frío. Frío en el sentido de no involucrarte, por lo menos físicamente con lo que está allí ocurriendo, aunque eso no quiera decir que esté involucrado mentalmente, tienes que estar muy atento a todo, a tonterías, a un pequeño intervención del alumno, en mi caso, yo me sentaba en la profesora, pero como te decía antes eso es inexplicable si no entiendes lo que están haciendo los alumnos, no? y entonces, preparación básicamente es una preparación que, digamos, el tiempo te va dando las pautas, no? dice ahora acerco el “zoom” ahora lo retiro, ahora de pronto intuyes que por allí está ocurriendo algo, y ese día te sientas, o el día siguiente te sientas, con ese grupo porque es el más “levantisco” o el más revoltoso, otro día te sientas con los más aplicados, estás al tanto de lo que va ocurriendo allí; como yo, la maestra y yo teníamos los espacios muy marcados, había montones de días que yo entraba y ni percibían ya mi presencia allí, al rato ya, el otro decía ‘ah!, bueno, estás tu aquí, no?’; entonces, es confundirte con el paisaje lo más absolutamente posible, y por parte de los alumnos, como yo era muy neutral, ¡vamos!, neutral totalmente, aunque había veces que te entraban ganas de estrangular a alguno, ¿no?, pero ellos lo percibieron bien, rápidamente dejaron la suspicacia de si fuese el chivato, correveidile y tal... yo creo que el tiempo te dice lo que debes de ir cogiendo, ¿no?

Entrevistadora: ¿Y crees que influyen el género, la edad, incluso la apariencia física en el tipo de trato que recibas, o en la realidad de la información que recojas, o si crees que esas características del investigador pueden influir? ¿cómo ves tu eso?

Entrevistado: Yo es que... más que esas características, si tu trabajas entrar en un profesor, aunque contemples todo lo demás, yo creo que tiene que haber una confianza, si no hay confianza, o sea, no sé yo que resultados te daría con una persona que no conoces de nada a la que le pides por favor que te deje entrar a su clase; esto, tengo mis dudas, pienso que, bueno, si te dejan entrar y estás mucho tiempo descubres cosas, ¿no? pero yo no sé hasta que punto, si no existe confianza, ese profesor no va a estar incómodo y te puede decir al cabo de cierto tiempo ‘mira, no aguanto la situación, ¿eh?’

Entrevistadora: ¿Y te ha pasado?

Entrevistado: Yo he tenido, yo he conversado con esta mujer, después de aquello, y, además lo digo en la tesis, ella llega a reconocer que es duro. Para mi no tenía importancia, pero, como decía en la tesis, un día cenando con unos amigos comunes, dice...

Entrevistadora: ¿No irás a ser tu?

Entrevistado: Sí, sí, sí. Pienso que ahí es donde está el problema, ¿eh? Realmente, para nosotros si queremos hacer investigación, que no podemos confiar sólo en un amigo que te abra las puertas, sino que habría que ampliar mucho más los campos, pero claro, en cuanto amplias los campos o estableces una relación de mutua confianza, o si no te las pueden volver a cerrar y tienes que irte con los bártulos... ella, luego en posteriores conversaciones me lo ha vuelto a reafirmar, que efectivamente es muy duro ser tu, la de todos los días de años anteriores con una persona allí.

Entrevistadora: Y... quedan un par de preguntas nada más. A ver si tu pensabas que toda esa información que recogiste, con todas las encuestas, los planes ¿otra persona hubiera llegado a las mismas conclusiones que tu? Conclusiones así generales me refiero sobre la...

Entrevistado: No. Creo que. Yo creo que ahí juega mucho la ideología, tu visión de lo que debe ser la educación, la enseñanza y concretamente las ciencias sociales. Lógicamente, si tu idea de la educación social es distinta esos resultados rechinan en manos de una persona de ciencias sociales clásica, por decirlo así, eso rechina; o tienes la mente muy abierta, yo me pongo en otra situación, de ver a un compañero de la escuela, digamos clásico, bien, podría interpretarlo, pero bueno, como parece que eso clásico es lo más extendido, pues bueno, digamos que lo aceptaría, eh? Pero desde la postura esta que no es la más extendida, entenderla, explicarla y reflejarla tal cual desde una visión clásica del observador yo lo veo muy difícil, eh? A lo mejor me equivoco

pero... yo he comentado con algunos compañeros del departamento, llevan más tiempo, van más por esa línea un poquito más clásica y tal, y cuesta trabajo, ¿no?

Entrevistadora: La interpretación son distintas de las cosas y eso.

Entrevistado: Si, porque las premisas de partida del concepto de lo que es educación y del papel que juega la ciencia social en la educación son totalmente divergentes.

Entrevistadora: Y... en cuanto a lo que es el conocimiento así teórico, científico ¿tu crees que el conocimiento se construye o se descubre?

Entrevistado: No. Se construye y se descubre, las dos cosas. Lo construyes en función de los que vas descubriendo, pero lo que vas descubriendo, te lo decía al principio, te da muchas posibilidades de hilos de los que tirar, ¿no? y tu tienes que elegir cuál es el hilo que crees que tirar de ahí te va a dar mayor intensidad de conocimiento, mayor amplitud del conocimiento, ¿no? es mutuo, construcción y descubrimiento.

Entrevistadora: Y ya por último, la pregunta, que no tiene mucho que ver con lo que es la investigación y eso, pero si es otro tema que me interesa que es qué piensas acerca de la enseñanza de los métodos cualitativos, porque en los nuevos planes, se supone que se está insistiendo en esto, la formación del experto en educación en métodos cualitativos, si piensas que esto es posible, deseable o ¿cómo ves tu este tema? En base también a la formación que recibiste o a la que tu demandarías, o no sé.

Entrevistado: Hombre, yo sé que aquí en Málaga, por ejemplo, en los cursos de doctorado actuales, en el programa actual hay una parte importante de métodos cualitativos, de formación en métodos cualitativos, ¿no? por los detalles que me han dicho algunos compañeros que han asistido a estos cursos están bastante bien, pero, también me llegan los comentarios de, digamos compañeros más científicos, en el sentido de que proceden, piensan más en lo que es la

matemática, que lo ven un tanto... bueno, como a “guasa”, ‘esto no es serio’ o sea..., yo, personalmente, entiendo que juegan un papel fundamental, mi opción de hacer una tesis en esta línea, bueno, porque valoro más la información y el tipo de información que se puede obtener aquí que de otras, ¿no? y todo lo que se haga en cursos de doctorado, en la carrera normal, en los años normales de formación es interesante, no? que por supuesto, si a mi me hubieran, digamos, puesto, digamos, unas cuantas prácticas o me hubieran orientado, pues yo hubiera... me hubiera metido en el aula mucho aula mucho más suelto; yo cuando me metí en el aula las primeras sesiones me salían ya que me faltaba rodaje, que luego te he dicho que el rodaje si te lo crees lo vas desarrollando, pero claro, si te hubieran formado en ese rodaje antes, pues mucho mejor, ¿no? desde el primer momento casi hubiera sabido qué tomar, cuánta extensión, en qué centrarme o... llevaría las ideas un poquito más claras.

Entrevistadora: Y... nada más. Si querías añadir algo más, porque te digo las otras cuestiones de lo que es análisis lo saco de lo que es tu informe de tu trabajo. Por cierto ¿tu trabajo está microfichado supongo, verdad, ¿en el servicio de publicaciones?

Entrevistado: Sí, sí.

Entrevistadora: Sí, porque Nieves me dejó la tesis, pero ya se la dejé, entonces lo que voy a hacer es coger las microfichas para llevármelas.

Entrevistado: Y luego, en “Kikiriki”. Me pidieron un poco que hiciera una síntesis de todo este proceso de investigación.

Entrevistadora: ¿Ah? ¿y está publicado también?

Entrevistado: Está publicado en la revista “Kikiriki”.

Entrevistadora: Y... ¿me dejas el número, te acuerdas?

Entrevistado: Te lo puedo dar.

Entrevistadora: Como tú veas. Si quieres consigo la...

Entrevistado: No, te lo puedo dar.

INFORMANTE “Ñ”

Entrevistadora: Bueno, pues... una de las cosas así que me interesa, para ver también el perfil. Además lo voy a transcribir yo, lo cual puedes decir burradas y todo eso, así me río mientras voy transcribiendo. ...Un poco tu formación teórica, qué estudios tienes, si recibiste algún tipo de formación metodológica...

Entrevistado: y hasta la etnografía?

Entrevistadora: Si.

Entrevistado: No, fue una inmersión de *Shock*. Me metí a hacer la tesina en un centro para inadaptados y delincuentes y tal, y había leído lo que se lee todo el mundo en esto básicamente, un poco de Guba, no sé si lo conoces, Guba, y Hamilton y... a mi los autores que dan mucha luz a la investigación son Goetz y LeCompte, sé que a mis compañeros y a muchas personas no les caen bien, yo creo porque son dos mujeres, no? pero Goetz y LeCompte, no sé si las conoces, son australianas, para mi lo tienen muy claro, lo que es un diseño cualitativo, algo que no tiene claro casi nadie, sólo a nivel teórico. Por ejemplo Elliot, pues yo creo que hace un análisis muy lúcido aristotélico y tal de la investigación en la acción, que nunca ha sabido qué es a través de el mismo, estuvo dando una conferencia, yo he escuchado cosas tuyas como ‘la investigación en la acción es que personas piensen la realidad en la escuela’, pero a mi se me da igual, si tiene tres fases, que además no son tuyas, creo que es de Dewey, investigación en la acción, diagnóstico en la acción y tal... ¿y cómo se hace? lo tiene más concreto, y lo operativizan en fases ese proceso de investigación; y básicamente esa es la formación que yo tenía.

Entrevistadora: ¿Tu estudiaste pedagogía?

Entrevistado: Sí

Entrevistadora: Ahí la formación metodológica fue estadística, supongo, no?

Entrevistado: Desgraciadamente, porque además tuve unos pésimos profesores, como casi todos los que tuve, y es una cosa... lo que pasa es que yo empecé oír hablar de etnografía gracias a Angel Pérez y toda esta gente que venía, a través de Estados Unidos que habían estado ellos, ya pusieron de moda aquí. A nivel teórico también pero a mi me sirvió mucho eso de...

Entrevistadora: Entonces no has hecho otro tipo de investigaciones con otra metodología. Todo lo que has hecho es básicamente...

Entrevistado: No. He intentado hacerlo así un poco heterodoxo, pero si. Tampoco tengo formación profunda en metodología cuantitativa, aunque es la que he tenido durante toda la carrera y eso, pero muy mal explicado y supongo que también el defecto mío está limitado a ello, a ese tipo de investigación. También sirve para mucho este tipo de investigaciones, en algunos casos son insustituibles.

Entrevistadora: Y tu crees que para..., un poco en general, o tu misma experiencia, para seleccionar un método de investigación tiene que ver con el problema o con un...

Entrevistado: Yo creo que si.

Entrevistadora: ¿Con el problema de investigación?

Entrevistado: Yo creo que si, porque hay... ¿en la ciencia social te refieres o ciencias naturales?

Entrevistadora: No, no, ciencias sociales.

Entrevistado: Si, claro, si tu estás estudiando la evolución de los métodos de lecto-escritura y comparando dos grupos de niños con..., deficiencia mental, por ejemplo, la herramienta ahí tiene que ser cuantitativa, o bueno, paramétrica, para unas cosas medir, aunque sea sumar y restar, y ahí tengo que decir que los investigadores que se consideran cualitativos tienen fobia a todo lo que sea número, y esto tampoco tiene por qué ser así, o sea el mecías de los cualitativos como son los otros los mecías de lo cuantitativo, yo creo que...

Entrevistadora: Si, que el problema es el que marca la elección del método.

Entrevistado: Como dicen Cook y Reichard, que tu los conocerás. Una síntesis también. La síntesis es muy difícil creo yo.

Entrevistadora: ¿La síntesis?

Entrevistado: La síntesis de los dos métodos. Porque tienes que partir de una muestra inicial y en un caso es muy grande y en otro caso es un caso de estudio, y ya a partir de ahí se prepara todo el engranaje metodológico, pero yo creo que si es posible algún tipo de acoplamiento, en alguna parte del proceso de investigación.

Entrevistadora: Y para ti ¿cómo definirías el método etnográfico? Si alguien que no fuera del campo, que no haya leído nada en su vida, te dice oye eso del método etnográfico qué es, par ti que es lo que es...

Entrevistado: Son de un campo, que viene ya de antiguo, incluso la antropología cultural y de la Escuela de Chicago, etc. El estudio de los problemas de las personas en su contexto habitual de trabajo o de su vida cotidiana, etc. Estudia las personas en su contexto natural. Yo creo que no tiene mayor...las personas o un grupo, una escuela, o una tribu, que a través de los proceso de seguimiento en profundidad viene con ellos.

Entrevistadora: Cuando tu empezaste a hacer la investigación tuya, en concreto la de la tesis, tenías algún referente del Estado Español que trabajaran en el mismo tema...

Entrevistado: No, porque además investigación, que yo estudiaba el pensamiento del profesor con *síndrome de Down*, todo era cualitativa y fuerte, no paramétrica, sino paramétrica.

Entrevistadora: Y no tenías ningún referente de lo del tema, ¿no?

Entrevistado: No, no, en absoluto.

Entrevistadora: Y ahora conoces a otra gente que está haciendo...

Entrevistado: ¿Del pensamiento del profesor cualitativo?

Entrevistadora: O temas de autismo y eso que estén trabajando con esta metodología. Si conoces, si se está haciendo algo...

Entrevistado: ¿En España?

Entrevistadora: Si.

Entrevistado: En España, Fierro, antiguamente gran gurú de la metodología cuantitativa, coquetea con lo cualitativo, pero si, yo creo que sobresale bastante bien, en la teoría, aunque no avance en la práctica, porque tampoco está muy de moda esto, aislado, un sitio aislado, y así... Carmen García Pastor en Sevilla está haciendo algo, en mi ámbito de la Educación Especial, desde luego, poquísimo.

Entrevistadora: La pregunta va dirigida..., claro en otros ámbitos hay más, un poco para ver si tu pensabas que había diferencia con respecto a otros trabajos que se están haciendo fuera,

americanos, anglosajones, o así... sólo un poco lo que es el proceso de investigación, si crees que los trabajos que se hacen aquí tienen que tener...

Entrevistado: Yo creo que son diferentes, en el sentido de que aquí en el ámbito etnográfico educativo, como quieras llamarlo, hay mucha gente que está dentro, está adscrita a esa orientación o modelo porque no sabe investigar de otra forma, a lo mejor yo también soy uno de ellos; y a mi me parece que no son tan exhaustivas y con el rigor que tienen en el mundo anglosajón, ¿eh? Me parece a mi, es como una investigación de andar por casa, como si fuera periodismo, pseudo-periodismo, yo creo que esa no es la investigación cualitativa, que por eso no es menos compleja que la otra.

Entrevistadora: ¿Y qué es lo que tienen que tener para ti un buen trabajo etnográfico? O sea, cuando tú lees algo de etnografía, qué...

Entrevistado: Sobre todo, que no sea solamente descriptiva, sino que interprete. De hecho también se le puede llamar investigación interpretativa, y no descriptivista solamente. Por ejemplo, el diario de campo, estoy harto del diario de campo que describe una realidad pero que no la interpretan después. Yo creo que eso es un anexo de la investigación, y no la interpretación de los datos que de categorías, etc. y yo, me parece a mi que un diario de campo, que veo muchos en algunos colegios, en algunos profesores, y eso, hacen diarios de investigación cualitativa, eso qué es lo que es, las categorías. Y otra cosa importante, que Goetz y LeCompte lo tienen muy claro, es el foco de estudio; la investigación cualitativa tiene unas hipótesis, que se llaman focos de estudio, y cuestiones. Yo creo que casi ninguna, proceso de investigación cualitativa, pero focos de estudio dos cuestiones. Veo, este hombre qué está estudiando? Es cualitativo, si pero ¿qué es lo que es esa ambigüedad? Estudio, pero delimitalo claramente y contextualmente porque es así, igual que hacen los experimentalistas con sus hipótesis, aquí se hace también así.

Entrevistadora: Entonces, ¿tu crees que se puede hacer teoría con la investigación etnográfica?

Entrevistado: ¿Teoría? Yo creo que lo que se hace sobre todo... se teoriza mucho, sobre eso. Y cualquier manual de etnografía en España y tal, yo creo que no se explica claramente cómo investigar, que es un gran error, porque los otros manuales experimentales lo tienen clarísimo, El diseño que tu les cuentas se acepta o no se acepta, pero está muy claro y muy bien construido, y los manuales de análisis cualitativos españoles son un poco toscos en ese sentido, yo creo que para poder defender la parte metodológica para mi.

Entrevistadora: No, no, pero yo me refería con la propia investigación, con una investigación etnográfica, si se puede generar conocimiento teórico haciendo investigación etnográfica,

Entrevistado: Ah! ya, ya, ya. Hombre pues yo creo, que ¿se puede aportar algo?, pues claro que si, se pueden inferir una serie de resultados, en ese sentido igual que otro tipo de investigaciones, claro se puede aportar una serie de datos, configurar teorías, etc. por su puesto: Lo que pasa es que no se puede generalizar.

Entrevistadora: ¿Y qué piensas de la objetividad de la investigación?

Entrevistado: Pienso que, para mi la objetividad no existe en el mundo de la investigación experimental, pero tampoco existe la subjetividad en el campo de la investigación cualitativa, es decir, lo que yo llamo la intersubjetividad, que es una mezcla, una suma de subjetividades, yo poco un ejemplo a menudo sobre el cuadro de Guernica y otras historias, sobre mi mismo, por ejemplo, si dice un alumno Francis como es dando clase, pues habla muy rápido, o dice, pues... a veces pues intenta ser simpático, aunque no lo consigue, pues tal... son impresiones subjetivas, entonces probablemente todas es intersubjetividad se acerque mucho a lo que es una especie de objetividad, consensuada, no se exactamente, pero no es que sea subjetiva como he leído en muchas ocasiones, la subjetividad de lo cualitativo, yo creo que es la intersubjetividad de lo cualitativo.

Entrevistadora: Antes me lo comentaste y además lo vi en tu informe, que el problema de investigación, o el foco como tu lo llamaste, lo tenías claro al principio. ¿No varió a lo largo de la investigación?

Entrevistado: No, yo no pude decir eso, ¿yo he dicho eso?

Entrevistadora: No, que tenías claro que lo que querías, no el proceso de investigación, sino lo que querías estudiar, un poco las teorías las creencias... al tema quiero decir.

Entrevistado: Ah! si, que no quería tener un esquema.

Entrevistadora: No el esquema del proceso de investigación.

Entrevistado: Ese es el defecto de la investigación cualitativa, y es que se llaman así, diseños en estado progresivo, y es tan progresivo que nunca llega a un diseño construido, y se diluye en la nada. Entonces yo creo que el diseño en estado progresivo es un diseño y que tiene que estar en un momento en el que está construido ya, porque con esa excusa no se hace ningún tipo de diseño, algo tienen muy claro los investigadores experimentales, desde mi punto de vista, en principio lo tienen construido, aquí está, ya puedes hacer la investigación, pero tanto como eso, se va construyendo, pero tiene una finalización ese enfoque, no es progresivamente *ad infinitum* hacia la nada, desde mi punto de vista.

Entrevistadora: Y para ti ¿qué fue lo peor de todo el proceso de investigación?

Entrevistado: Pues lo peor son las tentaciones de entorpecer la dinámica de una cultura en la que uno entra de pronto así, el *shock* que se lleva uno, los informantes después boicoteadores que siempre surgen,

Entrevistadora: ¿Informantes?

Entrevistado: Boicoteadores, aquellas personas que les caes gordo desde el principio y no hay nada que hacer con ellos, o los otros, que son claves y después se convierten en boicoteadores. La tristeza cuando se abandona el escenario también y, sobre todo, la delicada red afectiva que se establece después de mucho tiempo de observación, en ese sentido.

Entrevistadora: En general, las relaciones con las personas ¿hubo conflicto o algo que hiciera posicionarte?

Entrevistado: Si. De hecho alguna, la abandoné, algunas investigaciones que inicié. Y yo no me merece. Después de seis o siete meses lo digo así, pero eso es dolorosísimo, una pérdida de tiempo y de energía tremenda, y sobre todo saber..., o sea, no saber qué es lo que has hecho mal, para que le caigas mal a un grupo de personas, que no te lo dicen de entrada, sino al final, y dices 'pues ahí os quedáis y hasta luego', haberlo dicho antes, y no pierdo ocho meses de mi vida aquí.

Entrevistadora: Y tu crees que influye algunas características personales como el género, edad, o apariencia física para... en la investigación, en la información que consigues?

Entrevistado: Si, si, yo, en una tesis después, con una doctoranda, una persona que yo le dirigí la tesis, ella era muy guapa, cuando fui con ella al centro, evidentemente todos los profesores estaban encantados de que fuera ella, no tanto las profesoras, esas son cosas normales, también, otros factores, no sé si la envidia, el mundo de la universidad provoca muchos recelos en muchos centros, yo creo que, a menudo con razón, nos consideran unas personas pedantes, creídas, y en el caso de la investigación etnográfica, que nunca se tiene muy claro, desde el principio se dice '¿este qué está haciendo aquí?', y también puedo comentarte muchas anécdotas cómicas en ese sentido, de quedar como el tonto de la facultad que viene a investigar no sabe qué, y muchas, muchísimas cosas te puede contar, que si quieres te las cuento.

Entrevistadora: Tu, ¿qué cualidades crees que necesitan para hacer este tipo de investigación? Cualidades o habilidades o qué. Es que hay gente que...

Entrevistado: Yo creo que hay que tener habilidades sociales. Si, creo que hay que tener un poco de habilidades sin llegar a parecer pedante, tampoco parecer tonto, porque tampoco hay que ir en serio, y tener muy claro el rol de investigador, a pesar de todo, que te hagas amigo, etc. delimitar muy bien lo que estoy haciendo allí, y no dejarte influir tampoco por datos y otras contaminaciones de otras personas que tratan de influirte, para que tomes partido, en todos los centros, en todas las instituciones hay grupos de poder, etc.

Entrevistadora: Estuviste dos años, ¿verdad? Allí, me imagino que

Entrevistado: ¿con la tesis o la tesina?

Entrevistadora: No recogiendo información con la tesis, y me imagino que harías observaciones, entrevistas... ¿aprovechaste todo para el análisis o desechaste muchas...?

Entrevistado: Muchísimas cosas. Y me equivoqué mucho, cometí muchos errores.

Entrevistadora: O sea, que hubo información que después no te sirvió para nada...

Entrevistado: Y en el caso, por ejemplo, de los video-análisis, de grabaciones, para nada, y muchos datos, y entrevistas que tampoco me sirvieron, porque tampoco tenía muy claro exactamente lo que quería y... siempre hay una pérdida de energía ahí, que no suele ocurrir en las investigaciones experimentales y, a lo mejor, es hasta deseable. También te das cuenta de eso cuando la perspectiva después de muchos meses... pero yo creo que el aprendizaje, cuando llegas a un sitio y dices 'tenía que haber hecho esto', entonces es que ya he aprendido a hacerlo bien, pero ya esto es materia para otra investigación. Quita los errores más graves, pero lo otro... o sea de ese tipo, lo podía haber hecho mejor, claro, pero ya no, en la próxima lo haré mejor, en

esta no puedo hacerlo, ya está hecho, salvo algunos errores que tengo que quitar porque son impresentables, los demás...

Entrevistadora: Y ¿tu crees que hay aceptación de los trabajos etnográficos en la comunidad científica?

Entrevistado: En absoluto. Mi propia tesis fue un fracaso en ese sentido. Me putearon vilmente, los desalmados que estuvieron en el tribunal.

Entrevistadora: Oye, pues con todo el curro que...

Entrevistado: Ya empezaron a criticarme que pesaba mucho, ¡qué crítica más racional! ¿eh?, 'pesa mucho' pero 'joder, macho...', es que claro, eso hace ya, ¿en qué año...?

Entrevistadora: En el noventa.

Entrevistado: Casi nueve años, no? pero ahora está mal visto todavía... y no hay una cosa que no... incluso por los compañeros y compañeras y nuestras amadas áreas, como queráis llamarlas, que, aunque a nivel conceptual casi ideológico, decían que era cualitativo, a la hora de la práctica nada, en absoluto, y ahí estaba la esquizofrenia esa. Yo soy... , pero si hay alguien es en ese momento cualitativo lo puteo, es curioso esa dicotomía. Me he sentido también incomprendido. No en la cuestión... la etnografía no busca el éxito, y en otros ámbitos, en nuestras áreas, es un hazmerreír, como fueron históricamente los pioneros de ese método, la escuela de Chicago, por ejemplo, entre otros. Pero bueno... ya últimamente se está extendiendo más, incluso los de métodos, yo a mis alumnos siempre les digo, yo no tendría que explicarles eso, eso ya no lo incluyo en mis temas, hasta hace dos años lo incluía, un tema, el tema dos, para enseñar a investigar de forma cualitativa en educación especial. Pero ya no lo incluyo porque considero que lo tienen que tratar los de métodos, es metodología, no es educación especial, es metodología, no es mi área ni yo tengo que explicar eso, allá ellos si no se forman en ese sentido y mis

compañeros de métodos tampoco, es su ámbito, y si no que aprendan de Stanley, Crombach y todos los clásicos de estadística que son cualitativos.

Entrevistadora: Esa es otra pregunta que te quería hacer que qué pensabas de la enseñanza de los métodos cualitativos, es otro tema que yo estoy un poco ...

Entrevistado: Si hace 400 años, porque aquí se han leído, en las comidas que me han hecho pasar mis compañeros de métodos con esto, cuando ahora ellos, como ya está más de moda, porque no tienen más remedio que cogerlo, tienen que cogerlo. Yo lo que no entendía era diseño experimental, y por que no diseño cualitativo también? Estadística I, II, III eso cómo es? Y ya últimamente, aunque tímidamente todavía, lo están cogiendo, ya ellos lo reivindican incluso, por lo menos en nuestra facultad. Y digo 'ahora vas a reivindicarnos lo que llevo trece años explicando?' con tu risa, risa... e incluso ahora ya ellos empiezan a comentar algunos compañeros de aquí de estadística, y además proceden del mundo de la matemática pura, no de didáctica, que incluso elogian mi clase, públicamente, yo se lo agradezco, cuando antes se reían de mí. Es que... es su... es una de sus tareas docentes explicar esos métodos, no es la mía, ni la de otras personas que procedemos de otra área. Aquí está puesto en metodología.

Entrevistadora: No, te lo preguntaba por tu... también he leído de gente que dice que eso de nuevo, que la entrevista se aprende entrevistando y que eso tal... entonces un poco...

Entrevistado: La entrevista cualitativa o algo así...

Entrevistadora: Bueno que también hay gustos para todo, ¿no?

Entrevistado: Eso, lo que te decía de la excesiva, que se emplea en la investigación cualitativa, por parte de los que se autoproclaman investigadores cualitativos, y nos decían del seudoperiodismo, o pseudo-investigación, como es cualitativo... y hace mucho mal a la

investigación cualitativa, cuando es mucho más compleja que la experimental, bien hecha, mucho más tediosa, ...

Entrevistadora: Bueno, y de hecho el alumnado, mi experiencia concreta, que estoy dando la asignatura de métodos cualitativos que batallamos por ella porque entre los de mi área no la veían, pero la conseguimos, y es obligatoria, además, que al alumnado le cuesta muchísimo, le gusta mucho más la estadística, y te das cabezazos contra la pared.

Entrevistado: Son dos mil años de investigación pitagórica,

Entrevistadora: Prefieren métodos I que es estadística, a métodos II que es métodos cualitativos,

Entrevistado: Es la magia del número.

Entrevistadora: porque es muy divertido estar con los ordenadores y el SPSS, y no viendo de informes y paradigmas, y entonces claro...

Entrevistado: ...está todo el número de tal ¿usted se siente inferior y porque tal...? No sí, 2'5, sabes en vez de decir, bueno, 20 páginas tengo que decir esto, porque, hoy, de verdad, el amanecido tal... pero mucho, poco, regular o bueno... ¿pero cómo que regular? Yo no estoy regular hoy, es mucho más complejo, mi vida es mucho más compleja, si que es mucho más compleja que decirte yo estoy regular, o que te pongan de 1 al 5 el 3, y después me dice que el 25% de la formación... yo soy mucho más complejo que todo eso, mucho más complejo.

Entrevistadora: Sí, como reducir todo.

Entrevistado: Algún número tiene su magia evidentemente.

Entrevistadora: Es más divertido, igual para...

Entrevistado: veinticinco con 8. Mi coche si que está a 25'8, pero es una mecánica.

Entrevistadora: Pues... la mayoría de las preguntas que tenía pensado, ya te digo que las respondes en tu informe, porque haces bastantes insistencia en los instrumentos que utilizaste, el diario, por ejemplo, de los diarios, las entrevistas, explicas como las hiciste, sabes? Que muchas de las preguntas..., porque no en todos los informes aparece eso, entonces, un poco la idea de la entrevista es contrastar para concretar el informe,

Entrevistado: Las triangulaciones, y todo esto... tanto metodológicas como para la persona.

Entrevistadora: De jueces y eso, si, por eso te digo que como es bastante explícito tu informe, porque la idea de las entrevistas es que en la mayoría de los informes ponen las conclusiones y no explicitan el proceso, entonces la idea es, con la entrevista, concretar un poco eso, no? pero en principio esas eran las cosas que creo que se me quedaron pendientes. ¿Si quieres añadir algo más? Yo no sé... bueno, con respecto al trabajo en grupo, ¿tu tenías algún grupo estable de trabajo?

Entrevistado: Lo tuve, lo tuve, pero lo dejé ya. Yo ahora, si te digo la verdad, estoy trabajando con medicina. Observando... llevo ya tres años en dos grupos de investigación en medicina. Me parece una gente muy seria trabajando, aunque son experimentales, son muy comprensivos con este ámbito y tal... y allí me he encontrado, de forma casual, no? un grupo de gente que me gusta como trabajan. Yo me dedico a la parte afectiva, inteligencia emocional, y otras variables de un grupo de niños con síndrome de down, y ellos, bueno, las características biomédicas, hormonales...

Entrevistadora: Y completan...

Entrevistado: Si, si. Y además nos va muy bien, es una cosa sorprendente, trabajo mucho más a gusto con ellos que con otros... con personas de mi facultad, ¡fíjate!

Entrevistadora: Es mas enriquecedor también.

Entrevistado: Es diferente. Además sólo publican en inglés, en revistas de Estados Unidos... pero no es por eso solamente, es por la capacidad de trabajo que tienen, y la seriedad y el rigor. Comprenden perfectamente que esto tiene que ser así, más procesual y más cualitativo de la suya que es totalmente medir, muestras de sangre o muestras de tasas cardíacas.

Entrevistadora: Y con respecto a algún proyecto de investigación ¿te han financiado con esta metodología? Porque otra de las quejas que hay es que cuando solicitas un proyecto...

Entrevistado: No es de éxito.

Entrevistadora: ... no, no, normalmente se rechazan por falta de rigor...

Entrevistado: La prueba está en que cuando teníamos una investigación, que estábamos estudiando trastornos de conducta, a la junta le enviábamos el dato estadístico de la información, no el proceso... porque si no, nosotros le enviamos un dossier, un proceso de categorías de estos complejos... no, no, 75'5 y tal, una traición... es que si no la Junta no entiende lo que es eso, y no da la subvención. Ya abandoné también, me auto... creé mi propio grupo de investigación, por otro tipo de razones, no? abandoné en los que estaba aquí y creé el mío propio. A ver si tengo aquí alguna hojilla de mi grupo.

Entrevistadora: ¿Cómo se llamaba?

Entrevistado: Evaluación psicopedagógica y tratamiento, pero...

Entrevistadora: Ah! ¿que tenías tu...?

Entrevistado: hombre... es un grupo

Entrevistadora: Por una vez que están consolidados...

Entrevistado: Claro, por eso. La verdad es que me obligaron unos exalumnos, y exalumnas a crearlo. Ellos lo deseaban para el currículum, y al final nos juntamos ahí no sé cuantas personas, que no hacían nada, y ya me harté y mira... como a mi me interesaba, al que no me interesa es a mi, yo soy titular, ya me da igual, y acabé en celestina?

Entrevistadora: Pues yo creo que nada más, que las cosas así principales que tenía acerca, bueno, de la entrega de informes y todo eso, los compromisos también que tu adquiriste, ¿eso se negoció con las personas que...?

Entrevistado: Si, y yo a todas las personas... leyeron la tesis ahí unas tres personas, una ya la ha leído, y yo siempre le hago... cada tres meses traerme un informe parcial de los resultados, que negocia, en este caso, un centro de aquí y los otros dos son colegios, y entregas informes y se consensúa... y ahí existen problemas y... pero bueno, yo siempre le digo a estos alumnos míos que no hagan caso a la hipercrítica que existe en algunos claustros de estos.

Claro, porque es un sesgo así. Siempre hay mucha gente que son hipercríticos, y no una crítica racional, una crítica banal, no Kantiana, critican solamente lo malo, ¡joder! ¿y lo bueno? Pero bueno, como investigador pues tienes que hacer caso a todo eso y reflejarlo.

Entrevistadora: Pero vamos, que en ese sentido si que se negocia siempre la entrega, el anonimato... cuestiones que tienen en cuenta el rigor...

Entrevistado: Es que en Málaga está muy de moda nuestro centro, en plan de investigadores, entonces o vas con esa postura, y dame y haces informes, que es cualitativo siempre te dice que

no traiga nada y no es anónimo ni nada, entonces... tonterías. Hay que entregarlo realmente porque... no son tontos y se niegan a aceptar unas prácticas o por dinero, si no nada, y la culpa la tenemos nosotros, los que luego le dan los últimos años, a cambio de nada y encima sin entrega... como tontos, personas... y eso no se hace.

Entrevistadora: Y yo creo también que otra cuestión, por lo menos allí lo que ha pasado es que mucha gente está acostumbrada en los informes a ser crítico, a juzgar a la otra persona, en vez de intentar...

Entrevistado: A lo que el investigador dice.

Entrevistadora: Si, si, el alumnado en práctica me refiero, que tienen que hacer una memoria de su trabajo en el centro, no? y es una memoria de lo que has hecho allí, no que digas que fulanito lo hace mal o bien, no? entonces en ese sentido yo creo que también se han quemado mucho, por lo menos las personas...

Entrevistado: Hay personas que tienen vetada su entrada a sus alumnos al centro, o sea yo cuando digo 'dile que vas de parte de Francisco Guerrero' porque si no te dejan entrar.

Entrevistadora: No, si, cuestiones de ese tipo han pasado montón... Y vamos, la última cosa ya...

Entrevistado: No, lo que quieras eh? Me da igual.

Entrevistadora: ¿Tu crees que... con los dos años de información que tu recogiste, todas las entrevistas, observaciones, tu le das todo eso a una persona, a otra persona, tu crees que hubiera llegado a las mismas conclusiones que tu llegaste... sobre la concepción que tenía el profesor sobre el apoyo...?

Entrevistado: De hecho lo hice en alguna parte del proceso con un grupo de personas... era una cosa muy compleja, es muy complejo hacer eso, eh? No sé si merece la pena, lo de la triangulación...

Entrevistadora: lo de la triangulación interjueces.

Entrevistado: de todas formas si lo hice, en parte, pero eso nadie lo hace, en realidad, lo ves siempre teórico... y es complejo, pero yo creo que... a mi me dio pistas que no tenía.

Entrevistadora: Para las conclusiones ¿crees tu que estaban?

Entrevistado: Si, porque son percepciones diferentes, de un mismo fenómeno, y te enriquecen en la visión de conjunto de ese fenómeno, y captan situaciones que tu no habías captado, siete cabezas piensan más que una, eso está clarísimo..., tampoco había caído en eso y es cierto.

Entrevistadora: ¿El qué?

Entrevistado: Que te dicen, 'no había caído yo en eso, ¿cómo lo has observado tu?', yo no lo he observado, también puede ser el efecto de la medida que se producía en ese momento y antes no, eso es también otra cosilla que tenía que decir, que quiero decir de lo que habías preguntado, el efecto en realidad...

Entrevistadora: ¿El efecto?

Entrevistado: que todo cambia constantemente.

Entrevistadora: Ah! si, si.

Entrevistado: No es que no haya observado esto, sino que no había surgido en ese momento, el mismo contexto, las mismas cuestiones, todo, el mismo fenómeno pero no había surgido, o un alumno que se pone irascible con... alterado el comportamiento y la dinámica del aula, con tu presencia en la vida, de este investigador, no del otro, y no es que ocurra eso, ocurre solamente con él, ocurre casualmente en ese momento, entonces, en ese *continuum* de interacción didáctica y tal, y no parecía antes.

Entrevistadora: Pues muy bien, yo creo que ya está...

Entrevistado: Lo que quieras mujer... pregúntame anécdotas... morbosas...

Entrevistadora: Anécdotas las que quieras contar, y encantada...

Entrevistado: Lo que te decía de la delicadeza que se crea no? pues que te vas a casa de alguien a entrevistarlo y tal... sabes a lo que me refiero...

Entrevistadora: Como el libro ese de la otra cara de la investigación, no? las cosas que nunca se cuentan de Walford. Si, está traducido, lo tengo como guía de referencia...

Entrevistado: ¿En qué editorial?

Entrevistadora: La muralla, creo.

Entrevistado: ¡A! ¿Gudstol será?

Entrevistadora: No, Walford, creo, que es una compilación, ¿no? lo que no se cuenta, todas las experiencias que nunca se cuentan en la investigación... está divertido, tiene algunas cosas... no está hecho en clave de humor, pero bueno es interesante, como ida por lo menos.

Entrevistado: También está bien un libro que habrás leído creo que de Peter Woods.

Entrevistadora: ¿Cuál, el último, último?

Entrevistado: No, hace tiempo que lo leí.

Entrevistadora: ¿El de la escuela por dentro? Es que ese se agotó el año pasado.

Entrevistado: No. no. No lo sé. Yo es que últimamente no leo nada sobre esto, lo considero como una..., bueno que ya no... que os dedicéis vosotros los de métodos.

Entrevistadora: Walford es, en la muralla, la otra cara de la investigación educativa.

Entrevistado: Walford si lo conozco.

Entrevistadora: Es un compilador, por cuestiones de financiación de problemas...

Entrevistado: ¿Esto es lo último que hay de etnografía?

Entrevistadora: Te lo dejo.

Entrevistado: No, no hace falta, es por curiosidad. Como hace tiempo que ya no leo...

Entrevistadora: Eso es la bibliografía que estoy...

Entrevistado: M^a Teresa Anguera es dura, eh?

Entrevistadora: Si, bueno...

Entrevistado: Yo también, lo que pasa es que la orientación es...

Entrevistadora: Tiene una estructura de la observación tiene, además psicóloga, procede de la psicología, entonces...

Entrevistado: Variables y variables. Bartolomé, Bisquerra... Bisquerra tiene ¿sabes? De todo, de lo cualitativo, de lo cuantitativo...

Entrevistadora: Es que tiene un manual que pone de todo.

Entrevistado: Y el manual ese, creo que es ese, la verdad es que sabe bastante. El estuvo en la oposición de esta mujer, en Santiago de Compostela.

Entrevistadora: A! ¿ya es titular ella?

Entrevistado: Estuve yo en su tribunal.

INFORMANTE “O”

Entrevistadora: Que me cuentes tu formación teórica y también la formación metodológica que recibiste o cómo te formaste en este tipo de metodología.

Entrevistado: ¿En este no en otro?

Entrevistadora: O en otro, si, no, la formación metodológica general que has recibido.

Entrevistado: Yo tuve... la primera parte tanto de mi formación en la Universidad como los primeros años, primeros te hablo bastantes probablemente siete u ocho, casi hasta diez años, de mi vida profesional yo he estado convencido realmente de que podía ser interesante la metodología experimental y de alguna manera profundicé en temas de estadística con José Luis Rodríguez Diéguez, una persona que entonces acabada de llegar de catedrático e hice con él la tesina. Entonces me metí en cuestiones complejas como pueden ser los análisis factoriales, los índices de regresión, me parecía que una manera de adquirir una formación científica mejor; pero claro, progresivamente aquello no tenía, resultados pues eran relativos, uno se sentía que había hecho una investigación muy abundante, muy rigurosa, etc., pero que los resultados y la propia satisfacción de lo que se encontraba pues no era suficiente. Y eso bueno, incluso lo aplicaba junto a otro tipo de métodos excesivamente tecnológicos como podía ser la formación del profesorado; yo estaba entonces en la escuela en este mismo distrito de la universidad de Granada pero en Almería en la escuela de magisterio, antigua escuela de Magisterio. Yo monté un circuito cerrado de televisión, entonces me dedicaba pues a hacer análisis sistemáticos del método de Flanders y a los uno o cada tres segundos tenía que ser bueno. Fue un primer periodo de mi vida muy aficionado, perdiendo mucho el tiempo, quizás dándolo también porque luego las convicciones pues se me han ido pasando a otro. Progresivamente, tanto por la formación, creo yo, crítica es mía como sociológica acercándome a explicaciones sociológicas, pues bueno casi me afloraba la

necesidad de un planteamiento más dependiente de las ciencias sociales, no? por lógica, no? y por orientación, si quieres hasta por orientación ideológica, le veía un poco el culo a la metodología experimental y ahí empezaba, le di otra marcha que no era esa y que estaba mal, coincide el tema con tu forma de pensar; entonces ahí es donde entra pues un interés por el planteamiento de lo que son los paradigmas científicos fundamentalmente formados por la vía de lo que vosotros conocéis ¿de Churman? Y de lo que Angel Pérez difundía aquí en nuestro país, ¿no? finales de los 70 principios de los 80. Entonces me acerco, me empiezo a acercar al grupo de investigación de Angel y mira si quieres bibliografía, empiezo a buscar bibliografía de tipo cualitativo y tengo un gran rechazo a mi anterior historia, empiezo a criticarla mucho muy en plan fundamentalista también, de querer hacer las cosas de una manera muy rígida y tal... Bueno, indago por ahí y me encuentro la primera metodología que empiezo a aplicar yo de una manera profunda e intensa integrada en el estudio de casos. Con lo que te comentaba ayer, pero te digo hoy para que lo recojas en la entrevista, con lo que te comentaba de no tener claras las evaluaciones de lo que son estudios de casos, lo que son etnografías puras, lo que son metodologías cualitativas, yo incluso pues, si ves en el libro primero donde recojo un poco pues, lo que yo estoy leyendo, en realidad son lecturas, tampoco veo claramente que haya una diferenciación de la gente, entonces hago una especie de puzzle, un puzzle de muchas cosas por las que al principio se empiezan a llamar metodología cualitativa pero que después si que lo veo más originado en lo que puedan ser enfoques hermenéuticos interpretativos, etc. entonces incluso si lo ves le cambio el nombre, ¿no? El enfoque interpretativo por poner un poco la dirección de lo que yo estaba haciendo en aquel momento y de lo que empiezo a trabajar, pero sin tener, sin ganas de tener tan poco claro, sin ganas de aceptar una ortodoxia de una línea etnográfica no importándome eso, sino tirándome un poco al carro a remangarme como decíamos habitualmente, remangarme los pantalones y ponerme a trabajar, casi hasta queriendo buscar más cuestiones propias que referencias, aunque claro uno siempre la estructura de lo que te dicen lo ignoras, lo que tenías que hacer, y cosas de esas, entonces cogí otro, bueno tampoco me esforzaba mucho por decir voy a ver si éste método en concreto funciona aquí; yo estaba trabajando y veía que la ilusión podía ser, por lo menos escogía y después la devolvía con alguna reflexión, pero desde entonces leo cosas de esas, que fundamentalmente ya te digo mis estudios

de caso están elementos con observación participante, me doy cuenta del interés que pueda tener, desmonto un poco la observación participativa y tiro ya al campo, absolutamente ciego con observación, no sistemática, pero no participante tampoco. Ahí ya, ya empiezo a querer que escuchar, a abrir más los ojos a que puede estar queriendo decir la gente, pensando en que se puede comprender sin forzar yo excesivamente las lógicas, ¿no? que hay dentro y entonces, bueno estoy ese momento, la tesis que te decía Javier que había dirigido en el fondo era ya coger el extremo, “ametodológico” según la gente, pero muy dentro de la investigadora, de una investigadora que se mete en un campo a intentar escuchar que le está diciendo la gente, no, abrir mucho los ojos, para ver que le están diciendo para poder narrar realmente cosas, pues ese tipo debe hacer la comprensión compartida de las cosas.

Entrevistadora: Y cuando tu empezaste a utilizar más los métodos etnográficos o trabajos como estudios de casos, ¿tenías algún referente de trabajo en el Estado Español en el tema que tu estabas trabajando? Dos cosas, sobre el mismo tema o con la misma metodología.

Entrevistado: El referente lo construimos nosotros, es decir Dieguez, Pepe Contreras, Reme, Yo..., cada uno hacía su estudio de casos pero nos lo leíamos, entonces bueno, yo creo que los referentes son más bien de tipo práctico, algún referente, algo que pudiera hacer estudio de casos de fuera, pues nuestra orientación creo yo, por lo menos la mía, ha sido la del práctico ¿no?, esto es el que traduzco yo un articulito de lo que es la negociación, que lo traduzco en el primer libro mío; ese grupo de gente pues es un grupo en Inglaterra puntero y nosotros si que los leíamos, yo los leía a W. McDonald y... tampoco muchos, yo no llegué a profundizar excesivamente en lo que hacían ellos pero si que conozco los textos básicos e incluso, bueno lo he traído yo aquí para que hable, el orientaba más los temas de evaluación y también era un tema que bueno, a mi me interesa mucho, evaluación cualitativa muy cercana a metodología de este tipo, y él es un referente de fuera y algunos estudios de casos pues del ámbito anglosajón, no? la gente esta, los sociólogos de la educación tipo P. Wood y toda esta gente la que citamos ahí, son la gente que si que leo en ese momento.

Entrevistadora: Es que una de las cosas que a mi me gustaría indagar es si la gente tiene, considera que hay diferencias entre lo que se está haciendo aquí y los referentes que normalmente se utilizan en etnografía o bien americano o bien anglosajones, en una línea más inglesa, entonces un poco a ver si tu consideras que los etnográficos, estudios de caso que se hacen en el estado español tienen alguna diferencia con lo que se hace fuera, algo así.

Entrevistado: Pues, lo que yo conozco en el grupo este en el que estamos hablando aquí tiene una diferencia importante de la gente que en España hace etnografía, bueno pero esa misma diferencia yo se las vi fuera, es decir que nosotros nos acercamos, creo yo que nos acercamos a un componente crítico de los que puede ser esta metodología como la etnografía, cosa que otras etnografías no se acercan, en España. Entonces si tu me dices cuál es el grupo que quieres que me identifique, si me identifico un poco a las distintas posibilidades, ¿no? si me identifico con la española, yo veo que los españoles las etnografías que hacemos pues son diferentes, yo me vi con Bárbara la etnografía que he visto, yo he leído cosas a Javier o de cosas que han hecho en su grupo, no me comparo con esa tipo de etnografía, ¿no? Quizás lo que han hecho también es excesivamente, bueno yo he evaluado trabajos de ellos, si confidencialmente y todavía estaban metiéndose en lo que era una primera, en un momento en un primer momento de lo que es la etnografía, no creo que hayan hecho un desarrollo fuerte en la etnografía, hay quien ahora si, ¿no? pero el colectivo español lo veo que es variado, yo me identifico más con etnografías críticas o metodologías democráticas o cualitativas democráticas, yo que se del estilo más en ese campo. Entonces también tiene diferencias con la literatura extranjera, dentro de la literatura extranjera no es igual lo que hacen otros autores de lo que hace Wolcott o lo que hace otro grupo. Yo, de alguna manera si que los leo y ambos, de ambos recojo ideas que puedan ser interesantes, ¿no? es decir, el rigor, la profundidad que quiero yo meter de Wolcott y su concepción por lo que es la cultura, etc. yo la comparto, comparto y me parece que a veces me hace tomar decisiones metodológicas que son influencia suya, pero cuando leo a este a ... Y hablo con ellos también recojo reflexiones que me hacen salirme del modelo. Yo incluso no creo que haya un modelo, si podemos hablar de modelos en términos académicos para aclararnos y situarnos la gente, pero yo creo que personalmente es algo que no cuentan con modelos.

Entrevistadora: Esa es una de las cosas también que estoy intentando indagar, las diferentes clasificaciones que hacen muchos autores, que cada autor dice la tipología distinta y un poco ver si eso se podría adaptar o realizar con esa tipología los trabajos que se están haciendo aquí o no, o responde cada uno a situaciones diversas, en ese sentido es la pregunta. Otra de las cosas que me gustaría, bueno que me dijeras un poco qué piensas de la objetividad de la investigación, qué es para ti eso, ¿cómo lo ves?

Entrevistado: Yo la objetividad digamos que por una parte la empiezo a entender a veces como punto de referencia como la suma de subjetividades, ¿no? pero la suma de subjetividades bien construida, es decir, el mundo de las explicaciones de los fenómenos sociales o educativo, que está jerárquicamente hecha, desigualmente distribuida entonces dar una explicación de una niña tímida en una clase nunca va a tener voz, digamos la metodología científica, entonces bueno a eso le llamo yo junto a la suma de subjetividades recuperar lo que son las voces perdidas, para mí me parece que los estudios de casos y la etnografía tienen mucho que aportar a ese tipo de objetividad; y me parece que la objetividad pues es una parte, eso es, recuperar todos los ingredientes que hay en determinados fenómenos sean condicionantes como explicativos, porque a veces la objetividad la entendemos solo como los ingredientes que hay en una explicación, entonces eso no y sin embargo no tienen en cuenta que no puede haber significado no expresamente de ella cultura del propio investigador ¿no? Bueno, en cualquier caso yo soy partidario de la subjetividad, es decir, bueno, me parece que lo más objetivo, por decirlo, bueno igual te digo esto y luego te enredas; hacerlo más objetivo es lo singular, es decir yo un poco estoy convencido de que hay que ir haciendo una ciencia de lo singular, porque cuanto más profundicemos lo singular más tendremos los objetivos, más tendremos lo general, yo no creo que sea así, que hemos intentado siempre para inspeccionar lo general, pero lo que generaliza bajo la influencia totalmente positivista, entonces si me preguntas qué entiendo por objetividad a mí me interesa mucho la objetividad porque de alguna manera es compartir comprensiones que no te pueden echar para atrás, sino dar un paso más en el entendimiento y la comprensión de algo, por parte de todos ¿no? que también lo entiende la persona más, menos cercana está al conocimiento

o más alejada está de ser una voz interpretativa de lo que está ocurriendo en un centro o algo así. Bueno, ahí lo que pasa es que yo, creo que se confundiría mucho con la necesidad de generalizar con este método, así que la objetividad está muy influenciada por la necesidad de poder, decir vamos a generalizar la ley, una convicción, una explicación y yo creo que eso le ha sometido a la objetividad a digamos a dar soluciones, soluciones profesionales a veces muy inmaduras. Entonces, yo creo que para ser más objetivo hay que profundizar en la subjetividad y subjetividades más acentuadas.

Entrevistadora: Y ¿tu crees que se puede generar teoría con la investigación etnográfica, generar conocimiento?

Entrevistado: Mucha, de la buena además. Quizás el reto más fuerte, yo cuando hablo con la gente de mi grupo y hacemos algunos trabajos concretos entonces yo me pongo duro, sé que hay que hacer eso y lo digo, no, bueno y hasta tal punto que yo creo que en los trabajos últimos que hemos hecho me gustaría dártelos, porque bueno, esto se ha quedado un poco antiguo, yo tengo un libro que tenemos bastante estudios de caso que se llama “la evaluación de la participación en los centros”

Entrevistadora: Si, si lo conozco, lo tengo.

Entrevistado: De alguna manera, nosotros, cuando hacíamos estudios de casos, claro, cada investigador se incorpora a la metodología a un nivel diferente, cada uno te hace una cosa distinta, pero en algunos ya concretos nos intentamos describir lo que puede haber ahí, en cómo la gente utiliza sus teorías y no la teoría del investigador sino que es la teoría explicativa de una gente, que tipo de interés puedes tener cuando ellos formulan, cuando ellos construyen su teoría, no, hasta que punto viendo la construcción de la teoría mía como investigador tienes que tener en cuenta las construcciones de su propia teoría. A mí eso me hacía pensar y le intentábamos seguir la pista, no podíamos dejar algunos casos a medias, pero intentábamos forzar la marcha a construir teorías más amplias a partir de teorías construidas, o sea, utilizando las propias teorías construidas.

Entrevistadora: Y, acerca del conocimiento, ¿para ti el conocimiento se construye o se descubre? ¿qué concepciones tienes del conocimiento?

Entrevistado: Yo, yo pondría más cosas a lo que tu planteas, o sea, el conocimiento se produce, se construye eso sí, se produce, se descubre, en el sentido de que bueno, puedes acercarte a conocerlo a descubrirlo, conocerlo, y se reconstruye, ¿no? también porque a veces hay conocimientos que te impiden ver, avanzar y tienes que echar marcha atrás y decir bueno... yo creo que la producción de conocimiento es una de las, digamos, una de las cuestiones más interesantes a estudiar; a mi me preocupar porque quizás a nosotros como didactas o como gente relacionada al campo educativo, en realidad pues lo que trabajamos es cómo se produce, pues sí lo definiría más en términos de cómo se construye, es decir, la construcción del conocimiento, y cosas de esas han influenciado mucho, yo creo que el conocimiento se construye, y se construye con aportaciones de distinta gente, en distintos momentos, se reconstruye para deshacer parte negada, nosotros estamos metidos un poco en la difusión de mecánicas didácticas de cómo difundir el conocimiento, pero no sé que quieres preguntar de ahí.

Entrevistadora: Si, no, un poco era una idea teórica, porque hay autores que hablan pues de que uno, en la práctica para descubrir algo que ya está y otros dicen que la realidad no estaba sino que tu la construye el propio investigador, es un poco la concepción que hay sobre el conocimiento.

Entrevistado: Si un poco los títulos de los libros míos llevan un poco ese... no los has visto, uno es "la reconstrucción del conocimiento", un poco la mecánica reconstruccionista.

Entrevistadora: Un debate teórico en ese sentido, no? es ver qué opina la gente acerca del conocimiento, no? porque yo creo que se parte de situación epistemológicas distintas considerar que el conocimiento está ahí y uno va a descubrirlo o va a construir conocimiento, en ese sentido lo preguntaba.

Entrevistado: En cualquier caso lo que yo creo que si es muy interesante son los tipos de conocimiento, es decir, cómo gente que tiene una forma, una estructura, unos hábitos de hacer conocimiento y colisiona con otro tipo de hábitos de hacer conocimiento, el conocimiento en lo que es mi experiencia, mi forma de hacer pues tiene que relacionarse con el conocimiento científico; bueno en esa relación es donde yo creo que se construye más el conocimiento o el conocimiento es más amplio, más generalizado.

Entrevistadora: Y podrías darme una... , bueno, una definición de lo que para ti es investigación etnográfica, que antes se me olvidó se me pasó preguntártelo, pero era una de las primeras cosas que quería hacer, no? partir de ahí, no? qué es para ti la investigación etnográfica, alguien que te dice “oye qué es eso?” tu que es lo primero que resaltarías como característico, como definitorio.

Entrevistado: Yo temo que no sepa hacer, que no sepa, en realidad es ignorancia personal, que no sepa hacerte una definición donde yo encuadrara lo que yo hago, no? posiblemente verbalmente te diría una cosa y luego resulta que haría otra, por lo tanto es bueno que veamos que es, sin más, ahora intentando forzar a definir qué entiendo yo como investigación etnográfica, pues yo ya que hay varios elementos para mi son importantes y que los metería en una definición si tuviera que construirla, probablemente es la integración, es lo que es la cultura, y entendiendo por cultura no solamente una cultura única, yo creo que la diferencia nuestra, en la gente que decimos que trabajamos en etnografía pero la hagamos, yo la hagamos pura como dicen las comunidades científicas, no? seamos más típicos o no ortodoxos como creo que es mi caso, a mi me parece que las variantes que entendemos por cultura porque claro no hay una cultura, la cultura es la cultura occidental, hay culturas de grupos, de alguna manera la cultura se comparte por grupo, entonces digamos que hay distintos tipos de cultura, que bueno, tu en la etnografía no hablas de la cultura sino de culturas, conocimiento este complicado, la primera vez ya te lo he explicado, porque yo por ejemplo si que parto de que nosotros, yo hago etnografía, dentro de lo que es la cultura, por una parte de la academia y tal y por otra parte escolar, institucional, es que eso es lo que está creado en las escuelas, no? entonces a las escuelas pueden acudir mira de

distintas culturas y puede haber distintas culturas de gestión del propio profesorado en cuestión tecnológica y hay gente muy vitalista, práctica, entonces bueno, es un follón para mi a la hora de intentar definirlo, pero yo creo que si que estamos hablando cuando hacemos etnografía, estamos hablando de un intento de un planteamiento desde el reconocimiento de las culturas o una cultura, desde la descripción de las mismas y si quieres desde la propia interacción entre ellas, porque nosotros nos importa ver la cultura escolar, la cultura académica, junto a la cultura popular o experiencial y ver un poco bueno ahí no me verás que estoy haciendo un poco la idea básica aplicando a la etnografía la idea de Angel de que la escuela es un cruce de culturas, eso es un poco lo que yo definiría para decir qué es etnografía; luego otro componente sería un poco la descripción, no? todo el tema de lo que es lo descriptivo, si hay culturas diferentes, ahí describamos que hay, un poco narrar eso, como contar cuentos, si es lo mismo que ves, etc. Me parece a mi que lo que es también importante es reconocer, que eso conlleva realizar informes, que eso conlleva reflejarlos en textos, todo el tema textual, no? qué otro ingrediente? A mi me valoran que pueda hablar de etnografía, un poco no se... incluso el reconocimiento de lo que es los distintos ... de lo que es la metodología de observación, si quieres participante, a mi me parece que eso es una herramienta que tradicionalmente la ha utilizado la etnografía, entonces diría que también hay herramientas que también ha utilizado la etnografía y que yo no he utilizado, aunque haya variado su uso, entonces que eso también en definitiva es lo que es la etnografía, los tipos de herramientas a utilizar. Hay que hacer un esfuerzo. Yo se que es un esfuerzo importante a hacer, por qué no?

Entrevistadora: No, era simplemente para tí qué era lo que más caracteriza la investigación etnográfica, o sea, y me lo has dicho, el concepto de cultura y el proceso de observación participante para describir la realidad, o sea un poco era para ver qué era para ti lo definitorio. Otra cosa, ¿tu crees que hay aceptación en la comunidad científica?

Entrevistado: Con respecto a la definición yo si entiendo a ella que los trabajos tradicionales, como han trabajado en ciertos contextos, con ciertas herramientas, entonces exija que las culturas

sean de un modo, entre otras cosas porque no tengo estatus ni nada, yo soy un profesor de la universidad de diseño del curriculum, o sea que fíjate, no etnógrafo.

Entrevistadora: Y crees que hay aceptación en la comunidad científica de los trabajos etnográficos, aquí en el estado español en concreto?

Entrevistado: En el campo educativo ya sabes que no. No hay aceptación, estamos luchando porque sean aceptados. Gente de didáctica, pues toda la gente que hayan determinado y pertenecen un poco a ese segundo grupo estamos luchando por introducir pero no solo la etnografía, también el estudio de casos, o también otro tipo de metodologías, como ahora mismo la observación no participante, la he descubierto como una herramienta que tiene una cantidad de registros muy ricos, me parece que a eso hay que seguirle la pista, no? nosotros somos pues reivindicadores..., de que aquí el profesor pone una con trabajos de prácticas cualquiera y le dice hipótesis, ...

Entrevistadora: Pues está mal hecho.

Entrevistado: Qué tendrá la profesora, catedrática de métodos, entonces estás extrapolando la metodología experimental ... A toda la metodología ... pues eso, la respuesta es, en el campo hay una dominancia muy fuerte del método experimental y otras convicciones positivistas y ...

Entrevistadora: Si, no, de hecho hay otros compañeros que me han dicho que esta convocatoria del CIDE han sido rechazados la mayoría de los trabajos, por problemas de que no estaban claros los objetivos... montón de gente me lo ha dicho; allí en la laguna pasó igual también. Así como en convocatorias anteriores no...

Entrevistado: Pero además que tu, que las hipótesis son innecesarias, las hipótesis lo que ellos te piden es, tu lo sabes mejor que yo, que establezca la relación entre dos variantes, porque mira,

yo quiero producir conocimiento en esto, en esto, en esto, te estoy diciendo los focos de atención, y si te estoy diciendo los focos de atención te estoy diciendo las hipótesis.

Entrevistadora: Si, si claro, lo que pasa también es eso, el lenguaje que se utiliza es un lenguaje de otra tradición, está claro. Y para ti cuando ves algún estudio así, pues llámalo etnográfico, estudio de casos, qué cosas valoras como bueno o como malo, o sea, qué criterio, qué cosas tiene que tener un informe para tu considerar que es un buen informe o un mal informe, ¿qué cosas para ti son imprescindibles?

Entrevistado: yo pondría como dos niveles, no? lo que para mi, lo que a mi me gusta, y lo que sería exigible académicamente.

Entrevistadora: No, me refiero a ...

Entrevistado: Lo que a mi me gusta es realmente que produzca nuevas comprensiones del fenómeno que se está trabajando, que me de nuevas comprensiones porque los datos son siempre digamos muy parecidos, puedes encontrarte que a veces algunos datos pues tienen... lo bueno es que se le de significados distintos, que se le vea comprensión en esos datos, incluso esa misma comprensión siempre te debe acercar también a la teoría, entonces tres cosas para mi son: encontrar un nuevo significado, nuevas comprensiones sobre el tipo de fenómeno que estás trabajando y bueno, ya como último nivel al que normalmente no se llega, construcción de una nueva teoría explicativa, o identificativa de lo que está ocurriendo. Eso es lo que más me gusta, porque lo otro es un “coñazo”, ya está bien, ahora esto y esto, y si además el etnógrafo no está suficientemente espabilado, pues te mete una cantidad que te aburres como un tonto leyendo la etnografía, que yo no me quiero aburrir, más no es aburrido, entonces yo debo ser capaz de jugar un poco con las solución esa, el contraste de la información, etc. porque te va metiendo en la explicación alternativa de lo que el mismo está viendo, no? o de lo mismo que te he querido representar, es que te quiere con todo el discurso que te está contando...

Entrevistadora: Centrándonos un poquito más, vamos a centrarnos en el trabajo este,

Entrevistado: ¿en este o en el otro?

Entrevistadora: En aspectos generales, o sea que, me interesa ver sobre todo el proceso de investigación, si quieres te centras en el otro, un poco es a ver si la idea que tenías al principio antes de entrar al campo, cambia mucho con respecto a lo que se te queda después en el informe final, no? si hay muchos cambios...

Entrevistado: Ideas previas a las que concibes

Entrevistadora: A las que concibes, cómo evoluciona ese proceso.

Entrevistado: Si la etnografía está bien hecha, o si el informe a veces te da igual pues se nota mucho. Se nota mucho cuando lo he abordado una vez, has hecho el informe, dices Ahhh... esto, pues vale, no? luego te notas cuando has terminado un poco que la combinación que has hecho, que las ideas que has intentado seguir la pista pues si que merece la pena; yo si noto diferencia en los informes que han salido bien. Yo te pongo un ejemplo de uno que hayas conocido, uno que tengo de la Inmaculada, creo que es, yo creo que ese informe todavía es muy útil porque de alguna manera ahí salieron las estructuras de tareas de un centro, prácticamente con una representación..., un informe chiquitito pero bastante objetiva, no? bastante realizable. Salieron problemas o... yo que sé, que estaban ahí, que todavía en las clases yo pongo ejemplos y que han sido resultados de después de haber entrado, es decir, de la diferencia que ahora tu dices y me quieres preguntar entre la entrada y la salida, gran diferencia, en lo que es la comprensión hasta tal punto que yo creo que la formación fue entendida así, a través de este tipo de indagaciones, las que me creo por no decir de verdad, es decir, cuando yo me siento a gusto, también muy inseguro porque no tengo muy claro cuantos pasos, a veces son muchos, pero siento una motivación? Muy grande como consecuencia de ver gran diferencia entre el inicio, entre lo que es meterte y lo que es la salida. Claro, ahí en el estudio de casos has hecho a la ligera porque

no... te notas que diferencias mucho, pero no por defecto de la metodología sino por no estar preocupado, no es que tenía tiempo, etc. pero no porque yo crea que la metodología no hace --- que si me lo creo.

Entrevistadora: Pero en tu caso, claro, como tenías claro lo que querías estudiar, que es la estructura de tareas y un poco te planteaste exactamente donde focalizar tu atención en el centro, no?

Entrevistado: Eso un poco fue a posteriori.

Entrevistadora: A posteriori. O sea, a eso me refería...

Entrevistado: Controlaba las fuentes de que la has hecho, etc. pero son decisiones que luego las vas haciendo... bueno, cuando tu te metes en el campo dices, bueno el foco de atención era el proceso de reforma, pero bueno, ese es el foco, bueno ¿y qué pasa? ¿cómo me meto yo en eso? No sé, pues me meto, empiezas a observar, empiezas a darte cuenta, coincide el chip, se te une a una cuestión que puede ser interesante que pues describir como una tarea de la reforma, qué cosa más lógica, ¿no? y luego lógico todo. Pero mientras haces la combinación, etc. dices, bueno, entre las posibilidades que tienes cual puede... esta la eliges, y luego esa. Ya te vas, te vas haciendo ¿Segirlo? Y luego empiezas a leer el diario... yo a cada tiempo me hacía mi proceso de qué está pasando, no?, bueno qué está pasando aquí? Y cada vez que ocurrió eso siempre salían cosillas, ¿no? ¡ah! pues mira, esto no sé si está pasando, pues nunca, pues entonces era un enfangue con lo que es los datos muy de revoltijo, muy de buscarle...

Entrevistadora: Y de todos los datos esos que tu sacaste, imagino que en todo el periodo de todo el trabajo de campo, de observaciones, entrevistas... ¿hubo mucha información que no utilizaste para el análisis? o sea, ¿desechaste información?

Entrevistado: Significativa, significativa... pues he hecho algunas veces revisiones, ¿no? a ver, y siempre se le puede sacar más, pero yo sí que veo que saqué la más significativa; claro es un juicio muy personal, pero yo estoy convencido también que si echara marcha atrás, y otra vez relejera los diarios, es una vez me pica sabes? Me pica porque lo que ves con una formación específica no es la formación y lo que puedes ver en otro momento, ¿no? entonces me pica la curiosidad, no lo hago por falta de tiempo, pero me pica la curiosidad de volver a ver la explotación que han tenido los datos del diario, de un diario que a lo mejor yo consideraba que no era muy interesante y que me digo, “joder”, aquí hay un filón.

Entrevistadora: Entonces ¿tu crees que otra persona con los mismos datos hubiera llegado a otra conclusión, o a las mismas que tu...?

Entrevistado: Yo hubiera llegado a otras conclusiones. Yo creo que incluso, yo creo que las conclusiones pueden ser complementarias, no sustitutivas, es decir, yo puedo llegar a una pero el otro puede llegar a otra y las dos pueden ser buenas, no creo que encontremos, bueno posiblemente sí, conclusiones o digamos ideas contrarias entre sí, yo considero que se sirve de etnografía sobre el mismo foco de atención.

Entrevistadora: Y ¿tu cuando dices hasta aquí llegué? Es decir, la salida del campo, cuando decides, cómo es, cuando decides cortar la recogida de información?

Entrevistado: Yo tengo el vicio, y me parece que lo cuento en algún sitio, yo no me salgo nunca del campo, es decir, me quedo, me quedo enganchado, es decir, los primeros estudios de casos todavía me relaciono con la gente, con la que empecé, si mostrar que eso sea científico... oye y conservamos, y gente así... incluso vamos fíjate que algo tan curioso... porque tu sabes... lo típico, alguien te cae mal, hay un discurso que te llega más, etc. yo no sé que tengo, no sé si soy inocente y tengo una capacidad de autoengañarme muy fuerte, pero a mí esa persona me termina cayendo bien, y yo estoy convencido de que es producto de un trabajo bien hecho, que no es producto de mi a priori y digamos de mi intuiciones o de mis reacciones más primarias, no? hasta

el punto que el trabajo me lo he creído tanto que al final he logrado considerar de una manera igual, a la otra persona; Yo no sé si se acuerda, yo no sé si te estoy contando unas películas, me estoy inventando unas películas o no, pero lo que si es cierto es que yo con los que me llevaba bien y con los que me llevaba mal he sido muy respetuoso; voy a entrar en el campo clave, y debo tener en cuenta el tema ético.

Entrevistadora: Ahí quería llegar también, un poco...

Entrevistado: Si no tocamos ese tema, yo no te puedo explicar por qué hago determinado tipo de cosas, ¿no? o por qué creo que los objetivos tienen que tener un componente ético y una ética si quieres social o ética mínima democrática fundamental, no me creo que pueda ser objetivo algo inmoral, y yo no soy creyente, vamos, donde tu te sitúes, yo soy anticlerical, vamos que me caen mal los curas y yo que sé, soy muy irracional, para el tema de los curas soy muy irracional, es que me caen muy mal, ¿no?

Entrevistadora: Pero no es contradictorio con la ética.

Entrevistado: Bueno, para mi si que hay un tema de finura, de relación, democrático, ciudadana, investigadora, profesional, etc. que bueno... como eso no se consigue yo creo que incluso hasta... no te lo he dicho antes, pero para mi si hubiera sido un componente pues lo retomo, para mi un componente de una etnografía es un estudio de casos, componente de esa capacidad ética que tiene y es necesario para una investigación que estás en un campo jodido, no, todo el mundo está jodido, bueno la vi allí con un rollo, con sus temas de felicidades por medio, ¿no? entonces, coño..., entonces a mi me parece que hay una exquisitez, entonces de ahí que yo sea tan exigente para el tiempo de, como hueco, para el tiempo, de estancia, para la negociación previa, para aclarar, para darle vueltas al informe, para no irte nunca del campo, porque dices siempre puedes volver, a recopilar una idea, a quedar mejor con la persona, a intentar que ella entienda el trabajo para que a su vez se produzca una información más que no va completa clave del trabajo fundamental; yo temo, muy duro salir al campo.

Entrevistadora: Pero, en el caso de la negociación que me hablabas, eso es quedar explícita en tu caso a priori? Es decir ¿se negociaban tiempos, entregas de informes... o era una negociación implícita?

Entrevistado: Por una parte era inicial, y por otra escalonada; y luego, incluso, la negociación, digamos, no sé, unas veces... yo creo que ha partido de ser más formal y a ser más inicial, a ser más informal y más escalonada; yo creo que esa vivencia la he tenido, no? pero bueno, lo que si he vivido es que progresivamente le he dado más importancia a este tipo de cosas, que hoy, 'joder'... yo no le pego unas regañetas a los grupos de investigaciones, digo, tú eres un 'hijo de puta'..., tu si entras en el campo y le dices eso a una persona y la sometes a eso 'eres un hijo de puta', no te estás enterando de lo que estás haciendo. Me cabreo mucho, porque me parece que son ingredientes... fundamentales, digamos de una fragilidad, que el resto de la investigación está en esa consideración de iguales, del etnógrafo, que como no sea un igual, y además no se entere...

Entrevistadora: ¿Y tu crees que eso, se lo comentas hablando, o a veces piensas que el etnógrafo debe tener algunas cualidades o características personales para poder llevar a cabo una etnografía o qué características crees tu que son necesarias para poder, pues, entrar en el campo, desde el punto de vista ético, y de un punto de vista de conseguir una buena etnografía, no? de recoger información y también desde el punto de vista ético.

Entrevistado: Un etnógrafo bueno... es una persona sabia, si quieres utilizo una metáfora, como es el viejo este ya que ha visto mucho pasar, no? entonces que tiene ese reposo, esa tranquilidad, esa afectividad por la gente, quizás buena manera de hacer... yo creo que si, que son muchos requisitos los que se pueden exigir al etnógrafo... yo creo que estadística, pues a cualquiera, digo los términos... luego tampoco es así, luego habría que tener más... pero la etnografía no la puede hacer cualquiera, una persona poco abierta mentalmente, una persona muy egocéntrica, una persona que no sepa escuchar, que no sea éticamente intachable, y eso significa que va a contar

con una persona ajena totalmente a ella, y que tiene un se ahí que tiene todos los derechos igual que los tuyos y que bueno, y que está un poco metiéndote en su vida, y que yo que sé, pues tiene que haber una cantidad de respeto necesario de habilidad para poder explicarte, y si quieres hasta de sentimientos personales; yo creo que el tema afectivo es fundamental en el etnógrafo, que como no lo sepas llevar a cabo, a mi me parece que se trata... no lo considero... pero lo que no creo es que sea, que la empatía sea una cosa que se pueda digamos artificializar, ¿no? lo veo muy complicado, es decir, no es uno que llega de chuleta, tal, brillante en sus relaciones y te hace un chiste general, pues yo si que me parece un buen etnógrafo, pero también le pediría un poco más de marcha, por otra vía realmente más afectiva, más de esclarecimiento personal; tu me preguntabas antes de esa tía que te cae mal, que en su modelo de educación no me gusta, etc. si quiero realmente meterme en la esencia de lo que es un trabajo de etnografía tengo que meterme en la comprensión de lo que es ella, y eso me tiene que afectar a mi afectivamente, porque si lo que estoy es realmente intentando comprender o intentando describir, debería afectar mi propia relación con ella, ¿no? entonces yo creo que eso es un nivel exigente de un etnógrafo.

Entrevistadora: Y tu crees que influyen características del etnógrafo como la edad, el género, e incluso el aspecto físico, o sea en el tipo de relaciones que mantengan.

Entrevistado: Esas claves igualitarias sobre que son las clases sociales, para bien y para mal, ¿eh? Es decir, para mal, una persona machista, sea hombre o mujer, yo creo que está condicionando la etnografía enormemente; para bien o para mal, una persona de clase social baja, pues la está condicionando, digo para bien o para mal; un machista desgraciadamente para mal, una persona de clase social baja pues puede tener un tipo de sensibilidad, de sentirse que ha estado puteada, con lo cual ha tenido que general mecanismos de desarraigo para poder luego meterse profesionalmente en un estilo, entonces hay dos, situándose entonces yo creo que si afecta mucho, por ejemplo la clase social o la cultura, la cultura suya, género, edad; en edad para sentirse más o menos digamos etnógrafo, y sobre todo también como te miran; yo a una chica que aquí la mandaba a hacer una etnografía, pues nos dimos cuenta que la gente que había alrededor de ella la estaba minusvalorado por el tema de la edad, o tenía... luego la tía es que era dinamita,

los cogía, enseguida se puso, una cosa es que yo sea alumna de magisterio, así monita y tal y cual, pequeñita, y para vosotros... pero que no me hagais ni puto caso, que yo venía a hacer aquí una cosa seria... pero yo creo que si, si hay algo de eso, igual que se ven condicionadas las otras investigaciones de tipo experimental. Además, el pensamiento, por ejemplo, yo estoy convencido que el pensamiento feminista, digo como pensamiento científico, o sea, todo lo que es la tradición científica que ha aportado el feminismo, pues eso, yo creo que es una apertura fuerte a una crítica si quieres una reconversión necesaria a la metodología etnográfica.

Entrevistadora: Y, de todo el proceso de investigación, o sea, desde el acceso al campo, todo el desarrollo, la salida, ¿para ti que es lo peor de todo, lo peor que has vivido?

Entrevistado: Yo... ¿lo que menos me gusta?

Entrevistadora: Si, lo que menos te gusta de todo lo que es un trabajo de investigación de este tipo.

Entrevistado: El tiempo, el horario de estar en el campo, es decir, yo creo que para mi lo complicado de organizarme el tiempo de estancia con ellos, a mi me resulta muy complicado pero por un defecto personal mío de desorganización o de que me gustan demasiadas cosas y quiero atenderlas a todas, ¿no? entonces, la etnografía es una cosa que me encanta hacer, entonces tienes que establecer cierto rigor contigo mismo de ir ciertos días porque son más significativos y eso tienes que meterlo en el horario, y entonces luego tienes que salir disparado, y las personas que están allí no tienen por qué verte disparado a ti ¿no? ni estar estresado; para mi el estrés del horario, de asistencia al campo, porque lo otro es mucho más... yo me puedo quedar a la noche, me tomo mi cubata, o me quedo allí oyendo musiquita, joder, y me dan las seis de la mañana y bueno si ves tu que vas trabajando, viendo cosas, haciendo el diario, etc. joder pues es un encanto; eso es una parte, y luego bueno, coincide con cosas que los otros investigadores han dicho, ponerte a analizar datos, o así... el principio ese, el primer enfoque, puf! Me cago en...

Entrevistadora: El tema de la página en blanco que se dice hoy.

Entrevistado: Eso coincide, pero coincide con lo que otros habían dicho; pero así como lo mío, particular, eso, no? repartir esa estructura de tiempo, porque yo creo que hay irse, hay que estar, y luego hay que quedarse, es decir, no creo que haya que salir 'despaventado' porque tienes que esperarte a que tu entrada se naturalice no? y tu entrada está en la cervecita, pues, o estás en acompañarlo a casa o está en cosas que no admiten rigidez de tiempo.

Entrevistadora: Lo último, no tiene que ver con tu trabajo de investigación en sí, sino una cosa que comentamos antes de empezar la entrevista, que es la enseñanza de los métodos cualitativos, que qué piensas de eso. Ya me comentaste, pero fuera de eso, pero que me dijiste que considerabas...

Entrevistado: Interesantísimo, y ya te digo yo también la tesis, sería incluso no ser excesivamente ortodoxo, porque yo veo que no es necesario; yo cuando veo a Javier tan obsesionado por escribir, que es que da igual, empezamos el debate y tal, pero lo fundamental es...

Entrevistadora: Y piensas que se pueden enseñar, porque también hay gente que dice, yo he oído cosas del tipo, pues ahora la entrevista no se puede enseñar, eso en realidad se aprende entrevistando, y entonces no

Entrevistado: Yo creo que si hay una nota de sensibilidad que si que se puede hacer actitud, y esa sensibilidad la puedes crear de distintas maneras; la puedes crear leyendo, porque yo me imagino que tu lo que lees te sirve, no?, a mi también, a mi me sirve para ver lo que piensa o no el libro; me encanta la escuela por dentro de Woods, así que bueno toda esta gente a mi me ayuda, yo creo que eso lo puedo aprender yo, si lo puedo aprender yo lo puede aprender otro, pero si que es cierto que bueno, que las herramientas, el manejo del instrumental, si que hay que salirse del pensamiento instrumental, y eso significa que pues que hay tema de sensibilidades, un tema de poner en marcha cantidad de cosas que está, que o tienes la disponibilidad para hacerlo, o bueno,

en una clase, tu puedes entrenar a la gente, eso es complicado, pero hay que intentarlo, es necesario y hay que intentarlo, aunque sea difícil.

Entrevistadora: Si quieres añadir algo más... yo por mi ya...

Entrevistado: lo que tu necesites.

INFORMANTE “P”

Entrevistador: Lo primero que me gustaría es que me dijeras qué formación teórica tienes, qué estudios hiciste y si recibiste algún tipo de formación metodológica.

Entrevistado: Bueno, yo quiero decir que la formación que recibí era bastante buena en el sentido de que yo estaba metido dentro de un equipo de investigación que dirigía y dirige todavía Miguel Angel Santos Guerra, entonces yo ya llevaba a mis espaldas el haber colaborado en muchas investigaciones con esta modalidad educativa como es la investigación etnográfica, no? lo cual, pues las cosas podían ir bien, lo que pasa es que ahora cuando haces la tesis la tienes que hacer solo y no como cuando estás trabajando en un equipo de investigación, que a lo mejor hay 20 personas, se hacen microgrupos y los microgrupos pues se apoyan unos a otros...; entonces, el hacer una tesis para mi, solo, fue realmente un éxito y ver por donde pasas etc. y vamos la formación que tu me dices creo que era bastante interesante...

Entrevistador: Pero vamos a ver, a través de la práctica ...

Entrevistado: A través de la práctica y después claro también a nivel de estudios en ese mismo equipo, ¿no? hubo formación porque teníamos sesiones siempre se hacían investigaciones y cuestiones sobre metodología, sobre cuestiones, marcar el proceso en una investigación determinada, marcar otro diferente en otra, y eso siempre te implica la lectura de mucha bibliografía, ya en esta expresamente también mi formación, pues quise hacerla más detenida, buscando también bibliografía, que apoyara para aprender a llevar esto hacia adelante, e incluso la utilización de instrumentos, como cámara de vídeo, como cosas, no? que uno sabía un poco pero tienes que hacerlo, y la fotografía... todas estas cuestiones fueron una preparación para llevar a cabo pues todo.

Entrevistador: ¿No has realizado entonces otro tipo de investigación con otra metodología? O sea que ¿siempre tu trayectoria investigadora ha sido centrada en investigación cualitativa o etnográfica?

Entrevistado: Si, también, bueno, también en el equipo se han hecho investigaciones en que se tiene en cuenta las dos clases, los dos modelos de investigación, tanto cualitativo como cuantitativo, sobre todo en los primeros pasos había una atención a estas dos formas, ¿no? pero después vamos precisamente tomando esa línea que es la que vemos que es mejor para contrastar la realidad y ser fieles, cuando hablamos de los resultados, porque se ha contrastado todo con la realidad, entonces la significatividad de los datos no es lo mismo que presentar papeles y que te digan, si, no, etc. ¿no? y después un estadístico, y datos claros y distintos y ya está, ¿no?

Entrevistador: Entonces para ti ¿lo que marca la elección del método no es tanto el problema de investigación en si, sino que es más bien una cuestión epistemológica o de perfeccionamiento?

Entrevistado: Exactamente. Creo que se queda también reflejado en mis cursos.

Entrevistador: ¿Y puedes describirme así lo que para ti es la investigación etnográfica? Si alguien te pregunta de fuera del campo, ¿qué es la investigación etnográfica? ¿para ti que es lo que más lo define?

Entrevistado: Yo, la investigación etnográfica, para mi, es ese paso hacia la realidad en que el etnógrafo se convierte como en una excavadora, no? y entonces va recogiendo todo absolutamente, barriendo toda la forma de vida de las personas o de un colectivo, no? y lo que va fraguándose y lo que se va generando es precisamente el resultado de esa vida, de esas relaciones que ha habido, de esa historia, tanto pasada como puntual, y para mi eso es muy importante y merece muchísimo respeto porque ya no es lo que tu dices sino que es lo surge de esa realidad y que tienes que hablar de ella porque ya has negociado, quieres sacar unos resultados y debes

presentárselos como en un espejo para que se miren y después hagan lo que tengan que hacer ellos, porque son los protagonistas de su historia.

Entrevistador: Y, cuando tu empezaste a hacer este trabajo ¿tenías algún referente con el tema que utilizaran esa metodología? ¿el mismo tema que tu estabas investigando del espacio escolar, porque me has dicho que si conocías de otros temas, porque se habían llevado a cabo trabajos con investigación etnográfica, pero ¿el mismo tema que tu abordaste, en el estado español, no conocías ninguna referencia...?

Entrevistado: No, no, no. El espacio sobre investigación etnográfica, sobre espacio, no, además me animó a hacerlo primero porque al ser profesor de organización pues yo veía una laguna realmente importante en este capítulo porque siempre veía que se habla de aspectos tradicionales de organización, didáctica siempre se habla de contenido y tal, pero espacio donde realmente se desarrolla el teatro de la educación, no? pues entonces eso me animó a hacerlo y como tenía posibilidades, no? porque..., y dije me voy a dedicar a esto por gozarla, quería investigar para gozarla y dedicarle el tiempo que fuera, porque creo que era un handicap personal, que me iba a dar una gran soltura y no estar tanto en la teoría, en conocimiento de tema como en la práctica; y leer para mi, después agarré todo lo que hay de estos temas, no? a nivel nacional e internacional, entonces me centre en estas formas que parece que es fijarte en un puntito dentro de un mapa de nada, pero que pueden tener una gran repercusión y decir también algo al resto, ¿no?

Entrevistador: Es que un poco, lo que yo intento también contrastar es ver si los autores de los trabajos piensan que hay diferencias entre los trabajos que se están haciendo aquí, en el estado español, y los de fuera; en América y en los países anglosajones hay mucha tradición de trabajos etnográficos y a ver si, estoy tratando de indagar, si aquí tiene algunas particularidades, lo que se está haciendo aquí con respecto a lo que hay fuera.

Entrevistado: No, mi preocupación no era en ese sentido, era más gozarla yo y después salir por una temática que sabía que no estaba investigada y que podía ser novedosa también, y además,

pues cubría una laguna que había también en mis programas, de hablar de todas estas cosas, siendo profesor y acercándome a los colegios como director de prácticas veía que había de todo, había colegios con un estilo andaluz muy bonito, lo menos no?, pero últimamente hechos, y también mal diseñados la mayoría de ellos, pero después encontraba muchos colegios destrozados completamente que me llamaban la atención porque, me decía, pero bueno, cualquier institución cuida esto para que su empleado, los operarios..., estén a gusto y como los colegios realmente no cuidaban nada, no? y eso es lo que realmente me llevó a pensar en esta temática.

Entrevistador: Y, ¿qué piensas tu acerca de la objetividad en la investigación? Porque es un tema bastante utilizado, que si investigación cualitativa, cuantitativa... ¿qué piensas tu de eso, de la objetividad en la investigación? ¿crees que es necesaria, o no lo es, que es adecuada...?

Entrevistado: Bueno, yo creo que la objetividad, si te refieres a que lo que se dice tenga que ser el resultado de la realidad, es que hay que buscarla, perseguirla, porque lo que no se puede hacer es, un investigador porque no sé qué arte se le ha dado la posibilidad de meterse a investigar y decir cosas a los demás, pues debe de cuidarse bien la objetividad; la objetividad de estas investigaciones cualitativas, yo creo que si se cuida muy bien el investigador pues realmente resulta acertada y cercana a la realidad, ahora si al investigador no es ético en su proceder, pues pueden hacerse trabajos malos y además se puede hacer mucho daño también a la realidad, a los que son investigados y también a los lectores y lectoras que es donde van también a parar los resultados de la investigación, la objetividad creo que es un punto que tenemos que cuidar todos, primero como personas de la sociedad que tenemos que echar una mano porque no todo el mundo tiene tiempo para investigar, si nosotros, por eso tiene que hacerse bien hecho y no solamente por cubrir curriculum y hacer curriculum personal, lo cual eso sería negativo, no?

Entrevistador: Y para ti ¿que cosas debe tener un buen trabajo etnográfico? Si tu lees un trabajo que se ha hecho con esta metodología, par ti ¿cuáles son las claves para decir qué es bueno, qué es malo, qué es lo que más te llama la atención? O qué es lo que más se debe valorar?

Entrevistado: Yo para mi, para una investigación etnográfica lo que hay que valorar sobre todo es si esa persona ha vivido en el lugar de la investigación, si realmente ha dedicado tiempo extenso a hablar con los participante; el que realmente utiliza aquellos métodos que sean importantes para ese tema en concreto y no cualquier método vale; el que realmente se vayan haciendo progresivamente negociaciones con el grupo que te ha permitido entrar a hacer la investigación, a hacer contacto con quienes realmente puedan ir viendo aquello que se está haciendo para que su punto de vista pueda salir, pueda recogerse fielmente y pueda ir estructurándose pues ese discurso, ese discurso que en última instancia es su discurso y en el cual tienen que verse para después mejorar el lugar o la vida no? de esas personas.

Entrevistador: ¿Y crees que hay aceptación en la comunidad científica actual de la investigación etnográfica?

Entrevistado: Yo, por lo que veo, me puedo reducir solamente a mi grupo, por ejemplo, que es con el quien más trabajo, y creo que hacemos un esfuerzo bastante interesante para que se lleve a cabo así, es decir, hemos puesto en entredicho, hemos criticado pues las formas de trabajar anteriores, recuerdo que en los primeros pasos que dábamos en la investigación, pues venían quejas de los mismos investigadores en los lugares, diciendo ‘mirad, allí en aquel lugar, en aquel centro, me han dicho que a ver si alguna vez en la vida vuelven las conclusiones de esta investigación, porque estamos acostumbrados a que viene la gente te saca la sangre y después no vuelven, te dicen adiós y demás’, pues entonces eso lo hemos cuidado nosotros mucho y hacemos autocrítica grupal para que realmente esto no suceda, y teniendo el directos como tenemos en la misma investigación como es Miguel Angel Santos, no sé si lo conoces, pues es un hombre que es muy meticuloso en todas estas cuestiones, trata muy bien a las personas y demás, a pesar de que haya que hacer informes parciales y haya que gastar mucho dinero para que llegue, pues lo hacemos, en eso realmente no se tiene en cuenta los gastos, no? y eso es lo que ocurre, vamos, desde ese punto de vista tengo que decirte que se hace, vamos.

Entrevistador: Claro, aquí en Málaga en concreto si que hay un... hay aceptación porque hay un grupo estable de investigadores que se dedican a esto, pero en otras comunidades, a nivel general, tienes alguna referencia?

Entrevistado: no, no, como no me muevo mucho, porque estoy más centrado en docencia y en mis cosas de investigación en mi grupo y en otras cosas de otro tipo..., pues no lo conozco, no? conozco pues eso, lo que más o menos se dice, cuando la defensa de algunas de las tesis... cuando formas parte del tribunal, pero no me llega en profundidad estas cosas porque yo tampoco me interesado, estoy muy a gusto, esto es lo que hago y trabajo bien.

Entrevistador: Y aquí, en tu trabajo concreto, en este, tu lo explicas un poco en el trabajo, pero los objetivos cambiaron mucho con lo que se te quedó al final; o sea, la idea que tu tenías al principio, después de dos años de estancia en el centro, después de redactar el informe, lo que te quedó al final cambió mucho con la idea que tu tenía al principio?

Entrevistado: Tu sabes que yo no tenía ideas al principio, para mi... en fin tu ya sabes que esta investigación utiliza un diseño emergente, no? entonces si vas con lo que quieres hacer te puedes dar un batacazo, además yo tuve una gran dificultad que era que tampoco podía entrar en los centros que yo podía elegir, porque conocía también a los porteros, no? o conocía también a los directores por haber ido en años anteriores a hacer prácticas, pero claro iba pasando de un sitio a otro y no se que... entonces yo lo que tenía muy claro, muy claro es que quería hacer investigación sobre espacios, a ver cómo se vive el espacio, a ver cómo está el espacio por dentro, a ver si se goza dentro del espacio, a ver cómo se distribuye, a ver si... cosas así muy vagas, pero claro después voy dando yo los pasos dentro y eso es lo que me va marcando las pautas, ya verás en la tesis que te he dado, lo que no está desarrollado y publicado en el librito, verás cómo es esto, te lo digo paso a paso, es decir, cómo los primeros días entro, cómo llevo un periodo de tiempo determinado echando fotografía, hablando con limpiadoras, con personas que se dedican a la limpieza, hablando con niños, y de ahí voy estructurando mi esquema, de ahí me van saliendo los focos que realmente necesitan ser investigados, ser mirados, y ser perseguidos, y

como investigando esos mismos focos te das la posibilidad de ver otros, es decir, la investigación etnográfica para mi, desde el punto de vista mío, lo que yo he hecho, para mi es alucinante; alucinante porque llegas al final y eso, has hecho cosas que realmente nunca pensaste que irías a hacer, y además cosas que te pasaron que creías que nunca creías que te iban a pasar, estas cuestiones que te digo mi estado de ánimo, que es muy importante en esta investigación para expresarlo también, y para que los colegas y los compañeros que están haciendo investigación sepan que esto es así, y si los periodistas tienen su riesgo dentro de su actividad y de su profesión, pues nosotros como investigadores tenemos también el riesgo normal de la vida de que vas a ser aceptado, vas a ser menos aceptado, va a tener más problemas, va a tener menos problemas, todo eso está ahí y tienes que recogerlo con ansias y darle una respuesta.

Entrevistador: Y de todo el proceso de investigación para ti que fue lo peor de todo?. Un poco es una pregunta también que estoy haciendo a ver que es... la peor experiencia, lo peor de todas las fases de la investigación, de toda la investigación, de toda la investigación que llevaste?

Entrevistado: Pues no sé..., para mi todo era interesante...

Entrevistador: Todo era interesante...

Entrevistado: Lo único que no me gustó es por donde tuve que pasar en determinadas circunstancias, no?

Entrevistador: De las relaciones y eso...

Entrevistado: Del proceso, en la exploración, en ese sentido te podría decir, en la exploración... en las exploraciones primeras lo pasé muy mal ¿por qué? Porque no me trataban como una persona, algunas personas del centro; te voy a decir por ejemplo, el que yo profesor de la universidad, no sea aceptado por un director o directora, ni se fíe de mi cuando me deja los documentos internos del centro y demás, y me tenga que sentar a su lado en una mesita de niño,

con una silla de niño, porque no se fía si le voy a quitar páginas o le voy a fotocopiar o lo que sea, para mi aquello fue realmente muy duro, ¿no? pero mira, esto curtea a las personas, y a mi también en ese sentido, ¿no? y me agradó mucho.

Entrevistador: Claro, fue una experiencia positiva al final.

Entrevistado: Pero ya te digo, por un lado lo piensas y era duro, era duro... yo lo comentaba con mi mujer y me decía, porque yo decía 'Dios mío yo no paso por aquí, yo abandono' y me decía: ¿cómo vas a abandonar cuando eso ya va tan avanzado y tal? Y digo, 'es que mira, y tal...' y entonces lo que tenía es que hacer una... de humildad y tirar para delante, ¿no? entonces las fuerzas de uno, de amigos y mi mujer y eso... 'tira para delante' me animó, porque claro, tampoco podía enfrentarme y hacer las cosas de una manera dura... y de discusiones...

Entrevistador: Lo que tu dijiste de la humildad yo creo que si importante ¿te ayudó?

Entrevistado: Me ayudó, y he aprendido mucho; así que esa parte de la exploración es la que más me... claro, también porque es mucho tiempo, yo creía que iba a ser un año, después tuve que prolongarlo muchos más, primero para estas pruebas y más, y porque claro es que te van surgiendo muchas cosas que tu no puedes prever, no las puedes tampoco abarcar, si haces entrevistas se te van acumulando también muchas cintas... que yo pues, tengo muchísimas cintas, las tengo algunas por ahí, que son 60 u 80 cintas, y claro y tienes después de haberlas grabado, sentarte, irlas transcribiendo, y además me dicen palabras... textuales... integras, no? para después ir realmente extrayendo, contrastando hechos, datos en general.

Entrevistador: Mira, otra de las características de este tipo de investigación es la cantidad de información que se acumula, lo que tu decías de las entrevistas, ¿tu desechaste mucha cantidad de información, hubo información que no te sirvió al final?

Entrevistado: Muchísima, muchísima, yo creo que en una investigación matemática determinados tipos de datos después..., se te abren docenas de caminos y hasta puedes tener el peligro de decir 'bueno sigo con esto o me voy por otro lado' porque es así, el etnógrafo se convierte en una persona poderosa porque es que te tiene información de todos los lados y entonces no solamente de eso, porque te internas, te integras dentro de la vida de esa pequeña sociedad y ya no te hablan de eso, sino te hablan de otras cosas y tal, ¿'quieres algo? ¿Te he hablado de esto?' mira pues no... 'pues yo te lo voy a decir' pero mira, no lo cuentes... 'no' y te va sacando otras cosas de otro tipo que realmente pues podrían realmente constituir un tema muy agradable y muy extenso, para hacer una tesis también, ¿no? entonces tuve que desechar mucho.

Entrevistador: Hay otro bloque de preguntas que, bueno, como ya lo hemos hablado y que está bien explícito, que es eso: la negociación, la relación con los sujetos, ... no obstante eso no está explícito en los informes, solo preguntar si hubo algún tipo de conflicto, cómo lo solucionaste... pero después hay unas preguntas que si me interesan que es si piensas que influye el género, la edad, el aspecto físico, todo este tipo de cosas del investigador en la predisposición de los sujetos, o en la calidad de los datos que obtengas; o si influyen estas características del investigador, ¿crees que influye o no?

Entrevistado: Yo creo que no. La gente me veía bien, tanto del sexo masculino como del sexo femenino, los niños, las niñas, profesores, profesoras, no? si se presentaba un conflicto es porque te ven como una persona que a lo mejor va a mirar su trabajo, como fiscalizarlo lo que haces, el meterte donde no te llaman, como que vas a enseñarles como profesor de la universidad, y entonces te miran con un ojo..., ¿entiendes? Pero por lo demás, el sexo no... también me ayudaron amigas, otros que se yo que por lo que yo fuera y por lo que estaba haciendo no les interesaba, o por cuestiones que iban saliendo pues no les gustaba que... entonces había conflictos, ¿o? hubo más conflicto entonces con el sexo femenino en ese sentido, por guardar la espalda de amigos, o de hermanos o hermanas que había allí trabajando y cosas así, pero que yo no le hablaba ni de nombres ni de apellidos, sino simplemente de hechos que ocurrían, y que yo no sé por qué se generaron, quien era precisamente la persona...

Entrevistador: ¿Y crees tu que se necesitan algunas cualidades específicas diferenciales para este tipo de investigación? Porque claro no es lo mismo ir a pasar un cuestionario, recogerlos y analizarlos, que estar allí conviviendo, ¿qué cosas crees tu que debe tener un etnógrafo para poder?

Entrevistado: Pues yo creo que un etnógrafo, las virtudes que debe tener sobretodo es que sea una persona abierta, con capacidad de comunicación, una persona agradable, que sabe oír, que tenga mucha paciencia, que esté dispuesto también a colaborar en los sitios donde está haciendo el estudio... con esto no me estoy refiriendo a que el investigador sea un chico para todo, pero si que las cualidades humanas, de comunicación, de capacidad para tomarte un café a la hora que sea porque te lo pide alguien, o porque lo notas tu, porque ayuda, yo recuerdo en esta investigación me llegaron profesoras y me dicen ‘tu tendrías inconveniente en que te incluyamos en algunos proyectos que vamos a hacer de estudio, vamos a pedir también ayuda a la Junta de Andalucía, para cuestiones relativas a, como se llama el tema?, a orientación educativa, etc., porque van a venir también profesores de otros colegios que nos llevamos muy bien y entonces...’ y digo, vale, ‘y tendrías posibilidad de venirme todos los viernes de tal a tal hora?’ y digo, vale, también lo haré, y así me constituí en miembro de un grupo que yo... no quería pero que era necesario, además aquello valía también para hablar cosas del centro, de cuestiones, te enterabas también de las estadísticas que desarrollan con el profesorado y que tu por estar en tu aula, o en tu edificio de cristal de la universidad no te enteras, y entonces es necesario pisar la realidad y estar con este grupo. Entonces desde ahí, pues te digo que también hay que tener estas cualidades... lo que no puedes es llegar, coger datos y ¡pum!, te vas a otro sitio y aclaras, ordenas tus datos claros y distintos y dices ‘ya he terminado la investigación’. Yo veo al etnógrafo, la investigación etnográfica tiene una particularidad que yo creo que va por ahí y hay que hacerla así si realmente queremos dar datos fieles y dignos, de lo que estamos haciendo.

Entrevistador: Y ya por último, si tu piensas que con toda la información que tienes y del mismo centro otra persona se pone a analizarla ¿tu crees que las conclusiones hubieran sido parecidas o iguales a las que tu llegaste?

Entrevistado: Yo creo que los datos más gruesos si, pero ahora, cosas que a veces se dicen, o detalles yo creo que no, ¿por qué? Porque el etnógrafo tiene una visión, tiene una mirada, y entonces según la educación de nuestros ojos, la educación de nuestra mirada, pues vamos a mirar unas cosas u otras, puedes levantar la liebre de unos temas determinados u otros, según tu sensibilidad o si quieres, según las circunstancias, los bandazos que te has dado, las conversaciones que has podido tener con unos u otros, y demás. Todo eso realmente va a tener una gran repercusión para los datos y después para estructurar los datos y para salir hablando de una temática, pero más gordo sobre el espacio de ese establecimiento destrozado en el que las personas no han cuidado y desarmado y con materiales destruidos, desechos y tal, si hubiese caído en la cuenta de lo mismo, vamos.

Entrevistador: Una pregunta que se me quedó antes, que ¿si tu crees que con este tipo de investigación se puede hacer teoría educativa? o sea, se puede realizar con investigación etnográfica, estudios de casos, se puede generar teoría educativa.

Entrevistado: Claro; yo creo que toda investigación puede generar teoría, toda, para mi toda investigación genera teoría, además, hay que hacerlo, para generar teoría y después seguir investigando para aplicar esa teoría y volver otra vez a buscar nueva teoría, ¿no? Yo veo un círculo que yo creo, o el pescado que se come la cola, y es un círculo continuamente rodando.

Entrevistador: Pues si quieres añadir algo más, yo creo que básicamente... hay muchas preguntas que no te las hago porque están en el libro, y supongo que en la tesis más todavía...

Entrevistado: Además, ahora en la tesis pues te vas a encontrar con capítulos, entre ellos esos que tu has dicho que te interesan mucho que es el, bueno lo sexual, ahí es mucho más amplio,

además con expresiones recogidas de los mismos participantes, lo cual te abre más las posibilidades...

Entrevistador: Si, básicamente el análisis que voy a hacer es ver como..., qué proceso siguió, el hilo, el esquema, las partes, y un poco qué técnicas de recogida de datos se utilizan, qué tipo de problemas, de qué áreas, cuál es el objetivo de la investigación..., un poco para ver qué es lo que se está haciendo aquí.

Entrevistado: Me preguntabas también cómo, en las entrevistas que hacía, utilicé un cuestionario, pero que iba acompañado de fotografías, en el sentido de que yo tenía un volumen de fotos, y le preguntabas sobre cosas que le llamaban la atención y estas fotografías qué te dicen, o qué te parecen...,

Entrevistador: Estimulación de recuerdo.

Entrevistado: ...y entonces o me habían dado fotografías que a lo mejor son verdaderas investigaciones o adquisiciones etnográficas, y decías y tu conociste a este director, o conociste esta forma de formarse en el patio para ir a las aulas, etc. y eso, ahí se recoge, que es muy importante, y después en los pasos primeros también el primer cuestionario que iba saliendo, que después lo tengo yo en cuenta, que no es que vaya dando bandazos?, pero que voy teniendo en cuenta, después voy transformando, voy... pues eso es así, esos pasos pues son importantes para...

Entrevistador: La verdad es que he tenido una suerte con esta tesis, porque estoy viendo el trabajo que se han hecho otras personas, porque no es lo mismo leer un libro que leer lo que es el trabajo y hablar con la gente, y ahí te ves cosas pues increíbles, el esfuerzo personal que supone, sobre todo alguna vez me ha llamado la atención la dedicación durante..., la media es cuatro o cinco años, porque dos años de recogida de información, dos o tres de elaboración de informes, negociación, hasta que se queda el formato ya final y tu dices... mi madre cuatro o

cinco años de la vida de una persona dedicada a esto pues es valorable en todos los sentidos, y la verdad es que se están haciendo cosas interesantes; no hay tanta investigación etnográfica como parece, aquí en Málaga si, esta mañana voy a entrevistar a Miguel Angel, he estado con Nacho Rivas, con Nieves Blanco, que fue la que me dijo... no, no, Nieves me dijo de Paco Plaza que no lo conocía, con Gloria, en fin bastante gente, Ernesto.

Entrevistado: De Miguel Angel, aprovéchate de Miguel Angel, primero porque es una persona que....

INFORMANTE “Q”

Entrevistadora: Que, el objetivo es contrastar la parte de la tesis con algunas opiniones respecto al método. Pero, claro, la mayoría de las preguntas que yo tengo previstas pues todo el mundo las contesta en su tesis, porque te posicionas en casi todos los aspectos de las ciencia, metodológicos, epistemológicos... quizás haga alguna pregunta de este tipo, lo que voy a hacer es intentar pues no volver a insistir en aquellas que ya están suficientemente claras, porque no todo el mundo hace esa reflexión, por eso... Entonces lo primero que me gustaría es que me dijeras cuál es tu formación teórica, qué estudios tienes, si tuviste algún tipo de formación metodológica, y cuál fue...

Entrevistado: Tengo la formación de cualquier licenciado que acaba sus estudios, yo soy licenciado en Ciencias de la Educación, estudié en la Complutense y la formación que yo tenía es la que se daba entonces. Yo acabé en el 82 los estudios y lo que me dieron de metodología fue estadística, tres años de pura y dura estadística y sin ningún tipo de mención, ni siquiera que existiese una metodología alternativa de tipo cualitativo. Entonces fue, a partir de quien me dio un curro en el departamento de didáctica, con una beca de colaboración, yo estaba en cuarto de carrera, cuarto y quinto, y que el departamento de didáctica había un clima que empezaba a pensar en otro tipo de metodologías, sobre todo a partir de esto que había empezado a hacer Angel Pérez, o Jimeno, que fueron los que me iniciaron. Ahí empecé a plantearme cambiar de estrategia metodológica y hacer estudios. De hecho la tesina la hice sobre teoría general de sistemas, con lo cual hice una ruptura por ahí ya epistemológica, también me salió un buen tocho con ciertas páginas relacionadas y entonces también una ruptura general. Entonces, lo que le planteé una vez hecha la tesina que fue nada más que teórica, fue una revisión de lo que podía aportar la teoría general de sistemas a la didáctica, lo que me planteé fue el hecho de poder empezar a investigar ya, desde ese paradigma holístico y general, con una metodología que se correspondiese con eso, y entonces por aquella época ya aparecían algunos libros, de Angel

Pérez, sobre investigación, problemas de investigación, no? donde define a la investigación problema ecológico, donde ya apuntaba otro tipo de estrategias y tal, y entonces me planteo, en principio por interés, en lo que era el estudio del aula, o sea mi interés en principio fue ese. Dentro de lo que era una perspectiva holística y demás, pues en la situación enseñanza/aprendizaje se centra en el aula, pero vamos a ver qué es el aula, como sistema, como relación, como un todo, organizando la experiencia de aprendizaje que hay ahí, no? entonces mi primer punto fue intentar saber lo que era el aula; y ya te pones a profundizar sobre eso ya vas orientando, con lo cual definí, en el momento que ya tenía más información bibliográfica y demás, datos de lo que ya había empezado a ver en mi investigación, es decir, ya la cultura del aula como concepto de lo que me preocupaba; y entonces a partir de ahí me metí de lleno con la antropología.

Entrevistadora: Fue autodidáctico...

Entrevistado: Si, básicamente. En aquella época, te estoy hablando cuando yo empecé la tesis en el año 85, no había prácticamente nada, o sea, en castellano yo no recuerdo referencias que hubiese en concreto prácticamente ninguna, nada más que estos pequeños artículos que sabían donde anunciaban que había otra metodología, y a partir de estos ya tienes que empezar a buscar.

Entrevistadora: Todos los trabajos de investigación que has realizado, por lo que me has dicho son más o menos con la misma metodología, no? o sea, que no has hecho ningún trabajo de investigación siguiendo otras metodologías? más cuantitativas o más experimentales?

Entrevistado: Cuantitativas nunca. Lo que tu leíste en el libro, me identifico en una posición exclusivamente y, entonces, desde esa posición me interesa acceder a ese tipo de realidad. O sea, lo que me puede ofrecer la investigación cuantitativa en estos momentos no me interesa.

Entrevistadora: Entonces tu crees que las razones para usar la metodología son más de carácter epistemológico, de funcionamiento teórico más que tener formación para la investigación. Entonces seleccionas una metodología concreta. ¿Cómo ves tu eso?

Entrevistado: Creo que hay una posición, insisto. Hay un posicionamiento que tu tienes que tener anterior, en el cual entiendes que la realidad funciona de una forma, no? y esa forma te ofrece unas posibilidades de acceder a esa información. Si tu te sitúas solamente en el problema, que hay bastante gente que lo hace así, en función del problema, utilizo unas estrategias o utilizo otras, el problema ya supone una definición anterior de lo que es la realidad, desde mi punto de vista, no? que cuando tu estás diciendo este el problema, a ver qué estrategia uso, ya te has definido por lo que es la realidad, luego ya tienes una posición epistemológica anterior, con lo cual yo entiendo que primero te identificas. Y luego también hay un factor muy personal, que creo que la investigación nunca se desliga de la afectividad, y entonces lo que son los sentimientos propios de uno y lo que uno vive afectivamente y emocionalmente es lo que le lleva también a identificarse con predicciones detalladas, no? que quizás utilizando así conceptos muy generales se puede llegar a ideologías también, que están implicadas en todo esto. Y por ahí pues uno se vincula, o sea que quizás la idea de vinculación es más emocional y luego ya uno empieza a entender que hay una epistemología que justifica eso, pero la primera vinculación es emocional. Yo con los alumnos de doctorado y cuando dirijo las tesis lo primero que les digo es que una tesis no es 'dígame usted un problema para investigar', sino qué es lo que yo siento en las tripas para que yo me ponga a investigar. Entonces, si no hay un compromiso emocional o ideológico y tal, no va a hacer uno una investigación grande. Por eso les digo, pones delante de un papel e identificaos a vosotros mismos sobre cuáles son vuestras preocupaciones, vuestras motivaciones, o preocupa, íntimamente, eh? No intelectualmente, y a partir de ahí podemos empezar a leer otro tipo de tesis... Pues ya digo, tener una vinculación emocional y luego ya, entendemos las concepciones epistemológicas que pueda haber detrás. Pero evidentemente no es el problema lo que se define antes, sino te defines tu. Y vas a entender a definir los problemas que tienes desde tu posición que ya tienes, no?

Entrevistadora: Y ¿cómo ves tu la investigación etnográfica? Si, en el campo, te dice oye qué eso de la investigación etnográfica? La primer idea que se te viene a la cabeza para decir qué es para ti eso? ¿cómo lo explicarías?

Entrevistado: Complicada.

Entrevistadora: Lo que más la caracteriza para ti, qué es lo que...

Entrevistado: Yo creo que lo que más identifica a la investigación etnográfica sería el intento de comprender la experiencia de la gente, fundamentalmente. Y lo que significa, hombre, utilizando términos conceptuales, la cultura, no? o sea, yo la cultura yo la entiendo fundamentalmente en términos de experiencia, y la cultura es la experiencia personal y la construcción de la propia identidad de un sujeto, no? en relación con un entorno. Entonces lo que la investigación etnográfica, fundamentalmente, va a buscar es ese concepto de experiencia del sujeto, y lo colectivo.

Entrevistadora: Cuando empezaste a hacer tu... me dijiste que no tenías ningún referente de trabajos realizados aquí en el Estado Español, no? y ahora, ¿conoces otros trabajos que se hechos? Es un poco para ver si tu crees que hay diferencias con respecto a lo que se hace en los trabajos americanos, más anglosajones, si tu crees que hay algunas características de los trabajos que se están haciendo aquí diferenciales con respecto a los que se están haciendo fuera?

Entrevistado: En el buen sentido si. Yo lo que conozco es de aquí de España, por lo menos desde que yo la hice hasta ahora, la gente con la que tengo más contacto, hay gente que está más centrada en lo que es una investigación etnográfica, y sabe lo que está haciendo, pero también hay mucho discurso hueco, o sea hay mucho más de fachada que de contenido, porque, no si estoy en lo cierto o no pero me da la impresión de que no se ha, criterios generales, no se ha profundizado en el conocimiento de lo que es la etnografía y nos hemos quedado más con los discursos elaborados, con las consignas, no? más que con la epistemología real. Entonces ha

habido mucha elaboración de etnografía, supuestamente etnográfica, que yo creo que no responde para nada con lo que es una etnografía, ni siquiera con lo cualitativo, sino que ha habido ahí una especie de, pues eso de todo vale, no? de que... 'bueno, pues vamos a hacer metodología blanda y que podamos con cualquier cosa sin que estemos constreñidos por el rigor de la investigación experimental', y yo creo que es todo lo contrario, o sea, si hay una investigación rigurosa realmente es la etnográfica y no la otra. También es mucho más, de cantidad o de estrategias de control y de rigurosidad que necesita la etnografía, que no para la investigación de otra índole. Te puedo asegurar que en España, etnografías se han hecho, se están haciendo unas cuantas, pero no, digamos, hay todavía consolidado un cuerpo real de investigación etnográfica que digamos se sabe lo que se está haciendo. Hay algunas muy buenas, pero todavía creo que hay que trabajar mucho. Y luego hay una diferencia importante con la investigación norteamericana; la investigación norteamericana surge concretamente de un conflicto intercultural, cosa que aquí en España no lo hay. Por eso mucha parte de la etnografía que hay sobre investigación etnográfica en la escuela va sobre otra cultura y demás. Sobre todo en las zonas de reservas indias, mezclas de culturas chicanas y norteamericanas y con una preocupación también de culturización de las nuevas culturas que entran. Entonces hay motivaciones distintas. También hay una tradición antropológica norteamericana mucho más fuerte, de hecho, bueno toda la escuela de Chicago está marcando una pauta muy clara y entonces hay un contenido antropológico más claro que aquí. Aquí no hay esa claridad de lo que es el contenido antropológico de la etnografía, y por ahí yo creo que se diluye un poco también el tema.

Entrevistadora: Hay muchos autores que se dedican a hacer taxonomías, tipologías de investigación etnográfica, ¿tu crees que son, podemos hablar aquí de diferentes tipos de etnografía?, de las clasificaciones que hay por ahí, que cada autor dice una distinta, por decir de algún modo lo que hay por ahí ¿cómo ves eso? Un poco en la tesis comentabas que es lo mismo, o con algunos matices diferentes de tesis naturalistas, estudios de casos, algunos, pero lo que es la investigación etnográfica ¿tu crees que incluso aquí se podría hablar de...?

Entrevistado: Me da miedo contestar a esa pregunta, porque es que es muy complicado. Cada estudio es un mundo en si mismo, no? y depende de mucho las cosas, de dónde, quién, cómo, etc. Entonces taxonomizar yo creo que es matar un poco el conocimiento. Es cuando no tengo que tener cursos taxonomizo pues para..., entonces es complicado, yo no soy tampoco muy partidario de las taxonomías sino de intentar comprender, y comprender significa situado ante esta bibliografía saber de donde ha surgido qué sentido tiene, qué está aportando, cual es la ideología de la que has..., es decir, eso. No tanto que encuadrarla en ningún sitio, si la encuadro lo mato, no? y me parece que hay que hacer..., es decir, hay que recoger las etnografías para hacer una revisión de todas ellas pero sin hacer taxonomización sino para comprender mejor lo que significa esta metodología de investigación.

Entrevistadora: Y ¿qué piensas de la objetividad en la investigación? Yo sé que hablas en tu tesis.... Bueno pues eso... ¿qué es para ti la objetividad, o cómo lo ves así encuadrado dentro de la investigación, esta palabra que tanto...?

Entrevistado: La objetividad es una preocupación más experimentalista que cualitativa, y por tanto no me preocupa, si la objetividad... dónde está la objetividad, no existe la objetividad en ese sentido, no? existe la intersubjetividad con un criterio, que es la capacidad de que uno sea capaz, estableciendo los marcos donde se produce el conocimiento, ser capaz de establecer transferencias u operaciones o..., pero no..., hay un conocimiento por encima objetivo que controla o determina todo, eso no existe. Si creemos de verdad que el conocimiento es constructivo y que la realidad es emergente y esas cosas, no podemos hablar nunca de objetividad, nos tenemos que quedar siempre en la intersubjetividad, en construcción de significados.

Entrevistadora: Y, para ti entonces ¿qué tiene que tener un buen trabajo etnográfico? Tu cuando ves algún trabajo etnográfico igual haces una claves de las pautas que para ti te hacen valorarlo como bueno o como malo.

Entrevistado: El rigor. El rigor en ese sentido, primero en el autoanálisis del propio investigador, de su situación, de ese situarse de dónde parto, cuáles son mis motivaciones mis fundamentos, mi posicionamiento ideológico incluso, y cómo uno es capaz de ir creando una red suficiente de datos que le permita construirse en si los significados no solamente desde las ideas, sino los contrastes entre los datos. Entonces me da mucho susto las etnografías o los trabajos que solamente llevan una orientación lineal, que solamente recogen datos de una forma, y que sugieren ya elevarlo de forma general, o que se indefinice ideológicamente a sus presupuestos que no estén justificados en ningún dato, en ninguna de las fases de la investigación que ha llevado a cabo, entonces yo creo que lo que hay que buscar es el rigor, la capacidad de que el peligro que puede tener y por donde puede venir la crítica más fuerte es ese relajamiento en la investigación de decir, bueno, como esto es..., la gente cualquier cosa que se haga..., no, hay que ser muy serio, muy crítico y estar todo el tiempo en una actitud crítica respecto a lo que uno está haciendo, no? y detesto los datos mismos, es decir, me da mucho miedo cuando uno vuelca sus propios intereses, yo, no hay, he visto que al final lo que estás viendo es al investigador, no estás viendo la realidad. Una mezcla de etnografía y después son las neuras que tienes que pillar, pero esto no es lo que está diciendo los datos que hay, esos son sus..., eso es, entonces cuando estás viendo una estrategia de investigación y estás viendo como el investigador llega, claro todos estos son muy interpretables, entonces estás preguntando a un 'tío', informante sobre algo, y la información dice, le preguntas a ese 'tío' por ejemplo, ¿pero tu no crees que esto es...? Pues ya le estás diciendo, pues claro que puede ser, y el otro, ya te dice, 'pues... bueno si, puede se'. Ahora, ¿cuál es la información básica de la que el parte? déjale que la diga él. Entonces ahí hay mucho de neuras personales, no? uno quiere escribir más sobre si mismo de investigador que no sólo de lo que ha investigado, y a mi me da mucho miedo eso.

Entrevistadora: Y ¿tú crees que hoy en día está aceptada este tipo de investigación en la comunidad científica? ¿Cómo lo ves?

Entrevistado: Con mucho peligro. Ha habido momentos, es decir, yo creo que todavía no se ha generalizado, hay ámbitos en que si. La didáctica, por ejemplo, dentro del ámbito educativo

nuestro, no? la didáctica pero tiene ya, no toda la didáctica, un sector de la didáctica lo tiene asumido como estrategia de investigación y también con recelo. De hecho, también está en Santiago, en Barcelona, en Valencia, aquí en Málaga, entonces eso supone que están los focos de la didáctica más innovadora, más progresista, o más incluso etnográfica, y si cuentas los trabajos que hay realmente sobre etnografía no son tantos. Todavía en nuestro propio departamento se siguen haciendo investigaciones muy cuantitativas, y los cuestionarios están a la orden del día en las investigaciones. Hay todavía ahí elementos que yo... no sé si son deseos personales y si son miedos, y si son que todavía no nos acabamos de creer el discurso de la etnografía y lo que es lo cualitativo. Pero mira que todavía hay un.... Yo creo que es miedo, miedo a enfrentarse a la mente con un planteamiento radical de lo que, puede ser la investigación etnográfica. Ese hecho si es significativo. Y luego hay un momento en el que si había un discurso progresista, supuestamente, sobre todo en el Ministerio, que si se subvencionaba y se justificaba porque formaba parte de ese discurso más “progre” y más... entonces había que apoyar. Muy curiosamente, cuando ha cambiado el gobierno el PP no está apoyando este tipo de discurso, porque... bueno, pues ya era otra...yo creo que el planteamiento ideológico está en la base, mucho en la base, y también porque han cambiado los que controlan, digamos las agencias que seleccionan, y entonces quienes están ahora, los que están en el Ministerio en los proyectos, son viejecillos los que están, son gente que se mueve en problemas distintos y que no es capaz de entender que puede haber una diversidad de métodos, no? o por lo menos otras alternativas muy distintas a esas, y entonces se están cargando en este momento otra vez la orientación más cualitativa, no? el Ministerio no está apoyando absolutamente nada en este momento, la Junta de Andalucía por lo menos aquí si se mantiene un cierto apoyo, pero también incluso el gobierno del PSOE que hay en Andalucía está dando marcha atrás, ni sé si hay ética más que están afectando al resto ya que da igual en donde se mueva uno, pero que las crítica más neoliberales están ya contaminando todo, entonces eso también se empieza a ver un poco, pero de momento nos mantenemos. Pero la comunidad científica todavía no lo quiere aceptar, es que incluso nosotros, ya te digo, yo creo que todavía nos da miedo asumir que ese es un paradigma real de investigación y capaz de producir un conocimiento, no? entonces, ahí estamos. Muchos

encontramos investigaciones que empiezan a mezclar lo cuantitativo y lo cualitativo, y entonces la estrategia...

Entrevistadora: Hay otra serie de preguntas que no vamos a hacer porque tu lo explicas bastante bien, que es un poco si se cambió mucho la idea inicial, ideas más concretas dentro de la investigación de la tesis: cómo evolucionó el problema, que es lo que te quedó al final..., yo creo que explicas las fases distintas, lo tienes explicado, con lo cual no lo voy a poner aquí, pero si alguna cosa referida a lo que es la investigación. Por ejemplo, si desechaste mucha cantidad de datos, una de las cosas de la gente que empieza a recoger información es que después no sabe muy bien qué hacer con eso, ¿Cuál fue tu caso, aprovechaste todo lo que fuiste recogiendo, observaciones, entrevistas, documentos...?

Entrevistado: Básicamente si, lo aproveché casi todo. El trabajo fundamental es la traducción de los datos, ese es el problema básico. Entonces, bueno yo tenía una cantidad de datos bastante grande, ahora ya no me acuerdo pero eran treinta y tantas entrevistas de estudiantes, 5 o 6 entrevistas de sus profesores más, luego, cuadernos de campo, salían 4 o 5 de 9 campos; bien, yo tengo una letra muy chiquitita, más luego utilicé también un par de cuestionarios que no eran cuantitativos, luego había que codificar eso de alguna forma, con lo cual también tuvo otra fase de trabajo esta vez. Todos esos datos los tengo contemplé a la hora de trabajar; el problema era la reducción de esos datos, y entonces lo que me preocupó fue hacer un sistema de categorías capaz de abarcar toda esa información; siempre pierdes información, siempre pierdes porque con todos esos datos dices, 'bueno, le puedes dar este enfoque', y sacas este tipo de informe, pero le puedes dar otro enfoque, y puedes sacar otro tipo de información de ahí; entonces, claro, siempre que optas dejas fuera cosas, pero es una opción, el problema este que hay... están esos datos para cuando puedas o quieras se pueden volver a utilizar, u otro segundo investigador pueda hacerlo luego, una investigación de segundo orden, donde puedas recuperar otra vez los datos esos, no? entonces, a mi no me preocupa tanto perder datos como el saber que estás haciendo con esos datos, que tomes una opción, y saber la opción que tu tomas, y a pesar de eso, de que soy tan exhaustivo, yo creo que nunca se es exhaustivo, aquí lo que tienes haber es

saber lo que quieres contar, y no tanto la exhaustividad de decir 'cómo meto todo', no es cuestión de meterlo todo, y eso lo estoy diciendo yo que sabes mi intención es que no hay que hacerlo.

Entrevistadora: Aunque ya te queda un poco lejos, pero seguro que tienes muchísimos recuerdos de la tesis, me podrías decir que fue lo peor para ti del trabajo, de todas las complicaciones que tiene todo el trabajo de investigación...

Entrevistado: La transcripción de las cintas.

Entrevistadora: ¿Lenta no?

Entrevistado: Lenta, pesada y, además, bueno yo soy de Madrid y entonces llevaba aquí en Andalucía dos años, el efecto que yo estuve investigando está que es en la zona este de la provincia, entonces hablan... que no hay Dios quien los entienda, yo no los podía entender en aquella época, hablando todavía les sigues, pero cuando los tienes que oír, había veces que es que era incapaz de entender lo que estaban diciendo, incapaz, y entonces tenía que acudir a gente, de aquello que oyen 'qué dicen?' porque era imposible. Hay gente que vive en el campo, algunos viven en "las cortijas" que le llaman, no? que son núcleos urbanos muy chiquitillos de familias, cuatro o cinco juntas, que lleva adelante pues una tierra y un campo y demás. Pues claro, las cortijas, pues son gente que tienen una cultura muy pobre, muy popular, con un lenguaje muy cerrado, y yo recuerdo con pavor aquello, fue horrible. Además, yo empecé a transcribir sin transcriptor, es decir, sin pedal, horrible, hasta que ya el departamento compró un transcriptor y fue para meterse y yo empecé, y la diferencia, claro, aquello fue un descubrimiento, que ahora ya no saben los que tienen que transcribir lo que era entonces. Y esa fue la parte más dura.

Otra fase, es que se te hace pesado el estar yendo constantemente a esa no? llevaba un año entero acudiendo a la misma hora al mismo sitio, no? eso se hace también pesado, sobre todo ya llegando el momento en el que estás...viendo que tienes ya datos recogidos, que ya está

aportando poca información, entonces la última parte se te hace más pesada. Aunque también es la parte que se disfruta más, estar allí con los niños, conviviendo con los profesores y tal... esa es la parte más disfrute, está claro. Pero el hecho... además yo tenía que ir a las 3 de la tarde, que era cuando tenían la clase a la que yo iba, y me comía el bocadillo en el coche, cogía, salía de la facultad, cogía el bocadillo en el bar y me comía el bocadillo en el coche yendo hacia el colegio. Entonces, al final, todo cansa, cansa un poco, pero también es la parte más divertida y gratificante, no? Luego, además, los chavales te recuerdan, todavía hay algunos que me los encuentro de vez en cuando, y el profesor es igual, o sea, que hay un cariño que se crea ahí.

Entrevistadora: Entonces tu relación con la gente allí fue... ¿tu no tuviste ningún tipo de conflicto con nadie en el centro? ¿no te tuviste que posicionar en ningún momento?

Entrevistado: No.

Entrevistadora: Te fue bien en la relación. Y bueno, tu al principio negociaste todo imagino, además lo explicas todo, no? bueno los informes que les devolvías y todo eso, ¿todo eso estuvo negociado desde el principio?

Entrevistado: No fue el principal, no describimos la negociación, no la describimos pero si lo hablamos. Había una conversación donde explicabas las condiciones y aceptábamos esas condiciones. Pero no escribimos ese pacto.

Entrevistadora: Y ¿tu crees que influye en la calidad, en la recogida de información, las características personales del investigador? Género, apariencia física, edad... ¿tu crees que eso influye?

Entrevistado: Evidentemente. Influye. No son los mismos datos que se recogen en las mismas... vinculación con los sujetos, y hay elementos que cambian, efectivamente. Por eso hay que ser todavía más crítico con los datos que recoges y con... más capacidad de reflexionar sobre el

hecho de quien es tu, está haciendo eso, para poder dar un valor a la información. La información no es solamente lo que te dan, lo que te cuentan, o lo que tu escribes, sino cómo situas esa información en el contexto en el que has estado, no? esa es la información real, no el dato que tu... transcribes la entrevista y te dicen, pues opino que hay..., yo que sé, una relación con esas tres compañeras..., sí, ese es el dato no la información. La información es..., cualquiera de esos sujetos está diciendo eso en ese momento particular, y en el contexto en el que está, y en relación contigo, entonces si no eres muy crítico con esa perspectiva, y estás constantemente remitiendo a situaciones dentro del contexto, entonces bueno, estás haciendo que se contamine la interpretación sin tener en cuenta la relación que hay entre lo laboral y lo personal, de todo esto.

Entrevistadora: Y tu crees que el investigador etnográfico, cualitativo en general, tiene que tener unas cualidades específicas para..., personales, para llevar a cabo la investigación, presentar unas cualidades.

Entrevistado: Como para todo, no? sobre todo es una cuestión de mentalidad, entonces si..., una mentalidad es abierta, sensible, con una capacidad de absorber cosas, dejarse empapar por las cosas es el requisito básico para poderse meter en una situación de estas. Si tu vas con una mente rígida, cuadriculada, con ideas preconcebidas, evidentemente nunca va a hacer una etnografía en condiciones. O si, yo que sé, no es capaz de crear una empatía con la gente en una relación, afectiva, vinculante afectivamente, pues también te vas a crear un montón de obstáculos. Entonces, hay ciertas formas de ser que tienen dificultad, lógicamente, pero porque tienen dificultad en la vida con todo, claro. Por ejemplo, la investigación última que te he contado que hemos hecho, que pusimos cuatro investigadores entrevistando a gente, no? las entrevistas no son las mismas de unos que de otros. Pues, hay entrevistas que tu las estás viendo y hay algunos investigadores que están interviniendo casi más que el entrevistado, no? o que están dando muchas más pistas, y otros que estás viendo que están creando un clima que el entrevistado habla, espontáneamente, no? entonces claro hay una serie de factores personales que están afectando ahí, y esa capacidad de escuchar por parte del entrevistador es fundamental, de crear esa situación, ese clima que permite que el sujeto hable. Entonces claro te afecta lo personal.

Entrevistadora: Tu crees que con toda la información que tu cogiste, ya un poco hemos hablado de eso, pero... en el mismo contexto, con toda la información, otra persona podría llegar a las mismas conclusiones que tu llegaste en tu trabajo?

Entrevistado: Eso es arriesgado.

Entrevistadora: Hemos estado hablando de eso, tu me has comentado, pero imagínate, o sea, cuando tienes todos los datos ya recogidos, todas las categorías, para pasar a las conclusiones finales tu...

Entrevistado: Creo que eso es fruto de la experiencia. Yo b cuento en la tesis, que es una experiencia. Yo recuerdo que el concepto, lo que a mi me dio la clave para entender lo que yo estaba viendo y definir lo que yo defino en la tesis del aprendizaje, que cuando tienes el concepto en términos más reales. Lo que parece un descubrimiento fue ese conceptualización de los aprendizaje. Quizá otro investigador pues hubiese llegado a lo mejor a otro tipo de conceptualización, por su experiencia anterior, esto me recuerda bajando del pueblo donde estaba investigando, con el coche, con la experiencia vivida donde había pasado ese día y rememorando y, en un momento dado digo pero si aquí se está produciendo una situación ritual, es decir, se están repitiendo cosas con un sentido, y me acuerdo que paré el coche, en ese momento, en el arcén a mitad de la carretera, tenía un papelillo, yo siempre voy con papelillos, ahora no se de alguna tarjeta de aparcamiento o algo así, y me hice el esquema, el esquema básico de lo que luego fue, digamos el concepto de aprendizaje. Pues, en un papelillo muy chico donde yo tenía ahí un esquema, soy muy esquemático yo en mi trabajo y siempre, casi todo lo reduzco a... Y allí hice el parte inicial de esa historia, bajando del centro y tal... Por qué creo yo que fue esto, por la experiencia que yo llevaba en ese momento en mi cuerpo, llevaba una experiencia, unos sentimientos y tal, y que en ese momento. Otro, igual no hubiese tenido el mismo tipo de experiencia y posiblemente hubiese llegado a otro tipo de conceptos. Obviamente, entonces ya a partir de ahí. Ahora, que otro sujeto que coja los datos que yo tenía, pues

posiblemente pudiese hacer otro tipo de interpretaciones, que no tienen por que ser contradictorias con éstas, simplemente da otras perspectivas, es decir, es un poco la perspectiva... o lo clásico, ¿sabes lo que es no? que tu, depende de donde lo estés viendo, hay un ángulo donde lo estás viendo todo, no? pues desde ese lado si una etnografía es estar viendo todo, todo el objeto, pero desde un punto de vista particular, entonces hay que estar un poco también en esa perspectiva de saber identificar ese todo desde la perspectiva propia. Debes saber donde podemos coincidir siempre en las investigaciones, aunque luego claro cada uno lo está viendo desde un punto.

Entrevistadora: Entonces tu crees que la investigación se construye o se descubre?

Entrevistado: Se construye. Claro eso es bastante descriptivo. Yo decía, construir desde la experiencia que es construir de esa experiencia. Entonces he dicho que era un descubrimiento pero que si cada uno va construyendo ese todo desde esa perspectiva, entonces yo entiendo que tendríamos en todo de datos lejanos, diferentes investigadores hubiesen ofrecido su perspectiva sobre ese hecho. Claro, tenemos la limitación de que es uno solo el que está ahí con lo cual lo que tiene que hacer es eso, suficientemente exhaustivo en este caso a la hora de recoger datos para que sea capaz de ofrecer toda la perspectiva, y cualquiera que lo pueda leer esa perspectiva, no? la globalidad, quedó sin duda tu perspectiva. Sin la exhaustividad de los datos, ahí si que yo creo que hay que ser muy riguroso, hay que ser exhaustivo en los datos, no tanto en el uso de los datos, en el uso que luego le des pero no es que sean exhaustivos.

Entrevistadora: Ya por último, que no tiene mucho que ver con este trabajo de la etnografía, sino con los enseñantes de métodos cualitativos. Ahora la novedad de los planes de estudio pues está obligando a dar asignaturas de métodos, cursos de doctorado y tal. Entonces, yo he oído a mucha gente que empieza a decir que si eso es muy difícil enseñarlo, que la entrevista no se puede enseñar sino que se aprende a hacer una entrevista entrevistando y cosas de ese tipo. Entonces a ver qué piensas tu de lo que es la enseñanza de los métodos cualitativos, pues un poco para ver la formación que tu recibiste, cómo ves ese tema...?

Entrevistado: Como la enseñanza en general, vale para cualquier tipo de enseñanza. En ese sentido quiero decir, la enseñanza, aprender una cosa es tener experiencia de esa cosa, entonces eso vale tanto para aprender a hacer entrevistas como para aprender lo que es el modelo de la escuela, exactamente igual. Con lo cual, mi perspectiva, el modelo de enseñanza que yo utilizo tanto para enseñar investigación que para enseñar el modelo escolar es lo mismo, sobre todo unido a una experiencia en la que se sea capaz de construir su propio modelo, su propio concepto sobre todas estas cosas. Entonces la metodología que nosotros utilizamos en el curso de investigación de metodología cualitativa en el doctorado, lo que les hacemos es sobre todo resolver experiencias de investigación, hacer una serie de tratamientos iniciales de debates muy amplios sobre lo que sería todo esto que hemos estado hablando, no? de la epistemología previa, les someto a situaciones en las que ellos tienen que darse cuenta de que no es una cuestión solamente de problemas, como decíamos antes, sino de que el propio. Claro si les someto a experiencias de ese tipo, en que ellos tienen que enfrentarse a sí mismos diciendo, bueno si esto es así y luego les sometemos a una investigación, en que, además este año estamos haciendo de una forma peculiar, les decimos no investiguéis sobre eso simulacro se puede decir, pero no es un simulacro es una investigación real. Elegir un foco de investigación, un escenario, unas estrategias y vamos haciendo una línea de investigación. La idea es que lo que van haciendo ellos lo vamos trabajando en esta clase, entonces vamos a discutir los focos, que han surgido, no vamos a decir cómo se elige un foco de investigación.

Entrevistadora: Y tienen que recoger la información y todo, ir al lugar...

Entrevistado: Todo, todo, tienen que hacer entrevistas, tienen que hacer observación... ahora vienen con la entrevista hecha, esto lo habéis hecho así, esto no, a ver tu... la evaluación, cual es lo otro, entonces vamos creando, sin haber dado clase, analizar todo eso, depende de generar situaciones en clase que permitan analizar, valorar todo ese tipo de cuestiones, no? bueno pues ejemplificamos situaciones, analizamos muchas investigaciones...

Entrevistador: Ya realizadas, analizar todo el proceso...

Entrevistado: Exacto. Les sometemos a análisis de investigación. No solamente lo que es la publicación, sino que intentamos, bueno con los compañeros de departamento que han investigado que les den todos los datos, ...

Entrevistadora: ...las transcripciones de las entrevistas, observaciones diarias...

Entrevistado: Que les sometan a enfrentarse a todo lo que ha sido la investigación, y que le demos instrumentos, que le hablen acerca de los problemas que hemos tenido con las fases de esos trabajos, etc. Entonces por eso, lo que hacemos es eso, saber absorber experiencias, en definitiva el aprendizaje no es más que eso, por eso vale para esto o para cualquier otro tipo de aprendizaje. Entonces lo hacemos así. Y luego no es educativa la investigación para que el objeto de reflexión no sea el contenido de la investigación, sino que sea el propio proceso selectivo.

Entrevistadora: Es que eso precisamente es lo que... yo estoy dando una asignatura de métodos cualitativos dos años seguidos, y es muy pronto para ello y no puedo trabajar con contenidos, y claro, por eso, porque todavía no tienen un bagaje teórico como para poder plantear reflexión sobre el tema educativo. Ahora les encanta la estadística y los métodos cualitativos, no tan así, claro tienen métodos I que es estadística y métodos II que es, claro empiezo con los informes, hablo de paradigmas, y se empiezan a tratar los numeritos y los ordenadores y tal, y se ven con el tocho teórico este y dicen 'mi madre' como cambian las cosas, no, pero estoy entrando, ya cambiando las estrategias, desarrollando... porque al principio era mucha teoría, porque hay una asignatura sola en cuarto que damos más práctica, y esa es como más de bases, pero es que no, para coger grillos.

Entrevistado: Es que te dan una formación muchas veces de índole experimentalista, toda la escuela y todo lo que es centro de formación, incluso en la cultura en la que estamos, no? es que el hecho tan tonto, el informe este de la última investigación, hay una periodista del País con la

que, bueno viene aquí a la universidad porque ahí están los teóricos, normalmente viene buscando a ver qué le podemos dar, y tal, y con esa idea, 'cuando acabas esa investigación', uy! qué interesante' sobre cultura de los profesores, dame un resumen para ver como lo sacamos en el tal..., y cuando se lo doy me llama y me dice 'Mire, pero ahí no hay ninguna estadística, no hay un porcentaje, si tu me dices el 80% de los profesores están medio locos, entonces es muy publicitable, digo vale, si esto es como intenté explicar, esta es la forma de trabajar, que intenta esto, esto y esto, si te sirve si no..., pues, claro la cultura es, si no hay ningún número que le diga donde está esto, claro los profesores son un porcentaje tal de todos locos, bueno pues si no tengo ese dato, no te lo doy.

Entrevistadora: Si, si. Yo es que me encontrado casos de esos con el alumnado, o sea de decir, en el examen, o alguna reflexión sobre sus expectativas, donde han estado trabajando... dicen no, tienen un defecto y es que no son objetivos. Así. Y yo ay! no! entonces...

Entrevistado: Te digo del objeto de objetividad.

Entrevistadora: Claro, claro. Es que en otras asignaturas le machacan por ahí, las asignaturas de sociología, de los métodos anteriores que han tenido en el plan, después voy yo, y me dicen que esto de los métodos cualitativos es que no son objetivos, y yo me hundo, y digo bueno... entonces, claro, es duro, no? trabajar, y sobre todo yo creo que, sobre todo en segundo, porque en cuarto y así la gente tienen otra trayectoria, han visto más diversidad y muchas más cosas, seguramente las primeras asignaturas son...

Entrevistado: Es duro. Todavía hay construyendo cosas. La objetividad, qué significa la objetividad, en qué se fundamenta, y aquello de los objetivos, no? si encontrara la objetividad de la que estamos hablando, Y por ahí yo tengo que hacer el doctorado igual, pero es igual en el doctorado hay una que un profesor de instituto que se jubiló y va por el tercer doctorado que está haciendo, entonces claro tiene acumuladas historietas de un determinado?, está doctorado en farmacia, está haciendo el doctorado en derecho, lee la tesis ahora, va a empezar este y quiere

hacer otro en química. Entonces claro, su orientación, aparte de cada opinión, es muy... tengo músicos, tengo gente de educación física, y gente de letras también tengo algunos por ahí. Entonces hay una diversidad de..., psicólogos, alguno también cae seguro, y claro quieren conocer si es muy peculiar algunos de ellos, pero con esa característica entonces claro, escribía acerca de eso. Cada uno se puso a escribir, lo cogían, lo tocaban, así, y luego a ver que es lo que habían escrito sobre eso. Y entramos, no coincidían, había que centrarse, no coincidían ninguna de las que había ahí. Y claro, no coincidían, pero todas estaban dando datos, ciertos pero me tienes que ver.

Entrevistadora: Algo parecido, se lo estaba contando a Nieves ayer, que era, que si ves una escalera. Algo tan cotidiano como una escalera, claro, y ahí también se ve... unos la acción técnica, otros la línea horizontal de la que parte esa perpendicular, que hay un ángulo recto, no sé qué, y otros han contestado las escaleras de la vida, de caracol... unos empezaban a contar su experiencia pasada con respecto a una escalera del pasado, otros referente al futuro, otros la cotidianidad de subir siempre por escalera, entonces claro, lo que es la decisión yo también algo parecido, es algo así, y es..., claro, yo estoy buscando estrategias de ese tipo para pasar por esas cosas porque, claro solamente tienen un tocho teórico ahí por la y cosas de ese tipo, claro, lo que pasa es que uno dice va! También tienen que dominar algo de teoría.

Entrevistado: Es un concepto de estrategia, es decir qué es más cierto de todo lo que hemos dicho, todo es cierto, de qué depende la certeza de que se estableciera algún empate en cada uno de esos, todo o que quieran decir ellos, y a partir de ahí, puedes empezar a valorar el objeto de objetividad e intersubjetividad del conocimiento, de cómo se consigue el conocimiento, pues han partido ya de algo que les ha roto, no?

Entrevistadora: Si, un poco es romper con esa idea, está claro.

Entrevistado: Nosotros tenemos también esa mentalidad que tu dices de que tienen que aprender con conceptos, y si cuando ha acabado el curso no saben los conceptos estos parece

que no has hecho nada, y entonces yo cada vez más me convengo de que no hay es decir, qué experiencia es la que han tenido y totalmente qué es lo que hacemos, no? cómo han conceptualizado, cómo han interiorizado las cuestiones que hemos salvado.

Entrevistadora: No, no, yo también lo tengo claro, cada vez más, por lo menos que aprendan a escribir aunque sea, a contar algo mediante la palabra escrita, porque están acostumbrados a hacer exámenes tipo test, y ahora no saben escribir, entonces todo es sintético, todo es resumido, todo es imposible explicar algo con palabras, no? entonces digo, bueno pues que aprendan a escribir por lo menos, dedicarnos a escribir, a escribir, a contar y a contar, y ya cada vez estoy bajando más lo que es el tratamiento teórico conceptual, como el objetivo es dominar un poco el lenguaje, propio de la disciplina, que son herramientas también para comprender artículos, para lo que sea.

Entrevistado: Eso también cuando lo otro está hecho, le pones número.

Entrevistadora: Pero es... ahí aprendes a trabajar pero con la experiencia también, porque el primer año que la di tenía tanta, y para este no voy a hacer nada, que ahora empieza en este cuatrimestre, y nada que ver con lo que di el año pasado, aquí vamos cambiando y a ver como lo hacemos. Después también con el tema de las entrevistas, pues con la cámara de vídeo, uno hace la entrevista a otro, se graban y después las ponemos para todos, para que se vean, se analicen unos con otros, pues mira esto lo hiciste mal, esto lo hiciste bien, pues también se va planteando, si la gente se quedó contenta y cosas de ese tipo. Y les gusta, eso les encanta. O graban una clase de una amiga mía que está en el colegio y después se los pongo el vídeo para que hagan una observación, que la cuenten, cosas así... Pues esto, yo no sé, si querías añadir algo más de..., yo en principio lo digo que hay muchas preguntas que tu ya las cuentas suficientemente en la, en lo que es el trabajo de informe, con lo cual tampoco insisto, pero vamos, que depende de las personas hago ese tipo de preguntas cuando no están en los informes. Si quieres añadir algo más, yo que sé...

Entrevistado: Que me encanta hacer este tipo de investigación, que me lo paso muy bien, creo que es una experiencia, para el investigador eso es una forma de acceder al conocimiento mucho más rica, más vital, y que compromete. Pero hay que seguir trabajando. La investigación es incluir eso de cultura de que da igual los resultados que obtengas, lo único que tienes es un concepto nuevo, en ningún sitio, hay que buscar investigaciones que comprometen, que comprometan personalmente al investigador, y se comprometan con las situaciones. Desde luego hay un valor fundamental.

Entrevistadora: Pues muy bien. Pues vamos a acabar la entrevista.

INFORMANTE “R”

Entrevistador: Lo primero que me gustaría que me dijeras es cual es tu formación teórica, que estudios tienes, y la formación que recibiste en metodología específicamente.

Entrevistado: Bueno, pues yo hice mis estudios en Madrid, en la Complutense; y la tesis la hice aquí en Sevilla. Siempre me he movido en el campo de la orientación y el diagnóstico. Estuve dando diagnóstico, bueno, estuve dando orientación, después empecé con el diagnóstico, estuve una serie de años dando diagnóstico, y ya después, cuando empezó a desarrollarse el área aquí en Sevilla, y hubo que optar, pues nada, yo opté por orientación. Entonces, la tesis la hice también sobre orientación, en colegios nacionales de Sevilla, y bueno, la titularidad y la cátedra igualmente por orientación. Entonces, esa ha sido fundamentalmente mi formación.

Entrevistador: Y en cuanto a la metodología, supongo que la has recibido.

Entrevistado: Metodología, en metodología, en el momento en que yo estudie en Madrid, poquísimo era mala; la formación metodológica de la carrera hace... pues no sé, montón de años que yo empecé, al menos en la Complutense en la Madrid, y en los grupos de tarde, que era a los que yo podía acudir porque trabaja fue nula, es decir, solamente nos dieron estadística. Todo lo que ha sido metodología de investigación lo he tenido que ir yo aprendiendo por mi cuenta. Y, en relación con los trabajos que yo he hecho, pues en la tesis si tuve que utilizar estadística de tipo clásico, pero después me he ido más por el tipo de investigación cualitativa.

Entrevistador: O sea, que también has realizado otro tipo de investigaciones siguiendo otros procesos de investigación, otras metodologías, o sea, que en varios momentos has utilizado...

Entrevistado: Sí, sí, de todas formas

Entrevistador: Sí, no, y a ver cual era la razón por al que optaste por este tipo de método, para hacer luego tus trabajos.

Entrevistado: Bueno, probablemente porque como suelen decir los de... los duros, los d estadística dura, dicen que los cualitativos hacemos investigación cualitativa porque no somos capaces de hincarle el diente al número. Claro, pero, ahora ocurre que la mayoría de las investigaciones se hacen en equipo, es decir, aquí en Andalucía, y en concreto en Sevilla, en el departamento de Métodos hay dos grupos de investigación, están acogidos al plan andaluz de investigación, y financiados en parte por este plan. Entonces qué es lo que ocurre, pues que la mayoría de las investigaciones las hacen los del grupo y, por tanto, no es un problema el dominar o no dominar las técnicas estadísticas, de tal forma que cuando hay parte de análisis de datos de tipo cuantitativo pues lo hacen unos, y cuando hay datos de tipo cualitativo lo hacemos todos, o lo hacen algunos, etc. Entonces, yo si me he decantado por lo cualitativo más que por lo cuantitativo; es decir, que yo cuando planeo una investigación pues me sale más lo cualitativo que lo cuantitativo.

Entrevistador: Y, podrías decirme lo que para ti es la investigación etnográfica, que es lo que más la caracteriza, en el sentido...

Entrevistado: Bueno, la investigación etnográfica, desde mi punto de vista, la caracteriza lo desconocido de la situación a la que tu te enfrentas, porque si no estaríamos hablando de una investigación etnográfica de mentirijillas, ya conozco y bueno..., entonces, me da la impresión de que para mi la investigación etnográfica sería cuando tu vas a un ámbito en el cual no conoces nada y tienes que empezar a construir conceptos y recoceptualizar lo que allí ocurre, y cuando utilizas, por así decirlo, una actitud ante la investigación, o ante el problema..., bueno ante la investigación y el objeto investigado, que es la actitud de aprender y de recibir información para intentar situarte en un ámbito que te es extraño y que tu no tienes derecho a conceptualizar de forma absoluta, entonces, creo que la investigación etnográfica representa más, tanto un método

como una actitud ante el objeto investigado, si no estaríamos falseando la etnografía, entonces, cuando yo entro..., una de las investigaciones, bueno la investigación etnográfica que yo he hecho, no es que haya hecho nada, pues una cosa es lo que yo sabía de el funcionamiento de los EPOES y demás en teoría, y otra es lo que realmente ocurre en esa situación. Con la actitud etnográfica lo que yo llegué a comprender es cómo tiene realmente un equipo de orientación, independientemente de lo que dice la ley, las ordenanzas y lo que se dice en los congresos, sino cómo se toman allí las decisiones, cómo se analizan las demandas, etc. Esa actitud de decir, ‘mira lo que yo sé lo voy a aparcir y voy a aprender de lo que me dicen, y a reconceptualizar la realidad que estoy investigando a partir de lo que me dicen’, y además de someter la reconceptualización de ese objeto investigado a la opinión de los propios actores de la situación, porque claro, si no, estarías en una falsa posición de decir yo he ido, si, me he enterado de todo lo que me dicen, pero lo he conceptualizado a mi manera, creo que es una actitud fundamentalmente.

Entrevistador: Tu me dijiste antes que no conocías ninguna referencia del estado español de trabajos etnográficos, en orientación; pero cuando empezaste a mirar tu estudio ¿conocías otros que utilizaban la metodología etnográfica, en otro tema, o así...?

Entrevistado: Si, bueno, había psicología, por ejemplo, el trabajo que había hecho Eduardo, y... pero no conocía muchos más, lo que pasa es que dentro de los instrumentos, perdón, de los modelos o técnicas de investigación para investigar lo que yo quería investigar, me pareció que era la mejor metodología que podía utilizar, es decir, dentro de lo que eran los métodos de investigación cualitativa, pues a mi me pareció que era la más adecuada, pero conocía fundamentalmente la que había hecho aquí Eduardo.

Entrevistador: Es que mi idea también es contrastar si hay algunas diferencias con los trabajos que se hacen en Norteamérica o los países anglosajones, que tienen mucha más tradición, y lo que se está haciendo aquí, si hay alguna diferencia, y era por saber si tu conocías o tenías alguna opinión al respecto.

Entrevistado: No, no, en ese tema no te puedo yo dar mi opinión porque no conozco en profundidad esa metodología. Yo al menos, no conozco en profundidad, pues una amplia gama de realizaciones con esa metodología como para decirte ‘no mira, es que en el ámbito europeo y en el ámbito americano...’ no, no lo conozco.

Entrevistador: Y, ¿qué es para ti la objetividad en la investigación?

Entrevistado: Algo que no existe. Es decir, la objetividad del número, que en el paradigma a imitar por todos los investigadores de este mundo, ese es un objetivo inalcanzable, es decir, incluso que ahora la objetividad del número no se es falsa, es cuestionable al menos, desde múltiples perspectivas. Yo no tengo ahí objetividad, hay una subjetividad compartida que es a lo que se llega contrastando los resultados de las investigaciones, los resultados de los trabajos de unos investigadores con otros, y entre todos llegamos al consenso de que eso es lo que ocurre, o lo que parece ocurrir en una situación dada. Pero ni siquiera los números, como tu sabes, son, permiten hacer afirmaciones, es decir, cuando uno de sus objetivos es ser manipulado, cuestan lo mismo, entonces si quieres algún contacto con alguna empresa de investigación de mercado, como me ocurre a mi, porque tengo un familiar en una empresa de investigación de mercado, pues te das cuenta lo facilísimo que es manipular los números, y hacer que digan lo que uno quiere, o iniciar la investigación ya sesgada porque, claro, el problema de los números es que se necesitan unos instrumentos para recogerles, seleccionar una muestra que te de esos datos, y esa muestra puede ser seleccionada de una forma o de otra, yo creo que no existe la objetividad. Pero si existe el consenso social en torno a determinadas realidades, fenómenos u objetos, y el mayor o menor consenso sobre esos objetos o situaciones que nos permiten adaptar accidentes sociales, y avanzar socialmente en un tratamiento de problemas, etc. Cuando ese consenso cambia cambian los métodos y tal, pero bueno, eso es lo que nos permite la investigación, yo creo, llegar a un relativo consenso entre grupos que nos permite tomar decisiones de actuación.

Entrevistador: Y para ti un estudio etnográfico, qué cosas crees tu que son imprescindibles, para un informe de una investigación etnográfica, para valorarlo como bueno o como malo.

Entrevistado: Pues ahí me remitiría a quizás a los criterios que estableció Guba en su momento, es decir, bueno, un estudio etnográfico tiene que ser creíble, en la medida en que un investigador tenga una cierta credibilidad, a todo el mundo no se le puede creer porque eso va a además incluso con los que nos brindan trabajo, que necesitamos unas determinadas claves para creer un trabajo que nos presentan. A parte de la credibilidad del investigador que puede llegarte por diversos medios, pero el trabajo en sí creo que tiene al menos que suministrar datos del proceso de recogida..., datos...información sobre el proceso de recogida de datos, los instrumentos, los informantes, y datos que sean en alguna medida constatables, es decir, que yo quisiera ver por ejemplo lo que ha ocurrido ahora con Rigoberta Menchú, si yo quiero determinar si esa situación existe donde podría, es decir, datos que me permitan en alguna medida hacer al menos algunas cosas de acciones de que existen los informantes, que existen el lugar, el objeto, o la situación, que se pueda constatar que se llevó a cabo la investigación, es decir, que el investigador estuvo allí; después, datos procedentes de diversas fuentes, el criterio de triangulación de datos...

Entrevistador: ¿Que esté explícito te refieres?

Entrevistado: Que esté explícito en la investigación, es decir, de dónde se sacaron los datos, de un solo informante, pues hombre un dato de un solo informante tiene una relativa credibilidad, varios informantes no conectados entre si, varios informantes de grupos antagónicos, quizás; la probabilidad de fuentes sea otro de los criterios a tener en cuenta. El proceso de la evaluación de los datos, porque claro, el investigador hace unas afirmaciones, unos juicios de valor basadas en unos datos, ahí siempre hay un salto, es decir, una diferencia entre lo que dijo el actor de la situación y lo que infiere o concluye el investigador. Pero de todas formas, creo que hay una parte importante de los estudios etnográficos que no son constatables o no son validables sino a posteriori, es decir, en la medida en que otros investigadores hacen investigaciones etnográficas en medios similares y llegan a similares o complementarias, o en alguna ocasión contradictorias,

investigaciones, sería el caso de Margaret Mead, que conocerás por la prensa obviamente, la cual parece ser que se inventó muchos datos de la Polinesia famosa, lo del comportamiento sexual de los polinesios; entonces es un problema de confianza entre la persona del investigador, es un proceso con problemas de credibilidad de la personas del investigador, el proceso de investigación, los datos que nos da, las fuentes que ha utilizado, los juicios de valor que hace, que en muchos casos desde mi punto de vista solo son validables o creíbles a posteriori. Es decir, lo que no parece muy creíble es que un investigador llegue a la Polinesia y saque unas conclusiones y el resto de los investigadores saquen las conclusiones contrarias, alguien miente, y eso solo se puede dictaminar a posteriori, a mi me da la impresión de que solo se puede ver a posteriori porque hay muchos trucos como los hay en investigación cuantitativa, o de corte clásico estadístico, hay bastantes trucos o incluso fallos o sesgos en la etnografía.

Entrevistador: Tú crees entonces que en el trabajo que tú hiciste, por ejemplo, otra persona con la misma información que tu recogiste tendría que haber llegado a las conclusiones a las que tu llegaste, con la información que tu recogiste y en el periodo de tiempo en el que tu lo hiciste.

Entrevistado: Hombre, partiendo de que yo considero que hice una investigación honesta, creo que las conclusiones que hiciera si luego otro investigador hiciera un estudio etnográfico de cómo funcionan los equipos de orientación en Andalucía, podría llegar a conclusiones similares, no coincidentes ni mucho menos, similares, complementarias, pero me resulta difícil pensar que llegara a conclusiones contrarias o contradictorias a las que yo obtuve; eso si que me resultaría increíble. Ahora, quizás, cambiando de panorama, es decir, si nos salimos de Andalucía, etc. si habría otras, pero en Andalucía me resultaría sorprendente que alguien llegara a conclusiones contrarias, radicalmente contrarias a las que yo llegué; si es aceptable, que completara, modificara en parte, en algún caso a lo mejor, pudiera hacer lo que yo he hecho en el estudio de un caso, a lo mejor en otros caos, es decir, la investigación etnográfica tiene también esa hacer de índice particular ideográfica, puede se que alguien aquí en Granada un equipo funcione totalmente, de forma totalmente diferente, sería extraño porque todos están en estructura organizativa similar,

con unas normas similares, con una praxis que por lo que yo conozco no difiere mucho, pero sería desde mi punto de vista sorprendente.

Entrevistador: Tú crees que hay aceptación en la comunidad científica actual del tipo de trabajos de estos, con una metodología etnográfica o de estudio de casos...?

Entrevistado: Estamos consiguiendo una cierta credibilidad pero con mucho esfuerzo, porque el atractivo del número es imbatible, es decir, un ministro llega a la televisión y presenta estadísticas y eso es..., estamos en una era tecnológica en la cual el número es imbatible en cuanto a atractivo social, aunque ese número después no sepa nadie muy bien qué representa, qué conlleva, etc. y como ha salido, pero de un tiempo a esta parte, por ejemplo, todo lo que es el ámbito de la intervención psicosocial, psicopedagógica, etc. está teniendo cada vez mayor aceptación dentro de la comunidad propia de los pedagogos, a medida que ahora ya no hay un congreso de ámbito nacional o de alcance que no englobe pues, no sé, materias proscritas o temas proscritos o relegado a lo no científico como era la orientación, el diagnóstico, cosas de esas que prácticamente las revistas de investigación educativa pues al principio no se hablaba de la investigación de tipo cualitativo y demás; poco a poco se está reconociendo que hay datos básicos que los puede suministrar mucho mejor no digo exclusivamente pero con mayor agudeza, mayor riqueza, muchísima mayor riqueza la investigación cualitativa que la de tipo clásico-positivista.

Entrevistador: Y con respecto al trabajo que hiciste ¿cuánto tiempo estuviste, un curso o así?

Entrevistado: Pues casi un curso estuve.

Entrevistador: Y, por qué? O sea ¿Qué decisión, por qué dijiste hasta aquí luego..., cuándo consideraste tú que tenías suficiente información como para ya poder hacer el relato etnográfico?

Entrevistado: Pues cuando, vamos a ver, cuando..., la investigación etnográfica yo creo que finaliza en dos situaciones: cuando los informantes no tienen nada nuevo que informar y cuando por el horizonte mental del investigador no pasan nuevos ámbitos de descubrimiento que merezcan la pena; entonces claro, algo que no puede hacer el investigador etnográfico por más escéptico que quiera ser es no tener esquemas finales; inevitablemente, el etnógrafo, y en el caso de sociedades desarrolladas de hacer etnografía en España, a pesar de que yo quiero saber lo que ocurre y voy con la mente abierta, con un equipo de orientación, pero una estructura mental llevo, pues no sé, sistema de intervención, metodología, demandas que recibe, ámbitos en los que interviene, y entonces llega un momento en el que en el horizonte mental o en el esquema mental del investigador no quedan temas ya, y entonces podemos tener, a lo mejor, una sesión para que le hablen de cualquier cosa, pero ya llega un momento en que no hay forma; hombre, aparte de que la investigación que yo hice tiene un aspecto no desarrollado que es la vivencia in situ de la práctica profesional de los orientadores que a mi no me dio tiempo, es una investigación inconclusa en ese sentido, es decir, yo sé lo que ellos me decían pero no pude llegar a observarlos en su propio desarrollo profesional. Pero yo creo que llega el momento en que ya no hay posibilidad, por todas las cosas que te he dicho, o porque no aparezca ninguna información nueva en la vivencia con los actores de una situación o porque al investigador ya no le quede ningún tema de curiosidad intelectual sobre lo que está investigando.

Entrevistador: ¿Desechaste mucha cantidad de información para el análisis? porque si estuviste durante un curso, supongo que habrás recogido bastantes entrevistas, notas, y eso, ¿te dio todo para el análisis o cómo fue?

Entrevistado: Pues yo creo que... eso ya no te lo podría decir yo, porque claro, yo analicé los datos que me daban los orientadores, grabándolos, grabando en cassette y yo creo que aproveché al máximo todo, pero eso yo no lo puedo decir, no puedo se juez y parte, pero probablemente otro que escuche esas cintas a lo mejor saca aspectos que yo me he pasado, eso es inevitable. Ahora, creo que deseché muy poca información, porque yo hice también el análisis

de materiales que utilizaban, etc. y yo, me parece que deseché muy poco o casi nada de la información, muy poca información, pero en fin, yo creo que no soy yo el que debo decir eso.

Entrevistador: Mira, y desde que empezaste la investigación hasta que la acabaste ¿qué fue lo pero para ti? Personalmente, como vivencia, de todo este proceso de investigación que suele ser largo en el tiempo y muchas fases y muchas cosas, que es lo peor?

Entrevistado: Pues, quizás la preocupación, por no dejarme nada en el tintero de lo que yo, lo que me resultaba interesante a priori investigar, a priori, es decir, si a priori, porque no creo que ningún investigador por más etnógrafo que sea pueda prescindir de sus esquemas mentales, entonces lleva unos intereses y temas de saber conservar; pero otra de las preocupaciones fue si ese esquema mental que yo llevaba no estaba prejuzgando la información, que en realidad si la prejuzga siempre, pero en qué medida un investigador puede prescindir de su propio pensamiento sobre una situación que le va a ser..., que lo tiene, puesto que si no..., si tiene unos intereses porque si no elegiría esa situación, le interesa por algo, quiere saber algo, entonces en ese esquema previo que lleva que era imposible desde mi punto de vista eliminarlo, porque dejaríamos de pensar, en qué medida condiciona la investigación, la condiciona, yo no sé, pero no sé en cuanta medida; pero en qué medida yo estoy sesgando la producción de la información que me interesa y obviando la que no me interesa.

Entrevistador: Ya por último, algunas preguntas relacionadas con tu relación con las personas, todo el tema de la negociación, la ética del campo... ¿tú negociaste si les ibas a devolver los informes, esa negociación fue explícita... cómo fue?

Entrevistado: Si, pues, si, fue explícita. Yo les planteé, era un equipo de dos orientadores, y yo les planteé cual iba a ser el proceso de investigación y dentro de ese proceso de investigación estaba que cualquier cosa que dijeran podría ser eliminada de los informes si ellos consideraban que se amenazaba o... primero correspondía a su pensamiento y segundo si amenazaba a... con algún tipo de condiciones laborales, entonces si. Y de hecho hubo una cierta discrepancia porque

yo introduje en esa investigación el análisis de una parte de la información de un analista externo, que era un empresario de investigación de mercado que hace estudios de esta naturaleza y, entonces, en un momento determinado, yo discrepaba con la interpretación que hacía esta empresa, entonces pues lo negociamos y demás...

Entrevistador: Y tú crees que influyen las características del investigador, es decir la edad, el género, incluso la apariencia física, en la relación con los sujetos o en la información concreta?

Entrevistado: Todo, todo... es imposible. Estamos en un quirófano y se oye todo.

Entrevistador: Y tu crees que el etnógrafo necesita unas cualidades personales determinadas que lo diferencian del resto de la investigación?

Entrevistado: Sí, yo creo que necesita unas ciertas cualidades, como las necesita el buen profesor o el buen... Pero que necesita unas cualidades de habilidades sociales, de relación con la gente, de saber escuchar, yo creo que eso es imprescindible; necesita además unas habilidades de investigación, como planificar la investigación previamente, como acceder al campo... todo eso son aspectos que yo no creo que los pueda hacer cualquiera, los puede hacer cualquiera de forma asistemática, cualquier curioso lo puede hacer de forma asistemática cualquier persona curiosa, pero para después producir un informe y obtener datos válidos y demás yo creo que se necesitan unas ciertas cualidades fundamentalmente de relaciones sociales, fundamentalmente en el proceso de recogida de datos, y previamente pues habilidades de planificación de la investigación.

Entrevistador: ¿Tú crees que eso se puede enseñar, en la facultad, como asignatura de métodos cualitativos? ¿tú crees que ese tipo de habilidades de las que me hablas pueden estar incluidas dentro de alguna asignatura, por llamarla de alguna manera?

Entrevistado: No de una asignatura de corte clásico. En una asignatura de corte clásico en las que enseñamos métodos de investigación esas cualidades no se pueden enseñar. Bueno, diría, se pueden enseñar las habilidades de planificación, haciendo planificaciones, a planificar se aprende planificando, sin duda ninguna. Entonces esas habilidades que señalas, mediante papel y lápiz en el aula y demás, pero las habilidades de desarrollo de la investigación imposible. Yo no creo que nadie sea investigador sin haberse lanzado al campo, y bueno, pero afortunadamente los planes, los nuevos planes de estudio no han propiciado mucho, de momento, y a parte de que hay una serie de trabes después de que si los alumnos no están en clase, que si el profesor no está, en fin... es decir que hay una contradicción entre la lógica de la institución y la lógica del contenido de la enseñanza y, desde luego, ser un investigador etnográfico sin patearse el campo es imposible, es decir hay determinadas cualidades o habilidades o destrezas de investigación que se adquieren en la investigación de campo, y esas generalmente las adquirimos cuando acabamos la carrera, cuando no tienes más remedio que hacer la tesis y tal, y bueno.

Entrevistador: Pues ya por mi nada más, si quieres añadir algo más. Porque hay más cosas que me interesan del proceso de investigación, los instrumentos de recogida de información, pero eso ya está en el informe que son los aspectos que a mi me interesan por ver un poco que diferencias hay entre unas etnografías y otras y como se aborda, pero que eso ya lo analizo yo. Mi idea es esa, generar un poco conocimiento pero desde lo que se está haciendo en la práctica.

Entrevistado: Pues comentarte, simplemente que lo que te vas a encontrar ahí, digamos que es una investigación de una persona que no se considera experta en investigación etnográfica, sino que ha hecho etnografía siguiendo los cánones, por así decirlo, las recomendaciones, bueno, de los autores más importantes del momento en el que yo la hice, o al menos más renombrados, más citados y demás. Entonces, digamos que es una ópera prima en investigación etnográfica que yo disfruté muchísimo y que además me sirvió para valorar las posibilidades de esta metodología de investigación, porque..., pues lo que había hecho anteriormente, aunque tenía algunos elementos y demás pero no me había yo metido en ese tema, entonces yo disfruté enormemente, volvería a hacer otra sin duda ninguna si tuviera oportunidad y considero que es pues más trabajosa que una

investigación de corte clásico, porque el problema de recogida de datos en las investigaciones de corte clásico positivista y relativamente planificable y en corto espacio de tiempo, sabes que te van a devolver el 30% de los cuestionarios, bueno el 30% ya es válido, etc. pero aquí es algo prolijo en recogerlo y algo prolijo en analizarlo, el problema fundamental desde mi punto de vista, desde la investigación etnográfica es el análisis de datos, que no hay pautas universalmente aceptadas, depende mucho de la intuición, la pericia, etc. del investigador, es difícilmente susceptible de ser sometida a procesos de fiabilidad y validez ese análisis de datos porque bueno son datos muy complejos porque son datos generalmente de tipo verbal y conversaciones, el sacar el análisis del discurso es complejo, pero yo de todas formas aprendí mucho y creo que una investigación de corte clásico no me hubiera dado el conocimiento que yo obtuve sobre los procesos de intervención de los equipos de intervención que obtuve con esa investigación.

INFORMANTE “S”

Entrevistadora: Estábamos con lo de la aceptación de los trabajos en la Comunidad científica.

Entrevistada: Yo creo que no, que no se aceptan, se toleran porque hay un grupo de catedráticos que los han aceptado y los han promovido y sencillamente se toleran, pero que no se entiende que tengan la misma categoría que otro tipo de trabajo, el trabajo experimental es mucho más valioso. Bueno, y de hecho se hacen más tesis porque tienen unas características muy especiales, pero tú sabes que puedes iniciar el trabajo que quieras siempre que tengas el apoyo de quien te lo va a dirigir y un poco en el grupo de personas que tú también eliges, el tribunal. De hecho, en los últimos años no hay modo de que se acepten trabajos etnográficos con una parte importante de estudios subvencionados, ni por el CIDE, en la última convocatoria ninguno y siempre han sido muy pocos. Y trabajos que hayan sido metodológicamente más flexibles, por ejemplo la evaluación de la reforma, pues hay estudios de caso, pero también hay pues trabajo de muestreo con cuestionario y demás. Yo no conozco, hay uno financiado por el CIDE pero ha estado en la penúltima convocatoria que sí es un trabajo probablemente etnográfico. Aparte algunas barbaridades absolutamente desgraciadas, claro pues como gente que a pesar de que está, de que no son aceptados en absoluto, tampoco tiene mucho crédito la investigación experimental pura y dura porque conceptualmente el modo de entender la educación en estos momentos no va por ahí de ninguna manera, pues las barbaridades que mucha gente está haciendo de llamar investigación cualitativa a cosas que no lo son, en absoluto. Llamar por teléfono a un señor para hacer una entrevista en profundidad, no puede ser de ninguna manera, ni se pueden hacer las mezcolanzas que yo he escuchado. Por ejemplo, es una investigación interpretativa porque trata de entender la realidad, pero es positivista porque utilizamos encuestas y hacemos cuestionarios y análisis estadístico y es investigación-acción porque queremos cambiar la realidad, yo mucho no debo saber pero debo distinguir las barbaridades. Ves, no tiene crédito pero también hay mucho trabajo muy poco serio.

Entrevistadora: Con respecto al trabajo tuyo, hubo muchos cambios de lo que tenías pensado al principio al inicio del proyecto, los interrogantes que tenías y lo que te quedó al final de la tesis. Si hubo muchos cambios en el proceso.

Entrevistada: Pues lo que yo pensaba al principio no tiene que ver con lo que pensaba al final, pero también es verdad que en la tesis muchos cambio no hubo porque yo nunca definí lo que quería hacer, yo no tenía claves que mi trabajo era tratar de entender qué estaba pasando allí, yo sabía que cómo funcionaba ese aula tenía que ver con el profesor y cómo él entendía la historia, pues los chicos lo entendían de una manera diferente que él, un proceso intermedio que no es paralelo, lineal , pero mucho más que eso, yo si se podía funcionar de alguna manera en cada una de las clases, lo que se hacía, lo que se decía, pero yo no había definido nada más, yo creo que en parte no lo había hecho porque no tenía las ideas claras y en parte pues porque me pareció un poco inútil, porque si quiero atrapar o entender lo que ahí pasa, pues es que ahora no lo sé, ahora lo haría de otra manera porque se puede ahorrar tiempo si se trata de definir un poco mejor eso que tenía en nebulosa de qué es lo importante para mí. Pues nunca me senté realmente a definir y a ver, pero es que como tenía mucho tiempo pues no tenía prisa. Que ya no sabes que hay previo de ideas que tú tuvieras antes y las que te vas encontrando pero sí definiendo, definiendo lo que era importante y con quién tenía que habla y qué cosas preguntar, mientras estuve haciendo el trabajo yo me olvidé, había leído cosas pero bastante escasas, sobre profesorado, sobre formación, sobre historias que me gustaba muchísimo, pero nunca con una idea definida, sino más bien como un fondo ahí, cumpliría su misión, pero yo nunca hice ese trabajo para definir, sino para tener más ..., que era un poco ese sentido, se me ocurre ahora.

Entrevistadora: ¿Y desechaste mucha cantidad de información? ¿cómo fue en tu caso?

entrevistada: Desde ya hacía tiempo me sobraron muchísimas, por que era muy repetitivo, desde el principio cogí lo fundamental y empecé a construir. Pasé cuestionario para los estudiante para que me aproximara un poquito a ellos, y las entrevistas y las conversaciones, pero yo tenía muy claro que esa era la manera de estar conectada con la gente. Luego el contraste permanente y el enlace entre lo que pensaban y lo que realmente hacían, y luego a la hora de trabajar con ella, pues fue como un trabajo absurdo, ahora yo no haría tantas observaciones, sobre todo tantas veces, otra

cosa es que tengas que estar allí, pero lo que es el registro de cada una, de cada día, las últimas ya son mucho más escuetas, era absurdo el hacerlo tan detallado, pero ahí sí que sobra. Yo de las entrevistas no, claro son mucho más dirigidas.

Entrevistadora: ¿Y cuándo decidiste acabar, tenía claro el periodo que ibas a permanecer? ¿cuándo dijiste hasta aquí, ya me voy?

Entrevistada: Yo debe ser por la experiencia que tenía de otros trabajos, pensé que un curso escolar me daría información suficiente, bueno pues luego ya si tenía que volver, pues luego ya no sería de la misma manera, sería hablar con algún profesor, con alguno de los estudiantes, pero sí me parecía que un curso para lo que yo pretendía era suficiente. Luego en noviembre, diciembre y algo de enero y ya me puse a ordenar aquello y a ver qué tenía, que era muchísimo. Claro que tú no sabes lo que tienes, y bueno ya en Semana Santa ya tenía claro que se podía cerrar perfectamente el ciclo. Salvo que ... no me acuerdo exactamente en qué momento, la andaba persiguiendo por los pasillos y nunca tenía tiempo, entonces podía ser dos cosas o que efectivamente no lo tiene o que lo que es hablar quedando expresamente no es una buena idea y se resuelve de otro modo o bien que está hasta el gorro de que yo esté aquí y me tendré que dar por aludida, pues ya veremos qué hacemos. Pero pensé que un ciclo natural era un curso, que sí que la información era bastante. De todas maneras tampoco lo sabía yo con seguridad, pues pensé mientras esté allí era recoger, registrar, escribir, el instituto las clases, el ordenador y se acabó la historia. Ya transcribes las cintas, cuando te pones a pensar, las observaciones. Es muy intuitivo, tienes la información y tienes la sensación de que tienes los hilos cogidos, puedes entender razonablemente lo que estaba pasando allí, que contradicciones hay y quién es cada quien y luego cómo se conecta eso.

Entrevistadora: ¿Qué es lo peor de todo el proceso de investigación?, qué dificultades recuerdas del todo el proceso

Entrevistada: Lo peor es lo mejor también, no. Pero para mí lo peor, sin ninguna duda era meterse allí, y a veces la estancia es jodida. Es algo muy especial, ellos saben que no eres ... tú les has dicho lo que estás haciendo, pero no tienen ni idea, no se hacen ni la menor idea de lo que eso significa. Eres consciente de que estabas indagando permanentemente y que bueno, que tienes que tener ciertas relaciones con ellos, que son

razonablemente agradables, pero que siempre son interesadas, porque cada cosa que habla y que cada cosa que dicen, que escucha, entonces es un tipo de relación muy especial, que a mi me creaba cierta incomodidad, que siempre la tuve, tenía un papel raro, y luego también la sensación de estar chupando. Bueno eso es en lo personal y luego es muy agobiante, crea mucha inseguridad, muchísima, muchísima inseguridad. Porque vas viendo cada día pero no tienes tiempo de tener una idea y saber que aquello va bien y si lo que has hecho. Hay mucha incertidumbre, porque no hay nada hecho tienes que decidir, si te equivocas nadie va, pero si no te equivocas es muy gratificante, luego te van saliendo cosas que vas encajando. Yo no he disfrutado tanto haciendo otro trabajo, pero es muy especial porque es un descubrimiento. La obsesión por hacer el índice, ¡me costó!, tuvimos muchas sesiones peliagudas. Después su obsesión es que tenía que clavar todo el esquema, no puede ser, si esto se hace precisamente para enterarte. No hay nadie que te pueda decir si lo que estás haciendo está bien o está mal, ni que te pueda explicar qué pasos tienes que dar.

Entrevistadora: ¿Tú crees que la relación con los sujetos marca el éxito del trabajo?

Entrevistada: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Y tú crees que influye el género, edad, apariencia física del investigador en la relación con los sujetos?

Entrevistada: Sí, sí, sin ninguna duda, pero bueno como en cualquier otra relación, es muy especial. Eres una persona extraña que vas a hurgar, y ellos no se dan cuenta, se dan cuenta tarde. Y es que realmente está hurgando en su vida y estás llegando a cosas de las que ellos a veces no son conscientes, eso crea ... El hecho de que Manuel fuera un hombre y un hombre determinado y yo fuera una mujer y además una mujer determinada pues es que no tiene nada que ver con otro tipo de ... Si yo hubiera sido un hombre como él, el tipo de relación hubiera sido distinta, no me cabe la menor duda, no sé si mejor o peor. Es otro tipo de vínculo, a veces me sentía incómoda, pero puede ser muchísimo peor, porque yo como soy pequeñita y bueno allí lo hacía con mucha más consciencia, pero en general, pues vas de quiero tratar de entender lo que pasa aquí. Además estaba orgullosos de mí, como si fuera su ayudante o su protegida y era una relación muy especial. Y con los chicos igual, sí muy amigos, pero yo tengo ya casi

cincuenta años y aspecto de más mayor. Físicamente si no fuera por el código de barras, pues por lo demás ..., sí físicamente estás diferenciándote. Sí yo creo que tiene que ver como todas las relaciones.

Entrevistadora: ¿Pero tú crees que se tienen que tener unas cualidades determinadas para poder llevar a cabo un trabajo etnográfico?, unas cualidades del investigador.

Entrevistada: Quizás sí, pero no son cualidades que tengamos que tener así de una manera innata, como quien tiene metro noventa, rubia y con ojos azules, despampanante, que eso se tiene o no se tiene. Yo creo que hay que desarrollar ciertas cualidades que todo el mundo tiene y que en algunos casos hay que potenciar y en otros hay que limar. Yo creo que hay que ir con humildad a este tipo de lugares si te quieres enterar de algo, yo creo que no puedes engañar jamás a la gente, eso tiene que quedar clarísimo y que te tiene que interesar realmente lo que estás haciendo y ya está. Tienes que intentar ser agradable, que no apabullas, que aparte de eso y metodológicamente, quiere decir que vas a estar al tanto para tratar de enterarte y no para tratar de si lo que tú pensabas efectivamente se da. Que hay que desarrollar habilidades más que cualidades, después cada cual tiene su propia manera de relacionarse y de entender las cosas y que tenemos que conocernos para saber qué tenemos que potenciar y qué tenemos que minimizar, que hay gente muy llamativa, no físicamente, sino que se convierte en el centro de atención, hay que tender a invisibilizarse, o gente que le cuesta muchísimo preguntar. Hay que saber encontrar los momentos y las situaciones. Habilidades sí, yo creo que son habilidades de investigación, no de cualidades.

Entrevistadora: La mayoría de la gente que está haciendo este tipo de trabajos no recibió información en investigación cualitativa. ¿qué piensas de la enseñanza de los métodos cualitativos?

Entrevistada: Depende de qué cosas se aprenden de diferente manera, tenemos que encontrar la manera de enseñarla, pero que se puede hacer no me queda la menor duda. Creo que se enseña poca metodología y mal, mal en el sentido de sesgado, se enseñan técnicas, pero no se enseña sobre el sentido de la investigación, una formación más adecuada a lo que es, tener que hacer investigación, yo sabía la media, la mediana, la moda, los análisis de varianza seguro alguna cosa más, yo nunca supe qué hacer con

eso. Ese tipo de formación yo creo que es la que hay que ... y creo que en investigación más que en ningún otro campo probablemente siempre el eje tiene que ser eso una investigación y que efectivamente se aprenda a entrevistar se aprende entrevistando, pero hay que aprender a entrevistar en tu periodo de formación, no cuando te pones a hacer tu investigación que si te equivocas ... le pasa a un montón de gente cuando no tienes la formación suficiente. Cosas tan elementales y tan básicas como no preguntar y eso qué significa qué quieres decir o no dejar hablar o no haber grabado y entonces ... Pero yo creo que sí que enseñar se puede enseñar, que hay que hacerlo de una manera probablemente de una manera más práctica que teórica, Y sobre todo en los cursos de doctorado en pequeña escala a lo que es ponerse a hacer investigación, que se puede hacer, explicando muy claramente que eso no es un proyecto de investigación tal cual, lo mismo que cuando haces una unidad didáctica, pero tener que enfrentarse a todo, ¿cómo interpretaría esta entrevista? eso se puede hacer en un momento determinado, pero yo creo que hay que contextualizar más y ver el sentido general de la investigación, porque si no ... que no es una cuestión de recursos. Esto es muy difícil de entenderlo si no es sobre una realidad, se hace poco y es difícil. Porque nosotros tenemos la perspectiva general.

INFORMANTE “T”

Entrevistadora: Formación inicial

Entrevistada: Licenciada en Pedagogía.

Entrevistadora: ¿Recibiste algún tipo de formación en la carrera en cuanto a investigación se refiere?

Entrevistada: Sí, poca la verdad es que poca, bueno el Plan de estudios que cursé, trabajamos la metodologías, pero concretamente con respecto a lo que después realicé, que era más metodología de corte cualitativo, que yo recuerde, a lo mejor lo estudiamos de memoria y esas cosas, pero que recuerde nada. Hicimos algo de la investigación más cuanti y SPSS y tal, pero estudiamos algo de técnicas pero desde luego el acercamiento a lo cuali no estaba en la carrera para nada.

Entrevistadora: ¿Y cómo descubriste la investigación etnográfica?

Entrevistada: A través de lecturas, en mi caso concreto, digamos que el método se deriva un poco, la técnica se deriva un poco del interés por el objeto de estudio, es decir, en principio no me importaba tanto la técnica como descubrir, cuando empecé con la realización de la investigación, qué investigar y después me pregunté cómo investigarlo, también es verdad que tenía mucho interés, me llamaba la atención y me parecía que era más apropiado, sobre todo para el objeto de estudio técnicas que después hablamos. Pero no tenía mucha información y había estudiado por mi cuenta sobre técnicas, sino que a través del acercamiento del objeto de estudio pues me fui decantando que las técnicas que tenía que utilizar eran unas y no otras.

Entrevistadora: Esa era otra pregunta que te pensaba hacer y aprovecho ahora ¿porqué crees tú que se utiliza la metodología etnográfica, si es por el objeto de estudio o más por una posición ideológica, epistemológica o paradigmática?

Entrevistada: Es que eso es un debate que está ahí, muy interesante, pero en mi caso concreto no creo engañarme a mí misma y creo que tiene más que ver con el objeto de estudio. De hecho en la formación que uno tiene también he hecho cosas utilizando otras técnicas. Yo me siento más cómoda con lo *cuali*, pero reconozco que mi caso concreto fue derivado del objeto de estudio, aunque ya lo sabes tú que hay literatura que aborda otro tipo de cuestiones.

Entrevistadora: También me estabas contestando a otra pregunta que era que si habías realizado otras investigaciones utilizando otras metodologías.

Y con respecto a la aceptación de los trabajos etnográficos en la comunidad científica actual, aquí en el Estado español, ¿tu crees que hay aceptación, como lo ves tú?

Entrevistada: Hay aceptación, pero desde luego mucho menos que lo que sigue haciendo, por lo menos en el ámbito de la sociología, en la gran sociología, se sigue estando en lo *cuanti*. Y si es verdad que la gente que hace *cuali* parece que tiene una bandera casi, como que abanderan esa posición como si fuera una posición epistemológica alternativa o una posición ideológica, que tiene su sentido, no lo discuto pero que yo mi posición es que lo *cuanti* y lo *cuali*, digamos que son complementarios y en cualquiera de los casos hay que hacerlo bien tanto unos como otros. Pese a que ha habido yo creo que una cierta moda por parte del campo educativo y concretamente de la sociología de la educación también en hacer estudios de corte etnográfico.

Entrevistadora: Y tú cuando estabas haciendo tu estudio ¿conocías otros trabajos realizados en el Estado español con esta metodología?

Entrevistada: Del ámbito que yo quería trabajar muy poco, bueno por supuesto más en el ámbito anglosajón, por su puesto. Y encontré un texto de una investigación subvencionada por el CIDE de Rafael Feito que había hecho una cosa bastante parecida a la mía, que se titula “*Nacidos para perder*” y era una especie de tímido estudio también parecido al que hizo Willis en su momento y a lo que yo estaba haciendo en distintos Institutos de la Comunidad de Madrid. El rigor, a mí ese trabajo no me hizo demasiada gracia pero no por la técnica en sí, sino por otras cuestiones. Era lo único que yo en su momento había encontrado con un temario, o sea con un objeto parecido al mío y que hubiera utilizado técnicas ...

Entrevistadora: No sé si habrás reflexionado sobre eso pero bueno igual sí. Si tu crees que hay alguna diferencia entre los trabajos anglosajones y los españoles o incluso los americanos.

Entrevistada: No lo sé, yo lo que encuentro es que, pero esta es una visión a lo mejor que necesito profundizar en ella y estudiar más sobre ella, no. Yo encuentro que las últimas cosas que yo he leído, al menos que haya leído, que no estoy muy actualizada últimamente, adolecen mucho de análisis.

Entrevistadora: ¿Los españoles?

Entrevistada: No en el mundo anglosajón, y eso se copia también en el Estado español, desgraciadamente. Porque yo creo que el mundo de investigación académico de nuestro entorno tiene mucho de imitación, desde mi punto de vista, no hay mucha originalidad en los trabajos, por lo menos en el ámbito en que yo me muevo, de creación en el ámbito español con respecto a la hegemonía anglosajona. Y encuentro que hay trabajos en el espacio anglosajón, digamos tremendamente descriptivos, pero como están hecho fuera viene y sientan cátedra por decirlo de alguna manera. Es decir, yo siempre he discutido, parece que los chicos de Willis en Birmingham tienen mucho más peso que los chicos que estudié yo del colegio Agüere y efectivamente lo tiene, pero tiene simbólicamente porque vas a hablar de un espacio concreto en un barrio concreto en Canarias y la gente se cree que estás hablando de localismos, pero si lo haces en un barrio de EEUU, pues como que suena distinto.

Entrevistadora: Me acabas de decir que son muy descriptivos algunos trabajos, ¿tú crees que hay diferentes tipos de etnografías?, ¿harías alguna distinción?

Entrevistada: Claro, de la misma manera, vamos a ver, yo creo que eso tiene que ver también, creo, con la idea que tienes sobre las investigaciones. Yo creo que las investigaciones más completas son aquellas que tienen parte de descripción, pero también de análisis, entonces de la misma manera que yo utilizo un programa, pongo una serie de variables y utilizo una serie de datos que he obtenido lo más neutralmente de la realidad y los paso por un procesador y describo esa realidad y no analizo, ni

interpreto la misma, me parece tan pobre como aquellos estudios etnográficos donde lo que hacen es describir casi como una fotografía, sin buscar referentes teóricos, sin analizar. Entonces las hay buenas y las hay malas, desde mi punto de vista. Las hay más descriptivas y las hay más analíticas.

Entrevistadora: Esto lo voy a enlazar con otra pregunta, que más o menos me lo acabas de contar, pero es por si quieres añadir algo más y es qué es lo que tiene que tener para ti un buen trabajo, es decir ¿qué requisitos tiene que tener?.

Entrevistada: Que quede claro lo que son las categorías analíticas que vas a utilizar. Hombre, a ver, la descripción es fundamental, está claro que es fundamental, todo ese trabajo que has hecho de observación, y de diario y de entrevistas y de tal, es importantísimo y esos son datos que tienen que estar ahí y que son archivos y que cualquier otro investigador puede ir a esa fuente y encontrar lo que tú dices que está.

Entrevistadora: Tú crees que es importante introducir las transcripciones, etc.

Entrevistada: Sí, como anexos. Igual que cuando tú pasas unas encuestas a una población, de la misma manera hay ocasiones en donde tienes un material estupendo y no has explotado todas y cada una de las categorías o todas las posibilidades que tiene ese material, entonces yo creo que sí, que tiene que ser públicas la entrevistas.

Entrevistadora: ¿Cómo definirías tú la investigación etnográfica?, ¿qué es para ti la investigación etnográfica?

Entrevistada: Una manera, para mí ha sido interesante, lo que pasa que habría que definir lo de interesante, de observación de la realidad y de comprensión de la misma, yo creo que si es cierto que un determinado tipo de técnica de investigación, entre ellas el modelo, el enfoque etnográfico que nos ayuda a comprender cosas de una manera distinta a las técnicas *cuanti*. Es decir, si yo utilizo una técnica que se encuadra más en el enfoque etnográfico es porque me ayuda a comprender mejor ese objeto de estudio, y en ese sentido digamos que tienen una potencialidad que no tienen otras técnicas, por eso las utilizo o por eso las utilizamos. Entonces a mí me parece una técnica que es interesante para analizar la realidad y para comprenderla.

Entrevistadora: ¿Y tú crees que se puede generar o construir teoría con el método etnográfico?

Entrevistada: Sí, sí, claro que sí. De la misma manera que con la ... yo creo que a este nivel, utilizándola y siendo riguroso científicamente, son tan válidas unas como otras.

Entrevistadora: ¿Qué piensas acerca de la objetividad en la investigación?

Entrevistada: Hace muchos años que sigo diciendo lo mismo, objetividad es distinto a neutralidad o algo así, es decir, quiero decir, efectivamente no somos neutrales, porque el sujeto de investigación es al mismo tiempo objeto de la misma y ahí hay un proceso complicado, pero que se puede resolver. Pero la objetividad es un reto, es decir, no somos neutrales, pero tienes que ser claro, tienes que exponer tus presupuestos, tus planteamientos, todos tus propósitos, etc. En esta medida estás intentando ser objetivo, entonces yo creo que la objetividad es un reto que debe conseguir cualquier investigación científica, porque si no estamos haciendo otra cosa, estamos haciendo opinión o estamos haciendo columna de periódico, lo que quieras. Otra cosa es que me preguntes si realmente nosotros somos capaces o podemos tener neutralidad, te digo que no, hasta el más empirista recalcitrante y estadístico como quieras no es neutral, pero sí objetivo o se tiende a la objetividad. Y lo enlazo, porque es otra cosa que me dijeron en la tesis es la posibilidad de compromiso por parte de la investigación y el objeto de estudio, hay mayor acercamiento del investigador a los sujetos que estás investigando, eso es cierto, pero no está reñido.

Entrevistadora: ¿Tú crees que el conocimiento que se genera con la investigación se construye o se descubre?

Entrevistada: Yo con la experiencia que tengo diría que se reconstruye, quiero decir, tú no vas por lo menos creo que no vamos nunca como una especie de una tabula rasa a la investigación, tú vas preparada teóricamente y también un poco preparada técnicamente, se supone que debes ir preparada teóricamente y técnicamente. Quiero decir con esto que cuando tú te acercas a la realidad y empiezas a investigar unos presupuestos teóricos, lo que ocurre muchas veces es que vas a reconstruir esos presupuestos teóricos,

a confirmarlos, a ratificarlos. Pero no partes de la nada, no es que de repente llegas a la realidad y descubres un fenómeno que nadie haya descubierto, no nos ocurre a nosotros lo mismo que le puede ocurrir a otros científicos, entonces tendría que retomar una posibilidad de construcción y reconstrucción.

Entrevistadora: ¿Tú crees que se necesitan algunas características específicas para hacer investigación etnográfica?

Entrevistada: Sí, claro, yo creo que sí, y de hecho hay muchos protocolos que te lo indican, yo creo que se pueden adquirir, porque yo creo que soy una persona bastante impaciente y tuve que adquirir la cualidad entre comillas, por lo menos en el momento que estaba recogiendo la información de la paciencia. Tanto del momento que recoges la información como después . Y que hay que ser bastante curioso, pero eso también es propio de un investigador, una persona que sea apática, que no tenga interés o curiosidad por las cosas a observar difícilmente puede acercarse por ejemplo a una escuela y tener curiosidad por las cosas que va a analizar; la curiosidad, el respeto hacia los sujetos que va a investigar, porque no son un número que son personas, con nombre y apellidos, con trayectoria de vida, etc., y tienes que tener mucha ... cuando digo respeto me refiero que también el otro tiene que saber cuáles son tus intenciones y que haya una comunicación a este nivel de entendimiento.

Entrevistadora: La relación con los sujetos, en tu caso ¿tu mantuviste una negociación en cuanto a la devolución de informes o algún tipo de compromisos adquiriste tú con ellos?

Entrevistada: Sí, con la tesis yo les propuse, no tanto les obligué a ello, pero sí les propuse la posibilidad de entregar las entrevistas transcritas, en algunos casos lo cumplí, en otros no lo cumplí porque desaparecieron, es decir, como era el último año de escolarización y yo tardé un poco más de lo normal en resolver la tesis. Yo volví a encontrarme con los sujetos, a una gran parte de ellos les devolví las transcripciones, pero otros no.

Entrevistadora: No tuviste entonces ningún tipo de problema en el que tuvieras que posicionarte.

Entrevistada: No, solamente en el proceso de negociación inicial con alumnado, porque había alumnos que no quieren participar, no te lo dicen directamente, pero lo sabes. Y con el profesorado en el caso de una profesora, pero que luego accedió fácilmente, yo no tuve problemas.

Entrevistadora: ¿Y tú crees que influye las características de género, edad incluso apariencia física en la información que puedas recoger?

Entrevistada: Probablemente, yo es un tema que no tengo tampoco resuelto, yo me he planteado un montón de veces si el hecho de que yo fuera mujer condicionaba no tanto la respuesta, sino la actitud ante, en la respuesta yo creo que no es tanto, pero sí la actitud ante el hecho concreto de una entrevista y digamos el juego que se establece entre los sujetos que vas a investigar y yo. Yo creo que sí, que en el caso de los varones con respecto a mí, lo vi, no; pero también las chicas pro que yo creo que había más complicidad, no por las entrevistas, sino porque lo veía en el día a día. Sí condiciona pero yo no creo que tanto como para que necesite entrevistadores masculinos para los chicos y femeninos para las chicas.

Entrevistadora: Y con respecto a tu trabajo de investigación, ¿cambió mucho la idea de lo que tú tenías al principio antes de entrar en el campo, lo que querías investigar y lo que te quedó al final? ¿cambió mucho esa idea?

Entrevistada: El resultado final no cambió demasiado pero sí en matices, es decir, encontré esta cantidad de matices a la visión, a las percepciones que tenía acerca de estos grupos de alumnos, que lo que fue el resultados finales, con un nivel de riqueza analítica muy fuerte. Encontré que la realidad se construye, pro ejemplo, no tan simplemente de manera tan simplista como inicialmente pudieras pensar. En ese sentido sí cambió, cambió para bien en el sentido que se abrieron unas puertas de análisis también muy interesantes.

Entrevistadora: Y de toda la información que recogiste, ¿hubo información que no utilizaste o desechaste? ¿o aprovechaste todo para el análisis?

Entrevistada: Hubo cosas que se aprovecharon, pero yo creo que casi todo, porque las primeras fases fueron de querer desecharlo todo, de pensar que no estabas haciendo un estudio etnográfico, aunque sí que lo habías hecho, pero en cualquiera de los casos pensaba que no era un enfoque sociológico, en fin ... mucha comedera de tarro. Hasta que al final consigues combinar a través de las categorías de análisis que a ti te interesan mucha información que tienes ahí, incluso información que tiene que ver muchas veces con el propio sujeto y que parece que es una información casi confidencial. Yo creo que aproveché bastante, no te podría decir el porcentaje ...

entrevistadora: ¿Y cuándo y por qué decidiste abandonar el campo?

Entrevistada: Por la orientación de mi tutor, del director de la tesis doctoral, cuando yo ... estuve un curso escolar y paré había hecho ya las transcripciones e hice una pequeña muestra de cómo iba a ser el tema, no le pasé los diarios, entonces vimos cómo había sido ese curso u todos los temas que habían salido, sólo de diarios y entonces ya nos dimos cuenta que había material, entonces paré.

Entrevistadora: ¿Para ti cuál fue la fase más dificultosa, la peor, donde más dificultad tuviste en todo el proceso de investigación?

Entrevistada: Hubo dos momentos, vamos a ver, yo pensé inicialmente que el más duro iba a ser el ir, en este caso a los colegios, el día a día, el que me aceptaran y eso fue lo menos duro, ¡hombre! había días terribles, pero bueno eso son anécdotas. Los momentos más difíciles para mí de la investigación, es el momento de decir y ahora qué fue cuando terminé de hacer todas las transcripciones, tenía todo el material ahí y empezaba a clasificar todo el material y no estaba convencida, o sea veía mucho material, mucha información y poca consistencia e las categorías de análisis, entonces esa labor de reagrupamiento y sobre todo de anclaje de esas categorías que yo creo que es donde está el trabajo más bonito fue el más doloroso, pero también el más interesante. Y luego la fase final, final, cuando ya había hecho todo eso y fue más emocional, el buscar a la gente, no fue lo más difícil para mí, aunque me costó, sino lo emocionalmente más doloroso, o sea el encontrar a los sujetos pasados cuatro años, eso fue jodido.

Entrevistadora: ¿Y tú crees que trabajando en el mismo contexto en el que tú trabajaste otra persona hubiera llegado a las mismas interpretaciones o conclusiones que tú llegaste?

Entrevistada: Difícilmente ... yo miro hacia atrás y creo que sería incapaz ahora de hacer un estudio como ese, porque creo que lo hice bastante bien, es decir, creo que está bastante completo. Yo ahora mismo, no me pondría, porque necesitas tiempo, paciencia, mucho entusiasmo y tal. Yo creo que podría llegar a conclusiones bastante parecidas porque de hecho las conclusiones a las que uno llega también están corroboradas por otras investigaciones que se han hecho en otros lugares y en otros espacios, pero bueno que tampoco son tan distintos los alumnos de un lado o de otro. Lo que pasa es que sí que el enfoque que utiliza o los matices que emplea y los giros quizás, es decir no hay dos trabajos idénticos, ahora las conclusiones yo creo que sí. Sí porque hay cosas que son aplastantes, es decir, tú puedes decir que no ves esa realidad, pero la realidad existe, es decir, eso esta gente, dice esto de tal situación, te guste o no te guste, puedes volver cinco años más tarde a ver si sigues diciendo lo mismo, teniendo en cuenta que ha cambiado sus vidas, etc., pero el hecho está ahí, entonces yo creo que puede ser que nadie hubiera hecho el trabajo igual al mío, eso está claro pero las conclusiones sí.

Entrevistadora: Y ya por último, otra cosa que me gustaría es saber que piensas acerca de la enseñanza de los métodos cualitativos.

Entrevistada: Sí vamos a ver, yo creo que hay que darlos, o sea, no me parece inadecuado, es decir, yo creo que hay que darlos, pero tampoco elevarlo como un conocimiento abstracto, quiero decir con eso que un conocimiento dejado de. Que eso es lo que yo veo a veces, yo veo que las técnicas tienen un valor importante a partir del valor en sí mismo de conocerlas en profundidad y tal, tiene el valor de la aplicación, es como cuando tú estudias pormenorizadamente de qué va una de qué va otra y tal, está bien, pero es interesante ver la aplicación de esto. Bien porque el propio alumno la utilice o bien porque se trabaje en clase informes, en este caso informes etnográficos o utilidades aplicadas de técnicas.

Entrevistadora: Lo que quieres decir es relacionarlo con la práctica.

Entrevistada: Sí, en todas las asignaturas tienen que hacerlo, pero desde luego en esta lo veo como más necesario incluso. Porque yo creo que estarían cojas si no le dan ese valor de aplicación.

INFORMANTE “U”

Entrevistadora: Formación inicial, estudios que cursaste.

Entrevistado: Yo he empezado como doscientas carreras, pero yo hice Magisterio, después hice Filología Inglesa, después saqué las oposiciones de Magisterio, estuve ejerciendo *tropecientos* mil años hasta que me cansé de estar de sindicalista y entonces dije ¡hay que estudiar! La caída del caballo del camino de Damasco fue que llegó un inspector que tenía mucho predicamento aquí y era un conductista del copón, psicólogo y entonces nos reunió a todos los directores de la zona Norte –Tacoronte, Sauzal, yo estaba en la Matanza, La Victoria, Sta. Úrsula- y entonces nos dio una conferencia y hablaba de dos cosas el curriculum y la planificación del curriculum y entonces, nosotros era .. eso fue en el año 1978 por ahí, y era la primera vez que oía la palabra curriculum, entonces no sabía muy bien qué era. Y después hablaba sin solución de continuidad hablaba del reforzamiento de conductas y como era el rollo este de los conductistas ... Entonces me dije, “pero cómo que yo soy un ignorante, yo no sé nada, cómo es esto”, que un jodido inspector venga aquí y te haga sentirte ignorante, porque yo era bastante ignorante por lo que me he dado cuenta después, pero bueno. Entonces me dediqué a estudiar Pedagogía que es la única carrera que terminé, esa es la formación, digamos.

Entrevistadora: Y después la formación en investigación, ¿tuviste durante la carrera alguna formación en lo que es la investigación?

Entrevistado: Bueno, teníamos en el Plan antiguo teníamos estadística descriptiva, y dos asignaturas, Metodología y otra de estadística, una la daba Jose y otra la daba Amador. Que en aquel tiempo también eran bastante aguerridos y el método científico consistía en saber doscientos mil tipos de variables dependientes, independientes, empíricas y todo el rollo ese.

Entrevistadora: Y entonces cómo descubriste la investigación etnográfica.

Entrevistado: Yo lo cuento en la tesis lo que pasa es que no era en el capítulo que te leíste tú, sino pues la etnografía la conocí yo estudiando comunes en el año 68, que nos daba alguna asignatura este que es catedrático de antropología y había venido de Francia y había sido discípulo de Godelier y por aquel entonces estaban muy de moda todos los estructuralistas y todos intentábamos leer a Lewi Strauss. Y después recuerdo que yo me leí la Familia de Sánchez de Oscar Levis, y ese libro sí me impresionó muchísimo y esa es una etnografía increíble, sobre la cultura de la pobreza en Méjico. Yo hice un recuento de todas las lecturas etnográfica y entonces bueno pues yo había hecho lecturas de etnografía y ... De todas maneras realmente cuando empecé la tesis yo no sabía que iba a hacer una etnografía, es decir, que yo decidí trabajar sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica, en realidad el foco de la investigación la había centrado en el modelo de formación del profesorado que se había decantado a lo largo de la práctica de este movimiento, pero entonces recuerdo que salió el libro de Morata de Goetz y LeCompte y fue un verano yo hice una lectura muy así y entonces claro, me di cuenta que yo lo que tenía que hacer era una etnografía, y cambiar el foco y estudiar la cultura del grupo en su totalidad, no exclusivamente un aspecto y bueno pues todos los tópicos de la etnografía, estar en el grupo, ir con ellos, tal cual, verlos desde dentro, etc.

Entrevistadora: ¿Y tú has llevado a cabo investigaciones utilizando otras metodologías?

Entrevistado: Sí, bueno he estado en algunos proyectos de investigación, en el de las culturas de transición, que básicamente era a base de elaboración de encuestas, en un proyecto de Amador, en el de Víctor también cuando empezó, también basado en encuestas.

Entrevistadora: ¿Tú crees que hay en la actualidad aceptación en la comunidad científica de los estudios etnográficos?, ¿cómo lo ves tú?

Entrevistado: Sí, bueno yo ahora mismo después del 97 que terminé la tesis, en realidad he dejado de leer cosas de etnografía, pero recuerdo que... bueno la impresión que tengo yo es que hay un divorcio entre lo que es la aceptación de la etnografía como un método interesante que pone en cuestión la perspectiva positivista, no los métodos positivistas, sino la perspectiva positivista de la investigación y la práctica de la investigación. Por

distintos factores creo yo se sigue haciendo, ¿te acuerdas que yo te pedí a ti una publicación de REDINET y el CIDE? de varios años, recuerdo que yo contabilicé el número de investigaciones de corte cualitativo y el resto lo metíamos en otro saco, pues lo que demostraba aquello era que el 95% de la investigación es de corte cuantitativo. Y te digo por distintos factores, porque pienso que como la mayoría de la investigación se hace en los departamentos por la gente que está trabajando y tiene que hacer la tesis doctoral, pues supongo porque es más rápido, es más fácil, no requiere una estancia tan prolongada, la aplicación de técnicas estadísticas para la interpretación de los datos es más o menos bastante mecánica, hay mucha gente con conocimientos de esto, el SPSS, en fin tienes toda una serie de historias que ...Yo creo que también, porque la gente no se plantea las cuestiones de fondo sobre la investigación, sino que entiende que los métodos es una cuestión aleatoria y que da igual la utilización de cualquier método y que no tiene implicaciones más allá de la utilización del propio método.

Entrevistadora: Esa era otra pregunta que te pensaba hacer qué razón veías en la utilización de una metodología u otra si era una cuestión de dependencia del problema o era una cuestión más de tipo epistemológicas o ideológica.

Entrevistado: Ahí se juntan las dos cosas, es decir, si yo estoy de presidente del gobierno y quiero saber si la gente le gusta fumar o no fumar, si admite a los negros o tal, pues hago una encuesta y ya está, no, es decir, son las dos cosas la naturaleza del problema implica la utilización de una técnica u otra. Y después lo que yo entiendo que son las convicciones teóricas más arraigadas y no entiendo que la realidad se puede convertir en pequeños fragmentos y se pueden aislar, etc., etc. y la conducta humana se puede fragmentar, pues haré un tipo de investigación si yo en el fondo creo que hay leyes que rigen el comportamiento de la sociedad, etc. y yo lo que busco digamos tengo una visión nomotética o legalista de la realidad pues me inclinaría por un tipo de investigación, más experimental, más tal. Y la investigación etnográfica yo creo que tiene una finalidad básicamente diagnóstica, interpretativa ...

Entrevistadora: Cuando tú estabas haciendo tú tesis conocías algunos trabajos realizados en el Estado español que trabajaran la misma temática utilizando esta metodología, ¿tenías como referente algún trabajo etnográfico?

Entrevistado: ¿Referido a los Movimientos de Renovación Pedagógica?

Entrevistadora: Sí o alguna temática parecida de formación del profesorado.

Entrevistado: Recuerdo el libro de Juan Bautista Martínez el de Granada, sí que trae un ejemplo de etnografía; con respecto a los MRPs yo no encontré ninguna etnografía, ningún trabajo etnográfico. Había trabajos de tipo histórico basados fundamentalmente en la interpretación de documentos y después recuerdo haber leído alguna otra etnografía, pero no referida a eso, recuerdo libros de etnografía antiquísimos sobre barrios, sobre gitanos, sobre las paciegas.

Entrevistadora: La pregunta iba un poco dirigida a ver si tu sabías o habías reflexionado en si tú crees que hay diferencias entre lo que se está haciendo aquí en el Estado español y las etnografías más anglosajonas o americanas.

Entrevistado: Bueno yo creo que después hay toda una serie de trabajos de corte etnográfico de Miguel Angel Santos, Juana Sancho, digamos que de corte más interpretativo que digamos que pueden constituir un pequeño núcleo de gente, de todas maneras yo pienso que absolutamente testimonial hoy, ahora mismo no losé, conozco la tesis de Remei Arnaus. Me ayudó mucho el librito de Paul Willis, aprender a trabajar, no tanto la parte teórica que es muy farragosa y además polémica, cuanto la parte más etnográfica. Hay otra serie de artículos referentes a la etnografía, ya me vendrán, que también me gustó mucho y me inspiró, pero ahora no sé, no me acuerdo. Pero vamos yo creo que es un movimiento todavía incipiente, sin que tengamos una formación muy estructurada, sino que son lecturas dispersas y que tampoco tienen ningún foro, ni constituye ninguna historia que tenga ... así como en otros ámbitos de la investigación pues hay mucha más comunicación entre los investigadores, entre la gente que se dedica a etnografía me parece a mí que no hay mucho. Entonces creo que eso también hace que ... me refiero a los libros que yo traté alejadísimos de la temática del americano este del materialismo cultural este el de vacas, cerdos ... esa fue una lectura muy temprana que hice yo, que para mí había sido una de las historias así más fuertes, las interpretaciones, los tópicos culturales que atribuimos, Marvin Harris y aparte de una serie de libros de divulgación etnográfica, los jefes por ejemplo, que es un libro precioso, bueno para comer, la cultura americana y este de brujas, cerdos, vacas y no sé cuántas cosas más,

ese es divertidísimo. Y entre la bibliografía de Marvin Harris publicado en siglo XXI hay un libro que es la teoría, una especie de historia de la antropología. En Cuba compré también un libro de historia de la etnografía, entonces bueno pues eso sí me ayudó a situarme un poco, qué sé yo, leía cosas como la “tradición boasiana” y yo no sabía lo que era el particularismo etnográfico, ni nada esto, ni historias de esta, no. Entonces el libro de Marvin Harris me ayudó mucho porque fue un libro sistemático, desde su punto de vista, desde su perspectiva y tal donde digamos el culmen de la antropología es la corriente materialista donde él se ubica fue un libro muy ameno. Volví a leer a Lewi Strauss, una etnografía maravillosa que es “*Tristes Trópicos*”, ese libro es una gozada literaria, lo que pasa es que ocurre eso, es decir, que yo ahora situó claramente a Lewi Strauss, dentro del estructuralismo, en una corriente lingüística y de interpretación de la cultura.

Y entonces, en el inicio pues fue muy caótico, me parecía la etnografía como un campo absolutamente alejado de la escuela, cosa que es incierta, no. Me ayudó muchos dos articulitos, de no me acuerdo quién, donde distingue tres corrientes dentro de la etnografía, con lo cual yo ya pude situar a Goetz y LeCompte, un manual que yo traduje de observación participativa, ¿te acuerdas en el Seminario aquel que teníamos de Malinowski?,

Entrevistadora: Spradley

Entrevistado: Sí, Entonces pude ubicar a Spradley a raíz de la lectura de estos artículos, ya me vendrá el nombre, porque estoy seguro que lo conoces ...

Entrevistadora: Anderson o Jacob ...

Entrevistado: Sí, distingue tres corrientes una obsesionada por los métodos duros, que tiene mala conciencia y clarisimamente Goetz y LeCompte entrarían ahí o Spradley, este método es super alambicado, con *veinti* no sé cuántos pasos para hacer observación y tal, no. Después él habla de Guba y toda esa corriente que trata de hacer etnografía desde otra perspectiva buscando otro tipo de vocabulario, por ejemplo, en torno al problema de la validez y finalmente él habla de una corriente crítica marxista, que utiliza digamos, el aparato teórico del marxismo para la interpretación pero que no se

implica en la situación, y una tercera corriente que sería aquella que hace investigación etnográfica y también una especie de investigación-acción colaborativa democrática y ...

Entrevistadora: Esa es otra cosa que yo estoy indagando, que es las diferentes tipologías que hay o clasificaciones que en teoría hay mil clasificaciones he sacado hasta veinticinco clasificaciones distintas de etnografía, pero después en la práctica ¿qué hay?, eso se ve reflejado, entonces analizo cuál es la teoría sobre esas clasificaciones y la práctica real de la etnografía. Entonces bueno en ese sentido iba la pregunta inicial de lo que se hace aquí, lo que se hace fuera, a ver cómo se taxoniza todo eso, aunque tampoco es necesario hacerlo, pero bueno por lo menos en teoría.

Otra cosa que me gustaría que me comentaras es cómo definirías tú el método etnográfico, qué es para ti la etnografía, qué es lo que más resaltarías.

Entrevistado: Sí, no quiero caer en el tópico decir, bueno pues un tipo de investigación que se hace en el contexto en situaciones reales, holísticas, etc todas las características típicas del asunto. Yo creo que es un método de investigación que puede servir para las propias personas que están, que tú estás investigando, es decir, que puede ser útil, primero que es un método democrático de investigación, a mí me parece eso muy importante, que permite al investigador implicarse en la situación social que está investigando, y que por lo tanto, elude aquellos aspectos más depredadores de la investigación, no ya de la investigación dura pues que la gente va al asalto con las toneladas de encuestas o de entrevistas o lo que sea y ya después no quiere saber nada más de aquello. Entonces la etnografía desde una perspectiva digamos más comprometida es un método que permite implicarte en una situación y participar en una situación social y aportar determinados ...

Mi tesis, en ese sentido es una tesis frustrada, no, porque hay momentos de la larguísima estancia en la que yo estuve que era que yo dejaba de ser investigador y era un miembro más de la tribu, un esquimal más y entonces bueno pues pude aportar cosas al debate, documentos, pero cambiar, transformar la situación y tal es realmente muy difícil y también pues los investigadores están en la misma situación de ambigüedad y complejidad que vive la gente. Ahora para mí es totalmente distinto situarte tú en los problemas que tiene la gente y que la gente sea la que hace las preguntas que se

interroga sobre lo que les está pasando, que no ir tú desde fuera como un paracaidista a sacar cosas sobre cuestiones que tú solo te has plantado o que se plantean los científicos exclusivamente. De todas maneras sí recuerdo con cierto mosqueo las críticas que me hizo este... el antropólogo que estaba en el tribunal.

Entrevistadora: ¿Fernando?

Entrevistado: Sí, Fernando Estévez. Los libros de Fernando Estévez me ayudaron muchísimo, es un sabio. Él piensa que la tesis era básicamente interpretativa posmoderna me decía él, lo cual me ofendió muchísimo, por que yo nunca me desprendí del punto de vista de los nativos, hasta en la última página puse siempre traía las voces los escritos, de la gente con la que yo estuve. Y claro, yo creo que él se sitúa en una perspectiva bastante crítica y esto, no, entonces a él le hubiera gustado que en un determinado momento pues la tesis hubiera sido *emic*, es decir, que el investigador prescinda totalmente e interpreta desde sus concepciones teóricas aquella realidad. Y realmente digamos que sobre el papel siempre lo tenía claro, pero la falta de tiempo. Yo estuve dos años escribiendo la tesis, cinco años en el campo y dos años escribiendo la tesis. Aunque realmente nunca salí.

Entrevistadora: Eso también te lo quería preguntar, cómo fue tu salida del campo.

Entrevistado: Es que me costó muchísimo, en realidad no salí nunca, ahora mismo me escribía una compañero y me dice “oye a ver si nos podemos reunir con la gente de Tamonante”, ahora mismo ya sí estoy absolutamente fuera, pero durante el periodo de la escritura de la tesis yo seguí yendo a las reuniones participando, me costó horrores. Me llevaba disgustos, de las cosas que pasaban, de lo mal que iba todo, fatal, de las peleas.

Entrevistadora: ¿Tú crees que se puede construir teoría con la investigación etnográfica?

Entrevistado: Yo creo que sí, vamos, por lo menos contrastar determinados aspectos de la teoría, lo que pasa es que claro tienes que tenerlo en mente, si tú exclusivamente vas a describir cómo funciona un determinado colectivo, cuáles son las claves que se mueven allí dentro y su relación, pues bueno, haces un estudio meramente descriptivo digamos,

yo creo que eso es necesario que a partir de un determinado estudio etnográfico se puedan, de hecho la etnología no es nada más que un intento de construcción teórica a partir...

Entrevistadora: Otro tema que me gustaría abordar es qué piensas de la objetividad en investigación.

Entrevistado: Bueno, pues lo típico, no. Si nosotros fuéramos objetos sí podríamos ser objetivos, pero como somos sujetos somos subjetivos. Lo que sí entiendo es que muchas veces se confunde la objetividad con la subjetividad, por ejemplo, de la etnografía donde hay una implicación física, afectiva del investigador con la situación que está investigando, se confunde la objetividad con la arbitrariedad, ahí sí que está claro que es posible. Yo no creo que se pueda hacer investigación social sin implicación, sin implicarse en una situación, sin utilizar digamos la filosofía de la etnografía, no como conjunto de técnicas, estrategias de investigación, sino como una aproximación compleja a la realidad social que es compleja también, no quería decir la palabra compleja, pero bueno ya salió. Lo que sí entiendo es que el investigador, digamos racionalista esconde su subjetividad e interpone entre él y el investigado toda una serie de instrumentos aparentemente asépticos, a mí me parece eso una falacia. Lo que tiene que hacer la etnografía y el etnógrafo es poner todas las cartas sobre la mesa, decir cuál es su ideología, saber que está implicado y saber jugar las dos cosas, es decir, implicarse y mantener una cierta objetividad, lo que los del paradigma de la colaboración llaman el amigo crítico. o sea no perder la capacidad de crítica y sin embargo tener mejor implicación en la situación que se está investigando, a mí me parece necesario eso.

Otro tipo de objetividad me parece una aberración, no hay objetividad en la investigación aparentemente objetiva.

Entrevistadora: ¿Para ti qué debe tener un buen trabajo etnográfico? Si tú lees una etnografía cuáles son los criterios que tú utilizas para decir me gusta este trabajo o no me gusta.

Entrevistado: Primero la etnografía tiene que estar bien hecha, es decir, que te tiene que gustar, que te cuenten una historia que sea creíble, que esté bien narrada, que se sepa

quien es el que cuenta esa historia. Yo me doy cuenta de que la mayoría de los investigadores no tiene conciencia lingüística, por ejemplo, no saben quién está hablando. El colmo fue una semi-etnografía que leí hace poco donde el autor no soy yo, es decir el autor es un personaje es un autor que nosotros nos inventamos para que cuente una historia, por que en una etnografía tú no dices “yo por las tardes me voy de bonchete”, ese eres tú, el autor es una persona muy digna, la adornas con una serie de virtudes de alguien que cuenta, que lee, que es capaz de tener una capacidad reflexiva, etc, entonces bueno, es un personaje y tú tienes que ser muy consciente de que quien cuenta la historia es el autor. Te decía que el colmo fue una investigación donde el que contaba la historia, la voz que cuenta aquello y que escribe aparece en primera persona, después aparece un nosotros pensamos, después aparece el investigador y después aparece el asesor y ya no te doy más datos porque vas a sacar la historia. Entonces hay mezclas explosivas, este mismo trabajo tiene una parte que hubiera sido una etnografía maravillosa si llega a contar la historia de la estancia en el campo y todos los incidentes que le ocurrieron, pero entonces lo mezcla con una serie de categorías y hay como una especie de ruptura. Yo recuerdo haber leído cuando estaba trabajando eso algunos trabajos de gente que nunca pudo terminar las etnografías precisamente por esto, porque no podía contar y después interpretar tablas y esto casar ese tipo de historias. Ese es un criterio básico, que lo que está contada que bien contado y que transmita cierta veracidad y que sea una invitación al lector para que reconstruya aquello y que realmente se haga cargo de lo que le pasó a aquella persona allí, que vuelva a vivir de forma vicaria una determinada experiencia, ese sería el mínimo.

Entrevistadora: ¿Tú crees que se necesitan algunas características específicas del investigador para llevar a cabo una etnografía? a diferencia de otro tipo de investigación.

Entrevistado: Bueno, paciencia, no, una paciencia infinita, la perseverancia, yo estuve a punto de abandonar muchísimas veces, yo creo que también hay que tener una cierta madurez intelectual, afectiva, para hacer una etnografía. Es muy curioso que, por ejemplo, Malinowski se emborrachara y dijera las negras hediondas, pero eso lo contaba en el diario en el estricto sentido del término, que no tiene que ver nada con lo que redactó ahí en Icod de los Vinos sobre los Argonautas de los mares del sur, donde es el paradigma del estudio de campo, lo que pasa es que después de desfogaba.

Entonces la madurez, la preparación teórica, yo creo que hubiera hecho otro tipo de etnografía si hubiera tenido tiempo de leer previamente. Hay muchos etnógrafos por ahí y manuales de etnografía que lo que dicen que a hacer etnografía se aprende haciéndola y eso también es verdad, a mí me ocurrió con las entrevistas, casi todas las entrevistas que hice, después cuando escuchaba lo que había grabado me daba cuenta de cómo había metido la pata y cómo estaba más pendiente de las categorías que yo tenía que preguntar y de las cosas que yo tenía que preguntar de la conversación, con lo cual no aprovechaba cosas maravillosas que me decían y me tiraba de los pelos, ¡cómo no lo pregunté por qué!.

Entrevistadora: Perdona que te interrumpa es que también quería, era otro de los temas que estoy intentando ... es la enseñanza de los métodos cualitativos y la etnografía, tú me acabas de decir algo, porque la mayoría de la gente que ha hecho etnografía no ha recibido ningún tipo de formación, entonces por contra de otro tipo de metodología más estructurada o elaborada sí se piensa que se puede formar.

Entrevistado: Yo creo que es un mal asunto este de lo intuitiva , un librito que me ayudó mucho fue este de “la escuela por dentro” de Woods. Yo creo que no hubiera sido lo mismo si yo hubiera tenido entrenamiento en la realización de entrevistas, por ejemplo.

Entrevistadora: O sea, una formación en la práctica crees tú.

Entrevistado: Sí, la observación lo mismo, yo creo que hay toda una serie de habilidades que se pueden aprender, que no necesariamente te tienes que estrellar y aprender a base de los errores propios, que también, todo aprendizaje y tal, pero la formación que teníamos era una formación básicamente de tipo estadístico, dura, una visión muy racionalista de la investigación y ahí que hacíamos toda una serie de prácticas y de historias, pues yo pienso que de igual forma debería estar estructurado el aprendizaje de todo este tipo de técnicas, básicamente la observación, la entrevista. Yo recuerdo también en el ámbito de la documentación, hasta que entendí que tenía que ordenar los cientos de papeles que tenía del grupo por orden cronológico, primero hice una clasificación temática, tuve a tres a Juan el becario, el palmero y Ana de Fuerteventura, los tuve clasificando con unos protocolos todos los documentos, ¡mi

madre!, después eso no me sirvió para nada. Lo que me servía es tenerlos muy bien ordenados por orden cronológico para ver en los diez años que yo estudié del colectivo, para ver qué es lo que habían pensado de forma sucesiva y para ver algunas historias que están vinculadas a situaciones pues conflictivas, la Ley General de Educación o determinados conflictos educativos pues todo el colectivo estaba muy vinculado a todo ese tipo de historias. Entonces, bueno, si alguien me hubiera dado algún tipo de orientación, no sólo para la planificación, por ejemplo, de las entrevistas, sino para la interpretación de las entrevistas, pues yo recurrí, recuerdo a un escrito que circulaba por aquí de M^a Teresa González sobre las entrevistas y la codificación. Después sí tuve acceso al libro de Huberman de elaboración de matrices.

Entrevistadora: Y volviendo un poco a lo que es la figura del investigador tú crees que influye la edad, el género e incluso la apariencia física en lo que es la información que tú puedas obtener.

Entrevistado: Sí, yo creo que un cargo no puede hacer investigación etnográfica, es decir, una persona que no tenga habilidades sociales de amabilidad, etc. o que tenga mucha prisa, que no tenga cualidades para estar en un colectivo. Que ese colectivo vea que tú te interesas, que tienes realmente interés por aquello, el implicarte tú, el grado de implicación. Hay personas que entienden que eso no forma parte de la investigación y que es una cuestión espuria, yo creo que sí que hay toda una serie de componentes de la personalidad del investigador.

Entrevistadora: Tú qué dirías que fue lo peor o lo más dificultoso de todo el proceso de investigación.

Entrevistado: Lo más difícil es dar sentido a la cantidad de información que va acumulando, con un libro de campo absolutamente lleno de anotaciones e historias, el material documental, las entrevistas. Al final es tal la cantidad de información, que organizar la información. La escritura también es una cosa difícilísima, hasta que das con la clave de cómo contar el rollo. A mí me costó, y yo conservo todavía los primeros borradores que hice y eran unas cosas horribles que a mí no me gustaban nada, muy poco literarias, a mí me gustan las etnografías literarias, adornadas, barrocas. Esa yo creo que es la dificultad mayor, el volumen, ser coherente con el marco teórico

interpretativo del que tú te reclamas y que eso sirva realmente para dar sentido a la información que tienes, esa me parece también otro de los fallos. Y después uno que está en todos los manuales que es el escaso, muchísimo más tiempo a la recogida de información y ala vuelta de la recogida de información que a la interpretación de eso y a la escritura. Que yo sería partidario como mínimo de un *fifty-fifty*, el 50% tal y el 50% la reflexión sobre los materiales, porque si no resulta que perdemos un montón de tiempo en recoger información, pero hemos repensado poco esa información.

Entrevistadora: De toda la información que tú cogiste hubo mucha que no utilizaste o que no te sirvió.

Entrevistado: Sí, aunque yo aproveché casi todo, sí recuerdo que yo iba a Madrid a las reuniones de los movimientos de renovación estatal, a la mesa estatal, y me servía todo, recuerdo que la estancia en Madrid, una exposición en el Reina Sofía, única en España y después no vino más, entonces la contemplación de aquello después me sirvió un montón. Me gustó mucho leer biografías, eso me pareció de lo más interesante, es decir, narraciones sobre vidas, autobiografías o biografías.

Entrevistadora: Antes me comentaste un poco también que tú pensabas estudiar los MRPs y al final acabaste haciendo una etnografía, pero ¿cambió mucho la idea que tenías al principio y lo que te quedó al final?, antes de empezar a lo que es la recogida de información tendrías alguna idea, eso cambió mucho.

Entrevistado: Yo lo recojo en la tesis y lo llamo metamorfosis uno, metamorfosis 2 y 3 y no sé si la 4. Sobre todo el cambio fundamental fue de decir yo tengo que hacer una etnografía, no tengo que hacer un estudio de casos o unas entrevistas a la gente y esto. Yo sabía que tenía que recoger documentación, entrevistar a los actores fundamentales, a los actores fundamentales, a los informantes claves del movimiento, pero hacer una etnografía en el sentido clásico del término de ir allí, de estar allí y estar mucho tiempo allí ese fue el cambio fundamental. Y eso sí lo descubrí digamos de manera temprana, es decir, después del primer proyecto de tesis, que fue en abril del 90, pues a la vuelta del verano yo tenía claro que tenía que hacer una etnografía y que tenía que meterme allí y trabajar con ellos y hacer observación participativa que no participante.

Entrevistadora: En tu caso lo cuentas también en lo que es tu trabajo, otra de las cosas que no hace falta que me cuentes todo, porque ya está bastante claro, pero lo que es la relación con los sujetos, todo el tema de la negociación, etc. ¿tú no tuviste ningún tipo de conflicto que tuvieras que resolver?, claro que en tu caso fue un poco distinto del etnógrafo que se mete en una escuela, que ahí surgen quizás más cosas.

Entrevistado: Bueno, yo negocié explícitamente con ellos y no le dieron la más mínima importancia, el caso mío es que es casi una etnoetnografía y es que yo soy esquimal y a los otros esquimales no les importa. Entonces las dificultades de entrar en el campo, yo conocía a todos de años, de veinte años de convivencia en el movimiento. Esa fue una ventaja también y un inconveniente, porque tienes mucho prejuicios con respecto a la gente, sabes quién es quién, de dónde viene, qué es lo que ha hecho, conoces sus conflictos internos. Hubo conflictos no conmigo como investigador, sino conflictos dentro del colectivo, y también te obligaban a posicionarte, la figura del investigador-actor ahí es complicada, pero sí yo no tuve dificultad ninguna, también porque es un caso, yo supongo que hacer una etnografía en un medio en el que tú no tienes permiso para entrar es mucho más difícil y te lo tienes que ganar a pulso, el estar allí.

De todas maneras yo sí hice un esfuerzo consciente en que ellos vieran que yo estaba interesado en lo que ellos estaban haciendo, un esfuerzo pero terrible, de hacer pancartas y pegarme toda una mañana haciendo pancartas, hasta diseñar trípticos, llevarlo a la imprenta, rellenar sobres para hacer envíos de cartas a los afiliados y eso sí lo hice a sabiendas que si yo no hacía aquello, sino iba por allí a las reuniones pues no era lo mismo que estar como uno más dentro del colectivo.

Entrevistadora: ¿Tú crees que otra persona en el mismo contexto hubiera llegado a otras conclusiones distintas a las que tú llegaste?, es decir la misma información, el mismo contexto, otro etnógrafo...

Entrevistado: Yo creo que las conclusiones básicas sí, supongo que sí, porque las conclusiones a las que llegué al final casi las podía haber sacada desde hacía muchísimo tiempo. Son las culturas del profesorado de los Movimientos es básicamente una cultura oral, y eso te das cuenta rápidamente, les importa un comino hacer buenos proyectos, cuidan un poquito los documentos, las cartas, eso sí lo discuten, el contenido, pero es

básicamente una cultura oral , como pienso yo que es la cultura de los profesores a pesar de que sean la última especie de la galaxia... Sí porque un poco la investigación es, como dicen por ahí, la penosa comprobación de lo obvio, se trata que las cosas que son obvias tu las fundamentales ...

Entrevistadora: Entonces la diferencia con otra persona piensas que hubiera sido en lo que es la escritura...

Entrevistado: Sí, la forma de contar la historia. Pero el contenido hubiera sido... el tipo de organización, el tipo de creencias, la concepción que tienen de la educación, del curriculum, de la profesionalidad. Cada etnografía aporta una visión mucho más real, pero el esquema de las conclusiones, pues yo creo que hubiera sido aproximadamente el mismo.

Entrevistadora: Si quieres añadir algo más.

Entrevistado: Recordando una de las cosas que te he dicho, la escritura, yo no creo que sea baladí lo de la escritura, hay un lugar común entre los colegas nuestros de que eso es literatura, que es literatura, en otros ámbitos del conocimiento ha sido fundamental la forma de escribir, por ejemplo, en filosofía. Es decir, resulta que nosotros encontramos ahora con un plantel de filósofos en España que han escrito, que hay una ruptura del escrito, yo creo que la escritura es la manifestación de un concepción de cómo se tiene que abordar la realidad social y no es solamente una cuestión episódica, y normalmente, tanto las etnografías como en el resto de producción científica hay muy poca reflexión sobre la propia escritura. Yo hice un pequeño intento de objetivar el tipo de escritura que había hecho y sobre todo lo que había supuesto de experiencia de aprendizaje para mí y la utilización, por ejemplo de la metáfora, yo creo que eso es fundamental y es un elemento teórico conceptual, es decir, la metáfora como un instrumento analógico que te sirve para ver la realidad de forma distinta, separarte de ella, captarla de otra manera y que ahí hay que hacer un esfuerzo, y que la escritura es un esfuerzo muy grande y la escritura de la tesis es una especie de reedición de toda la investigación, que cuando la escribes es cuando te das cuenta de multitud de historias que no habías pensado, muy reflexiva.

