

Investigación-acción y currículum

Por
James McKernan.

J. McKernan

Investigación-acción
y currículum



 Morata

Ediciones
Morata., S. L.

Primera
edición:
1999.

Este material es
de uso
exclusivamente
didáctico

SOBRE EL AUTOR.....	12
AGRADECIMIENTOS.....	13
PREFACIO.....	15
INTRODUCCION.....	17
PRIMERA PARTE: Investigación-acción y currículum: Contexto.....	21
CAPÍTULO PRIMERO: Investigación-acción: Antecedentes históricos y filosóficos.....	23
<i>La investigación-acción, 24.- Un fundamento para la investigación-acción, 25.-Fundamentos históricos y filosóficos de la investigación-acción, 28.-Investigación-acción colaborativa para el desarrollo profesional, 31.- Investigación del currículum: Cambios en su importancia entre 1970 y 1996, 34.- Avances en la evaluación y la metodología cualitativa, 34.- Tipologías y modelos de investigación-acción, 35.- Tipo 1: La visión técnico-científica de la resolución de problemas, 36.- Tipo 2: Investigación-acción práctico-deliberativa, 41.-Tipo 3: Investigación-acción educativa crítica emancipadora, 45.- El profesional en ejercicio y el ciclo de proceso temporal de la investigación-acción, 48.- Características del proceso de investigación-acción, 50.- El "semblante" de la investigación-acción: Principios y conceptos clave, 51.- Conclusiones, 53.</i>	
CAPÍTULO II: El profesor como investigador y profesional.....	55
<i>La escuela como centro para la investigación: Hacia un nuevo profesionalismo, 56.- El profesor como investigador: La autonomía de la investigación, 58.- Limitaciones que pesan sobre la investigación-acción en el currículum, 64.- El profesor como profesional reflexivo en ejercicio, 64.- El profesor como profesional reflexivo, 65.- El profesional restringido, 66.- El profesional amplio, 66.- Promover el : profesionalismo del profesor, 67.- La educación y la enseñanza como una profesión, 69.-Criterio 1: Títulos, 69.- Criterio 2: Conocimiento teórico, 69.- Criterio 3: Una asociación con entrada restrictiva, 69.- Criterio 4: Compromiso con la educación y la formación continuadas, 70.- Criterio 5: Código de ética/práctica, 70.- Criterio 6: Compromiso con la función de servicio, 70.- Criterio 7: Compromiso con la función altruismo-ayuda, 71.-Criterio 8: Autonomía, 71.- Criterio 9: Compromiso para basar la teoría en la práctica docente, 72.- Criterio 10: Un compromiso para investigar la propia práctica, 72.- Investigación-acción y el profesor, como profesional reflexivo, 72.- Conclusiones, 74.</i>	
SEGUNDA PARTE: Metodología de la investigación-acción.....	77
CAPÍTULO III: Métodos de investigación observacionales y narrativos.....	79
<i>Datos narrativos, 80.- Estudios observacionales no estructurados, 80.- Técnicas observacionales estructuradas, 81.- Estilos de observación: Participante y no participante, 81.- Roles observacionales, 83.- Observación participante, 84.- Directrices para la realización de observación participante, 84.- Observación en la escuela y en el aula: Un prontuario, 86.- Circulación y conducta en los pasillos, 86.- Ethos en el aula, 86.- Enseñanza y aprendizaje, 87.- Reflexiones, 87.- Conclusiones, 87.- Registros anecdóticos, 88.- Naturaleza de los registros anecdóticos, 88.- Llevar registros anecdóticos, 89.- Ventajas de los registros anecdóticos, 91.- Desventajas de los registros anecdóticos, 91.- Informes breves de casos de investigación-acción, 91.- Memorandos analíticos, 93.- El estudio de casos, 96.- Metodología del estudio de casos, 97.- Ventajas y desventajas de la investigación con estudio de casos, 98.- Trabajo de casos y estudio de casos, 99.-Método del estudio de casos, 100.- El valor de la metodología de estudio de casos, 102.- Registros de casos/datos de casos, 103.- Contenido de los registros de casos, 103.- El diario, 105.- Tipos de diarios, 106.- Llevar el diario, 107.- Diario de los alumnos, 108.- Comentarios finales sobre la redacción de diarios, 109.- Diarios dialogados, 110.- Procedimientos, 111.- Ejemplos, 112.- Características de la elaboración de diarios dialogados, 113.- Algunos datos de investigación, 114.- Notas de campo, 114.- Notas de campo: Tipos y procedimientos, 115.- Ventajas de las notas de campo, 117.- Desventajas de las notas de campo, 117.- Crónicas del flujo del comportamiento: El registro de muestras O estudio de seguimiento "convirtiéndose en sombra", 118.- Fotografía, 121.- Grabación de cintas de vídeo, 124.- Elementos esenciales, 124.- Procedimiento, 124.- Directrices, 124.- Lista para los profesores que utilizan vídeo, 125.- Ventajas y desventajas del vídeo, 126.- Grabación de cintas</i>	

magnetofónicas y diapositivas, 126.- Ventajas y desventajas de las grabaciones magnetofónicas, 128.- *Listados*, 128.- Definición, 128.- Datos de listados, 129.- *Registros cronológicos de la acción personal*, 131.- *Protocolos de análisis de la interacción*, 135.- Procedimiento, 136.- Crítica del sistema de análisis de la interacción de FLANDERS, 137.- Uso de sistemas de categorías observacionales, 139.- *Escalas de evaluación*, 139.- Escalas de evaluación de categorías, 140.- Escalas de evaluación numérica, 140.- Escalas de evaluación gráfica, 141.- Notas para los evaluadores, 141.

CAPÍTULO IV: Técnicas no observacionales, de encuesta y de autoinforme.....143

Escalas de actitudes, 143.- Procedimientos para poner en práctica la estrategia, 143.- *Cuestionarios*, 145.- Tipos de cuestionarios, 146.- Tipos de preguntas, 146.- Etapas en la construcción de cuestionarios, 147.- Indagar a la vez hechos y datos sobre disposiciones, 148.- Ventajas y desventajas del cuestionario, 149.- *La entrevista*, 149.- Entrevista estructurada, 149.- Entrevista semiestructurada, 150.- Entrevista no estructurada, 150.- Poner en práctica la estrategia, 150.- Tipos de preguntas, 151.- *Técnica de la entrevista con el informante clave*, 152.- El procedimiento de investigación, 152.- *Técnicas proyectivas*, 154.- Oraciones incompletas, 155.- *Técnica de las historias de vida/de la carrera profesional*, 156.- Tipos de historias de vida, 157.- *Rastros físicos*, 159.- Algunas directrices para el examen de los rastros físicos. 160.

CAPÍTULO V: Análisis del discurso y métodos de investigación basados en la resolución de problemas.....162

Análisis de dilemas. 162.- 1. Naturaleza de la tarea específica de investigación-acción, 163.- 2. Bases teóricas del análisis de dilemas, 163.- 3. procedimientos en la realización de análisis de dilemas, 163.- Ejemplo de un caso de análisis de dilemas, 164.- *Análisis de contenido*, 167.- Procedimiento, 167.- Análisis de contenido de los roles femeninos en los libros de la biblioteca, 168.- Procedimientos para hacer análisis de contenido, 169.- *Análisis de documentos*, 169.- Utilización del periódico en la investigación documental, 170.- Algunas ventajas del análisis de documentos, 170.- Algunas advertencias, 171.- Documentos personales, 171.- Investigación-acción del *currículum*, 171.- Análisis sociométrico, 172.- El procedimiento sociométrico, 173.- Análisis de los datos sociométricos, 175.- Ventajas y desventajas de la sociometría, 177.- Notaciones comunes encontradas en los sociogramas, 177.- *Análisis de episodios*, 178.- Unidades de discurso, 178.- Clasificación del discurso. 179.- *Seminario de investigación-acción*, 181.- Procedimientos, 182.- Ventajas y desventajas del seminario, 183.- *Tormenta de ideas*, 184.- Reglas, 184.- Preparación para una tormenta de ideas, 185.- Procedimientos para una tormenta de ideas: Aplicación de la estrategia, 185.- *Debate de grupo*, 187.- El desarrollo de la participación: Algunas advertencias, 187.- Recursos físicos, 188.- Activadores para el debate, 188.- Rol del profesor, 188.- Reglas para el debate de grupo, 188.- Rol de los participantes, 189.- Un proceso de autoevaluación, 190.- Evaluación de las contribuciones del alumno, 190.- Comentarios finales sobre el debate de grupo, 191.- Otros modelos, 191.- *El estudio de problemas*, 191.- El estudio de problemas como técnica de instrucción, 192.- Procedimientos, 192.- La pregunta problema, 192.- Algunas directrices para el profesor, 194.- Algunas preguntas de muestra de estudio de problemas, 194.- *Grupos pequeños: El grupo de trabajo deliberativo*, 195.- Fundamento, 196.- Actividades introductorias, 196.- El grupo de trabajo primario, 197.- Tareas para los miembros del grupo, 198.- Grupos secundarios de apoyo, 198.- *El presidente neutral*, 199.- Presidencia neutral e investigación del *currículum* del profesor/alumno. 200.- Esquema de la estrategia experimental del presidente neutral, 201.- Rol del presidente, 201.- Principios clave de procedimiento, 202.- Un procedimiento de adiestramiento para la labor de debate, 203.

CAPÍTULO VI: Métodos de investigación crítico-reflexivos y evaluativos.....205

Triangulación, 205.- Triangulación e investigación-acción, 206.- Procedimientos para la triangulación, 206.- Etapas en la autosupervisión. 207.- Algunas directrices, 208.- *Cuadrangulación*, 208.- Tipos de triangulación. 209.- La naturaleza de la cuadrangulación, 209.- Procedimientos para la cuadrangulación, 210.- *Revisión colegial*, 212.- Revisión colegial: Ponerse en marcha en el nivel escolar, 213.- *Retroalimentación de la clase*, 215.- *Perfiles de la lección*, 215.- Modos de enseñanza para el análisis de episodios al realizar perfiles, 217.- *Evaluación del curso/del profesor por los estudiantes*, 218.- *Crítica del currículum*, 222.- Requisitos de la crítica del *currículum*, 223.- *Evaluación del discurso*, 225.- Concepciones de la

comprensión, 227.- El procedimiento de evaluación del discurso, 228.- Fuentes de evidencia: los datos en la evaluación del discurso, 229.- <i>Ensayos críticos</i> , 231.- Principios de procedimiento, 232.- Formato para los ensayos críticos, 232.- Realización de ensayos críticos, 233.- Métodos de investigación, 235.- Una palabra final sobre metodología de la investigación, 236.	
TERCERA PARTE: Análisis y problemas en la investigación-acción	237
CAPÍTULO VII: Analizar los datos de investigación-acción	239
<i>Ciclos de la indagación</i> , 239.- <i>Ponerse en marcha</i> , 241.- <i>Etapas del análisis de datos</i> , 242.- <i>La realización del análisis de datos: Algunas directrices</i> , 243.- Etapa 1: Procesamiento de los datos -Edición, codificación y muestreo conceptual y teórico, 243.- Etapa 2: Cartografiar los datos anotando la frecuencia de reaparición de cuestiones, temas y unidades, 245.- Etapa 3: Interpretación de los datos/construcción de modelos, 246.- Etapa 4: Presentación de los resultados -Informar de los datos/las conclusiones, 247.- <i>Comentarios finales</i> , 248.	
CAPÍTULO VIII: Hacia las comunidades críticas: Redes, diseminación y la ética de la investigación-acción	249
<i>Redes colaborativas</i> , 250.- Establecer un grupo nuclear de trabajo, 2510- <i>Hacia una comunidad crítica de discurso</i> , 253.- Desarrollo del rol facilitador de la investigación-acción, 255.- <i>Diseminación: El informe escrito</i> , 256.- Estilos del informe, 257.- Importancia de los títulos, 257.- El cuerpo principal del texto, 258.- Escriba la introducción y la conclusión en último lugar, 258.- Edite el manuscrito, 258.- Algunos ejemplares, 258.- Notas sobre la disposición de informes breves y artículos, 258.- La publicación como diseminación de la investigación, 260.- Diseminación de los documentos, 260.- <i>Cuestiones éticas e investigación-acción</i> , 261.- Criterios éticos para los investigadores de la acción, 262.	
CAPÍTULO IX: La enseñanza de la investigación-acción	263
<i>El "secuestro" de la investigación-acción</i> , 264.- <i>Iniciativas internacionales en la enseñanza de la investigación-acción</i> , 265.- Un caso irlandés, 265.- El Master del <i>University College</i> de Dublín, 265.- <i>Casos norteamericanos</i> , 267.- Universidad de Carolina del Este, 267.- El curso de investigación-acción en la autopista de la información, 270.- El curso de la Universidad del Estado de Nueva York (SUNY), Buffalo, 270.- El Master en Educación en <i>currículum</i> y práctica reflexiva de la Universidad George Mason, 271.- <i>Casos australianos</i> , 272.- El curso por correo electrónico en la Universidad Deakin, 273.- <i>Un caso británico</i> , 273.- <i>Cuestiones de diseño del currículum</i> , 275.- <i>Centros de excelencia para la investigación-acción educativa (Reino Unido)</i> , 277.- <i>Comentarios finales</i> , 2780	
EPÍLOGO.....	280
BIBLIOGRAFÍA.....	283
ÍNDICE DE AUTORES.....	301
ÍNDICE DE MATERIAS.....	305
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORARA DE INTERÉS.....	309

Métodos de investigación observacionales y narrativos

Si se quiere comprender lo que es una ciencia, se debe examinar en primer lugar no sus teorías o sus resultados, y por supuesto no lo que sus apologetas dicen sobre ella; se debe considerar lo que hacen aquellos que la practican.

Clifford GEERTZ (1973, pág. 5).

La observación no es sólo una actividad fundamental asociada con la investigación-acción, sino una herramienta requisito para la investigación científica. La observación puede ser *manifiesta e interactiva*, como en el caso de la "observación participante", o *poco visible y no reactiva*, como en el caso de la "observación no participante". El estilo dependerá de la naturaleza del problema de investigación y las destrezas o la preferencia del investigador. Es justo comentar que el observador es observado mientras efectúa su tarea, una dimensión poco analizada en las publicaciones.

Los datos observacionales son principalmente de tres tipos: *narrativos, protocolos estructurados (listados, categorías de análisis de la interacción, etc.) y estimaciones*. Las observaciones son también *estructuradas o no estructuradas*. La observación se puede comprender además según su *estructura*.

Podemos clasificar los estudios observacionales como *no estructurados*, como en el caso de las investigaciones de tipo antropológico o etnográfico (SMITH y GEOFFREY, 1968), o *estructurados*, como en el caso del uso de protocolos de análisis de la interacción, los listados (FLANDERS, 1970), etc.

Datos narrativos

Estudios observacionales no estructurados

1. Estudios de campo: narrativos. Los estudios de campo utilizan la observación naturalista en el entorno natural de la conducta investigada, por ejemplo, un investigador universitario que acude a las aulas para descubrir los efectos de un programa piloto. A menudo, se utilizan métodos antropológicos de recogida de datos etnográficos, como en el estudio de casos, las notas de campo, los diarios o las grabaciones de audio y vídeo. El propósito es la descripción e interpretación desde dentro, más que la medición estricta y la predicción de variables utilizando un enfoque cuantitativo.

2. Observación participante: narrativa. La observación participante se emplea cuando el investigador desea comprender implicándose en el rol de las personas que estudia. Se trata de una observación no estructurada en el sentido de que no se ponen controles estrictos sobre el contexto, la acción o el tipo de datos recogidos, y además porque no existe ninguna hipótesis de investigación a priori que se vaya a someter a prueba en el entorno de campo. El problema crucial es poder hacer interpretable el desarrollo de los acontecimientos y el comportamiento tal y como se produce de manera natural. BECKER (1958) analizó el proceso como sigue:

El observador participante reúne los datos tomando parte en la vida diaria del grupo o de la organización que estudia. Observa a las personas que está estudiando para ver a qué situaciones se enfrentan de ordinario y cómo se comportan en ellas. Entabla conversación con algunos de los participantes en estas situaciones o con todos ellos y descubre sus interpretaciones de los acontecimientos que él ha descrito.

(BECKER, 1958, pág. 652)

3. Registros de muestras (crónicas del flujo del comportamiento/estudios de seguimiento "convirtiéndose en sombra"). El comportamiento se observa en un entorno natural, pero durante un período de tiempo breve (por ejemplo, un día entero) en el contexto original. Un buen ejemplo sería *One Boy's Day* de BARKER y WRIGHT (1951), en el que un investigador "se convirtió en sombra" de un niño de 7 años,

haciendo la crónica de todos los episodios de conducta e interacción a lo largo del día y terminando con descripciones ricas y detalladas de los episodios. Véase también BARKER y WRIGHT (1955).

4. *Registros anecdóticos: datos narrativos*. Muy utilizados por historiadores y educadores para la observación no estructurada. Son simplemente relatos breves de la acción o los acontecimientos, que se ponen por escrito literalmente: es un "retrato en imágenes de la acción hecho con palabras". Siendo su utilización más adecuada el registro de *conductas no anticipadas*, la planificación previa se hace casi imposible fuera de varios encabezamientos generales (véanse ejemplos en el apartado sobre registros anecdóticos en la pág. 88).

5. *Diarios, diarios dialogados, registros cronológicos: datos narrativos*. Estas técnicas son no estructuradas en el sentido de que permiten una libertad máxima de respuesta e invitan al investigador a recoger un flujo continuo de acontecimientos y conductas.

La observación naturalista simple, usando técnicas narrativas como las notas de campo, los registros anecdóticos, los diarios y los registros cronológicos analizados anteriormente, se utiliza en entornos naturalistas por un observador que, ordinariamente, no es observado. Este distanciamiento de los sujetos refuerza el proyecto de investigación ante efectos "reactivos". En este punto está la ganancia principal de reunir los datos de primera mano en el entorno natural donde se produjeron.

Técnicas observacionales estructuradas

1. *Listados*. Se trata de un mecanismo que permite al observador "inspeccionar" para ver si una conducta especificada con anterioridad está presente o ausente durante la observación.

2. *Escalas de estimación*. Utilizando procedimientos de escalas codificadas, el observador "estima" una conducta particular utilizando escalas gráficas, numéricas o cualitativas.

3. *Protocolos de análisis de la interacción*. Se trata del uso de categorías de conducta verbal y no verbal especificadas con antelación, que se "marcan" durante el ciclo de observación (véase SIMON y BOVER, 1975; GALTON, 1978)

Estilos de observación: Participante y no participante

En la observación participante, el investigador es un miembro normal del grupo -esto parece axiomático para el trabajo de la investigación-acción- y toma parte con entusiasmo en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de éste. Aunque el grupo puede no conocer bien la verdadera identidad y el rol del investigador, esa posibilidad no excluye los casos en que estos datos se conocen.

En la observación no participante, el investigador es poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, sino que se mantiene apartado y alejado de la acción (quizá oculto tras un espejo bidireccional, como en algunos estudios psicológicos); además, deliberadamente no simula pertenecer al grupo. El investigador está más interesado en *las conductas de los participantes* que en alcanzar significación por medio de la *participación personal*. El interés radica en el registro válido del comportamiento utilizando una estrategia poco visible de recogida de datos para no interferir la secuencia natural de los acontecimientos; se tiene cuidado de no perturbar el *ethos* y la cultura del entorno con una actividad invasiva. La observación no participante se utiliza cada vez más en los estudios antropológicos educativos (SMITH y GEOFFREY, 1968; ERICKSON y MOHATT, 1982), sobre todo mediante el uso de la tecnología de grabación en cintas vídeo.

Ventajas de la observación

La observación tiene algunas ventajas indudables como técnica de investigación:

1. *Investigación naturalista*. El estudio tiene lugar en el medio "natural" de los participantes, y no en una reconstrucción artificial o simulada de laboratorio.

2. *Muestreo temporal*. El observador, a diferencia de un encuestador, puede tomarse todo el tiempo que haga falta para obtener una muestra representativa del comportamiento, asegurando que las tendencias y las conductas son representativas. La ventaja es que probablemente se muestrearán tanto acontecimientos improbables como probables.

3. *Conducta no verbal*. El examinador puede tomar notas sobre la conducta no verbal, como el movimiento y los gestos faciales y corporales, que no son asequibles al encuestador de una muestra.

Desventajas de los estudios observacionales

Las desventajas de la observación como técnica de investigación son las siguientes:

1. *Dificultad de cuantificar los datos.* Los modos no estructurados de observación dependen mucho de la descripción, más que de procedimientos de medición y conteo. A menudo es difícil imponer un marco de codificación sobre cantidades masivas de datos cualitativos.

2. *Pequeño tamaño de la población observada.* El hecho de que un grupo o individuo sea el foco de la observación puede permitir el debate de los resultados sólo en relación con el caso estudiado.

3. *Capacidad de generalización.* Este punto se relaciona con el anterior; puesto que el número de casos estudiados es pequeño, es imposible generalizar los resultados a poblaciones mayores.

4. *Reactividad.* Con la presencia *in situ* de un observador, se puede introducir en el entorno un efecto reactivo que distorsione el comportamiento y produzca resultados poco naturales. Es decir, con la presencia de un investigador, las personas estudiadas pueden comportarse de manera poco característica.

En conclusión, cabe decir que pueden tratar de conseguirse datos observacionales procurando obtener cuadros completos de los acontecimientos por medio de grabaciones de vídeo-audio, mediante el cotejo de datos narrativos, utilizando listados estructurados y sistemas de categorías y usando estimaciones

Roles observacionales

GOLD (1958) ha proporcionado un interesante análisis de las variables concepciones de la observación, que analiza cuatro roles: *el participante completo, el participante como observador, el observador como participante y el observador completo.*

El participante completo:

En este rol, el investigador es un participante completo; no da a conocer su identidad real al grupo que está observando. El investigador es, en el sentido más pleno, un "observador participante" que toma parte íntimamente en la vida del grupo. El observador aprende el rol, el lenguaje, las costumbres y la cosmovisión del grupo. El investigador puede emplear la "triangulación" utilizando diversos métodos para inspeccionar las perspectivas y los resultados (la triangulación es un concepto náutico que permite comprobar la posición exacta de un barco comparándola con la de dos puntos de navegación conocidos (BAILEY, 1978, pág. 239).

El participante como observador

Esta posición es similar al rol del observador completo, pero difiere de él en el sentido de que el observador y los sujetos "saben" que esta relación es simplemente una "relación de campo" y que el investigador está ahí sólo mientras el estudio continúa. Esto es típico de los estudios comunitarios y se demuestra bien en la relación de campo que Carlos CASTANEDA (1970) disfrutó en sus fascinantes estudios de Don Juan, el brujo de Sonora.

El observador como participante

Este rol es característico de los estudios donde el investigador realiza visitas únicas, por ejemplo, los entornos de entrevista y la observación formal utilizando listados. El rol no exige técnicas no estructuradas, sino muy estructuradas, y el investigador tiene sólo una relación breve con los sujetos en muchos entornos.

El observador completo

Aquí el investigador es un verdadero "no participante" y está apartado por completo de cualquier interacción humana o reactividad con los sujetos. Este rol es similar a la escucha profesional a escondidas, como en el caso del psicólogo infantil que observa la conducta desde detrás de un espejo o cámara oculta. El investigador no asume ningún riesgo.

Observación participante

La observación participante se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. Así, el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno. Participando,

el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento. La observación participante es axiomática tanto en la enseñanza como en la investigación-acción, ya que el profesional debe estar comprometido con el estudio de su práctica. En opinión del autor, la observación participante es la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación-acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el *currículum*. Véase SPRADLEY (1980) para un buen debate de la observación participante y GOETZ y LECOMPTE (1984) para aplicaciones a la investigación educativa cualitativa. La observación participante no es una estrategia individual, sino una metodología para los estudios de trabajo de campo.

Quizá las mayores ventajas de la observación participante estén en función de la recogida de relatos auténticos y la verificación de ideas por medio de observaciones empíricas ¿hacen los actores lo que ellos, o el investigador, creen que están haciendo? Sin embargo, la observación participante es más que el simple mirar; se deben registrar sistemáticamente los datos mediante la entrevista, o bien llevando un diario o un conjunto de notas de campo. El registro escrito debería incluir tanto información objetiva -es decir, los hechos o acontecimientos que hayan ocurrido- como meditaciones subjetivas en forma de creencias, sentimientos, etc. Es preciso hacerse un experto en diferenciar entre lo que hay que registrar y lo que no: la permanencia a largo plazo ayudará a arreglar esto.

Directrices para la realización de observación participante

Los pasos propuestos siguientes no se ofrecen como un molde que se haya de seguir a rajatabla muy de cerca, sino como criterios considerados dignos de tratamiento en un estudio de investigación-acción:

1. *Definir el problema etnográfico.* No se debe asumir que el lector conoce el propósito del proyecto. Hay que definir el enigma que ha inspirado la investigación de la cuestión, por ejemplo, la conducta de acoso y persecución en la escuela, y se debe ilustrar el problema con ejemplos de la experiencia real.
2. *Negociar el acceso/entrada.* Conviene comentar cómo el investigador obtuvo, de las autoridades, los alumnos u otros, permiso para actuar. Se da por supuesto que el profesor está situado estratégicamente ya para hacer observación participante, sin embargo este rol no se asume en otros entornos sociales, como fábricas, clubes comunitarios, etc. Se deben proporcionar ejemplos de las cartas escritas para asegurar el acceso a los entornos de investigación.
3. *Definir el grupo/población de la investigación.* ¿Quién está en el entorno de investigación? ¿Cómo adquirió la calidad de miembro? ¿Cuáles son los nombres de estos personajes? -hágalos humanos para su lector.
4. *Hacer un registro de los acontecimientos y las actividades.* ¿Qué sucede en el entorno cuando usted está allí? ¿Quién habla con quién? ¿Cuál es el contenido de los mensajes que se cruzan? ¿Qué rituales, deberes o actividades tienen lugar? Escriba relatos descriptivos de cuándo suceden los acontecimientos y con qué regularidad. Hacer un registro implicará diversas maneras de mirar: observar a escondidas, realizar entrevistas sobre un asunto y entablar conversaciones casuales con actores en el entorno. El registro puede consistir en notas, cintas vídeo, fotografías, diarios y cualquier otro método para documentar el estudio.
5. *Describir el entorno de la investigación.* Se debe levantar un mapa del entorno dibujando diagramas, planos, etc., que ilustren el espacio y su utilización. ¿Qué recursos especiales y qué equipo se necesita? Conceptos clave aquí son el *espacio* y su uso, los *artefactos*, los *símbolos* y otros *objetos* encontrados en el entorno. Intente responder a la pregunta: ¿qué significan estos objetos o artefactos para los actores?
6. *Analizar los datos.* Busque asuntos, ideas recurrentes, etc., entre los datos. Haga un análisis de los componentes describiendo la frecuencia con la que se producen los asuntos. Por ejemplo, vaciando el contenido de una mochila infantil se podrían encontrar: libros de lectura, libros de texto, una tartera, lápices, algunas estampas deportivas y un gorro. Estos objetos se podrían dividir en dos dominios o componentes: objetos escolares (los libros, las fichas de trabajo, los lápices, etc.), y artefactos personales (el gorro, la tartera, las estampas deportivas).
7. *Conclusión y partida.* Cuando se ha observado un ciclo completo y se ha estado al tanto de la acción llegará el momento en que es necesario retirarse del estudio, aunque no del entorno en el caso del profesor. Se deben observar aquí algunas normas de urbanidad y comportamientos corteses: dar las gracias por la ayuda, prometer el envío de un informe, etc.
8. *Redactar el estudio.* El estudio se debe redactar en las unidades o ciclos en que se desarrolló. Un estudio de caso es un método ideal para comunicar una obra etnográfica de investigación-acción. Asegúrese de hablar extensamente sobre lo que la experiencia de investigación le ha enseñado.

9. *Diseminar el estudio.* Los resultados deben retroalimentar el entorno y la comunidad de discurso de investigación-acción lo más pronto posible para que otros aprendan del informe y lo critiquen. La investigación no es tal si el trabajo no se ofrece al escrutinio público para crítica.

Se debe intentar mantener un justo término medio entre la falsificación de la observación y el elemento de participación, sin embargo, éste es un problema que debe hacer frente y resolver cada investigador.

Por último, se debe mencionar la cuestión de "convertirse en un indígena", es decir, la tendencia a implicarse emocionalmente con los sujetos que se está investigando tanto que se pierda por completo todo sentido de lo que es informar racionalmente. Un ejemplo es la historia citada en LANG y LANG (1960) con respecto a los observadores participantes que se convirtieron en *participantes*.

Parece que dos investigadores presentes en una cruzada de Billy Graham tomaron su "Decisión por Cristo" y dejaron su refugio de observadores para desfilar por el pasillo.

Observaciones en la escuela y en el aula: Un prontuario

Hay algunos puntos que se deben tener en cuenta al observar en escuelas y aulas, y que pueden actuar como un *prontuario* a este respecto. Estos elementos no pretenden ser una petición de principio, es decir, el elemento no implica que el orden y la tranquilidad deban reinar en el cambio de clases en todas las escuelas; el propósito es hacer un juicio empírico y *factual* más que un juicio de *valor* del entorno.

Circulación y conducta en los pasillos

1. ¿Cuánto *orden* hay en las salas y los pasillos en el cambio de clases?
2. ¿Hablan los estudiantes entre sí? ¿Interactúan los estudiantes y los profesores?
3. ¿Es fluida la circulación?, ¿discurre eficientemente?
4. ¿Hay profesores entre la multitud?
5. ¿Hay muestras del trabajo de los estudiantes en los tabloneros de anuncios y las paredes de los pasillos?
6. ¿Qué artefactos se conmemoran, por ejemplo, la vitrina de trofeos para las actividades deportivas?

Ethos en el aula

7. ¿Comienza la clase a la hora exacta?
8. ¿Tiene una buena iluminación el aula? ¿Hay ventanas?
9. ¿Se expone el trabajo de los estudiantes en paredes, tabloneros, etc.?
10. ¿Qué estrategia de organización de los alumnos se utiliza en clase: enseñanza de todo el grupo, grupos pequeños o instrucción independiente-individualizada?
11. ¿Está agrupada la clase por capacidad, hay mezcla de capacidades, etc.?
12. ¿Se ponen los estudiantes directamente a trabajar?
13. ¿Hay coeducación?
14. ¿Se pasa lista?
15. ¿Llega alguien tarde?

Enseñanza y aprendizaje

16. Describa la actividad de la lección y la estrategia del profesor al comenzarla.
17. ¿Cuál parece ser el objetivo?
18. ¿Tiene el profesor un programa de la lección con objetivos y actividades planeado y redactado con antelación?
19. ¿Cómo atiende el profesor las necesidades individuales?
20. ¿Están atentos los estudiantes?
21. ¿Trataría usted esta lección de una manera diferente? ¿Cómo?
22. ¿Cómo describiría usted el clima en esta aula: autoritario/democrático/caótico?
23. ¿Actúa el profesor ofreciendo apoyo de manera que facilite el aprendizaje?
24. ¿Es pertinente la lección?
25. ¿Se dan tareas para casa o trabajo de proyecto fuera de la escuela?
26. ¿Conecta la lección con aprendizajes anteriores?
27. ¿En qué medida participan los estudiantes?
28. ¿Se llevó cuidadosa y sistemáticamente a la práctica el plan de la lección?

29. ¿Realizó el profesor todos los esfuerzos posibles para evaluar el aprendizaje por medio de preguntas, trabajo de los alumnos, etc.?
30. Describa cómo terminó la lección.

Reflexiones

31. ¿Salieron precipitadamente del aula los estudiantes?
32. ¿Reaccionaron los estudiantes ante su presencia en calidad de observador? ¿Cómo?
33. ¿Qué problemas que usted haya observado tiene esta escuela?
34. ¿Cuáles son algunos de los puntos fuertes de la escuela y su *currículum*?
35. ¿Qué valores se proclaman en el "*currículum* oculto"?
36. ¿Qué cosas preocupan a los estudiantes en esta escuela/aula?
37. ¿Qué rol desempeñan los padres en el *currículum* escolar y la toma de decisiones?
38. ¿Se celebran reuniones regulares de personal?
39. ¿Evaluó el profesor su propio rendimiento? ¿Cómo?

Conclusiones

Las preguntas anteriores se pueden utilizar para estructurar las observaciones cuando se mira desde un rol *no participante*. La riqueza de las notas tomadas es vital para captar el *ethos* o clima de la escuela. Esté atento a los rituales (asamblea, rezos, etc.) y símbolos (banderas, estatuas, etc.). ¿Qué aspecto, rico o pobre, tiene la comunidad que rodea la escuela? ¿Cómo apoya la comunidad a la escuela y al *currículum*? ¿Visitan con frecuencia los padres la escuela? ¿Es utilizada por la comunidad más amplia? Escriba lo que ha presenciado, asegurándose de registrar con precisión fechas, tiempos, acontecimientos, personas entrevistadas, etc.

Registros anecdóticos

Los registros anecdóticos son descripciones narrativas literales de incidentes y acontecimientos significativos que se han observado en el entorno de comportamiento en el que tiene lugar la acción. Cada relato anecdótico se redacta inmediatamente después de que sucede. Estos registros se centran en la narración, la conversación y el diálogo y proporcionan resúmenes breves agudamente incisivos de puntos que quedan fijados en nuestra mente mucho después del acontecimiento. Los registros anecdóticos son útiles en la investigación-acción porque son datos del comportamiento observados directamente que permiten al investigador "ver" el incidente y obtener la perspectiva de "uno de dentro". BRANOT (1972) indica que la anécdota ha sido el método de registro de la conducta naturalista más utilizado; ha servido al policía, al periodista, al médico y al novelista lo mismo que al profesor.

Recogido durante un período de tiempo, el registro anecdótico proporciona un reportaje en directo de tipo etnográfico sobre los individuos y los casos particulares. Con el aumento del interés en la metodología cualitativa-etnográfica de investigación educativa, los datos anecdóticos pueden resultar una técnica de fácil dominio para capturar la realidad social del entorno de investigación. El profesional en ejercicio está expuesto cada día a una profusión de datos: por ejemplo, que Ross llega siempre puntual mientras que Sarah siempre lo hace tarde; que Paul sólo habla con Ross, y que Mark tiene problemas con la lectura. Es probable que estas observaciones sólo proporcionen un cuadro incompleto del comportamiento, a menos que se complementen con una recogida de datos más sistemática. Para sistematizar estos acontecimientos e incidentes aleatorios, se puede emplear el registro anecdótico. Sin embargo, se debe limitar la cantidad de inferencia permitida.

Naturaleza de los registros anecdóticos:

Los registros anecdóticos son descripciones factuales de los incidentes y acontecimientos significativos que el profesor ha observado en la vida de sus alumnos (GRONLUNO, 1981). Las anécdotas sirven como descripciones verbales de episodios del comportamiento. Una de las tareas clave para el investigador es esperar el principio y el final de los "episodios" de comportamiento. El autor añadiría a esto que se pueden adjuntar digresiones interpretativas a las descripciones factuales presentadas y, además, que éstas se pueden utilizar en cualquier entorno social o espacio de actividad, no sólo por los profesores en las aulas. Son sumamente útiles al fijarse en individuos particulares durante un período de tiempo y se pueden usar de manera efectiva para mantenerse al tanto de fenómenos del desarrollo social-psicológico tales como el cambio de las actitudes.

El método es algo selectivo, ya que el investigador decide qué incidentes seleccionar a partir de la acción. Sin embargo, los registros anecdóticos son relatos objetivos y pueden ser un muestreo preciso de la conducta cuando se realizan durante un período continuo. Los registros anecdóticos son particularmente provechosos en el trabajo exploratorio, en que se desea generar nuevas hipótesis. PIAGET (1926) utilizó mucho el método de las anécdotas al informar del desarrollo cognitivo infantil.

Llevar registros anecdóticos

Es muy aconsejable llevar los registros anecdóticos en fichas. Se puede crear un fichero para cada alumno o unidad de caso. Las referencias de este fichero se pueden cruzar con un conjunto más detallado de notas de campo llevadas para los alumnos en cuadernos. A veces, la estrategia preferida será dedicar un cuaderno a cada estudiante. SELLTIZ y cols., (1959, pág. 227) han descrito el registro anecdótico como "el método no estructurado más utilizado para describir la conducta en entornos naturales". Cruzando referencias con otros métodos, por ejemplo, las entrevistas o las notas de campo, se puede establecer un compuesto más completo. En el ejemplo utilizado en la página siguiente, es posible mantenerse al tanto del desarrollo de la comprensión de las cuestiones sociales polémicas de Jim Jones no sólo por referencia a la ficha misma del registro anecdótico, sino por pruebas de rendimiento cognitivo y afectivo en ciencias sociales.

Propuestas y procedimientos para redactar registros anecdóticos

1. Los relatos se deben centrar en una descripción clara de los hechos del acontecimiento, el comportamiento o el incidente.
2. Exprese lo que sucedió realmente y el contexto que contribuyó a que ocurriera.
3. Escriba primero los hechos, luego ofrezca una "interpretación" como una entidad separada en la ficha de registro anecdótico.
4. Cada registro debe ocuparse de un incidente separado y tener límites claros.
5. El incidente se debe escoger porque represente una experiencia de aprendizaje o un problema importante en la vida del individuo, la clase o el grupo.
6. Emplee explicaciones literales o citas directas para ilustrar la acción.
7. Esfuércese por preservar la secuencia y la continuidad de los comportamientos y los acontecimientos a medida que se desarrollan en el entorno de investigación.

Ficha de muestra del registro anecdótico

<i>Clase:</i> 11A	<i>Alumno:</i> Jim Jones	<i>Observador:</i> JMCK
<i>Fecha:</i> 15 de mayo de 1985 Roosevelt High		<i>Lugar:</i> Aula,
<i>El incidente observado:</i>		
<p>Antes de comenzar la lección de ciencias sociales oí por casualidad a Jim Jones hablar sobre el incidente policial en la Avenida Osage en Filadelfia, donde 11 miembros del grupo MOVE murieron abrasados después que la policía arrojara una bomba incendiaria sobre su hogar. La cuestión es claramente polémica, pues la mitad del grupo se puso de parte de los miembros de MOVE y el resto, de parte de las autoridades. Durante la lección, planteé el problema y fomenté un debate. Jim Jones estaba muy alterado por las muertes resultantes y parecía deprimido después.</p>		
<i>Interpretación:</i>		
<p>Evidentemente, es un tema que preocupa a los estudiantes. La cuestión se presentaba como un "momento enseñable", de manera que permití el debate. A continuación pedí a la clase que votara si aprobaba la acción de la policía: la votación fue 21 en contra y 10 a favor. He creado un pequeño grupo de trabajo de alumnos para recoger datos de naturaleza factual y llevar un fichero que ellos puedan presentar en un seminario en una fecha posterior. Jim Jones mostraba grandes deseos de participar, de manera que le designé presidente del grupo de trabajo. El grupo ha confirmado mi creencia en la importancia de este suceso como problema y advierto un nuevo interés en la labor de debate en las ciencias sociales.</p>		
JMCK, 15 de mayo de 1985, 10.30 am		

8. Escriba el registro anecdótico en el momento en que se produce el incidente, o poco después. Si es necesario que transcurra un intervalo entre la observación y la redacción del registro, anote algunos "organizadores" o "descriptores clave" del incidente, que le ayudarán a refrescar la memoria de los acontecimientos.
9. Incluya respuestas de otros al comportamiento del personaje principal.
10. Destaque el entorno, dónde se produjo la acción, quién estuvo implicado, cuál era el punto clave, etc., llevando registros y archivos de buena calidad y claros.
11. Concéntrese en una sola conducta, o en unas pocas.
12. Limite su uso a las conductas que no se pueden evaluar por otro medio.
13. Cruce referencias a otros archivos.

Ventajas de los registros anecdóticos

1. Proporcionan una descripción factual de un caso individual por medio de la observación directa, que otros métodos de investigación pueden no capturar.
2. Pueden ser la única técnica disponible para utilizar con alumnos sumamente pequeños que todavía no saben escribir.
3. Si se recogen durante un período de tiempo, presentan un cuadro etnográfico compuesto o en desarrollo.
4. Centrándose en una unidad o alumno individual, agudizan la observación.
5. Promueven una mayor comprensión de los alumnos por parte del profesor.
6. Proporcionan una instantánea más viva que las estimaciones, los listados o los sociogramas, pues por medio de una descripción detallada aguda y breve se transmite mucha información.
7. Proporcionan relatos tanto objetivos como subjetivos.
8. Pueden utilizarlos todos los participantes: profesores, consejeros y tutores.

Desventajas de los registros anecdóticos

1. Exigen mucho tiempo para observar, escribir e interpretar.
2. El mantenimiento de la "objetividad" es difícil.
3. Los observadores precisan formación en el uso de las anécdotas.
4. Las anécdotas se comunican a menudo *sin tener en cuenta el entorno*.
5. Leídas fuera de contexto, se pueden comprender e interpretar mal.
6. Algunos observadores se centran sólo en los acontecimientos "negativos" o "desagradables".

Informes breves de casos de investigación-acción

El informe breve de caso de investigación-acción es una técnica para contar una historia de manera concisa. El problema con gran parte de la investigación del *currículum* es que es prolija y, por tanto, consume parte del valioso *tiempo* del que disponen los profesionales. Un breve informe bastará para permitir a estos ocupados profesionales comunicar aquello con lo que están experimentando, los resultados de hipótesis de investigación-acción, etc.

Los informes de caso breves se pueden utilizar a menudo simplemente para abrir el debate de una cuestión importante en la enseñanza y el aprendizaje entre colegas. Se pueden usar como base para los debates del personal, el desarrollo en colaboración del *currículum* e incluso la publicación.

El informe de investigación-acción que sigue se ha extraído de los archivos del *Cultural Studies Project* (Proyecto de Estudios Culturales) del autor realizados mientras trabajaba como "investigador de la acción de segundo orden", acostumbrando a los profesores a desarrollar el debate de grupo como una estrategia docente para manejar los asuntos polémicos. Se describen informes de investigación-acción similares en trabajos británicos recientes (HUSTLER, CASSIDY y CUFF, 1986, pág. 18). Estos informes sólo se podrían redactar y debatir en una escuela donde los profesores y los alumnos prestaran gran apoyo a la perspectiva de la investigación-acción con vistas a aprender los unos de la experiencia de los otros; de otro modo, la investigación carecería completamente de sentido.

El ejemplo siguiente sirve para ilustrar una cuestión identificada por el profesor (y los alumnos) como un problema práctico acuciante necesitado de investigación adicional. En efecto, sólo se deben investigar las cuestiones consideradas importantes para el profesional práctico. Limite la longitud de estos casos, preferiblemente a una cara de una hoja.

Ejemplo de informe breve de caso de investigación-acción

NI Schools Cultural Studies Project
Greenhill High School

INFORME N° 47

17 de noviembre de 1978

Participación de los alumnos en el debate de grupo

Me preocupa el número de alumnos que no se unen al trabajo de los grupos de debate. Lo he analizado con el profesor de aula (Mr. Mike Murphy) y también con la clase (4S, cuarto curso, 15-16 años de edad). Los alumnos dicen que las sesiones no son satisfactorias. Pero ¿qué puedo hacer para aumentar el interés de los alumnos? Este es mi problema.

Reconocimiento

Los alumnos dicen que los grupos son demasiado grandes y que es imposible permitir que todos hablen. En segundo lugar, dicen que no saben lo suficiente sobre algunos asuntos para hablar de ellos; es una dificultad realmente básica.

Paso 1 de acción

Voy a intentar algo nuevo. Formaré dos grupos de debate de 14 chicos cada uno y dejaré uno de los grupos o bien con Mike Murphy o con el alumno más destacado, Sean Kelly, mientras yo presido el trabajo de debate con el segundo grupo. Mike dice que puede grabar en magnetófono la lección de manera que podamos verificar la participación de los alumnos después.

Observación de la acción

Después de tres lecciones está claro que la mitad del grupo todavía no participa. Por tanto, prepararé folletos detallados sobre los asuntos para debate y los repartiré con anticipación.

Paso 2 de acción: preparar los folletos

Reflexión posterior sobre la acción

Encuentro que en la sexta clase participan 12 de los 14 chicos, menos Sammy y Aidan. También percibo un "espíritu de cuerpo" cada vez mayor en el grupo. Saben que yo quería que esto funcionara y también saben lo importantes que son los asuntos: "asesinatos y violencia en Irlanda". Sin embargo, pienso que nos hace falta a todos un pequeño conjunto de reglas de debate como principios rectores, pero ése es trabajo para otro día.

Jim MCKERNAN, Equipo del Proyecto

Memorandos analíticos

Los memorandos analíticos son documentos escritos por el investigador para sistematizar sus pensamientos sobre una etapa o ciclo de investigación- acción. ELLIOTT (1981) indica que los memorandos analíticos "contienen el pensamiento sistemático del investigador sobre los datos que se han recogido, y se deberían producir periódicamente..."

Por lo general, los memorandos registrarían información como:

1. Presentimientos que surgen durante el acto de investigación.
2. Nuevos conceptos ("chavales a la última", "raperos"...) que explican los datos y se pueden utilizar para unir las ideas en explicaciones más coherentes.
3. La construcción de modelos para dictar el tipo de datos necesarios en el futuro, por ejemplo,
 - Llegar (a la escuela)
 - Trabajar
 - Jugar
 - Aburrirse
 - Recibir elogios
 - Tener una posición social
4. Un análisis de las dificultades actuales con el trabajo de campo, las personas a las que se apela, etc.

Los memorandos analíticos son notas de campo personales-conceptuales escritas por el investigador para sí mismo. Son similares a las notas "metodológicas" y "teóricas" desarrolladas en el apartado sobre notas de campo en la pág. 114. Los análisis pueden ser bastante breves y se pueden cruzar referencias útiles con otros datos observacionales, por ejemplo, los diarios o los registros cronológicos. Los memorandos analíticos fuerzan al investigador a reflexionar sobre el volumen de notas de campo que se amontonan en el estudio. Sirven para hacer inventario de las cuestiones importantes y se ponen por escrito para recordarse a uno mismo investigar una cuestión particular u otra. Si un investigador decide redactar un memorando analítico cuando ha tomado de cinco a diez notas de campo, ese memorando equivaldría al comentario de un observador dirigido a sí mismo sobre la historia que se desarrolla a través del diario de notas de campo. A medida que éstas continúan creciendo, se hacen más analíticas, centrándose quizá en torno a una pregunta, cuestión o idea. Los memorandos pueden servir entonces como recordatorio de que es necesario explorar algunos otros asuntos y problemas.

Estas notas de campo analíticas son simplemente "notas sobre las notas". No obstante, se debe tener presente que, en la investigación de campo, se toman otros tipos de notas (GLASER y STRAUSS, 1967; SCHATZMAN y STRAUSS, 1973). Los memorandos son importantes, ya que fuerzan al investigador a leer y reflexionar a intervalos frecuentes y periódicos en el proyecto de investigación.

A continuación proporcionamos un ejemplo de memorando de notas de campo.

Ejemplo de memorando analítico

A/M. 7 de octubre de 1976

(Referencia cruzada a Notas de campo del 10 al 14 de septiembre de 1976)

Nuevas cuestiones que han aparecido desde la visita a Greenhill High que requieren exploración y análisis adicionales.

A. Código de indumentaria de los estudiantes

Esto es interesante, pues veo un patrón muy claro a lo largo de líneas religiosas/culturales. Los chicos católicos llevan botas, jerseys y chaquetas gruesas (algunas militares). Los protestantes lealistas llevan suéteres de la escuela, chaquetas de sport y corbata. A ambos grupos les gustan las botas altas negras. A ninguno de los dos les agrada llevar sombrero. ¿Son estos gustos universales con los adolescentes?

Tarea: Dibujar un gráfico que muestre el uso transcultural de "equipo".

Por ejemplo: Corbatas, chaquetas, bufandas, zapatos, vaqueros, etc. ¿Revela el código de indumentaria algo del *currículum* de valores ocultos de las autoridades escolares? ¿Lo fuerza la clase social? Quiero decir con esto: ¿está legislado porque no existen fondos para que las familias católicas utilicen uniformes escolares? ¿Se puede ordenar esto en forma de tabla?

B. El conflicto de Irlanda del Norte como un 'Juego'

Las notas de campo indican que algunos de los alumnos ven los "problemas" actuales como un juego (el conflicto de Irlanda del Norte).

Por ejemplo, un alumno, comentando los disparos aun soldado dijo: "Era como un partido (de fútbol), señor, ellos marcan un tanto y entonces nosotros marcamos uno". El muchacho quería decir que en esta ocasión el IRA se desquitó disparando a este soldado. Otro alumno terció: "Disparas al uniforme (los británicos) no al hombre que lo lleva". Esto me recuerda mi época en Vietnam. Ver atacar a los bombarderos y saber que los pilotos no pueden identificarse de ninguna manera con los humanos que ellos mutilan y matan desde una altura de 15.000 m. ¿Comparten los chicos de Derry este mismo sentido de distanciamiento psicológico que hace más tolerable la guerra? Pedir a Sean, Fintan y Michael que se expliquen cuando vayamos al baloncesto.

Seguir de cerca el código de indumentaria, las reglas escolares que lo rigen y explorar la comprensión del alumno de la "guerra como un juego".

Nota: Tomado de mi Tesis Doctoral (MCKERNAN, 1978): "Teaching Controversial Issues: Beliefs, Attitudes and Values as Social-Psychological Indicators in Some Northern Ireland Secondary Schools", Universidad de Uister, NI

El estudio de casos

Un estudio de casos es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un *caso único*, e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción, o la participación en la investigación. HOPKINS (1985) indica que el estudio de casos educativos es un "análisis relativamente formal de un aspecto de la vida del aula".

El estudio de casos informa sobre un proyecto, innovación o acontecimiento durante un período prolongado de tiempo contando la evolución de un relato o historia. La narración, la descripción y la explicación se valoran y utilizan mucho en esta metodología. STAKE (1985) afirma que la metodología del estudio de casos está aumentando su difusión y define el estudio de casos como:

el estudio de un caso único o sistema con límites señalados, el estudio de casos observa de manera naturalista e interpreta las interrelaciones de orden superior dentro de los datos observados. Los resultados son generalizables, ya que la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo. El estudio de casos puede y debe ser riguroso.

(STAKE, 1985, pág. 277)

Los estudios de casos son un modo de informar sobre el estado de proyectos o ciclos de investigación particulares; ponen las cosas "al día", por así decir. Lawrence STENHOUSE (1978) ha distinguido entre el estudio de casos, los datos de casos y los registros de casos. Los *estudios de casos* son informes sobre un ciclo completo de acción; aspiran a ser completos. Es decir, contienen un rico trozo de la acción y los comportamientos de los participantes, incluidos los *datos de casos* y los *registros de casos* (STENHOUSE, 1978; RUDDUCK 1984).

Los *datos de casos* lo incluyen todo desde el punto de vista de los datos recogidos: la suma total de transcripciones, las entradas del diario, las notas de campo, las grabaciones de vídeo o audio, las cartas, los documentos, etc. Los datos de casos consisten en la *base de datos total* sobre la que se erige el estudio de casos. Los datos de casos son la colección entera de información organizada durante la investigación.

El *registro de casos* es un registro teóricamente parco, que consiste en una condensación de toda la acción y los datos. El registro de casos, según RUDDUCK (1984, pág. 202), es una "selección cuidadosamente editada de todos los datos disponibles, dependiendo la selección del juicio del trabajador de campo en cuanto a lo que probablemente tenía interés y valor como prueba". El registro de casos consta de una selección ordenada de las pruebas de los datos de casos, que se organiza en función de su relación con las cuestiones a las que se dirige el estudio de casos (ELLIOTT, 1981).

Metodología del estudio de casos

El estudio de casos se ha convertido en una técnica de investigación que es muy célebre en la investigación científica, como testifica su aumento en campos tan diversos como la antropología, la educación, el derecho, el trabajo social, la medicina, la psicología y la psiquiatría, por nombrar sólo unos pocos. El método del estudio de casos se ha convertido en algo parecido a un caballo de tiro en la investigación cualitativa en general, y un examen cuidadoso de las publicaciones indica que existen cada vez más pruebas de su uso en la labor de la investigación educativa, tal como en la indagación del *currículum* (SIMONS, 1980), en la evaluación del *currículum* (*Center for New Schools*, 1972, 1976; SIMONS, 1987) y en la investigación-acción educativa (ELLIOTT y EBBUTT, 1986). En efecto, una de las colecciones más útiles de estudios de caso es la de ELLIOTT y EBBUTT (1986), *Case Studies in Teaching for Understanding*, en la que los profesores identifican, diagnostican e intentan resolver problemas importantes a los que hacen frente al enseñar para "comprender". Estos informes de profesores de sus experimentos representan su contribución al desarrollo de un dominio práctico de conocimiento sobre el arte de la enseñanza, y además sirven como ejemplos de la labor de estudio de casos en el *currículum*.

El investigador emplea varios métodos de investigación para asegurar los datos; posiblemente, la observación, los cuestionarios, las entrevistas y los documentos. Así, se utiliza la "triangulación" (DENZIN, 1970) para ver el caso desde diversos puntos de vista y para correlacionar los métodos con las perspectivas. Se debería advertir que el estudio de casos emplea muchos métodos de investigación y que no es un método individual que se pueda empaquetar y utilizar como una prescripción.

El investigador utiliza un "marco conceptual" para comprender el sentido de los abundantes detalles y pruebas. Este marco se puede tomar prestado de la ciencia social existente o se puede desarrollar como constructos que se basan en el caso particular. Por tanto, el investigador emplea diversos conceptos para entender su mundo. Examinando los patrones recurrentes de pensamiento, actividad y comportamiento, se pueden evocar conceptos, y el conocimiento personal del investigador de la teoría puede auxiliarlos.

Howard BECKER (1958) propone que estos conceptos se pueden recoger examinando las enormes cantidades de datos reunidos y advirtiendo la frecuencia con que se producen.

No se debe equiparar el estudio de casos con la investigación etnográfica. Algunos profesores-investigadores debaten el estudio de casos y la etnografía como si fueran lo mismo. Escribir un relato descriptivo simple de un caso no constituye una etnografía. La función de la etnografía es producir "descripciones analíticas o reconstrucciones de escenas y grupos culturales intactos" (SPRADLEY y MCCURDY, 1972). La noción de cultura está vinculada centralmente a las perspectivas etnográficas. Para una descripción detallada de la etnografía en la educación véase GOETZ y LECOMPTE (1984).

Ventajas y desventajas de la investigación con estudio de casos

Ventajas

1. Reproduce el mundo fenomenológico de los participantes por medio de la descripción detallada de los acontecimientos.
2. Presenta un relato creíble y preciso del entorno y la acción.
3. Utiliza muchos métodos para corroborar y validar los resultados.
4. Cuenta una historia en un lenguaje que el profano y el profesional pueden entender.
5. Los datos son "representativos".

Desventajas

1. Requiere una cantidad sumamente grande de tiempo.
2. Los resultados están en suspenso hasta que la acción concluye.
3. El investigador puede tener supuestos a priori que sesguen las interpretaciones.
4. Las personas a las que se apela y los informantes en el campo pueden "engañar" al investigador.
5. No se puede generalizar.
6. Naturaleza idiosincrática e interpretativa.
7. La base de datos suele proporcionarla el investigador.
8. Los costes.
9. La formación.

El estudio de casos intenta centrarse en los rasgos profundos y las características del caso que se está estudiando; va a buscar la "profundidad" más que la "amplitud" de la cobertura. Es fenomenológico, ya que representa el mundo como los participantes y el investigador lo experimentan. Por tanto, es más que una descripción de los personajes y el entorno; trata de revelar el "medio", que influye en una innovación, sistema, etc.

El estudio de casos se puede utilizar para generar nuevos conceptos, marcos conceptuales, modelos e incluso teorías. En efecto, GLASER y STRAUSS (1967) indican que la mejor teoría es la "teoría fundamentada", la clase de teoría que se genera a partir de casos concretos de tipo naturalista y empírico. Es difícil refutar los datos de casos concretos. La metodología del estudio de casos se puede utilizar también en la investigación descriptiva exploratoria, donde el desarrollo de teorías no es la preocupación principal.

El estudio de casos es ecléctico, utiliza diversos estilos y métodos de investigación es idiosincrático y específico; está orientado al proceso más que al producto y es rico en descripciones, interpretaciones, explicaciones y narraciones, trabajando más para la comprensión que para la medición, la predicción y el control científicos rigurosos de los entornos, las personas estudiadas, las acciones etc. Es cualitativo, como opuesto a cuantitativo, sin embargo, un buen trabajador de estudios de casos sabe cómo cuantificar grandes cantidades de datos cualitativos.

El carácter esencial del estudio de casos lo hace apropiado para dar una explicación de todos los aspectos pertinentes de un acontecimiento, cosa o situación, empleando como unidad de estudio un individuo, institución, comunidad o cualquier grupo considerado como unidad. El caso consiste en alguna fase de la *historia vital* o el proceso vital completo de la unidad, sea ésta una persona, familia o grupo social. El estudio de casos no es lo mismo que el *trabajo de casos* o el *método de casos*. El estudio de casos se refiere a la investigación intensiva en un sistema o unidad. El *método de casos* es un término para describir un plan de organización y presentación de materiales, intervenciones terapéuticas, acciones, etc., en un campo dado, como el derecho o la medicina. Los materiales de casos utilizados a menudo son producto de un estudio de casos.

Trabajo de casos y estudio de casos

Es preciso trazar una distinción cuidadosa entre el *estudio de casos* y el *trabajo de casos*. El trabajo de casos es el proceso de dar ayuda, consejo o servicio al individuo, la unidad o el sistema. Así, se refiere a las medidas mentales, adaptativas, reparadoras o correctivas necesarias después del diagnóstico durante el estudio de casos. Por ejemplo, después de un estudio de casos cuidadoso de una familia necesitada, un trabajador de casos podría proporcionar a la familia consejo y asistencia económica para corregir una falta de recursos, como una vivienda inadecuada. El estudio de casos y el trabajo de casos, aunque pueda no realizarlos el mismo individuo, son asuntos complementarios. En la realización del *trabajo de casos* hay cinco etapas distintas:

1. Descripción del estado de la situación, unidad o persona.
2. Recogida de datos y registros del caso (historia vital).
3. Diagnóstico y examen de los factores causales.
4. Prescripción y administración de tratamientos, terapia o medidas correctivas.
5. Seguimiento de la acción correctiva.

Volviendo al propio *estudio de casos*, hay que ser consciente de que no es simplemente un registro cronológico de acontecimientos y acciones. No es una enumeración de los hechos desnudos; aunque, por supuesto, éstos son necesarios, no son suficientes para figurar como un estudio de casos con todas las de la ley. Se debe ir más allá de los hechos e interpretarlos y explicarlos, el estudio de casos es atractivo para el profesional en ejercicio porque no requiere experiencia avanzada en el uso de la estadística. Proporciona lo que STAKE (1967) llama útilmente "generalizaciones naturalistas", aunque estos resultados no se deben generalizar a otras poblaciones. En efecto, la tentación de interpretar demasiado y generalizar más allá del sistema acotado es muy grande, pero es preciso resistirse a ella.

Método del estudio de casos

La misma clase de procedimientos se aplican a la realización de estudios de casos que a la de estudios etnográficos o comunitarios en general. Las preocupaciones principales deberían ser: el rigor en los procedimientos, la recogida sistemática de datos; la comprobación de hipótesis; la sensibilidad al entorno natural y los efectos reactivos de un investigador *in situ*, la confidencialidad, y la negociación de cualquier publicación que se derive del trabajo.

Etapas de realización de una investigación con estudio de casos

1. *Definir la unidad o caso.* Quién o qué población se va a estudiar (la clase 3C en Roosevelt High; el director en Roosevelt, etc.). Aquí la preocupación es "conocer a las personas".

2. *Definir la naturaleza del comportamiento.* ¿Cuál es el centro de interés del estudio? ¿Qué problema, ritual u otro aspecto figurará como objeto de estudio? (Por ejemplo, la enseñanza de cuestiones religiosas y políticas polémicas/el examen del tratamiento de los textos de las cuestiones polémicas; la introducción de los ordenadores en las escuelas.)

3. *Caracterización: retratos, atisbos.* Describa (con nombres ficticios, por supuesto) los actores principales en el entorno... Pienso que es importante que el lector "vea" la trama y se forme una impresión de los personajes que pueblan el caso, de manera que se pueda producir el esclarecimiento.

4. *Lea algunos estudios de casos ejemplares con antelación.* Dirija su pensamiento a los cánones de investigación en el paradigma del estudio de casos. Lea algún trabajo de estudio de casos antes de realizar la investigación. Vea, por ejemplo, estudios ejemplares como los de BURGESS (1984), HUSTLER y cols., (1986), REID y WALKER (1975), WOLCOTT (1973) y ELLIOTT y EBBUTT (1986). Estos ejemplos se centrarán críticamente en la estrategia para la recogida de datos, el análisis de los datos, la comunicación y muchas otras consideraciones prácticas para hacer trabajo de estudios de casos.

5. *Negocie la admisión en el entorno de investigación.* Aquí el investigador debe conseguir acceso formalmente al entorno con vistas a la investigación. Puede ser que el investigador esté enseñando ya en el entorno, pero es vital no obstante conseguir permiso oficial para la actividad, de manera que los derechos estén protegidos. Los investigadores de agencias externas deben tener especial cuidado al conseguir el acceso. Muchas autoridades escolares requieren aprobación escrita antes de que los estudios puedan continuar.

Negociar la admisión es crucial para el éxito del proyecto. Quizá la mejor manera de avanzar sea presentar una propuesta formal que profile los propósitos del estudio, el rol del investigador, cómo afectará

el estudio a otros actores en el entorno, los resultados esperados del estudio, el tiempo necesario para realizar la investigación, la forma de apoyo o ayuda que el investigador requiere de los actores/autoridades, una nota que estipule la confidencialidad de las respuestas y cómo se observará ésta, cuánto costará el estudio, qué recursos se solicitan, qué ganancias acumulará para el entorno, el sistema o la unidad que se está estudiando y, por último, qué beneficios obtendrá el investigador del estudio (mayor comprensión, mejores destrezas docentes, una tesis para un grado superior, etc.).

6. Desarrollo de un plan de investigación. Este paso incorporará un desglose de quién será estudiado, cuándo y por qué. También ofrecerá un análisis temporal crítico de las diversas fases de trabajo y un calendario para el proyecto. Este calendario mostrará qué actividades de investigación tendrán lugar y cuándo se les pondrá fin.

7. Planteamiento de la hipótesis. Una exposición de las ideas, presentimientos, hipótesis o preguntas principales para las que se buscan respuestas. No es necesario estipularlas como hipótesis estadísticas, sino simplemente enumerar los asuntos y las preguntas importantes al principio. No hay duda de que se propondrán nuevas preguntas e hipótesis una vez que el estudio esté en marcha, pero es útil identificar los problemas y las preguntas iniciales.

8. Revisión de las publicaciones relacionadas con el caso. Reúna un borrador de trabajo de publicaciones pertinentes relacionadas con el proyecto. Esta revisión pondrá al lector y al investigador sobre aviso de las cuestiones y preocupaciones principales del proyecto de investigación. También permitirá que las preguntas propuestas se examinen en el estudio.

9. Enumere los métodos de investigación. Aquí se necesita relacionar los elementos del cuestionario, las entrevistas y las observaciones con las preguntas de investigación enumeradas antes. Adjunte todos los protocolos a la propuesta. ¿Cómo propone usted recoger información sobre el caso en estudio?

10. Recoja datos y regístrelos sistemáticamente. Registre los datos con regularidad y desarrolle un sistema de archivo. Los datos se deben recoger a menudo y tan pronto como sea posible después de la observación para asegurar que no se produce alteración y distorsión. (Véase el apartado sobre notas de campo en la pág. 114. Puede ser útil anotar los datos en papel de diferente color para indicar si son *descriptivo-factuales* o *interpretativos-cargados de valores*.)

Los datos del estudio de casos se llaman a veces "datos densos" no debido a su densidad, sino debido a las interrelaciones entre ellos, son "densos como espaguetis" dice GEERTZ (1973), refiriéndose a esta interconexión. El investigador aprecia la contextualidad del medio y trata de revelar algo de la cualidad del caso.

11. Comience el análisis formal de los datos. Reúna los datos y léalos varias veces. Recabe la opinión de sus colegas sobre ellos. Pregunte sobre los resultados de otros estudios relacionados con el suyo. Intente mantener la separación entre las observaciones factuales, las notas metodológicas y las digresiones interpretativas. Busque patrones, ideas recurrentes y conceptos clave. Comience a identificar lagunas en la información recogida y decida qué más se necesita para el estudio.

12. Escriba un informe de caso provisional. Prepare un informe de investigación formativo (según las líneas de los *ensayos críticos*, que se tratan en el Capítulo VI) sobre el estudio del caso y hágalo circular entre los participantes clave para que lo comenten. Recoja sus respuestas e intente incorporarlas a la redacción de un informe "final" del estudio del caso. No tema hacer que el caso suene como una buena novela de intriga: trata sobre personas reales en escenas reales desgarradoras. Utilice la caracterización, la metáfora y otras herramientas descriptivas con efecto dramático.

El propósito principal del *estudio de casos* es apreciar y comprender una innovación desde dentro, y transmitir esta comprensión a otros. Un punto separado con respecto al estudio de casos se refiere al *estilo de escritura*, que debería ser menos erudito o formal y más parecido al enfoque de un periodista de investigación o crítico literario. Esto no quiere decir que no se puedan utilizar datos cuantitativos; en realidad éstos pueden fortalecer un estudio de casos cuando son necesarios los de esta forma particular para dirigirse a cuestiones de investigación específicas.

El valor de la metodología de estudio de casos

La metodología del estudio de casos puede hacer la mayor contribución cuando los propósitos o intenciones del proyecto están poco claros o son ambiguos. La investigación puede tender a clarificar y ordenar los malentendidos.

Problemas especiales de validez, tiempo, coste y dificultad del adiestramiento (STAKE, 1985, págs. 282-283) a menudo hacen prohibitiva la investigación del estudio de casos. Sin embargo, irónicamente, a los profesionales a menudo les atraen los métodos de estudio de casos debido a su honestidad y claridad; no se esconden detrás de abstracciones estadísticas de segundo y tercer orden. Es preciso prestar especial atención a proporcionar metodología de estudio de casos para los profesores que todavía no ejercen y los

que ocupan ya un puesto de trabajo como parte de su formación. Si este tipo de investigación puede responder satisfactoriamente a las preguntas de los usuarios y al codiciado factor de "necesidad de saber", entonces puede ser una herramienta poderosa para la investigación naturalista del aula y del *currículum*.

Los estudios de casos pueden ser útiles de diversas maneras:

1. Se pueden utilizar con profesores que todavía no ejercen y con los que ocupan ya un puesto de trabajo para demostrar aspectos de problemas reales del *currículum*.
2. Pueden servir como ejemplos de cómo comenzar una investigación y de cómo se comunica realmente un estudio de casos.
3. Los profesores que ocupan ya un puesto de trabajo pueden examinar estudios de casos para comparar y contrastar problemas, soluciones y dificultades persistentes.
4. Los administradores pueden utilizar los estudios de casos para formar la base de un debate de toda la escuela sobre problemas comunes.
5. Los profesionales en general pueden preguntarse si cabe "generalizar" de los estudios de casos a su propia experiencia.

Registros de casos/datos de casos

El *registro de casos* contiene una versión editada o condensada de todos los *datos de casos* y de la acción. RUDDUCK (1984, pág. 292) ha afirmado que es "una selección cuidadosamente editada de todos los datos disponibles, que depende del juicio del trabajador de campo en cuanto a las cosas que era más probable que tuvieran interés y valor como prueba". Construir un registro de casos equivale entonces a una ordenación de datos y pruebas seleccionados por su relación con las cuestiones a las que se dirige la atención.

Contenido de los registros de casos

Las claves sobre lo que podría figurar como contenido de un registro de casos podrían incluir algunos de los puntos siguientes, o todos:

1. Un relato de las negociaciones en un proyecto, incluidos los documentos de la propuesta inicial, los memorandos, las cartas, las actas y los debates de las conferencias, las actas de las reuniones, etc.
2. Notas de conversaciones telefónicas importantes, visitantes al proyecto, etc., del registro cronológico.
3. Extractos de transcripciones de vídeo y audio.
4. Expedientes e información general sobre el personal del proyecto, como los impresos de solicitud, los *currícula vitae* y los análisis del contexto.
5. Una secuencia de los acontecimientos que represente los avances del proyecto en el orden en que ocurren.
6. Descripción de los entornos (espacios conductuales y de actividad).
7. Notas de campo y sesiones con los actores.
8. Transcripciones de las reuniones.
9. Informes oficiales, boletines.
10. Reflexiones del trabajador de campo: factuales y evaluativas.

El registro de casos requiere una secuenciación y cotejo cuidadosos. Se debe prestar cierta atención a la protección de los derechos de las personas a la intimidad y el anonimato; por tanto, podría ser necesario comenzar a aplicar una política de "necesidad de saber" con respecto a quién puede ver estos registros. Los datos han de ser depurados y negociar su publicación con los participantes. El derecho de autor existe y debe ser respetado. Esto significa que podría ser necesario negociar la precisión de un informe final antes de publicarlo para su consumo. Los registros de casos pueden servir para informar a los participantes si el informe final puede tardar algún tiempo en llegar a ellos. El registro de casos es más breve e incisivo en su contenido que los datos de casos o incluso que el informe del estudio de casos.

El registro de casos se puede preferir al estudio de casos final por varias razones. En primer lugar, si un investigador debe redactar un informe en un proyecto multicéntrico, este informe estará sometido a alguna edición y "mutilación" de datos, que se produce como resultado directo de una abstracción de segundo orden. Por mutilación se quiere decir que se produce un cierto grado de desgaste. A menudo, las

conclusiones se desgastan por generalizaciones de segundo orden que se producen como resultado de este enfoque de "dominó".

Imagínese un evaluador de proyecto del equipo central redactando un estudio de casos a partir de varios informes proporcionados por distintos trabajadores de campo. Parte de la riqueza y la calidad de la acción del primer plano se sacrificará al pasar de los datos de pasos a los registros y al estudio de casos.

Un problema adicional se relaciona con el hecho de que gran parte de los datos del estudio de casos los selecciona y los construye el investigador. El investigador aporta en solitario las pruebas. El registro de casos puede ayudar, ya que los trabajadores de campo deberían preocuparse por poner sus propios datos de casos junto a registros públicos, de manera que se produzca la creación de *documentación pública*, proporcionando así la oportunidad para que el registro del investigador de la acción se compare con los datos públicos. Esto no difiere del enfoque adoptado por algunos historiadores; por ejemplo, cuando un relato de los datos invita a actuar a un historiador particular, éste puede intentar una reinterpretación de los acontecimientos, recurriendo a la misma fuente de datos. Esto es en lo que Lawrence STENHOUSE estaba pensando cuando analizó la noción de *registros públicos*. Es decir, podemos crear registros cuidadosos que se hagan públicos como parte de nuestro encargo de investigación:

En la actualidad la mayoría de los informes... de estudio de casos me parecen idiosincrásicos y superficiales a la vez. Esto se puede achacar menos al autor de los informes que a la ausencia de una convención disciplinada que pudiera apoyar el trabajo especializado en este género.

Considero que la mejor promesa para una convención de esta índole se encuentra en la recomendación de que los trabajadores de estudio de casos produzcan *registros de casos* a partir de sus datos de campo, que puedan servir como fuentes primarias editadas que resulten accesibles a otros especialistas.

(STENHOUSE, 1977, pág. 2)

Se tiene la sensación de que STENHOUSE ha afrontado directamente la cuestión, abogando por una elaboración disciplinada de registros en calidad de datos susceptibles de interpretación, de modo muy parecido a como se mantienen los registros en las oficinas públicas oficiales al efecto. La idea es que los datos de los estudios de casos y los registros de casos formen un valioso archivo y se conviertan en documentos de referencia primarios por propio derecho que futuros investigadores puedan consultar con cierto grado de confianza. Debemos poner en duda prudentemente la interpretación de los investigadores de la acción y los autores de estudios de casos. Los investigadores a menudo comunican sus sesgos y con frecuencia lo hacen de un modo inconsciente. Además, seguramente debemos admitir la posibilidad de interpretaciones alternativas de nuestros registros e informes. También es un hecho curioso que los *registros de casos* de los proyectos tengan una importancia fundamental como documentos, registros y recursos históricos de propio derecho.

Aunque la historia de la realización de "estudios de casos" es larga, la formación en la comunicación de la metodología es inmadura (STAKE, 1985, pág. 283). Añádase a esto que el investigador de estudio de casos a menudo viola la "intimidad" de los "investigados" (JENKINS, 1980) y JENKINS continúa advirtiéndolo que la protección de los sentimientos personales puede no justificar la perpetuación de la investigación social debido a la denegación de datos o información. Sin embargo, a fin de cuentas, si realmente se quiere conocer algo de la complejidad y contextualidad de los casos individuales, son necesarios los estudios de casos y sus registros y datos asociados.

El diario

Un *currículum* se puede comprender de un modo más personal y humano llevando un diario personal. ALLPORT (1942, pág. 95) ha hecho ver que "el diario espontáneo, íntimo es *el* documento personal *por excelencia*". ALLPORT escribía a propósito del uso de documentos personales como estrategias de investigación, y puso al diario en el puesto más alto de sus jerarquías. HOOK (HOOK, 1985) afirma:

Los diarios contienen observaciones, sentimientos, actitudes, percepciones, reflexiones, hipótesis, análisis extensos y comentarios crípticos. Las entradas son conversaciones muy personales con el propio yo, que registran acontecimientos significativos para el que escribe, los diarios no están destinados a tener la consideración de trabajos literarios, pues normalmente los relatos o comentarios los lee sólo el que los escribe y nadie más.

(HOOK, 1985, pág. 128)

El diario es una herramienta general que puede tener más que un propósito simplemente de investigación: un diario se puede utilizar para favorecer objetivos educativos, como permitir a los alumnos

comunicarse tanto en forma escrita como oral. El uso del diario personal se puede emplear para fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación tanto por parte del profesor como por parte del alumno.

Con miras a la investigación-acción, el diario es un documento personal, una *técnica narrativa* y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor. Como registro, es un compendio de datos que puede alertar al profesor para el desarrollo del pensamiento, los cambios en valores, el avance y la regresión para los que aprenden. El diario reúne los sentimientos y las creencias capturados en el momento en que han ocurrido o justo después, proporcionando así una "dimensión de estado de ánimo" a la acción humana.

En el diario, se pueden expresar sentimientos que normalmente no se hacen públicos, y no ha sido superado como método de registrar acontecimientos continuos en la propia vida. Además, permite almacenar información sin los efectos distorsionadores de la memoria y los recuerdos anteriores.

Tipos de diarios

1. Diario íntimo. Es el documento más personal. Es un conjunto de notas personales, un registro cronológico de acontecimientos rico en sentimientos personales e incluso confesiones. Las entradas normalmente se hacen a diario, o a intervalos regulares.

2. Memoria. La memoria es impersonal como documento y a menudo se escribe en menos sesiones que el diario íntimo. Aspira a ser más objetiva y no se concentra en sentimientos personales. Las crónicas de los corresponsales de guerra son buenos ejemplos, como *Dispatches* de Michael HERR, basado en los despachos diarios enviados a su revista, *Esquire*, desde la jungla en la guerra de Vietnam. El diario escrito por Anna FRANK es un ejemplo memorable de la experiencia de un niño durante la guerra.

3. Registro cronológico. El registro cronológico es más que una anotación de "relatos". Es un registro abierto de las transacciones y los acontecimientos, como una lista de los contactos o llamadas telefónicas realizados durante el día, una lista de citas o de las firmas de las personas que entran en un edificio, o puede ser un registro escrito de incidencias del tipo del que lleva el capitán de un barco.

El diario lo puede llevar el profesor para documentar su propia aula como historia de casos. La idea aquí es la evaluación de las acciones docentes, las intenciones, los resultados y los efectos secundarios no anticipados o los objetivos logrados. Para los diarios llevados por el profesor, sugiero una clasificación de tres por dos que se propone poner en claro el *afecto frente a los objetivos, el contenido y los métodos docentes*. Esto se puede ilustrar del siguiente modo:

La matriz del diario: afecto y proceso

Tipo de afecto	Intenciones	Transacciones	Resultados
Positivo/acertado			
Negativo/frustrante			

En la matriz, se supone que un investigador procede con algunas metas, o *intenciones*, que generan *transacciones* entre el profesor y los alumnos, que llevan a *resultados* de enseñanza y aprendizaje. Además, se concibe que de cualquiera de estos tres elementos se pueden derivar dos tipos de afecto: *elementos frustrantes* y *elementos positivos*. La idea del diario es organizar las entradas por referencia a estos elementos deseables o indeseables.

Rasgos positivos

Estos rasgos contarían como momentos de recompensa, y avances positivos y apasionantes en los que se hacen realidad la curiosidad, el descubrimiento y la investigación. Puede ser que las intenciones se lleven a cabo y que se alcancen algunas metas no previstas. También podría darse el caso de que la interacción tenga éxito por lo que se refiere a las transacciones y que se haya hecho un progreso significativo desde el punto de vista de los resultados.

Rasgos negativos

Las entradas en el diario se centrarían aquí exclusivamente en las limitaciones, las barreras, los problemas, las áreas de conflicto y las tensiones experimentadas en el aula. Puede que se tengan que revisar las intenciones poco realistas: lecciones que no se llevaron acertadamente a la práctica, estrategias que fracasaron y resultados pobres desde el punto de vista del logro de los objetivos declarados.

Llevar el diario

Si se toma la decisión de llevar un diario, hay que darse cuenta de que esto requerirá tiempo cada día. El beneficio de llevar un diario es que nos fuerza a reflexionar, a describir y a evaluar los encuentros diarios.

Se deben recordar los puntos siguientes:

1. *Llevar el diario regularmente.* Puesto que es un relato en directo de los hechos, las anécdotas y los pensamientos, éstos se pueden olvidar con rapidez si su redacción se deja para después.
2. *Las entradas deben llevar fecha y referencias cruzadas a otras entradas cuando sea pertinente.* Registrar la fecha y la hora de las entradas situará los acontecimientos en un contexto secuencial más claro. La memoria humana a menudo nos defrauda. Conviene relacionar asuntos, conceptos y recurrencias similares por medio de un sistema de referencias cruzadas.
3. *Los diarios deben registrar tanto hechos como relatos interpretativos.* La primera tarea es describir lo que sucede realmente; después que se ha hecho esto, se debe ofrecer algún análisis e interpretación -una nota analítica. He propuesto una matriz de tres por dos para considerar las entradas: rasgos buenos y malos relacionados con las intenciones, los acontecimientos y los resultados.

Diarios de los alumnos

Hacer que los alumnos lleven un diario será útil para varios objetivos educativos: ayudará a incrementar las destrezas de escritura, pensamiento y comunicación. Una variación del diario privado es el *diario dialogado* (KREEFT, 1984), desarrollado en este trabajo como una estrategia de investigación-acción separada. El diario es normalmente una empresa privada, mientras que el diario dialogado es una conversación en directo mantenida entre el tutor y el alumno. El profesor podría dar instrucciones a los alumnos de que a partir de una cierta fecha, por ejemplo, el 2 de enero, todos los alumnos llevarán un diario, completando una entrada separada de cinco a siete minutos cada día.

Es importante dar instrucciones a los alumnos de que deben sentirse en libertad para escribir lo que deseen con respecto a su trabajo en la escuela. La clasificación utilizada en el diario del profesor se podría utilizar también en los diarios llevados por los alumnos, diciéndoles que escribieran sobre experiencias frustrantes y desarrolladas con éxito en la escuela; que identificaran experiencias y transacciones buenas y objetivos que han logrado o no.

Alternativamente, las entradas del diario se podrían organizar en torno a asuntos o materias elegidos por los alumnos. El asunto o entrada podría desarrollarse a partir de un *comentario de debate y confrontación* puesto en la pared o simplemente ser un comentario sobre sí mismos: "Qué he experimentado hoy" o "Qué he aprendido hoy en la escuela".

Es crucial advertir que los alumnos deberían releer sus entradas para su desarrollo personal y su reflexión. Los alumnos están poniendo una pequeña parte de sí mismos sobre el papel y no pidiendo que esto se convierta en un punto de controversia, como tan a menudo sucede con su trabajo escrito. En efecto, esto es escribir por conocimiento de sí mismo y crecimiento personal, no por miedo (el examen trimestral).

Algunos efectos secundarios de llevar diarios tienen un potencial educativo enorme. La mayoría de los profesores no están contentos con las capacidades de escritura de los alumnos; escribir diarios puede ayudar a mejorarlas. Además, los alumnos aprenderán a desarrollar ideas ya comunicarlas por medio de la escritura.

Por supuesto, los estudiantes pueden compartir sus diarios unos con otros, o con el profesor, pero esto debe ser una cuestión para negociarla con el autor. ¡Recuerde que a los alumnos también les protegen las leyes sobre derechos de autor! Existen algunas investigaciones que indican que la evaluación por los compañeros se asocia con la mejora en las destrezas de escritura entre los alumnos (KREEFT, 1984).

Ira PROGGOFF (1975), un psicólogo humanista, propone llevar un "diario intensivo" con secciones dedicadas a temas especiales como "sueños" o "diálogos"; en las entradas, que se registran cada poco tiempo en un cuaderno o libreta, el autor tiene intercambios de opinión con otros y se le pide que "asocie libremente", imagine y medite. Un rasgo interesante del diario clínico de PROGGOFF es que se pide al autor que tenga intercambios regulares de ideas, y diálogos cara a cara con otros acerca del diario. Se considera que esta participación de los propios sentimientos, ideas, miedos, etc., tiene importancia para el crecimiento personal. Así, los alumnos podrían llevar una serie de diarios referidos a contenidos específicos, por ejemplo, "Mis amigos", "Tiempo libre", etc.

Comentarios finales sobre la redacción de diarios

Llevar un diario fuerza al profesor o al alumno a asumir una postura reflexiva. No sólo se reflexiona sobre los acontecimientos, sino que se produce la confrontación física con el diario. Éste se puede utilizar como un relato histórico, como una herramienta para la redirección y el crecimiento personales, o ambos. El diario de un profesor es también una herramienta muy valiosa para la autoevaluación y la evaluación de curso y proporcionará una etnografía en directo de la vida en el aula y, de esta manera, será una rica fuente de datos. Mary HOLLY ha producido directrices sobre el mantenimiento de un diario profesional (HOLLY, 1984, 1989). JANESICK (1983) ofrece directrices sobre el uso de un diario para desarrollar destrezas de reflexión y evaluación.

Trabajando como profesor de prisiones en Irlanda del Norte, llevé un diario de mis encuentros docentes para que me ayudara a reflexionar sobre mi trabajo con los presos, encarcelados sobre todo a propósito de delitos derivados de la violencia en Irlanda del Norte. A continuación reproducimos una entrada de muestra:

Extractos del diario de un profesor de prisiones

Fecha: 13 de septiembre de 1976, 22:00 hs

Esta noche he asistido a mi primera sesión de "orientación" en la Prisión Magilligan de Su Majestad. Me reuní con el señor X, el Director de Educación, y él me explicó perfectamente los procedimientos. Esta reunión dura dos horas, pero uno de los rasgos negativos de este puesto es la seguridad: pasar las diversas barreras de seguridad, donde examinan mi maleta, la ropa, etc., lleva más de una de las dos horas de mi asignación. El Ejército Británico y los guardias de la prisión incluso revisan con espejos los bajos de los camiones que llevan a los visitantes y los profesores para comprobar que no se esconden armas o bombas allí.

La prisión es un paréntesis lúgubre en el campo irlandés, bello y de un verde suave por lo demás. Las paredes de 9 metros de alto están decoradas con puestos de ametralladoras y el Ejército Británico patrulla fuera de la prisión, mientras que los funcionarios regulares de prisiones y los guardas cuidan el área interna.

El alambre de espino es bastante desagradable y se agarra a la ropa si uno se acerca demasiado. Y cuando el viento corre a través de él, produce un lamento monstruoso, casi horripilantemente humano, que es una expresión de este terrible lugar. Todo esto produce un estado de ánimo sombrío.

Me reúno con mi clase, hombres con rango de categoría política del Ejército Republicano Irlandés (IRA). La clase es grande, unos 20 de nosotros apiñados en una pequeña barraca aislada térmicamente. Hay una pizarra de unos 2 m² sin tiza y no tengo más que mi libro ¿Qué reto, eh? Tomamos té y hablamos sobre nuestro trabajo. El próximo día empezaremos en serio. Mi clase es a la misma hora que *Los 40 principales*. ¿Cómo podré competir con eso?

Fuente: MCKERNAN, J., Cultural Studies Project Diary , 1976.

Diarios dialogados

Los diarios dialogados son diarios personales interactivos plasmados en cuadernos, donde los alumnos escriben a su profesor todo cuanto desean y sobre cualquier asunto de su elección. Algunos autores prefieren utilizar el término "diario personal" para describir esta redacción auto iniciada, normalmente cotidiana, de un diario. Una definición más formal sería "la práctica de comunicarse por escrito sobre asuntos de interés mutuo por medio de conversaciones continuas, funcionales entre profesores y alumnos" (STATON y cols., 1985). Aunque no existe tradición de diarios dialogados entre profesores-investigadores que realizan investigación-acción, la técnica da esperanzas reales de devolver la energía invertida en esta área inexplorada de la indagación del *currículum*. Es decir, los profesores que participan en un proyecto podrían comunicarse los unos con los otros por medio de diarios escritos, particularmente si se está desarrollando un proyecto multicéntrico. Una manera de realizar esto es por medio de la técnica del *correo electrónico*, mediante la cual se pueden transmitir mensajes informáticos de un investigador a otro en la red, o mediante *mensajes por fax* o *videoconferencias*.

Al utilizar diarios dialogados, el profesor está obligado a responder a cada uno de los que escriben con una entrada escrita, continuando el debate, clarificando cuestiones, indagando, etc. La redacción de diarios se considera como un método valioso de lograr desarrollo social y personal, así como una de las metas más

claras para mejorar las destrezas de escritura. Algunos de los resultados u objetivos de escribir diarios dialogados son:

1. Proporciona oportunidades a los alumnos para comunicarse escribiendo y leyendo.
2. Crea una relación humanística educativa "tú-y-yo" entre el aprendiz y el profesor.
3. Ofrece al docente un modo de evaluar el potencial de desarrollo de cada estudiante, ya que los diálogos se producen en la "zona de desarrollo próximo" del alumno.
4. Proporciona una rica base para la planificación de lecciones y el desarrollo del *currículum*.
5. Permite a los alumnos tener acceso individual al tutor.
6. Ofrece al profesor una técnica para investigar su propia enseñanza y *currículum*.
7. Da ocasión a los alumnos de criticar y evaluar las experiencias del *currículum*, sirviendo así como una base de datos evaluativa.

Los diarios dialogados proporcionan un comentario o conversación en directo entre el profesor y los alumnos, mantenida a título privado por medio de símbolos escritos (STATON y cols., 1988).

Procedimientos

Al principio del trimestre o año escolar, el profesor explica cuidadosamente la idea y los beneficios de redactar diarios. Sucede a menudo que los alumnos experimentarán dificultades al iniciar la escritura: no sabrán cómo continuar. Para superar esta limitación, el profesor debe tener algunas reglas básicas simples para la redacción de diarios que se deben comunicar con claridad a todos los participantes oralmente o fijadas en las paredes como reglas básicas:

1. Los alumnos deben escribir un mínimo de tres a cuatro oraciones cada día; la mayoría de ellos querrán escribir más.
2. Los alumnos pueden escoger cualquier tema sobre el que escribir: el trabajo escolar, los intereses personales, etc.
3. La redacción del diario se puede hacer después de haber terminado todas las demás tareas escolares, o se puede utilizar como parte del *currículum* de lengua.
4. Los diarios se escriben en privado, y nadie tiene acceso a ellos excepto el profesor.

El docente tiene responsabilidades también. Debe responder a cada alumno que lleve un diario correspondiéndole por cada entrada realizada en él. STATON (1980) indica que los alumnos consideran que la ventaja principal de la redacción de diarios radica en las relaciones interpersonales profesor-alumno; Como lo expresó un alumno: "Tu profesor te conoce mejor, y comprende tus problemas". Los problemas para los alumnos pueden incluir cómo llevarse bien con otros alumnos o las presiones para el éxito en la escuela. La redacción de diarios ayuda a los investigadores a comprender qué es una buena redacción y qué condiciones escolares son necesarias para conseguir que los alumnos hagan buenas redacciones. Parece que la redacción de diarios tendría consecuencias para el aprendizaje por indagación enseñando a los alumnos a hacer preguntas; para la capacidad de escribir y la motivación; para fomentar la reflexión y el conocimiento personales y, por supuesto, para el desarrollo personal.

El uso de diarios desempeña un rol que se acerca al de "consejero", pero en el que el *alumno* puede iniciar las preguntas o problemas de interés sin que lo etiqueten de "alumno problema".

Ejemplos

KREEFT (1984) proporciona un ejemplo de una entrada de diario dialogado para un alumno y un profesor. Jay es un alumno de sexto curso de 11 años en una escuela elemental de Los Angeles.

Jay: "Llenar los tiestos fue realmente muy divertido. Me gustó ensuciarme. Estoy impaciente porque llegue el grito del búho (una fiesta de Halloween de la escuela). Espero que la gente vaya realmente disfrazada pero pienso que éste será el más divertido de todos".

Profesor: "¿Cómo te gustaría disfrazarte? Gracias por tu ayuda al poner las plantas en tiestos. Serían una aportación fenomenal al grito del búho."

Los diarios se han utilizado con estudiantes de enseñanza elemental, secundaria y universitaria, igual que con adultos y alumnos en educación especial. FARLEY (1985) informa sobre su trabajo con estudiantes

retrasados mentales (edad cronológica de 18; 1* años, edad mental de 10 años) y encontró que los temas tratados en sus diarios dialogados no reflejan necesariamente su edad mental, sino más bien su edad cronológica. Estos estudiantes hablaban sobre conducir coches, el empleo, los planes de matrimonio y de paternidad:

Estudiante varón: Algunas personas son simpáticas y a otras personas les gusta hacer cosas como poner la radio o ir al cine. A algunas no les gusta trabajar en su casa y algunas son muy buenas para un trabajo o algunas... personas les gusta tener cosas como dinero, un coche nuevo, una casa y a algunas personas les gusta leer y a otras no les gusta leer libros. A mí me gusta a veces leer un libro pero me gusta poner cosas para reunir y trabajar con las manos y jugar en un equipo de fútbol".

Los estudiantes citados antes generaban, de un modo coherente, una comunicación funcionalmente interactiva. Puede resultar útil, aunque no una condición previa necesaria para contribuir al éxito del diario dialogado, esforzarse por:

1. Dar tiempo a la clase para escribir diarios.
2. Tener un número pequeño de alumnos en clase.
3. Comprender los puntos fuertes y débiles de los alumnos.
4. Utilizar pequeñas libretas en lugar de cuadernos grandes.
5. Numerar y fechar las entradas (véase el ejemplo más adelante). Numerar las líneas tiene en cuenta la facilidad de análisis después.

3 de marzo

Jay

70 La clase de arte fue tremendamente divertida. Las tres actividades me resultaban extrañas a los ojos. Haré algunas en casa.

Profesor

70 Si el trabajo de geometría se hace bien, se supone que crea una ilusión de movimiento. Haremos cosas cada vez más difíciles cuando se suspenda la clase de matemáticas.

Jay

71 Hicimos dibujos más difíciles, ¿vio el mío? Creo que haré ese dibujo. Cuando era pequeño quería ser artista pero ahora no sé... Mi sueño ahora es que cuando crezca quiero ser una estrella de rock.

Profesor

71 ¡Es bueno tener sueños! ¿Tocarás un instrumento? ¿Sabes tocar algún instrumento musical ya?

En este intercambio, Jay inicia el debate de arte (70) y también el de música (71). El profesor pregunta, pero el propósito no es iniciar el debate, sino continuar uno ya comenzado. El profesor se basa en los comentarios de Jay, le ayuda a concretar sus pensamientos, le anima. Así, ha levantado una forma de "andamiaje interactivo" para que el alumno tenga un punto de apoyo y dé un paso hacia arriba, y luego le proporciona un nuevo punto de apoyo.

Con la ayuda del profesor, la escritura puede avanzar de una simple conversación a experiencias compartidas y a una verdadera escritura interactiva en la que el alumno anticipa preguntas y proporciona respuestas responsables. Comienzan entonces las destrezas de escritura con el profesor como facilitador o guía.

Características de la elaboración de diarios dialogados

Para concluir, hay que conocer los conceptos centrales que caracterizan el trabajo del diario dialogado:

1. Los diarios *los inicia el alumno*. Los alumnos escogen el tema e inician el debate.
2. La escritura es *interactiva*. El diario permite mantener una conversación o un diálogo.
3. Escribir diarios es *funcional*. Defendiendo las destrezas literarias y las de escritura, el trabajo de lenguaje y comunicación puede avanzar por medio de un plan (STATON y cols., 1988).
4. Escribir un diario puede ser *evaluador*. Los alumnos harán afirmaciones normativas sobre la vida de la clase. Los profesores deberían mostrar confianza y apoyo, más que proporcionar respuestas; proponer alternativas puede ser la mejor estrategia a seguir, en vez de emitir juicios.

* La edad se expresa aquí en años; meses. En este caso es de 18 años y un mes. (N. del E.)

Algunos datos de investigación

En un resumen de la investigación de profesores sobre la escritura realizado por CAZDEN y cols., (1988) que se ocupa de los profesores que tienen publicaciones, se citaba la aparición de dos resultados: primero, los profesores comunican una comprensión más clara de su aprendizaje, del uso del tiempo en el aula y de las necesidades de sus alumnos; y segundo, otros profesores-investigadores apuntan a los efectos de prácticas particulares en el aula o aducen que un cierto enfoque docente funciona. Una idea clave desarrollada por CAZDEN y cols., se refiere a las maneras en que los resultados de la investigación de los profesores sobre la escritura pueden ayudar a los profesores a "recalibrar" su pedagogía y la estructura profunda de su propia comprensión de su trabajo.

Han comunicado estudios de investigación-acción de la escritura AWBREY (1989), en su estudio de alumnos de jardín de infancia, BISSEX y BULLOCK (1987) y PERL y WILSON (1986). Véase también MILLER (1990), MOHR y MACLEAN (1987) y GOSWAMI y STILLMAN (1987) para retratos de profesores norteamericanos como investigadores.

Notas de campo

La investigación-acción es por definición investigación *naturalista* en la medida en que se refiere a la "investigación de fenómenos dentro y en relación con los contextos en que se producen de manera natural" (WILLEMS y RAUSH, 1969, pág. 3). Así, se basa en el estudio de campo y puede hacer un uso Óptimo del principio metodológico de la investigación de estudio de campo, a saber: las *notas de campo*.

El primer trabajo sistemático que se dirigió a la toma de notas lo publicó el Real Instituto de Antropología de Gran Bretaña e Irlanda en 1874 con el título de *Notes and Queries*. Éste es quizá el primer manual etnográfico para los interesados en rastrear la historia de la etnografía. Es interesante reconocer que se diseñó como una ayuda para no antropólogos, por ejemplo, misioneros, viajeros y administradores civiles, de manera que pudieran hacer observaciones más informadas y, así, proporcionar a los antropólogos datos de segundo orden.

Un conjunto diverso de científicos, como antropólogos, sociólogos, psiquiatras y zoólogos, toman notas de campo detalladas y extensas durante el curso de sus investigaciones, porque la observación de la conducta en su contexto natural es el modo principal de método científico. Las notas de campo han entrado en la investigación educativa y del *currículum* a través del trabajo de los etnógrafos educativos (SMITH y GEOFFREY, 1968; BOGDAN y BIKLEN, 1982; GOETZ y LECOMPTE, 1984), los socioetnógrafos (HENRV, 1963; HARGREAVES, 1967; HAMMERSLEV y ATKINSON, 1983), los psicoetnógrafos (BARKER y WRIGHT, 1951) y los evaluadores cualitativos (PARLETT y HAMILTON, 1972), por nombrar sólo unos pocos ejemplos.

Las notas de campo han venido con el territorio del estudio contextual-cualitativo del *currículum*, que se ocupa de ver las acciones educativas en sus entornos socioculturales y su medio. Además, muchos científicos sociales imbuidos en el trabajo de campo están interesados no sólo en registrar la conducta en el entorno de campo, sino en participar en esa conducta. El método del estudio de campo se asocia a la interdependencia de datos, roles, et?, y el investigador tiene muchas ganas de ver como se relacionan configuraciones holísticas con hechos discretos.

Las notas de campo a menudo proporcionan claves para cuestiones fundamentales de gran importancia y la dinámica de grupo las ofrece para los actores implicados. Los instrumentos más estructurados, como los cuestionarios y los listados, pueden no ser lo bastante sensibles a estos asuntos y acontecimientos subyacentes ya menudo sutiles. A pesar de su inherente subjetividad, las notas de campo son una herramienta científica fundamental: ¿cómo podría haber ocurrido la teoría de la evolución de Darwin si no hubiera sido por la meticulosa atención que su autor prestó a registrar detalles en el terreno?

Un punto fuerte importante del enfoque de las notas de campo es que no está estructurado rígidamente y así abre al investigador a lo no anticipado y a lo inesperado; el investigador ve las cosas como son, no como está programado que sean.

Notas de campo: Tipos y procedimientos

Sin tener en cuenta su forma de recoger y registrar los datos, sea por medio de cintas audio o vídeo, o de notas de campo escritas en la forma habitual, un investigador debe clasificar y ordenar finalmente estas observaciones (SCHATZMAN y STRAUSS, 1973, pág. 99). Se proponen aquí tres tipos de notas de campo: notas *observacionales-descriptivas*, notas *conceptuales* y notas *de procedimiento*.

1. Notas de campo observacionales (NO)

Son notas que tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directas en el entorno. Son una forma de interpretación no interactiva que describe la acción. Se debe aprender a escribir este tipo de notas primero. Las notas observacionales se centran en la descripción más que en la interpretación y se deben hacer con la mayor precisión posible. El presente autor encontraba difícil recordar todos los detalles de la jornada escolar cuando investigaba la enseñanza de cuestiones polémicas en escuelas de Irlanda del Norte (MCKERNAN, 1978), y aprendió a tomar notas de campo utilizando un pequeño lapicero que se podía ocultar en un bolsillo. Para anotar detalles interesantes a medida que suceden y durante reuniones decisivas con los actores, utilice una pequeña libreta disimulada en la propia ropa; esto requiere algo de destreza y una actitud determinada, pero se puede dominar con la práctica. Se debería advertir que cuanto mayor sea el lapso de tiempo entre el acontecimiento observado y la redacción de las notas de campo, mayor es la probabilidad de distorsión y de que le resulte imposible reconstruir la secuencia de acción y de conducta con total precisión.

Cada nota observacional representa un suceso o acontecimiento, se aproxima al quién, qué, cuándo y cómo de la acción observada. Describe entornos, quién habla con quién, etc. Las notas observacionales pueden figurar como unidades discretas por sí mismas. Si se registra una conversación real, se pueden entrecomillar los relatos literales; estas citas a menudo aumentan también la lucidez y la pertinencia de los informes finales. Las narraciones literales se deberían siempre entrecomillar, citar, fechar y dotar de referencias cruzadas si es posible. Recuerde que las inferencias y las interpretaciones no entran en la redacción de las notas observacionales; cuando lo hacen, se convierten en una *nota conceptual*.

2. *Notas de campo conceptuales* (NC)

Las notas de campo conceptuales cuentan como tímidos intentos de recoger el significado de las observaciones. Es vital examinar los hechos y luego elaborar un planteamiento personal de su importancia y significación. Las notas conceptuales cuentan también como intentos burdos de construir conceptos y marcos conceptuales a partir de los datos en bruto. La noción clave que está detrás de las NC es inferir, interpretar, formar hipótesis, conjeturar y desarrollar conceptos, modelos y explicaciones de la teoría.

3. *Notas de campo de procedimiento* (NP)

Las notas de campo se clasifican como *notas de procedimiento* cuando describen procedimientos, métodos y operaciones. Por ejemplo, los prontuarios, las notas con instrucciones para uno mismo; se fijan en la secuenciación, los tiempos y otras materias de procedimiento. Son una forma de nota observacional sobre el proceso de investigación mismo o sobre el trabajo del investigador.

Después de haberlas redactado, es prudente poner los distintos tipos de notas en papel de color diferente con el objeto de archivarlas, por ejemplo: papel blanco para las notas observacionales, verde para las teóricas y rosa para las metodológicas. Después de este proceso de "clasificación según un código de color", el paso siguiente es "procesar" o "envolver" los datos. Para "envolver" los datos, intente escribir 30 líneas (una cara entera de una holandesa) que tengan, pongamos, 10 líneas de notas observacionales, seguidas por 8 a 10 líneas de notas conceptuales y terminen con 10 líneas de comentarios de decisión-tácticos: las notas de procedimiento.

Es útil hacer este empaquetado poco después de la redacción inicial, pues más tarde destacará como una representación efectiva o unidad coherente para el análisis. El concepto clave que opera con cantidades grandes de datos cuando se está trabajando con unidades de información es el de *estructura*. Incluso si se hacen inferencias en forma de propuestas estratégicas, éstas pueden formar después un nuevo paquete. Lo que hay que recordar en el fragor de la batalla es registrar todo lo que se piensa que es significativo.

Siempre es importante dejar márgenes en las páginas para notas y aclaraciones que puedan ayudar al explorar el material durante el análisis posterior. En segundo lugar, asegúrese de fechar y consignar cada página, lugar y personaje cuidadosamente. Debe cruzar referencias con otras técnicas de recogida de datos utilizadas, de manera que archivar no sea un problema. Intente guardar una copia adicional si es posible.

Se pueden utilizar notas analíticas para resumir las grandes cantidades de notas de campo. Estas notas analíticas se guardan por separado, y en lugar de extenderse en "paquetes", se puede escribir una nota analítica separada (véase el apartado sobre memorandos analíticos en las págs. 93-95). Al final del día, el núcleo del informe de investigación contendrá una buena porción de material tomado de las notas analíticas pues ponen una especie de broche final a la redacción de notas de campo.

Notas de entrevista (NE)

Es vital llevar las notas de entrevista separadas de las notas de campo y de las analíticas. Estas notas son crónicas en directo de conversaciones con actores y participantes clave, basadas habitualmente en las historias de la carrera profesional de estas personas. Una manera de resolver el problema de sitio en el mantenimiento de registros es colocar una "hoja superior" al principio de cada registro de caso, que

contenga una lista de entrevistas, notas analíticas y notas de campo relacionadas con casos, unidades o individuos particulares.

Ventajas de las notas de campo

1. Son registros sencillos de llevar que requieren observación directa.
2. No es necesario ningún observador externo.
3. Son excelentes como "registro etnográfico directo" de la acción.
4. Se pueden estudiar los problemas en el propio tiempo del profesor.
5. Proporcionan una base de datos útil para la redacción de un estudio de caso sólido.
6. Pueden funcionar como un prontuario.
7. Proporcionan claves y datos no obtenidos por medios cuantificados.

Desventajas de las notas de campo

1. Es difícil registrar conversaciones largas con notas de campo a mano.
2. Pueden estar plagadas de problemas de respuesta, sesgo y subjetividad del investigador.
3. Se tarda tiempo en redactar notas de campo sobre muchos personajes.
4. Deben triangularse con otros métodos, por ejemplo, diarios, notas analíticas.
5. Son difíciles de estructurar y archivar.

Ejemplo de muestra de nota de campo

Fecha: 18 de septiembre de 1974

Hora: 9:55 am

Naturaleza: Nota observacional-descriptiva/teórico-conceptual

Conceptos: Identidad, reciprocidad, territorialidad

“Tierra de nadie”

Estoy impresionado por la "territorialidad" del conflicto de Irlanda del Norte. Está lloviendo. Acabo de bajar del tren en la ciudad de Londonderry. Un taxista se aproxima y me pregunta mi destino. Después de responder "a Bogside" (territorio republicano nacionalista), el taxista se va. Me lleva un segundo taxista. Le pregunto a éste por qué el primero no me quiso llevar a Bogside. Me confiesa que sólo los taxistas católicos entran en los barrios católico-republicano-nacionalistas. No siendo católico, el primer taxista cedió su tarifa a un colega católico (esto también indica "reciprocidad"). "Yo haría lo mismo por él", comentó. El área que rodea el lugar donde se detiene el taxi ha sufrido la acción del vandalismo y hay cantidades masivas de pintadas "al estilo del metro de Nueva York", pero muy politizadas. "Fuera Británicos", "Poder del IRA, sí", "Arroja bien, arroja Shell" (referencia al lanzamiento de cócteles Molotov), y mi favorita... "8 años es suficiente" (referencia a la campaña de terror de ocho años pagada por el IRA), y directamente debajo, la respuesta de un simpatizante del IRA... "¡Y ochocientos años es j-mente demasiado!" (señalando que los británicos han estado en Irlanda durante ocho siglos). Estoy empezando a pensar que la propiedad privada no es el objetivo de estos artistas de las paredes: utilizan las paredes públicas, los edificios abandonados en los que escribir, el propósito parece ser anunciar sus creencias políticas. Los lugares donde escriben son muy a menudo propiedad pública; es una especie de "tierra de nadie".

Crónicas del flujo del comportamiento:

El registro de muestras o estudio de seguimiento

“convirtiéndose en sombra”

Las crónicas del flujo del comportamiento las utilizaron primero los psicólogos ecológicos (BARKER y WRIGHT, 1951; BARKER, 1963). El acto de investigación constituye el registro cuidadoso de flujos continuos de comportamiento humano, su división en "episodios" y su análisis e interpretación. Tienen un

valor incalculable para conseguir datos de proceso, por ejemplo, la manipulación de materiales, o el estudio de estrategias de enseñanza (GOETZ y LECOMPTE, 1984).

El comportamiento es observado científicamente por observadores adiestrados, y las unidades o episodios se registran en forma narrativa minuto a minuto. Es posible identificar conductas que se producen de manera natural. Esencialmente, son estudios de campo naturalistas que utilizan la forma narrativa.

Un registro de muestras es una crónica secuencial de un largo segmento del comportamiento y la situación de una persona vista y descrita por un observador experimentado. Informa con detalles concretos sobre un flujo del comportamiento y un hábitat psicológico. Los registros de muestras no interpretan la conducta dentro del marco de las teorías psicológicas, describen en los conceptos y el lenguaje de los profanos, proporcionan datos neutrales analizados teóricamente que se pueden utilizar para diferentes propósitos.

(BARKER y cols., 1961, pág. VI)

El estudio clásico de registro de muestras es el caso extremo del trabajo de BARKER y WRIGHT de un niño de 7 años del medio-oeste desde las 7 de la mañana hasta las 8:33 de la tarde, fielmente recogido, se podría añadir, en 435 páginas como *One Boy's Day*. Se debería señalar también que el estudio de BARKER y WRIGHT (1951) utilizó una forma de triangulación, ya que se acumularon datos fotográficos junto a dibujos y, por supuesto, extensas crónicas narrativas. Este flujo particular de conducta se denomina también "estudio de seguimiento convirtiéndose en sombra" o registro de muestras, ya que se escoge un sujeto para el estudio y un investigador que no atrae sobre sí la atención lo sigue o "se convierte en su sombra". Las crónicas se pueden grabar en audio o en vídeo, o simplemente registrarse como notas narrativas escritas.

Ejemplo de crónica del flujo del comportamiento

<i>Escena 5: Trabajo en clase</i>	<i>Hora: de 10:21 am a 11:31 am</i>
<p>El aula está en desorden. Algunos niños se encuentran en sus asientos pero la mayoría se están acomodando.</p> <p>10:21 am. Mientras Frank bajaba saltando por el pasillo hacia su mesa, echó una ojeada por la sala.</p> <p>Cuando su mirada se encontraba con la de otros niños, su rostro se iluminaba en un saludo amistoso.</p> <p>Se detuvo en su pupitre, como si no hubiera decidido si sentarse inmediatamente o buscar otra cosa que hacer.</p> <p>De repente, giró y fue al final de la sala.</p> <p>Trepó sobre el alféizar de una ventana.</p> <p>10:22 am. Frank caminó con decisión hasta su mesa y se sentó, dejando los pies en el pasillo. Su mirada vagó por la habitación.</p> <p>Mientras la profesora se dirigía hacia el frente de la clase, dijo "Esta mañana no tenemos mucho tiempo para contar historias. ¡Sentaos ahora mismo! ¡Sentaos bien y poned los pies bajo la mesa, donde tienen que estar! "</p> <p>10:23 am. Susanna Hall fue la primera en hablar...</p> <p>10:24 am. Frank se deslizó más abajo en el asiento.</p> <p>Arqueó tensa la espalda por un momento, como los gatos, y luego se relajó.</p>	

Estudios de esta índole nos ayudan a centrarnos en el tiempo, la actividad física, las relaciones espaciales ya cartografiar el medio físico. Sin embargo, puede que sea preciso triangular estos datos con otros, como las entrevistas con informantes clave, observaciones, etc. Pero, a fin de cuentas, este registro fiel sólo puede ayudarnos a ver y sentir de un modo más real la vida del aula.

En el discurso del aula, existen innumerables partes del flujo del comportamiento: la pregunta de un profesor, un alumno mirando por la ventana, un juego de tabas, etc. La base de datos narrativa total se puede dividir en episodios, o lo que BARKER (1963) llama "unidades de comportamiento", que consisten en segmentos del flujo total del comportamiento. Los parámetros de las unidades de conducta se producen en los puntos del flujo donde aparecen cambios con independencia del investigador. Estas unidades son naturalistas, y no inducidas o llamadas por el investigador; por ejemplo, niños jugando con juguetes. El segundo tipo son "teselas de conducta", creadas por el investigador como parte de su mosaico. Por ejemplo, cuando un investigador se inmiscuye para hacer una pregunta, esta forma de conducta es interactiva, es una

tesela de comportamiento. Cada vez que existe retroalimentación entre sujeto e investigador, están presentes teselas de conducta: existe retroalimentación entre el investigador y el flujo del comportamiento.

Las crónicas del flujo del comportamiento se enfrentan al problema del "muestreo temporal", es decir, en crónicas breves como, por ejemplo, el período de una clase, puede estar presente la conducta inusual o atípica y faltar el comportamiento ordinario. El riesgo es que el muestreo puede atrapar una población inusual. Esto se puede superar por *saturación* de crónicas, es decir, la toma de numerosos episodios en el flujo continuo como prueba, pongamos un día entero o las clases de la misma materia diariamente durante una semana o mes. Sin embargo, este ejercicio de recogida de datos sería hercúleo. Las transcripciones incluso de un período de clase serían muy pesadas. A pesar de estas limitaciones, WEBB y cols., (1966, pág. 137) concluyen que estas cortapisas no son "más penalizadoras que las limitaciones de otros enfoques, y la sutileza de los vínculos entre las conductas difícilmente puede describirse mejor".

Muestra de una crónica de flujo del comportamiento

<i>Entorno del comportamiento:</i> Clase de los pequeños en Archbishop Ryan High School, Filadelfia, Pensilvania.	
<i>Materia:</i> Mr. Ray Scalio - Profesor de lengua <i>Fecha:</i> 7 de junio de 1985	
<i>Observador:</i> Dr. J. A. McKernan	
<i>Espacio de actividad:</i> Los estudiantes acaban de volver del almuerzo. Las ventanas están completamente abiertas. Día de verano caliente y húmedo.	
<i>Nota:</i> Los <i>episodios</i> se refieren a las emisiones de múltiples hablantes; los <i>monólogos</i> , a las emisiones de un sujeto; la <i>unidad de interacción social</i> está numerada y entre corchetes.	
Episodio 1* "Ordenar"	1: 15 pm El señor Scalio anuncia un examen para el día siguiente. "Aseguraos de que comprendéis <i>Leaves of Grass</i> de Walt Whitman. <i>Alumno:</i> "Señor, ¿entra también el período moderno?" <i>Profesor:</i> "Entra todo lo que hemos hecho desde Navidades". La clase acepta en general esta orden.
Episodio 2 "Preguntar"	1 :16 pm. <i>Profesor:</i> "Bueno, entonces, vamos con la revisión". "Preguntar" <i>Profesor:</i> "Peter, nombra dos obras de Hemingway". <i>Alumno:</i> " <i>El viejo y el mar</i> " y " <i>Por quién doblan las campanas</i> " <i>Profesor:</i> "Bien".
Episodio 3 "Pizarra"	1:17 pm <i>Profesor:</i> Yendo a la pizarra, se inclina y toma una tiza. Dibuja columnas en la pizarra.

Fotografía

Una fuente poco desarrollada en la realización de investigación-acción del *currículum* es el uso de la fotografía fija. Las fotografías se consideran documentos, artefactos y pruebas de la conducta humana en entornos naturalistas; en resumen, funcionan como ventanas al mundo de la escuela. La fotografía y la investigación social tienen una larga historia en el trabajo antropológico social, y relatos tempranos demostraron conmovedoramente la vida callejera de Londres (THOMSON y SMITH, 1877). ¿Qué persona no recuerda las dos vívidas fotografías de la guerra del Vietnam: la de una niña corriendo desnuda por una carretera y gritando aterrorizada después de ser abrasada por el napalm, o la de la ejecución de una persona sospechosa de ser comunista por un oficial de policía de Saigón que dispara una pistola a quemarropa? Sin embargo, los investigadores del aula han utilizado la fotografía sólo en los últimos tiempos (ADELMAN y WALKER, 1975). Comentando el hecho de que los etnógrafos educativos no han prestado suficiente atención al uso de las películas, las fotografías y otros materiales visuales, WALKER (1985) afirma que los investigadores educativos tienden a no tratar las escuelas y las aulas como entornos culturalmente exóticos o como entornos realmente problemáticos. Un trabajo reciente que utilizó fotografías en la investigación del

* Episodio 1 "Ordenar" contiene la unidad 1 de interacción social, que está limitada por la narración que comienza a las 1:15 y acaba antes de la narración a las 1:16 pm. La unidad 2 de interacción social comienza e incluye dos aseveraciones del profesor seguidas de cerca por una respuesta del alumno y el cierre del profesor.

currículum es el de WALKER y WEIDEL (1985), cuyo estudio de escolares en una institución secundaria de Londres se centró en recoger datos de la experiencia de los niños en diversas materias incluidas en su horario durante el período del año académico. Indicando algunas de las aplicaciones prácticas de este proyecto, "Imágenes: Un proyecto en colaboración" (1977-1979), las fotografías iniciales se exhibieron junto con los comentarios interpretativos yuxtapuestos del profesor y el alumno. Por ejemplo, una foto muestra a una profesora con apariencia de sufrir mucho estrés mientras examina el trabajo de dos estudiantes en su mesa; se titula: "Matemáticas: Diez minutos en la mesa de la profesora en una clase de matemáticas individualizada". Más tarde, se incluyó una leyenda que incorporaba los comentarios de la profesora y los alumnos, que dice:

Profesora: ¡Fue un mal día para mí! Realmente no me gusta sentarme al frente de la clase, sino que prefiero moverme por el aula... cuando todos comienzan a congregarse alrededor de mi mesa me gustaría gritar "¡Fuera de aquí!"

En segundo lugar, la exposición se utilizó como base para un debate con los profesores y los alumnos en el departamento de matemáticas, y por último, el departamento la utilizó para una reunión con los padres. BOGDAN y BIKLEN (1982) proponen categorías de fotografías que pueden ser útiles:

1. *Fotografías encontradas.* Por ejemplo, en los anuarios, las fotografías de imágenes de clase de los periódicos. Pueden proporcionar una impresión del entorno y sus personajes. Las fotos encontradas las han tomado otros, y por tanto no siempre se está seguro de las razones o propósitos de las imágenes. Sin duda alguna, muchas son obvias, como en las fotografías de escuelas fronterizas del siglo XIX. Sin embargo, se debe responder a la crítica de SONTAG (SONTAG, 1977), de que la fotografía como un relato objetivo es inútil, porque distorsiona lo que afirma esclarecer.
2. *Fotografías producidas por el investigador.* La segunda categoría de fotografías son las hechas por los propios investigadores. A menudo, los observadores en entornos de investigación utilizan las fotografías para complementar otras técnicas de recogida de datos, como los artefactos, los documentos, etc. BOGDAN y BIKLEN (1982) afirman que fotografiar completamente un aula puede valer como un *inventario cultural*. Sin embargo, las cámaras pueden ser un peligro para una buena relación personal en el trabajo de campo. El autor fue denunciado por fotografiar personas en un campamento gitano en Irlanda: los "Viajeros" sentían que era una invasión de su intimidad, que el alma quedaba capturada en la película. Se debe pedir siempre permiso, y éste debe ser concedido, antes de fotografiar a individuos. En efecto, en la mayoría de los estados de EE. UU las autoridades y los padres deben firmar impresos de autorización antes de que alguien tome fotografías en las escuelas.

En el *Ford Teaching Project* en Gran Bretaña, un proyecto de investigación-acción diseñado para promover el uso de los profesores de los métodos de descubrimiento por investigación, se utilizaron fotografías para capturar los momentos esenciales en que los alumnos estaban trabajando; estas fotografías se asociaron entonces con grabaciones audio de la acción.

A menudo, para descubrir, por ejemplo, lo que sucede a espaldas de los profesores, sólo se pueden garantizar las fotos con los servicios de un investigador suplente. Sin embargo, hay muchas cosas que el profesor como investigador puede hacer solo y con la ayuda de los alumnos como fotógrafos. En realidad, el uso de alumnos fotógrafos puede presentarse como una estrategia docente motivacional.

En un nivel mínimo, las fotografías pueden proporcionar la base para un debate minucioso entre los miembros de un proyecto de investigación-acción, o con los alumnos participantes. Intente siempre asociar las fotografías con otros datos de casos, como memorandos, etc.

Lo más polémico acerca del uso de las fotografías en la investigación del *currículum* radica en su función analítica o interpretativa. ¿Transmiten las fotografías significados objetivos? ¿Pueden revelar la calidad de la vida y la acción en los entornos escolares? Todo lo que este investigador puede decir es que son artefactos, recursos que representan la cultura de la escuela y se deben ver como recursos o herramientas para la investigación. Aunque la destreza al tomar fotografías es una ventaja, incluso el aficionado puede captar algo de la vida del *currículum* con su cámara. Una buena cámara de 35 mm bastará para la mayoría de las tareas de investigación; se recomienda la película en blanco y negro de gran velocidad que se puede disparar sin flash, pues éste puede perturbar incluso a los alumnos menos sensibles.

Por último, BERGER (BERGER, 1980) ha hecho una distinción importante entre dos usos e intenciones de la fotografía. En primer lugar, existe la fotografía pública que presenta un acontecimiento que no tiene nada que ver con el lector, o con el acontecimiento original mismo. Simplemente ofrece información, pero

información separada de la experiencia, y provoca el comentario: "¡Mira!" Por otra parte, tenemos la fotografía privada, que pertenece a la experiencia vivida y personal: la instantánea de la graduación en la escuela secundaria o el retrato de familia. La fotografía privada, dice BERGER, "permanece rodeada por el significado del que fue separada. Se ha utilizado una cámara como instrumento para contribuir a una memoria viva. La fotografía es un recuerdo de una vida vivida (BERGER, 1980, págs. 51-52)". La experiencia personal indicaría que las fotografías privadas son el mejor tipo para los fines de la investigación del *currículum*.

Grabación de cintas de vídeo

El magnetoscopio (VTR, *videotape recorder*) se ha convertido en la herramienta más indispensable para todos los que realizan estudios observacionales en entornos naturalistas. El magnetoscopio permite al profesor, o al profesor acompañado por un cámara/observador, registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales. Debido a que la tecnología audiovisual está aumentando con tanta rapidez, no se hará aquí ningún intento de recomendar diversos aparatos. Se pueden encontrar videocasetes (VCR) en color o en blanco y negro en la mayoría de las escuelas.

Elementos esenciales

Se necesitan al menos tres elementos: en primer lugar, una cámara de vídeo y una cinta virgen; en segundo lugar, un receptor de imágenes y, en tercer lugar, un monitor (a menudo, puede adaptarse un televisor). Desde que la tecnología de grabación de vídeo se hizo popular en la década de los setenta, se han hecho conocidos los sistemas tanto Seta como VHS, pero ambos no son compatibles y requieren aparatos diferentes. El VHS domina hoy.

Los usos del equipo de vídeo para investigación e instrucción son ilimitados. Todo momento curricular se puede filmar; lo que es más, se tiene un registro válido y fiable de la interacción humana, que se puede recuperar para su interpretación y reinterpretación. Además de revelar la conducta del profesor (bastante útil para cualquier autoevaluación que él haga), la cámara se puede dirigir a los alumnos y filmar conductas de éstos que las observaciones del profesor ordinariamente pasarían por alto.

Procedimiento

Primero, decida qué aspecto de la vida del aula se va a observar. Grabe la lección y pregunte luego: ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Cuál es la cuestión o problema que se está examinando? ¿Cómo puedo yo, como profesor, mejorar esto? ¿Puedo compartir esta experiencia con otros colegas?

Directrices

Lo que hay que hacer

1. Ponga una etiqueta en todas las cintas para futura referencia y visionado.
2. Rebobine la cinta cuando haya acabado.
3. Evite las temperaturas extremas.
4. Cruce referencias entre los datos de la cinta y otros métodos de investigación (diarios, entrevistas, registros anecdóticos, notas de campo, etc.).

Lo que no hay que hacer

1. Tocar las cintas con los dedos.
2. Almacenar las cintas cerca de un campo magnético (tenga cuidado de que la película no se borre por los rayos X en los controles de seguridad de los aeropuertos).
3. Mover la cámara demasiado rápidamente al grabar.
4. Filmar a los sujetos con ellos de espaldas a la luz del sol; haga que la cámara tenga el sol detrás.

Lista para los profesores que utilizan vídeo

1. ¿Qué desea usted observar (por ejemplo, aspectos de la conducta, problemas)?
2. ¿Cuáles son los rasgos positivos de la actuación?
3. ¿Están claras las metas de la lección?

4. ¿Cuál es el rol del profesor (por ejemplo, expositivo, investigación)?
5. ¿Están implicados/interesados los estudiantes?
6. ¿Quién habla?
7. ¿Qué tipo de emisiones se producen?
8. ¿Qué tipo de preguntas se hacen?
9. ¿Qué tipo de participación del alumno hay?
10. ¿Es correcto el ritmo?
11. ¿Qué estilo de organización del aula/alumno se utiliza?
12. ¿Qué rasgos negativos de esta actuación se presentan?
13. ¿Qué conducta no verbal está presente?
14. ¿Qué símbolos, iconos, rituales o artefactos se observan?
15. ¿Son claras las voces?
16. ¿Es formal/informal el lenguaje?
17. ¿Qué manierismos son evidentes?
18. ¿Se producen distracciones?
19. ¿Qué cosas ha aprendido usted de este análisis?

En la investigación-acción del aula, la cámara de vídeo se puede utilizar para grabar lecciones (u otros entornos) enteras o en parte. Se propone que un observador utilice el equipo mientras el profesor y la clase se ocupan de su trabajo. Las cámaras portátiles quizá son mejores, ya que permiten realizar tomas desde todos los ángulos, mientras que las cámaras fijas pueden tener zonas de oscuridad.

ELLIOTT (1981) comenta que los investigadores sacarán mayor partido revisando la cinta primero, deteniéndose en los acontecimientos significativos, y transcribiendo luego los episodios pertinentes. Transcribir cintas de vídeo a mano puede llevar una cantidad sumamente grande de tiempo, pero el esfuerzo bien puede valer la pena. WALKER (1985) nos recuerda que las cintas de vídeo han permitido resolver algunos de los problemas de épocas anteriores, como la fiabilidad entre observadores, la selectividad y la validez; sin embargo, el vídeo ha introducido nuevos problemas, como el efecto de la intrusión o la reactividad de los observadores y la alta tecnología en el entorno.

El uso del vídeo tiene la utilidad de ayudar a otros. Tómese el caso del educador de profesores que tiene ejemplos de muestra de preguntas del profesor, trabajo en grupos pequeños, etc., y que desea utilizarlos con profesores en prácticas que todavía no ejercen. Yo he utilizado cintas de vídeo de profesores que participaban en un debate y en la aplicación de nuevos materiales de *currículum* con escuelas interesadas que deseaban adoptar este nuevo enfoque de análisis en el trabajo de un curso sobre destrezas vitales.

Todos los registros visuales son básicamente estudios de casos. Como tales, son selecciones a partir de la acción y no un relato completo; así, está presente un punto de vista interpretativo. Todos los investigadores que utilizan vídeo deben recordar esto, ya que tendrá efectos sobre lo que se edita y cómo se llega a la versión final. Si se está interesado en la conducta del profesor, puede ser mejor situar la cámara en la parte posterior de la sala y utilizar una lente de ángulo ancho. Utilizar una altura de aproximadamente dos metros permitirá vistas sin obstáculos. Tenga cuidado al montar el equipo de sonido. Asegúrese de que el equipo está montado antes de comenzar la clase.

Ventajas y desventajas del vídeo

Ventajas

1. Proporciona un registro amplio.
2. Fiable/preciso.
3. Proporciona recreación visual (registro válido).
4. Se puede utilizar como muestra.
5. Se puede grabar al profesor y al alumno.

Desventajas

1. La transcripción es una tarea pesada.
2. Requiere equipo caro.
3. Se producen efectos de reactividad (a la cámara/observador).
4. Se puede producir distorsión mediante efectos de edición.
5. Requiere un observador/operador de cámara.

Grabación de cintas magnetofónicas y diapositivas

Aunque se han hecho avances tremendos en los aparatos existentes en la actualidad (sobre todo en el uso de equipo de cintas vídeo) la grabación en cinta magnetofónica no se debe pasar por alto. Pequeñas grabadoras portátiles y baratas pueden capturar la interacción verbal y registrar las emisiones con precisión. Además, se pueden utilizar grabadoras con recepción estereofónica FM para capturar la conducta verbal de

un sujeto situado a una distancia de hasta 15 m y se puede conectar un segundo micrófono para el observador. La ventaja es que un observador puede registrar conversaciones que a menudo son inaudibles.

La grabación en cinta magnetofónica es todavía una técnica popular para el investigador del aula, puesto que permite la recreación de la interacción verbal y su transcripción. Las transcripciones, aunque lleva tiempo prepararlas, resultan un modo idóneo de explorar los aspectos narrativos de segmentos de una lección o problema que se está investigando. La reproducción de las cintas puede revelar también cualidades que pueden iluminar el conocimiento y la comprensión de la persona con respecto a la labor docente y la práctica profesional. El medio se realza aún más cuando se asocia con algún método de crear una comprensión visual de la acción en forma de *presentación con cinta magnetofónica y diapositivas*.

Una técnica prometedora es la de las fotografías de "momentos" de investigación-acción unidas a registros sonoros de los participantes (WALKER y ADELMAN, 1972). La grabación en cinta magnetofónica es útil para identificar patrones generales de conducta verbal y la selección de episodios para un microanálisis más amplio.

Una técnica que el autor ha investigado ha sido el uso de fotografías, tomadas a pequeños intervalos durante el análisis de una lección, asociadas a las grabaciones. Otras variaciones que combinan las perspectivas visual y sonora incluyen:

- El uso de la fotografía a intervalos temporales y las grabaciones (KERKMAN, 1964).
- "Cinematografía de imagen detenida" (WALKER y ADELMAN, 1972).
- Cinta magnetofónica y diapositivas en color de 35 mm. . Técnica de congelación de imágenes de vídeo.

El uso de grabaciones en cinta magnetofónica proporciona múltiples perspectivas a los participantes dentro de un entorno naturalista. Así, es un relato completo y preciso de la conducta verbal que se puede ampliar por medio del uso de ayudas visuales, como el vídeo, las fotografías y las diapositivas en color. El investigador debe experimentar primero con un aparato, de manera que el nivel de sonido se ajuste apropiadamente; esto se debe hacer antes de que la clase se reúna, de manera que el investigador esté preparado para tomar la escena cuando comience la acción. Recuerde que la grabadora sólo recoge el sonido dentro del alcance de su micrófono.

Será preciso iniciar a los estudiantes en las razones para emplear una grabadora. Aunque pueden mostrar al principio una conducta atípica, el contacto prolongado con el equipo disminuirá sus efectos reactivos.

Resumiendo, se puede decir que las grabaciones en cinta proporcionan una gran riqueza de datos y se pueden reforzar considerablemente cuando se utilizan junto con diapositivas o fotografías de los estudiantes y el profesor trabajando. Estas actividades pueden ser diagnósticas, actuando como una herramienta de estudio para escoger situaciones problemáticas, o proporcionar estímulo para el desarrollo de nuevos debates e investigaciones. El uso de la grabación en cinta magnetofónica concede también libertad al profesor para realizar las rutinas normales del aula. El uso de la grabación en cinta y de las diapositivas tiene ventajas y desventajas.

Ventajas y desventajas de las grabaciones magnetofónicas

Ventajas

1. Fácil de realizar.
2. Proporciona un relato total de la conducta verbal.
3. El estilo narrativo está en el entorno natural.
4. Permite la fluidez verbal/anécdotas, metáforas, etc.
5. Existe libertad de respuesta.
6. Los datos son verificables.
7. Proporciona un registro de tipo objetivo.
8. Da múltiples perspectivas.
9. Apela a la práctica.
10. No requiere observador.
11. Permite responder a otros profesores

Desventajas

1. Problema de sobrecarga de .datos.
2. Sesgado hacia lo articulado.
3. Requiere mucho tiempo procesarlas.
4. No capta la conducta visual/no verbal.
5. Factor de reactividad.
6. Sesgo contextual.
7. Requiere datos corroborativos.
8. Requiere algún conocimiento de procedimientos técnicos.
9. Los gastos para la adquisición del material adecuado.
10. Más equipaje para transportar.
11. Se concentra en individuos y pequeños grupos.

que no están presentes.

12. Permite la enseñanza/ obligaciones/rutinas normales de la clase.

12. Las diapositivas pueden no ser de situaciones "típicas".

Listados

Los listados son ayudas estructuradas para la observación directa. Un ejemplo muy básico es la lista de la compra del ama de casa o el listado de rutinas que el piloto comprueba antes de hacer despegar su avión. El enfoque del listado es muy útil cuando deben estar presentes condiciones específicas. Fundamentalmente, equivale a una serie de preguntas que uno se plantea así mismo. El listado es similar a la escala de evaluación, en la medida en que nos dice si una conducta determinada está presente, pero no nos dice nada sobre su grado desde el punto de vista del alcance o la calidad. El listado requiere una decisión o juicio sobre la presencia o ausencia de algunos criterios.

Definición

El listado es uno de los distintos instrumentos (incluidos los protocolos de análisis de la interacción y las escalas de evaluación) para uso en la *observación estructurada*. HOPKINS y ANTES (1985, pág. 467) definen un listado como "una lista de puntos para observar en la *observación directa*. Se utiliza para centrar la atención del observador en la presencia, ausencia o frecuencia de aparición de cada punto de la lista preparada indicado por las marcas de control".

El listado es una herramienta para facilitar la observación centrando la atención del investigador de la acción en puntos predefinidos o atributos-criterio. La disposición de los puntos es crucial, ya que la secuencia al efectuar las tareas debe ser lógica y secuencial. Al desarrollar un instrumento basado en la escuela asegúrese de que:

1. Los puntos que se van a observar se enumeran en la secuencia real en que suceden.
2. Todos los rasgos/atributos similares se incluyen en categorías.
3. Se enumeran todos los puntos pertinentes y específicos.
4. Se proporciona espacio para establecer valoraciones de las anotaciones en el propio impreso, de manera que se facilita el análisis.

A continuación se ofrece una ilustración de dos elementos en un listado:

Cooperación del alumno en el juego

- _____ 1. tiende a ser dominante
- _____ 2. comparte juguetes y coopera
- _____ 3. acepta el dominio de la mayoría
- _____ 4. tiene alguna dificultad al cooperar/compartir el juego
- _____ 5. es solitario/está fuera del grupo

Participación del alumno

- _____ 1. toma parte enérgicamente en todas las actividades educativas
- _____ 2. hace aportaciones importantes al trabajo del grupo
- _____ 3. está interesado y atento, pero bastante tranquilo
- _____ 4. es un espectador pasivo
- _____ 5. se niega a tomar parte en todos los trabajos

El listado permite al investigador registrar datos sin hacer juicios de valor en el momento de la observación, haciendo así que este enfoque sea ideal para algunos proyectos de investigación en el aula.

Datos de listados

1. *Datos estáticos*. Son datos muy estables que se pueden marcar por mera observación, como la raza, el sexo, las condiciones atmosféricas y la hora. Estas variables independientes pueden estar muy correlacionadas con aspectos del estudio mismo. En la página siguiente proporcionamos un ejemplo de datos estáticos del aula.

2. *Datos de acción.* Éstos son los datos que se marcan al observar la conducta humana misma. Por ejemplo, en el elemento de listado antes citado se puede determinar por la sola observación si un alumno es cooperador o no en las actividades de juego.

Se puede utilizar un listado con variables de datos de acción para examinar los problemas prácticos de que los niños hagan cola ante la mesa del profesor, de que hablen o de que los alumnos utilicen los procedimientos correctos al proyectar un experimento de laboratorio. Los "listados de acción" pueden resultar notablemente útiles en la investigación-acción debido a su enfoque sobre la conducta activa y la puesta en práctica.

El reciente aumento en el interés por la rendición de cuentas ha convertido al listado en un método de elevada prioridad para realizar evaluación del profesorado, particularmente en el campo de la supervisión, donde los listados y las escalas de evaluación han recibido amplio apoyo. En el Reino Unido, varias autoridades de educación locales han pedido a los profesores escolares que utilicen listados para examinar las escuelas. Los listados, si se construyen concienzudamente, pueden hacer resaltar omisiones manifiestas en la conducta y las situaciones problemáticas, que se pueden abordar entonces por un desarrollo del *currículum* primario basado en la escuela.

Los listados son singularmente apropiados cuando se evalúan destrezas de actuación que se pueden dividir en unidades u operaciones más pequeñas y donde se conocen o predicen las conductas apropiadas, por ejemplo en los procedimientos correctos para manejar un procesador de textos o equipo de laboratorio. Además, se pueden elaborar listas para observación con respecto a un alumno individual, un grupo pequeño o una clase entera.

Un supervisor puede elaborar un listado según las líneas siguientes:

Listado de acción de destrezas docentes básicas

<i>Conducta</i>	<i>Destreza observada</i>	
	SI	NO
1. Indica los objetivos de la acción.	X	
2. Aplica sistemáticamente la lección.		X
3. Utiliza correctamente las ayudas audiovisuales.		X
4. Capta y mantiene la atención del alumno.		X
5. Muestra entusiasmo en la enseñanza.	X	
6. El habla es audible.	X	
7. Los alumnos participan activamente.		X
8. Se ocupa de las dificultades del alumno.		X
9. Redacta una evaluación de la lección.	X	

Aquí el estudiante tiene un plan preparado con objetivos apropiados pero no muestra destreza en la aplicación, el uso de las ayudas, en captar la atención del alumno, hacer que los alumnos participen en la lección y en prestar atención a aquellos que experimentan dificultades de aprendizaje en ese momento. En el lado de los fenómenos observados, son evidentes rasgos positivos como la planificación de la lección, la intensidad de su voz, el entusiasmo y las destrezas de evaluación. Las destrezas negativas o no observadas se deberían convertir en materia para una reunión entre el supervisor y el profesor.

Las "listas de acción" examinan conductas, mientras que las "listas estáticas" son aquellas donde se observan objetos, etc. Por ejemplo, se puede utilizar una lista estática para conseguir un inventario del mobiliario y de los objetos en el aula, como las ayudas audiovisuales, la tiza y los textos, mientras que una lista de acción tendrá como centro de interés conductas como el habla del alumno, el habla del profesor, etc.

Listado estático de objetos/equipo del aula

<i>Objeto</i>	SI	NO	<i>Objeto</i>	SI	NO
	Gráficos en la pared	-		-	Armarios
Pizarra	-	-	Mapas	-	-
Mesa del profesor	-	-	Televisión	-	-
Pupitres de los alumnos	-	-	Vídeo	-	-
Mesas de los alumnos	-	-	Globo terráqueo	-	-
Retroproyector	-	-	Bandera	-	-
Proyector de películas	-	-	Objetos religiosos	-	-
Pantalla	-	-	Pósters	-	-
Tiza	-	-	Bolígrafos/lápices	-	-

Album	-	-	Periódicos	-	-
Tablón de anuncios	-	-	Pinturas	-	-
<i>Collage</i>	-	-	Tablero de fieltro	-	-
Manuales	-	-	Calculadora	-	-
Películas	-	-	Equipo deportivo	-	-
Equipo de laboratorio	-	-	Equipos de <i>currículum</i>	-	-
Biblioteca	-	-	Móvil	-	-

Éste es un ejemplo de "listado estático" de materiales encontrados en un aula; sólo se utiliza aquí con propósitos ilustrativos como una técnica para puntuar o considerar los aspectos materiales de la cultura del aula. Por ejemplo; podría resultar de interés registrar el número de objetos religiosos, como cuadros, cruces y libros, encontrados en las escuelas confesionales; estos objetos ejercen cierto efecto sobre el "*currículum oculto*".

Registros cronológicos de la acción personal

Los registros cronológicos de la acción personal son hojas de registro que documentan las actividades de un investigador durante un período de tiempo especificado, por ejemplo, un día o una semana, y que consignan los elementos esenciales escuetos de la conducta humana. Los registros cronológicos (HERRON, 1983; KEMMIS y MCTAGGART, 1988; WALKER, 1985) son útiles cuando se llevan durante un período prolongado de tiempo ya propósito de relatos más amplios, como las notas de campo, los diarios y las transcripciones de material sonoro, pues confieren un aspecto de triangulación para validar los resultados. Por ejemplo, un registro cronológico se puede utilizar para estudiar los acontecimientos y actividades dominantes en los que un individuo se compromete durante un periodo de tiempo: imagine un estudio que centrara la atención sobre "el rol del subdirector". El subdirector podría decidir anotar sus actividades cada 15 minutos durante un mes para obtener una representación completa de la jornada laboral.

Los registros cronológicos se pueden llevar en forma de tabla resumida (véase el ejemplo en la pág. 112) o en una forma más descriptiva; sin embargo, esta última se encuentra en los límites de convertirse en un diario. Por ejemplo:

15 de septiembre de 1988
 Inicié la jornada alas 9:00 am. Enseñé la Ficha de Trabajo no de la nueva Educación para la Salud.
 La asistencia ha disminuido de ser toda la clase (39) a ser 32.
 Fui a la asamblea alas 10:00 am. El director se dirigió a los alumnos.
 Los alumnos trabajaron en un trabajo de educación artística hasta la hora del almuerzo, alas 12:45 pm.
 Me reuní con el nuevo profesor de música en el almuerzo.
 Salida por la tarde (senda de naturaleza) y visita al zoo.
 Volví a la escuela alas 3:30 pm. .

Los registros cronológicos cumplen a una útil *función de control* en un proyecto.

HERRON (1983) proporciona un ejemplo interesante del método del registro cronológico en su estudio del rol del director de escuela primaria. (Estoy agradecido a Don HERRON por su permiso para utilizar este instrumento.)

Registro cronológico del Director

Parte 1
 ¿A qué hora llegó a la escuela?
 ¿A qué hora se marchó de la escuela?

¿Hubo algún *rasgo inusual* en esta jornada escolar? (describalo más abajo).

Registro cronológico de la acción personal
 Fecha..... Reg. n°..... Investigador..... Proyecto.....
 Hora D Tf Admon R Inv DC Obs Sup **EFP** OR
 8:30 am
 8:45
 9:00
 9:15

9:30					
9:45					
10:00					
10:15					
10:45					
11:00					
11:15					
11:30					
11:45					
12:00					
12:15 pm					
12:30					
12:45					
1:00					
1:15					
1:30					
1:45					
2:00					
2:15					
2:30					
2:45					
3:00					
3:15					
3:30					
3:45					
4:00					
4:15					
4:30					
4:45					
5:00					
5:15					
5:30					
5:45					
6:00					
<p><i>Códigos:</i> D = Docencia; Tf = Teléfono; Admon = Administración (trabajo administrativo/despacho); R = Reuniones con otros; Inv = Investigación; DC = Desarrollo del <i>currículum</i>; Obs = Observación; Sup = Supervisión; EFPT = Educación y formación permanente; y OR = Ocio/relajación.</p> <p><i>Instrucción:</i> marque con una (x) la actividad en que ha participado.</p> <table border="0"> <tr> <td><i>ALMUERZO</i></td> <td><i>TARDE</i></td> </tr> <tr> <td>¿Qué opción describe mejor el período del almuerzo?</td> <td>Se ruega que registre las actividades escolares en que ha participado, con su número o duración.</td> </tr> </table> <p>Solo..... Reunión..... Duración.....</p> <p>Con personal..... Visitas a casa..... Duración.....</p> <p>Con un visitante..... Llamadas por tf. Número.....</p> <p>Ausente..... Trabajo de oficina..... Duración.....</p> <p>Supervisar..... Juegos..... Duración.....</p> <p>Atendió lesión..... Adquisiciones..... Distancia.....</p> <p>Al teléfono..... Otras..... (Describa)</p> <p>Otra..... Recorrido.....</p>		<i>ALMUERZO</i>	<i>TARDE</i>	¿Qué opción describe mejor el período del almuerzo?	Se ruega que registre las actividades escolares en que ha participado, con su número o duración.
<i>ALMUERZO</i>	<i>TARDE</i>				
¿Qué opción describe mejor el período del almuerzo?	Se ruega que registre las actividades escolares en que ha participado, con su número o duración.				
<p>NOTA: Las Partes II y III DEL IMPRESO SE DEBEN COMPLETAR CADA MEDIA HORA DE LA JORNADA ESCOLAR.</p>					
<p>Parte II</p> <p><i>Instrucción:</i> Se ruega que enumere las actividades en las que ha participado en esta media hora.</p>					
<i>CORRESPONDENCIA</i>	<i>N°</i>				
Cartas (entrada)				
Cartas (salida)				

Memorandos (entrada)	.....
Memorandos (al personal)	.....
Memorandos (a los padres)	.....
Otros	.....
Parte III	
<i>Instrucción:</i> Para la actividad principal de esta media hora, se ruega cumplimentar los detalles marcando una señal en las cajas.	
1. ACTIVIDAD	DURACIÓN (minutos)
Reunión no programada	.....
Reunión programada	.....
Trabajo de oficina	.....
Teléfono	.....
Inspección	.....
Docencia	.....
Anuncios	.....
Mantenimiento	.....
Otros	.....
2. QUIÉN LA INICIÓ	LUGAR
Yo.....	Despacho.....
Otro	Sala de profesores.....
.....	Aula.....
.....	Pasillo.....
.....	Fuera de las instalaciones.....
.....	Casa.....
.....	Otro.....
3. CON QUIÉN	¿QUÉ CUESTIÓN?
Solo/a.....	Económica.....
Profesor.....	Disciplina.....
Alumno.....	Alumno (otro).....
Padre.....	Relaciones con el personal.....
Junta directiva.....	Relaciones públicas.....
Inspector.....	<i>Curriculum</i>
Personal auxiliar.....	Instrucción.....
Representante de ventas.....	Subalterno.....
Personal.....otra escuela.....	Administrativo.....
Medic-socio-psicol.	Personal.....
Asistente comunitario.....	Otro.....
<i>College</i> de personal ed.....	
Funcionario de control de asistencia a la escuela.....	
Profesor en práctica.....	
Antiguo alumno.....	
Capellán.....	
Visitante de fuera.....	
Otros	

Protocolos de análisis de la interacción

Una de las estrategias más utilizadas para el análisis del comportamiento en el aula es el *análisis de la interacción*. El análisis de la interacción tiene lugar por medio de una amplia variedad de instrumentos de observación estructurados análogos a listados, que parecen ser descendientes directos del trabajo de BALES sobre la observación de grupos pequeños (BALES, 1950), siendo quizá más conocido hoy el trabajo de Ned FLANDERS: las categorías de análisis de la interacción de FLANDERS (*Flanders Interaction Analysis Categories*) (FIAC) (véase la Figura 3.1).

FLANDERS ha descrito el análisis de la interacción como útil "para decidir cómo los profesores y los estudiantes universitarios pueden explorar diversos patrones de interacción y descubrir por sí mismos cuáles pueden utilizar para mejorar la instrucción" (FLANDERS, 1970, pág. 17). Así, FLANDERS ve el análisis

de la interacción como una herramienta destinada al uso de observadores no participantes para mejorar el *curriculum*. Dada esta premisa, se propone como una herramienta posible aunque limitada para la investigación-acción.

El análisis de la interacción se refiere entonces a un listado de criterios para la clasificación de comunicaciones de naturaleza verbal ya un método para ordenarlas en forma de matriz con el propósito de analizar el comportamiento docente. SIMON y BOYER han clasificado más de 200 instrumentos de análisis de la interacción para uso en la observación del aula (SIMON y BOYER, 1975). La mayoría de estos sistemas para el análisis de la interacción son de origen norte- americano, aunque GALTON (1978) comunica en *British Mirrors* unos 41 desarrollados en el Reino Unido. El interés de estos instrumentos radica en registrar los modos de interacción humana. Los protocolos se basan en conjuntos de criterios o categorías definidos operacionalmente, por ejemplo, HABLA DEL PROFESOR: FORMA DE EXPLICAR (Código 5).

Procedimiento

1. La mayoría de los sistemas requieren la presencia de un observador no participante que se sienta en el aula y marca cada tres segundos una de las categorías que mejor representa la conducta presente en ese momento.
2. El codificador, u observador, utiliza una "hoja de anotación" con minutos y columnas para hacer estas anotaciones. Por ejemplo, un observador que utilice la FIAC debería hacer teóricamente 20 anotaciones cada minuto.
3. Se puede utilizar un cronómetro de bolsillo para asegurar la fiabilidad en la realización de las anotaciones, y un segundo observador para calcular el acuerdo entre observadores y la correlación de fiabilidad de las anotaciones.

Algunos problemas con las categorías del análisis de la interacción, en especial las de FLANDERS, es que no tienen lo suficientemente en cuenta el contenido fundamental del comportamiento o mensaje. Es decir, pueden decirnos que el profesor habla el 75% del tiempo de clase, pero no nos dicen lo que está diciendo.

Como Lawrence STENHOUSE ha comentado tan oportunamente, "Los sistemas de análisis de la interacción proporcionan *espejos de comportamiento (Mirrors of Behaviour)*, (SIMON y BOYER, 1975) , pero son espejos deformantes" (STENHOUSE, 1975, pág. 148).

FLANDERS limitó el número de sus categorías a diez: siete para el habla del profesor, dos para la del alumno y una para el silencio o la confusión. Apuntando los números que mejor representan cada una de las diez categorías cada 3 segundos en sucesión, se puede comprender el tipo de conducta que precedió a unos determinados comportamientos y de ese modo se mantiene la secuencia original. Una muestra de hoja de anotación podría tener esta apariencia:

Muestra de hoja de anotación para la FIAC

<i>Clase:</i> 3C	<i>Profesor:</i> John Simpson
<i>Lección:</i> Historia	-Viajes de exploradores famosos
Anotaciones detalladas	
01	5554855591010775556622
02	6666555510 4888555992

Interpretación y análisis de los datos observacionales anteriores

Durante el primer minuto se hacen 20 anotaciones, una cada intervalo de tres segundos, de acuerdo con las diez categorías del sistema de FLANDERS. Durante los primeros nueve segundos, el profesor proporcionaba a la clase información factual (fechas, nombres, etc.), así, la categoría n 5 se marcó 3 veces. El profesor hace entonces una pregunta (4) y recibe la respuesta de un alumno (8) ; el profesor comienza inmediatamente a proporcionar más información (5 x 3) seguida por una respuesta iniciada por un alumno (9). Entonces siguen seis segundos de silencio (10 x 2), después de lo cual el profesor aprovecha una oportunidad para criticar a la clase por no prestar atención (7 x 2). El profesor expone entonces durante tres unidades de observación (5 x 3); da instrucciones como una norma (6 x 2) y continúa animando a la clase (2 x 2).

Crítica del sistema de análisis de la interacción de FLANDERS

En primer lugar, se debe afirmar que el enfoque de FLANDERS tiene tanto puntos fuertes como débiles. En el lado positivo, las FIAC son claras y fáciles de usar y descifrar. En segundo lugar, proporcionan resultados fiables y los datos se pueden utilizar en el análisis cuantitativo; por ejemplo, el cálculo de las proporciones de respuesta del profesor (TRR) (*Teachers Response Ratios*) o las proporciones de preguntas del profesor (TQR) (*Teacher Question Ratios*) (véase FLANDERS, 1970).

Sin embargo, las FIAC tienen sus limitaciones. *En primer lugar*, el análisis de la interacción no tiene en cuenta el entorno cultural o *ethos* en el que la investigación se lleva a cabo. No tenemos descripciones del entorno ni de los artefactos y otros objetos allí existentes. *En segundo lugar*, los parámetros del comportamiento se fijan a priori, con antelación a la instrucción; por consiguiente, esto significa que el observador debe limitar sus observaciones a las categorías especificadas previamente y, como consecuencia, ricas capas de comportamiento no entran del todo dentro de la red de las categorías de investigación y se pierden. *En tercer lugar*, el análisis de la interacción no presta atención al "*currículum oculto*", o lo que SMITH y GEOFFREY (SMITH y GEOFFREY, 1968) han llamado "el lenguaje silencioso del aula", y de esta manera no toman en consideración las intenciones y propósitos que dan lugar a la conducta investigada. *En cuarto lugar*, el sistema no tiene en cuenta el mensaje o el contenido de lo que se dice en realidad. *En quinto lugar*, está la concepción gravemente limitadora de la enseñanza que se supone; el sistema de FIAC parece basarse en un sistema de organización de clases formales en el que el profesor es un líder didáctico. No parece apropiado para aulas de estructura más abierta, donde la metodología informal es la piedra angular.

El análisis de la interacción puede ayudar a examinar rigurosamente tanto la conducta verbal como la no verbal y puede actuar como un catalizador para la acción. Combinado con un análisis cualitativo que utilice enfoques etnográficos para el estudio de la enseñanza de un profesor, se puede trazar un perfil holístico.

Habla del profesor	Influencia indirecta	<p>1. Acepta sentimientos: acepta y clarifica el tono afectivo del estudiante de un modo no amenazante. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluye la predicción y el recuerdo de sentimientos.</p> <p>2. Elogia o anima: elogia o anima la acción o comportamiento del estudiante. Se incluyen las bromas que alivian la tensión, no a costa de otro individuo, los movimientos aprobatorios de cabeza y emisiones como "¿mmh?" o "sigue".</p> <p>3. Acepta o utiliza ideas del estudiante: clarificar, elaborar o desarrollar ideas o propuestas de un estudiante. Cuando el profesor aporta más elementos de sus propias ideas, cámbiese a la categoría 5.</p> <p>4. Hace preguntas: hacer una pregunta sobre el contenido o el procedimiento con intención de que un estudiante responda.</p>
	Influencia directa	<p>5. Expone y explica: dar hechos u opiniones sobre el contenido o los procedimientos, expresando sus propias ideas; hacer preguntas retóricas.</p> <p>6. Da instrucciones: instrucciones, normas u órdenes que se espera que el estudiante cumpla.</p> <p>7. Critica o justifica su autoridad: frases destinadas a cambiar la conducta del alumno, haciendo que pase de un patron no aceptable a uno aceptable; regañar a alguno; indicar por qué el profesor hace lo que hace; referencia extrema a sí mismo.</p>
Habla del estudiante		<p>8. Respuesta del estudiante: los estudiantes hablan en respuesta al profesor. Éste inicia el contacto o solicita que el estudiante hable.</p> <p>9. El estudiante inicia el habla: habla de los estudiantes iniciada por ellos. Si hay que "dar la palabra", el estudiante sólo debe indicar quién hablará después, el observador debe decidir si el estudiante deseaba hablar. Si lo deseaba, utilice esta categoría.</p>
		<p>10. Silencio o confusión: pausas, períodos breves de silencio y períodos de confusión en los que el observador no puede comprender la comunicación.</p>

Fuente: FLANDERS, 1970.

Figura 3.1. Categorías de análisis de la interacción de FLANDERS

La preocupación por el uso de instrumentos de observación de categorías tiene que ver con la estandarización de los componentes conductuales en el entorno. Los rasgos centrales de cualquier sistema observacional (incluido el de FLANDERS) son: primero, un *conjunto preespecificado de categorías de conducta*, por ejemplo, "preguntas del profesor"; segundo, un *conjunto de reglas para emplear el sistema*, por ejemplo, anotaciones de las conductas cada tres segundos; tercero, *reglas para el análisis de los datos registrados*; y por último, un *impreso de observación estándar*.

Las observaciones de categorías asumen la peculiaridad de los comportamientos de enseñanza y aprendizaje; es decir, que las aulas materializan estas reglas y criterios en todas partes y que los objetivos principales parecen ser formular generalizaciones análogas a leyes sobre los patrones encontrados.

Se debería recordar que los investigadores pueden y deben crear sus propios sistemas de categorías para ajustarse al diseño del estudio de investigación. No hay que limitarse al trabajo de FLANDERS, BALES u otros analistas del aula. Al diseñar un sistema de categorías, se debe pensar en primer lugar en varios puntos: definir el propósito de la investigación: ¿en qué trata de ayudar el proyecto? Decidir el número de categorías que se van a utilizar. Decidir la frecuencia de las anotaciones de registro. Proporcionar formación en el uso del sistema de categorías antes de entrar en un aula con el fin de recoger datos. Emplear un equipo para diseñar el sistema.

Las preguntas siguientes se pueden responder utilizando la FIAC: la cantidad de tiempo utilizada por los profesores y alumnos para hablar; cuánto silencio o confusión existe; el tipo de preguntas que formulan los profesores y los alumnos; la cantidad de elogio, recompensa o motivación que proporcionan los docentes.

Escalas de evaluación

Estas escalas se utilizan para hacer evaluaciones de la conducta y la actividad humanas pidiendo al juez que evalúe alguna característica de alta a baja, de buena a mala, etc., a lo largo de un continuo. Se utilizan sobre todo en la observación estructurada. Aunque existen diversos tipos -escalas de categorías, numéricas, gráficas, pictóricas- todas comparten el mismo rasgo de hacer que un juez sitúe un objeto, persona o idea a lo largo de una escala secuencial en función del valor estimado para el juez. GRONLUND (1981) y KERLINGER (1986) describen las escalas de evaluación, y HOOK (1985) recomienda su uso en los proyectos de investigación-acción.

Las escalas de evaluación puede utilizarlas lo mismo el alumno, como una actividad y una experiencia de aprendizaje de propio derecho (véanse las destrezas de grupo: hoja de autoevaluación, en la página 142), que más específicamente un profesor, como método de obtener datos de evaluación y retroalimentación sobre el *currículum*.

Escalas de evaluación de categorías

Aquí, el juez escoge la categoría o clasificación que mejor representa o describe el objeto de la evaluación:

Elemento: ¿En qué medida participa el alumno en el debate?

Nunca..... Rara vez..... De vez en cuando..... Con frecuencia.....

Siempre.....

Estas estimaciones de categorías pueden proporcionar así al profesor datos observacionales para evaluar el logro de los objetivos del *currículum* del alumno.

También pueden completarlas los alumnos. Estos datos pueden tener mucho peso al realizar decisiones cruciales de selección del *currículum*. El ejemplo siguiente está diseñado para permitir que los alumnos proporcionen la evaluación de una unidad curricular experimental sobre indígenas norteamericanos:

Ítem: ¿Qué evaluación darías a la unidad sobre indígenas norteamericanos? Sumamente imaginativa-

Muy imaginativa.....

Imaginativa.....

Muy poco imaginativa.....

Sumamente poco imaginativa.....

Escalas de evaluación numérica

Quizá son las más sencillas de construir e interpretar. El rasgo que se está estimando se presenta en una escala, normalmente de 1 a 5, pero se podría construir de 1 a 10 o cualquier otro continuo deseado.

Ítem: ¿En qué medida participa el alumno en los debates?

-0. Nunca
-1. Rara vez
-2. De vez en cuando
-3. Con frecuencia
-4. Siempre

Ítem: Los propósitos de este proyecto son:

- | | | | | |
|------------|---|-------|---|----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Muy claros | | Medio | | Muy poco claro |

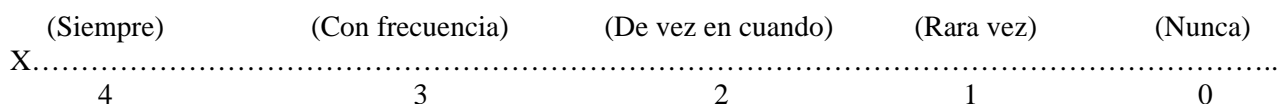
Uno de los rasgos positivos de la escala de evaluación de tipo numérico es que el profesor o el alumno que analizan los elementos de la escala pueden llegar a una puntuación media para una persona sumando el valor numérico para cada elemento y dividiendo por el número de elementos presentado. Del mismo modo, cuando un grupo de personas completa los elementos, se puede obtener una puntuación media para cada uno calculando el valor numérico para cada elemento y dividiendo por el número de personas que lo completan. Las puntuaciones medias actuarán como un importante *índice de afecto/creencia*.

Escalas de evaluación gráfica

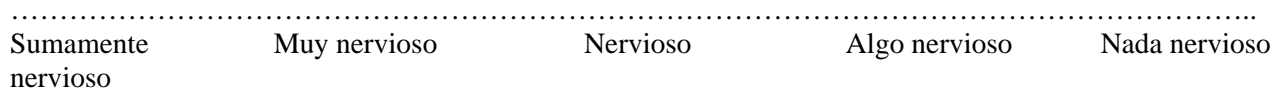
La escala de estimación gráfica es probablemente el tipo más utilizado. En este formato, el juez u observador indica una estimación de un elemento colocando una señal marca en un punto a lo largo de una línea o continuo. La marca se puede colocar en cualquier punto a lo largo de la línea, no limitando así al juez a marcar categorías o números discretos. Sus estímulos visuales los hacen más fáciles de percibir y completar. Pueden incluir números o no.

Ítem: ¿En qué medida participa el alumno en los debates?

(Se ruega marcar en el punto apropiado en el continuo X)



Ítem: Las entrevistas me ponen:



Notas para los evaluadores

Las escalas de evaluación se pueden utilizar para evaluar/estimar cualquier número de metas o resultados. Son muy útiles en algunas áreas no cognitivas, por ejemplo, el desarrollo social y personal (GRONLUND, 1981, MCKERNAN y cols., 1985), en el que un profesor está interesado en la cooperatividad, diligencia, tolerancia, entusiasmo, destrezas de grupo, etc. Algunas reglas serían:

1. Intente evaluar la *conducta observable* que se produce en un entorno natural.
2. Intente evaluar resultados significativos, en comparación con comportamientos triviales.
3. Emplee escalas claras sin ambigüedades; no utilice nunca menos de tres puntos en una escala, ni más de diez.
4. Cuando sea posible, haga que varios jueces observen los mismos fenómenos, pues esto aumentará la fiabilidad de las evaluaciones.
5. Haga que los elementos sean cortos y pertinentes; evite las oraciones con doble negación y los elementos basados en juicios de valor u opiniones.
6. Espere el *sesgo de respuesta*, es decir, el sesgo del observador, al evaluar todas las observaciones cerca de un extremo de la escala.

Las escalas de evaluación son similares a los listados, ya que las conductas se conocen con antelación y las escalas estimulan la convergencia sobre estas conductas. Los dos aspectos cruciales de desarrollar escalas de evaluación son: 1) el comportamiento que se va a evaluar, y 2) el grado o escala que se utiliza para evaluar el comportamiento observado.

Destrezas de grupo: autoevaluación

Después de trabajar en grupos pequeños, lee y responde a cada elemento. Por favor, marca o rodea con un círculo el número en la escala que mejor describa cómo te comportas en el grupo pequeño.

1. Participas en el debate en una manera positiva (Nunca) (Siempre)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Puedes influir en otros miembros del grupo (No influyes) (Influyes mucho)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Apoyas/defiendes las ideas de otros miembros del grupo (Nunca) (Siempre)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Tendencia a confiar en los miembros del grupo (Desconfías) (Confías)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Disposición a debatir sentimientos/valores/creencias personales (Ninguna/reticente) (Abierto/dispuesto)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Reacción personal a comentarios críticos sobre ti. (Defensiva/hostil) (Receptiva/abierta)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Capacidad para escuchar a otros en una manera comprensiva (Poco atento/insensible) (Atento/sensible)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Entabla amistades/relaciones con otros en el grupo. (No interesado) (Interesado activamente)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Aporta "pruebas", ideas, al trabajo del grupo. (En absoluto/nunca) (Siempre)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Inspira entusiasmo, solidaridad en persecución de los propósitos del grupo (En absoluto/nunca) (Siempre)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10