

# Unidad 10

---

- La Observación como Indagación y Método

**Carolyn M. Evertson**

*Peabody College, Universidad Vanderbilt*

**Judith L. Green**

*Universidad del Estado de Ohio*

## INTRODUCCIÓN

La observación, como forma de abordar el estudio de procesos y cuestiones educativas tiene una rica y variada historia. Un modo de contemplar esta historia radica en considerar las direcciones que ha tomado la investigación en el pasado. De acuerdo con este criterio, se pueden identificar cuatro fases, parcialmente superpuestas. La fase primera (alrededor de 1939-1963), puede considerarse como una etapa exploratoria, en la que la cuestión de mayor interés era la posibilidad de identificar, de manera fiable y válida, las interacciones docente-estudiante y otras conductas afines en el aula y en la enseñanza en general. Esta fase comienza con algunos de los primeros estudios sistemáticos de procesos educativos (véase AMIDON y HOUGH, 1967) y finaliza con la publicación del capítulo de Medley Mitzel en la primera edición del *Handbook of Research on Teaching* (GAGE, 1963a).

La fase segunda (alrededor de 1958-1973) se puede caracterizar como un período de desarrollo de instrumentos y de realización de estudios descriptivos, experimentales y formativos. Esta fase se inicia con la aparición de estudios en los que se emplean sistemas de categorías (AMIDON y HOUGH, 1967; SIMON y BOYER, 1970a; 1970b) y de problemas sobre los paradigmas para el estudio de la enseñanza (GAGE, 1963b). Concluye con la publicación de los capítulos de Rosenshine v Furst, y de Gordon y Jester, en el *Second Handbook of Research on Teaching* (TRAVERS, 1973).

La fase tercera (aproximadamente desde 1973 hasta la actualidad), se describe como un período en el que los estudios sobre los efectos de la enseñanza tendían a explorar conductas de los docentes que se relacionaban con el rendimiento general de los alumnos en los tests estandarizados. Varios hechos tuvieron influencia en esta fase. Sus comienzos están reseñados en el artículo de Rosenshine y Furst publicado en el *Second Handbook of Research on Teaching* (TRAVERS, 1973), en el que los autores proponen la exploración sistemática de conductas docentes relacionadas con el rendimiento estudiantil mediante el empleo de una serie coordinada de estudios descriptivos, correlacionales y experimentales. Este enfoque es comúnmente denominado de proceso-producto (DOYLE, 1977; DUNKIN y BIDDLE, 1974; KOEHLER, 1978). Otra fuente de influencia en esta fase fue la disponibilidad de fondos para efectuar estudios de evaluación de proyectos *Follow-Through*,\* subvencionados por la Oficina de Educación de Estados Unidos, y para la realización de estudios sobre

---

\* Véase nota de la pág. 238.

la enseñanza a gran escala y a pequeña escala, patrocinados por el recientemente creado Instituto Nacional de Educación.

La fase cuarta (aproximadamente desde 1972 hasta el presente), es cronológicamente paralela a la tercera y se la puede definir como un período de expansión, de enfoques alternativos, de avances teóricos y metodológicos, y de convergencia entre distintas corrientes de investigación en cuanto al uso de técnicas observacionales para estudiar la enseñanza. Esta fase tiene dos puntos iniciales: la publicación de *Functions of Language in the Classroom* (CAZDEN, JOHN y HYMES, 1972) y los grupos de discusión sobre el estudio de la enseñanza de la USOE/NIE.\*\* El primer punto fue resultado de una serie de encuentros interdisciplinarios patrocinados por la USOE (1965 y 1966) y efectuados con el propósito de señalar las prioridades para la investigación del lenguaje de los niños y su relación con el rendimiento escolar (CAZDEN, en el tercer volumen de esta obra; CAZDEN, JOHN y HYMES, 1972). Así, la publicación de *Functions of Language in the Classroom* marca los comienzos del enfoque lingüístico del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque fue consolidado en los informes de los grupos de discusión con la publicación del Informe 5, *Teaching as a Linguistic Process in a Cultural Setting* (Instituto Nacional de Educación, 1974b). Los grupos de discusión de la USOE y el NIE sobre el estudio de la enseñanza fueron convocados para ayudar al NIE a establecer un programa de investigación para la siguiente década. Los informes correspondientes sentaron las bases para el desarrollo de otras perspectivas del estudio de la enseñanza (por ejemplo: interacción humana, procesamiento de información clínica, desarrollo de teorías; véase BERLINER y KOEHLER, 1983). Mientras que la fase cuarta continúa desarrollándose, su historia ha sido reseñada recientemente en algunas ediciones especiales del *Elementary School Journal* y el *Educational Psychologist* («Investigación sobre la enseñanza», 1983a, 1983b) y en distintos capítulos de esta obra.

A través de las cuatro fases se han descrito numerosos métodos para observar los procesos de enseñanza y aprendizaje en medios educacionales (por ejemplo: AMIDON y HOUGH, 1967; BARRES, BRITTON y ROSEN, 1971; DUNKIN y BIDDLE, 1974; ERICKSON y WILSON, 1982; EVERTSON y HOLLEY, 1981; FLANDERS, 1970; GENISHI, 1983a; GILMORE y GLATTHORN, 1982; GOOD, 1983; GORDON, y JESTER, 1973; GREEN, 1983b; GREEN y WALLAT, 1981a; HAMILTON, 1983; HEAP, 1980b, 1983; LUNDGREN, 1977; MEDLEY y MITZEL, 1963; MERAN, 1979a; ROSENSHINE y FURST, 1973; SHAVELSON, 1983; SIMON y BOYER, 1970a, 1970b; SINCLAIR y COULTHARD, 1975; SPINDLER, 1982; STALLINGS, 1977; STUBBS y DELAMONT, 1976; TRUEBA, GUTHRIE y AU, 1981; WEINSTEIN, 1983; WILKINSON, 1982; WOODS y HAIMERSLEY, 1977). Sin embargo; hay muy pocos análisis sistemáticos sobre la índole de la observación como método y también como proceso de indagación (FASSNACHT, 1982). Dada la naturaleza variada de la investigación observacional y la expansión de las corrientes metodológicas identificadas en la fase cuarta (de 1972 al presente), ese análisis es necesario para orientar las decisiones de quienes están interesados en la observación sistemática en ambientes educativos.

---

\*\* Para el significado de las siglas véase el índice analítico

El propósito del presente capítulo es explorar la índole de la observación como forma de abordar la investigación, y suministrar un marco de referencia para tomar decisiones fundamentadas sobre el diseño y la práctica de la investigación observacional. En otras palabras, la intención de este capítulo es explorar la naturaleza de la indagación observacional y los métodos relacionados con este proceso de indagación. El marco de referencia propuesto surgió de una revisión de los trabajos existentes sobre la índole de la observación, de la consideración de las herramientas observacionales empleadas en investigaciones pasadas, de la discusión de los enfoques de la observación que surgieron en la década anterior para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de las conversaciones entre las autoras de este capítulo y grupos de investigadores jóvenes -estudiantes que preparaban su doctorado en la Universidad de Delaware y en la Universidad del Estado de Ohio- interesados en diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación observacional sistemática. El presente capítulo se complementa con las exposiciones sobre métodos de investigación y procesos de diseño que aparecen en otros capítulos de esta obra.

La información de este capítulo se presenta en dos partes. La primera parte se centra en la consideración de cuestiones genéricas y específicas referentes a la índole de la observación y de los instrumentos observacionales. En la segunda parte se trata la observación como proceso de indagación y se describe el contexto indicado para seleccionar, diseñar y llevar a cabo la observación de prácticas y aspectos educativos. LA ÍNDOLE DE LA OBSERVACIÓN Y DE LOS

## **INSTRUMENTOS OBSERVACIONES**

La respuesta a la pregunta «¿Qué es la observación?» depende del propósito que mueve a la persona que la formula. ¿Es esa persona un docente interesado en observar las actividades de los alumnos durante el transcurso de la clase? ¿Es esa persona un docente u orientador interesado en observar la conducta de un alumno para completar la información proporcionada por los tests que le permita componer un perfil comprensivo de las aptitudes y el rendimiento de ese alumno antes de asignarlo a un programa especial? ¿Es esa persona un investigador interesado en utilizar la observación para estudiar el desarrollo intelectual, la eficacia en la enseñanza, el clima del aula, y demás? ¿Es esa persona un psicólogo del desarrollo interesado en observar las aptitudes de los alumnos para la conservación? <sup>1</sup>

Cada una de estas personas aplicará alguna forma de observación deliberada y sistemática; pero el proceso observacional específico variará en cada caso. Se elegirán focos de atención diferentes, las observaciones se efectuarán en medios distintos, se seleccionarán acontecimientos diferentes, la duración de la observación variará, se usarán métodos distintos para registrar datos y habrá reglas diferentes para determinar las pruebas. En otras palabras, el *programa de investigación* (una serie de estudios conceptual y teóricamente vinculados) diferirá. (Véase Shulman, en el primer volumen de esta obra para una discusión sobre el «programa de investigación»).

---

<sup>1</sup> Se refiere al concepto piagetiano de conservación. (N. de la R.)

La disparidad de propósitos determina diferencias en materia de estrategias para la observación, niveles de sistematización y niveles de formalización. Estos factores, a su vez, dan lugar a diferencias en cuanto a diseño y ejecución. Esto quiere decir que el propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se lo observa, quién es observado, cuándo tiene lugar la observación, dónde tiene lugar, cómo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos y qué uso se le da a los datos. Además, el propósito de una observación está relacionado con la teoría, las creencias, los presupuestos y/o las experiencias previas de la persona que efectúa la Observación. Estos factores conforman el *marco de referencia* del observador e inciden en las decisiones que se toman, así como en el proceso observacional (véanse DUNKIN y BIDDLE, 1974; FASSNACHT, 1982; POWER, 1977; SHULMAN, 1981).

Pese a existir diferencias, se pueden identificar aspectos y principios genéricos cuando la pregunta sobre lo que significan la observación y los métodos observacionales se considera en un nivel general. En esta sección se tratarán los aspectos genéricos de la observación que se efectúa en ambientes educativos. Estos aspectos serán considerados separadamente del marco teórico o conceptual que orienta a los estudios o enfoques específicos. En la sección sobre la observación como indagación se considerará la relación entre el marco teórico o conceptual y los métodos correspondientes. El tratamiento por separado de los métodos y de la teoría que guía los estudios individuales permite el desarrollo de conceptos sobre la índole de la observación como estrategia para representar aspectos de la realidad, y elude aspectos relacionados con el uso de la observación como método de investigación en una disciplina o campo de estudio dados. Este enfoque se eligió con propósitos heurísticos, para evitar el contraste de un conjunto limitado de enfoques (por ejemplo: cualitativo frente a cuantitativo; experimental frente a descriptivo; normativo frente a interpretativo). La finalidad de este enfoque es destacar los aspectos que intervienen en la ejecución de una observación adecuada, describir la complejidad de esos aspectos, considerar los instrumentos disponibles y ofrecer directrices acerca de lo que se debe tener en cuenta independientemente del marco de referencia.

### ***La observación: un fenómeno multifacético***

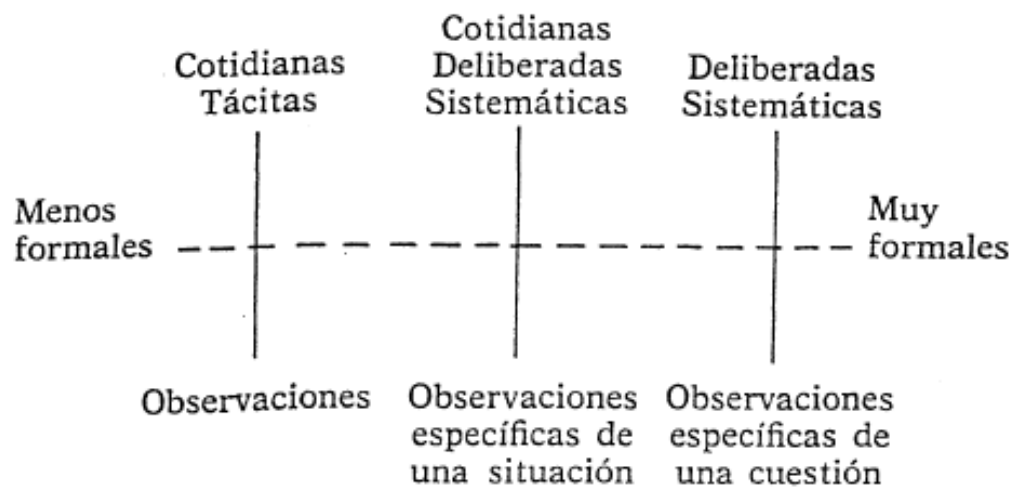
La observación es un hecho cotidiano. Forma parte de la psicología de la percepción, por lo que es un componente tácito del funcionamiento cotidiano de los individuos en tanto negocian los acontecimientos de la vida diaria. No toda la observación que tiene lugar en la vida cotidiana es tácita. También se realizan observaciones en forma más deliberada y sistemática, cuando la situación lo requiere. Por ejemplo, los niños que juegan un partido de fútbol u otro juego necesitan efectuar observaciones más deliberadas y sistemáticas. El jugador debe observar los movimientos del juego, la dirección de la pelota, las acciones de los demás y los objetos que hay en el área de juego a fin de participar de manera apropiada. Estas observaciones, si bien son más sistemáticas que las que comúnmente se realizan en la vida cotidiana, con frecuencia son tácitas. Este tipo de observación más sistemática también se requiere en situaciones más formales, tales como las del aula. Los alumnos

deben observar las expectativas sociales y escolares respecto de quién puede hablar -cuándo, dónde, cómo y con qué propósito- para participar de manera apropiada en las actividades de aprendizaje. Los profesores deben observar más sistemáticamente para mantener la continuidad de la clase, el manejo de la instrucción y, el interés de los alumnos, así como para obtener una evaluación informal y formativa de los alumnos, del desarrollo de la clase y de la dirección del programa.

En la vida cotidiana se efectúan observaciones sistemáticas, no para responder a preguntas específicas, sino para establecer, mantener, controlar, suspender acontecimientos cotidianos y participar en ellos (BLUMER, 1969). Estas observaciones se relacionan con las exigencias de la situación. Pero cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada, debe ser deliberada y sistemática. Además, debe constituir un proceso consciente que pueda explicarse de modo que otras personas puedan evaluar su adecuación y comprender el proceso. Las observaciones utilizadas para los procesos de investigación y de toma de decisiones explícitas en medios educativos son más formales y exteriorizadas que la observación que tiene lugar en la vida cotidiana. Un modo de concebir estos diferentes aspectos de la observación consiste en considerar un continuo, en el que las observaciones cotidianas tácitas son las menos formales; las observaciones cotidianas tácitas, sistemáticas y específicas de una situación, son más formales pero no están bajo un control consciente y explícito, y las observaciones sistemáticas específicas de una pregunta son las más formales de las tres y están bajo el control más directo.

Este modo de conceptualizar la observación, ilustrado en la figura 5.1., sugiere que la observación para investigar y tomar decisiones en medios educativos (observación deliberada, sistemática, específica a una pregunta) es a la vez similar y distinta a los procesos de observación cotidianos. Una diferencia primordial es la razón para observar. Otras diferencias se verán en la siguiente sección.

**FIGURA 5.1. Continuo de tipos de observación**



## ***La observación como proceso de investigación v de toma de decisiones***

Como se indicó anteriormente, la observación que se efectúa para investigar y tomar decisiones está estrechamente vinculada con la pregunta de por qué se observa. Las observaciones realizadas con el mero propósito de observar (es decir, las observaciones al azar) no pueden combinarse de la misma forma en que los niños ensartan las cuentas en un collar. Estas observaciones no son acumulativas y no constituyen pruebas. Tendrían que plantearse las preguntas: ¿Por qué se efectuó la observación? ¿Con qué finalidad? Dado que las observaciones son fenómenos que ocurren en un contexto o ambiente específicos, no habría ningún medio sistemático de acumular información a partir de ese tipo de observación. El propósito de la observación guía lo que habrá de hacerse, el modo en que se utilizará y lo que se podrá obtener. Karl POPPER (1963), según lo citan STUBBS, ROBINSON y TWITE (1979), explica este punto:

Hace veinticinco años traté de hacerle entender esta cuestión a un grupo de estudiantes de física de Viena, comenzando mi conferencia con las siguientes instrucciones: «Tomen papel y lápiz; observen cuidadosamente y anoten lo que hayan observado». Me preguntaron, por supuesto, qué quería yo que observaran. No cabe duda de que la instrucción: «¡Observen!» es absurda. (Ni siquiera es gramaticalmente correcta, a menos que se pueda considerar tácito el objeto directo de ese verbo transitivo). La observación siempre es selectiva. Requiere un objeto elegido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema. Y su descripción presupone el uso de un lenguaje descriptivo, con palabras apropiadas; presupone similitud y clasificación, las que a su vez presuponen interés, puntos de vista y problemas (pág. 21).

En la definición de Popper está implícito el supuesto de que el observador es el primer instrumento de observación. En otras palabras, la tarea o el objeto seleccionados, el marco de referencia del observador y el propósito de la observación, entre otros factores, influirán sobre lo que será percibido, registrado, analizado y finalmente descrito por el observador. Si bien esto es cierto, en la investigación observacional propia de las ciencias conductuales y sociales, el observador suele incrementar el proceso de observación utilizando una herramienta o instrumento para focalizar o guiar la observación (por ejemplo, un sistema de signos, un registro de muestras, un sistema categorial, notas de campo). Se puede considerar que el sistema perceptual del observador es el primer instrumento que éste utiliza, y que ese instrumento está influido por las metas, los prejuicios, el marco de referencia y las aptitudes del observador. Una herramienta o lente observacional (es decir, un instrumento o sistema de observación) influye y restringe aún más lo que se ha de observar, registrar, analizar y describir. Por consiguiente, la observación es un proceso de mediación en varios niveles: el nivel de observador como persona con prejuicios, creencias, formación y aptitudes, y el nivel del instrumento o herramienta utilizado para efectuar y registrar una observación. Este instrumento también tiene un punto de vista, prejuicios, una estructura y demás.

Los aspectos relativos a los procesos de mediación y representación deben ser considerados, pues, como sugiere FASSNACHT (1982):

Una aseveración acerca de hechos reales es siempre una aseveración que se hace mediante un mecanismo representacional particular en un contexto particular. Una representación puede tener muchas cualidades diferentes, según el mecanismo o el organismo que intervenga en el proceso representacional (pág. 7).

Fassnacht llega a la conclusión de que, debido a estos aspectos, «hablar de la independencia absoluta de un mecanismo implica una contradicción». Las cuestiones mencionadas merecen ser exploradas más profundamente, dado que un propósito de la observación en medios educativos es obtener una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos menos, así como de los factores que influyen en ellos. Esa información es necesaria para comprender y mejorar la escolaridad, la instrucción y el aprendizaje. Los aspectos planteados exigen la consideración de a) la observación como medio de representar la realidad existente en los medios educativos; b) la observación como proceso contextualizado; c) los mecanismos o herramientas utilizados para registrar y almacenar observaciones, y d) los factores que intervienen en la observación: unidades de observación; acumulación de datos; selección de muestras; causas de error.

### ***La observación como medio de representar la realidad***

En lo que resta del presente capítulo se considerarán las observaciones sistemáticas, deliberadas y específicas de una pregunta. Estas observaciones son formales en su estructura y específicas de una situación. Como se demostrará, se efectúan de diversos modos, utilizando diversos sistemas de representación. Mientras que otros autores han percibido esta diversidad como un caos (ROSENHINE y FURST, 1973), nosotros sostenemos que la variedad de opciones constituye un elemento potencialmente valioso para los investigadores interesados en el estudio de la enseñanza. WEINSTEIN (1983) señala el valor de esa diversidad:

Es difícil sostener que una visión de los acontecimientos del aula es más acertada que otra. En vez de esto, debemos aprender a partir de cada perspectiva, identificar coincidencias y discrepancias entre distintas perspectivas, y examinar las relaciones entre percepciones y conducta... Investigando varias perspectivas en cada estudio, perfeccionaremos nuestro conocimiento de la realidad social de las aulas (pág. 306).

MEAD (1975) planteó algo similar al sugerir que una razón por la que un antropólogo accede al campo de investigación radica en la obtención de «una» gramática, y no «la» gramática, de un pueblo o un acontecimiento. FASSNACHT (1982) también hizo un planteamiento semejante:

Incluso el mecanismo de representación con el más refinado análisis hasta ahora conocido no garantiza que con un mecanismo diferente no pudiera obtenerse un análisis aún más refinado de la realidad.

Lo que estos autores sugieren es que cualquier instrumento (mecanismo) o enfoque de la observación de un acontecimiento (proceso, conjunto de conductas, contexto grupal) suministra sólo una representación o visión de los fenómenos en estudio. WEINSTEIN (1983) propone que esta característica de las observaciones y los enfoques se utilice como elemento ventajoso y se incorpore a los estudios. Recientemente, esta propuesta de integrar análisis de perspectivas múltiples en un único proyecto ha sido emprendida por investigadores de diversas disciplinas y con distintas perspectivas, interesados en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje (BLOOME, 1983; COLE, GRIFFIN y NEWMAN, 1979; COOK-GUMPERZ; EVERTSON, ANDERSON y CLEMENTS, 1980; FREDERIKSEN, 1981; GREEN y HARKER, 1982; GREEN, HARKER y WALLAT, en prensa; MARSTON y ZIMMERER, 1979; MORINE-DERSHIMER y TENENBERG, 1981; WEINSTEIN, 1983, entre otros). Estos estudios muestran la riqueza de información y la complementariedad de visiones que se puede obtener basándose sistemáticamente en diferentes enfoques. Indican que el aspecto de la selectividad no tiene por qué ser un detrimento y demuestran lo que se puede aprender teniendo en cuenta este aspecto y desarrollando un programa de investigación observacional que incorpore una diversidad de perspectivas.

El aspecto de la selectividad opera más allá del nivel de la perspectiva o el enfoque. La selectividad es una característica inevitable de todo instrumento, sistema representacional o programa de investigación. No es posible registrar todas las facetas de la realidad con un solo sistema o instrumento, ni en un único proyecto de investigación. La selectividad también se refleja en las decisiones que debe tomar un investigador o un planificador. Por ejemplo, los investigadores y los planificadores deben seleccionar *a) la cuestión a estudiar; b) un lugar en el cual efectuar la observación* (el campo de juegos, el aula); *c) un fragmento de la realidad a observar dentro del lugar* (los juegos de los niños frente a los de las niñas; grupos de lectura; discusiones grupales; preguntas formuladas por los profesores durante las clases de lengua; la primera hora de clase; el comienzo de una lección); *d) un instrumento o una combinación de instrumentos para registrar y almacenar el segmento de la realidad en estudio* (sistema de categorías y registro narrativo; escala de valoración, sistema de categorías y lista de comprobación; notas de campo y grabación de vídeo; grabación magnetofónica, fotografías y notas de campo); *e) procedimientos para observar* (dónde colocarse, cuándo observar, cuántos observadores emplear, en qué orden utilizar determinados instrumentos); *f) los sujetos que se han de observar o el contexto de observación* (individuo, grupo, acontecimiento, tipo de conducta, estrategia); *g) los procedimientos de análisis apropiados para el problema estudiado y para el registro obtenido, y h) el método de comunicar los datos y la información extraída del registro de la observación* (informe escrito, representación gráfica, protocolo grabado). En otras palabras, la selectividad es parte del proceso global de toma de decisiones, diseño y ejecución que requiere la investigación observacional.

En lugar de controlar la selectividad, cosa que parece ser imposible, se podría adoptar la estrategia de informar, más detalladamente de lo que se hace en la mayoría de los estudios, los parámetros del estudio y la naturaleza de las decisiones tomadas. Otro modo de encarar estos aspectos es considerar la posibilidad de informar sobre las decisiones que contribuyen a la selectividad como información demográfica. Esto

brindaría un panorama más claro de qué se observó, cómo, dónde, cuándo, y con qué propósito. (HERBERT y ATTRIDGE, 1975; SHAVER, 1983; véase también CORSARO, 1985, como ejemplo ilustrativo). Con esta estrategia se podrían evitar algunos de los problemas que llevaron a que no se realizasen réplicas de los estudios sobre la enseñanza mencionados por DUNKIN y BIDDLE (1974). La información correspondiente proporcionaría la base rara determinar si dos estudios observacionales fueron, de hecho, equivalentes, y si la variación observada entre distintos estudios es consecuencia de los procedimientos utilizados en ellos o de la porción de la realidad seleccionada.

Estrechamente vinculado con el aspecto de la selectividad está el hecho de que la realidad no puede aprehenderse directamente (FASSNACHT, 1982). Dado que las observaciones requieren un mecanismo de representación, y que el mecanismo contiene elementos selectivos, la representación se efectuará mediante el instrumento usado y mediante el proceso de representación. Es decir, que la representación o descripción resultante depende del instrumento utilizado para registrar la observación y del modo en que se recogieron los datos (duración de la observación, acontecimientos considerados, etcétera). Además, el proceso que rodea a la observación también suministra un grado de mediación de la realidad (STUBBS y otros, 1979). En otras palabras, la «verdad» nunca se puede conocer. Lo que intentan hacer el investigador y el planificador es recoger pruebas apropiadas y suficientes para asegurar que la descripción sea lo más exacta posible en función del proceso de representación aplicado. (Se brindará más información sobre estos aspectos en la sección referida a las causas de error).

En esta sección se han tratado brevemente varios factores que influyen en la índole de la descripción o representación de la realidad. En un nivel general se ha dicho que la descripción se relaciona tanto con el sistema para registrar las observaciones como con el propio proceso de la investigación observacional. En la exposición que sigue se considerarán más de cerca diversos aspectos del proceso de observación. El propósito de esta exposición es describir las opciones existentes y clarificar aspectos que inciden en la índole y la calidad de la investigación observacional.

### ***La observación como proceso contextualizado***

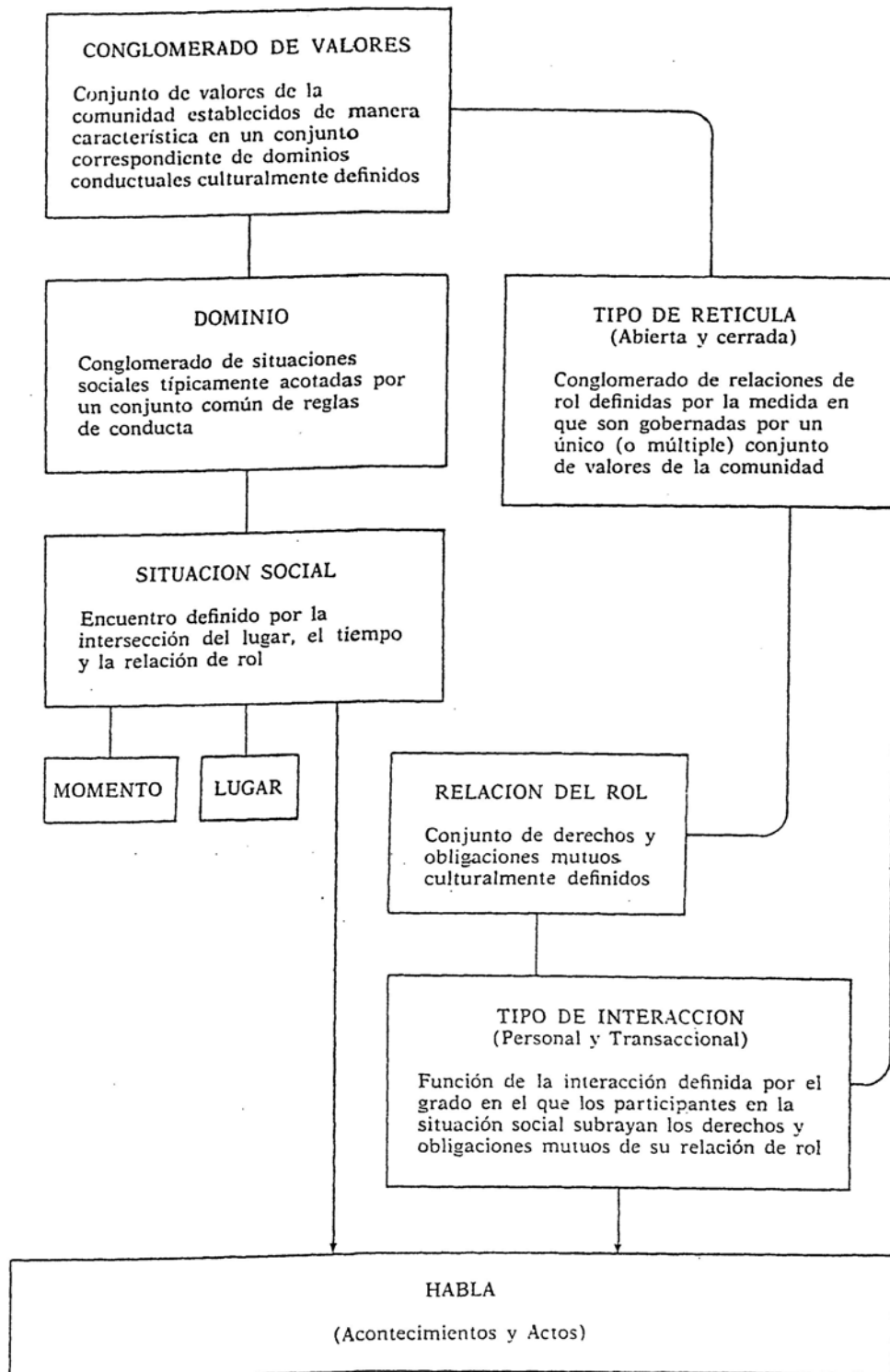
Un factor que influye en lo que se observa es el modo en que se define lo que es un «contexto». La revisión de las investigaciones sobre la enseñanza indica que existe una diversidad de definiciones de contexto. Es decir, que el tema del contexto ha sido tratado desde una variedad de perspectivas (por ejemplo, BARR y DREEBAN, 1983; BLOOME y GREEN, 1982; BROPHY y EVERTSON, 1978; CAZDEN, 1983; COOK-GUMPERZ y GUMPERZ, 1976; ERICKSON y SHULTZ, 1981; EVERTSON y VELDMAN, 1981; FISHMAN, 1972; GOOD, COOPER y BLAKEY, 1980; GREEN, 1983b; HAMILTON, 1983; MCDERMOTT, 1976; OGBU, 1981; PHILIPS, 1972, 1982; POPKEWITZ, TABACHICK y ZEICHNER, 1979; SCRIBNER y COLE, 1981; TAYLOR, 1983). De estos trabajos se puede extraer una serie de aspectos relacionados con el modo de considerar el contexto: el contexto local inserto en niveles de contexto más

amplios; el contexto; el contexto histórico del lugar; el contexto histórico del acontecimiento específico que se estudia, y el contexto del enfoque de la investigación.

La consideración de estos aspectos relativos al contexto puede a) ayudar a los investigadores a comprender cómo adquieren conocimientos los individuos y los grupos a partir de las actividades y los acontecimientos diarios en medios educativos tanto formales como informales, b) ayudar a los investigadores a determinar los factores que constriñen o respaldan la actuación en un contexto dado, y c) llevar a comprender lo que hace que dos contextos sean funcionalmente equivalentes (ERICKSON y SHULTZ, 1981; FLORIO y SHULTZ, 1979). Como se verá a continuación, la tarea consiste en ajustar la pregunta al contexto, y el instrumento al fenómeno, al contexto y a la pregunta.

*El contexto local inserto en niveles de contexto más amplios.* Hasta ahora se ha considerado sólo el acontecimiento inmediato en el lugar inmediato. Pero el contexto constituido por el lugar inmediato o local (ERICKSON, 1979) es únicamente uno de los contextos que rodean al acontecimiento observado. Si se adopta un enfoque sistémico, se puede considerar que el contexto local está inserto en contextos más amplios y es influido por éstos (BARR y DREEBÁN, 1983; BLOOME y GREEN, 1982; CAREY, HARSTE y SMITH, 1981; ERICKSON y SHULTZ, 1981). El grupo de lectura está inserto en el aula; el aula está inserta en la escuela; la escuela, en el distrito; el distrito, en la comunidad, y así sucesivamente. Estos otros contextos existen simultáneamente e inciden en el contexto inmediato. Acotan, por ejemplo, el modo en que participarán las personas (véanse Au, 1980; FISHMAN, 1976; MICHAELS, 1981; SCOLLON y SCOLLEN, 1984; TANNEN, 1979), los recursos que utilizan y los recursos de los que disponen (BARR y DREEBAN, 1983; HEAP, 1980b), y a menudo cómo utilizarán o percibirán lo que ocurre (ANDERSON, 1981; MORINER-SHIMER y TENENBERG, 1981; MORINE-DERSHIMER, 1982). En otras palabras, existen vínculos entre micro y macro niveles de contexto y ellos se reflejan en la actuación, los materiales disponibles, las prácticas, y demás. En la figura 5.2, COOPER (1968, citado por FISHMAN, 1976) muestra los vínculos entre micro y macro constructos para un análisis sociolingüístico.

El ejemplo de Cooper también se relaciona con un punto anteriormente mencionado. WEINSTEIN (1983) señalaba la conveniencia de considerar varias perspectivas para contar con distintas descripciones o representaciones posibles, a fin de poder explorar las coincidencias y las discrepancias en materia de perspectiva y así obtener representaciones más holísticas de los acontecimientos. Cooper sugiere que se deben considerar los micro y macro factores y los vínculos entre ellos, y que dicha consideración puede requerir toda una gama de métodos y de procedimientos analíticos. (Para otros comentarios sobre micro y macro aspectos en la educación, véanse BLOOME y GREEN, 1982; HAMILTON, 1983; OGBU, 1981.)



**FIGURA 5.2. Relaciones entre algunos constructor empleados en el análisis sociolingüístico. Extraído de *nHow Can We Measzrre tize Roles Which a Bilirz qual's Languages Play in His Everyday Behavior?n*, por R. Cooper, Copyright 1976 por La linguistique, P.U.F. París. Reproducido con autorización.**

Esta breve exposición pone de relieve la necesidad de considerar múltiples niveles de contexto, así como el nivel de contexto utilizado en un estudio observacional específico. Además, sugiere la necesidad de tener en cuenta aspectos relevantes de otros contextos que inciden en el contexto específico que se estudia. La consideración de los aspectos relativos al contexto es un componente importante de la tarea de extraer conclusiones sobre los procesos y su generalización.

*El contexto histórico del lugar.* Otro tipo de contexto en que se enmarcan los entornos locales es el contexto histórico del lugar. Las escuelas, por ejemplo, tienen historias, y un modo de considerar esta historia consiste en verla como una serie de expectativas, tradiciones, redes y líneas de comunicación (HYMES, 1981; LITTLE, 1981, 1982). El contexto histórico del lugar no es directamente observable. Sin embargo, para responder a la pregunta de por qué un acontecimiento o estructura ocurrió donde lo hizo y cuando lo hizo, el investigador puede tener que explorar el contexto histórico. Por ejemplo, la práctica o las políticas pasadas pueden determinar el motivo por el que la clase de lectura, y no la de matemáticas, tiene lugar de 9:00 a 10:00 de la mañana en todas las aulas de una escuela dada. La decisión puede estar basada en la práctica pasada, porque las cosas siempre fueron así. Para establecer una generalización respecto de la distribución del horario en una escuela en particular, o acerca del significado de un acontecimiento, se debe considerar la historia del fenómeno observado.

*El contexto histórico del acontecimiento.* Algunos trabajos recientes sobre los procesos en el aula han mostrado que los acontecimientos que ocurren en las aulas tienen historias (véanse CAZDEN, 1976; COCHRAN-SMITH, 1984; EMMER, EVERTSON y ANDERSON, 1980; ERICKSON y SHULTZ, 1981; EVERTSON y EMMER, 1982; MEHAN, 1979x; SMITH y GEOFFREY, 1968; YIALLAT y GREEN, 1979; 1982). Estos trabajos se centran en el modo en que los procesos (por ejemplo, las normas sociales, o la gestión de actividades) se desarrollan a través del tiempo. Muestran que las primeras semanas de clase son períodos críticos en cuanto al establecimiento de rutinas, expectativas, estructuras en el aula y demás. Si lo que se pregunta es: ¿qué es la lectura?, ¿cómo se produce la clase de matemáticas?, ¿cuáles son las prácticas grupales?, ¿cuál es la índole de la transmisión, la organización y el desarrollo del currículum?, u otras preguntas similares acerca de los procesos y las relaciones de la enseñanza y el aprendizaje, entonces se debe considerar el desarrollo de estos procesos a través del tiempo y se deben captar los comienzos de los procesos (acontecimientos).

Es importante considerar el contexto histórico de los acontecimientos locales, dado que se ha constatado que algunos procesos (acontecimientos, prácticas) se mantienen estables a través del tiempo, mientras que otros varían (EDER, 1982; EVERTSON y VELDMAN, 1981; GOOD y otros, 1980; WALLAT y GREEU, 1982). Es decir, los alumnos pueden estar respondiendo a una serie de reglas, expectativas o procedimientos que se establecieron previamente al día de la observación. Algunas de estas conductas de los alumnos podrían ser estables a través del tiempo, por lo que el observador que las registre obtendrá una serie de conductas representativas. Otras de las conductas observadas pueden ser específicas de la situación, el contenido o el

tiempo. Si el investigador no sabe qué conductas eran estables y representativas del acontecimiento en estudio, y cuáles eran idiosincrásicas del día y el momento específicos, se verá limitado en cuanto a lo que puede generalizar acerca de este enseñante, este alumno o esta aula.

Estos trabajos sugieren que se debe considerar con mucho cuidado la concordancia entre la toma de muestras y la cuestión en estudio, y que la conducta manifestada en cada contenido o acontecimiento dentro de un contexto puede estar relacionada con experiencias previas en acontecimientos similares. Las preguntas que se deben considerar incluyen las siguientes: ¿Qué vínculos hay entre los contextos? ¿Qué conductas son estables a través del tiempo, y por lo tanto representativas, de las expectativas (procedimientos, prácticas) de los alumnos y cuáles varían? ¿Cuándo se debe efectuar la selección y en qué puntos para saber que las observaciones son representativas? En otras palabras, la problemática del contexto se relaciona con la cuestión de la selección y la representatividad de los datos y los descubrimientos.

Enfoques exclusivos ————— Enfoques inclusivos

**FIGURA 5.3. Enfoques inclusivos y exclusivos del contexto.**

El contexto según lo determina el enfoque de la investigación. *Veremos un último aspecto del contexto: el relacionado con el enfoque de la investigación. De acuerdo con diferentes enfoques, se pueden considerar distintos volúmenes y niveles de contexto, y las decisiones al respecto pueden estar relacionadas con la teoría aplicada, con las convicciones del investigador y con los instrumentos empleados, así como con las preguntas formuladas. Un modo de entender este aspecto consiste en figurarse un continuo. En un extremo del continuo, los factores del contexto son controlados o minimizados. En el otro extremo, los contextos no son controlados y en la recopilación de datos se incluyen tantos aspectos del contexto como puedan obtenerse. En la figura 5.3 se brinda una representación gráfica de este continuo. Los enfoques que se sitúan hacia el extremo de los exclusivos tienden a simplificar lo que se recoge como dato, a reducir el «ruido» en el sistema, de este modo se consideran tipos específicos de fenómenos o conductas (por ejemplo, interrogatorios, interacciones docente-alumno). Los investigadores que aplican enfoques situados en este extremo del continuo (como sistemas categoriales, listas de comprobación, escalas de valoración) tienden a ocuparse en discernir leyes conductuales o información normativa. Buscan estudiar un gran número de aulas mediante una estrategia eficaz y fidedigna. Por lo general, lo que se observa está predeterminado; las reglas para la observación se estandarizan a fin de permitir la concordancia entre distintos observadores. En este extremo del continuo, muchos de los indicios que resultan redundantes para las interpretaciones (SHOW, 1974) son reducidos o eliminados en el instrumento de medición. La selectividad, en este extremo, es deliberada. Es decir, el investigador toma decisiones deliberadas acerca de la unidad utilizada en el sistema de observación (por ejemplo, las listas de comprobación o los sistemas de categorías tienen un número limitado de elementos a observar y registrar). Sólo se observan y se registran los*

*elementos incluidos en el instrumento. Si bien los instrumentos pueden ser modificados más adelante, como resultado de lo que el investigador aprende acerca del contexto no se agrega ninguna nueva unidad durante el período de observación.*

A medida que el investigador se desplaza hacia el otro extremo del continuo, va considerando segmentos cada vez más amplios del contexto y mayores números de variables contextuales. En el extremo de los enfoques inclusivos no se hace ningún intento deliberado de excluir ningún aspecto del contexto. Por el contrario, los investigadores procuran abarcar un amplio fragmento de la vida o la realidad cotidianas. Muchas veces tratan de tener en cuenta múltiples niveles de contexto. Las decisiones respecto de qué cosas observar y registrar, cuando se examina una porción inferior al total del lugar (por ejemplo: un grupo; una cultura, un acontecimiento a través del año, etcétera), son decisiones basadas en principios (HEATH, 1982). Estas decisiones acotan no sólo qué fragmento del contexto se tendrá en cuenta, sino también qué habrá de considerarse dentro del contexto (véanse ERICKSON y WILSON, 1982; GREEN, 1983b; HEATH, 1982).

El registro, en el extremo inclusivo del continuo, normalmente consta de uno o más instrumentos, incluyendo grabaciones magnetofónicas y audiovisuales, filmaciones, fotos fijas y registros narrativos (ERICKSON y WILSON, 1982). En los enfoques ubicados en este extremo, los registros se apoyan más en los avances tecnológicos que posibilitan grabar y congelar segmentos de la vida y los acontecimientos cotidianos. En el extremo exclusivo, en cambio, los registros tienden a reducir las descripciones a las categorías de conducta registradas durante el período de observación (registro en directo). Por consiguiente, la selectividad, en el extremo inclusivo del continuo, es menos constrictiva. La codificación o representación, en este extremo, se efectúa retrospectivamente; el grado de distancia respecto del dato «vivo» es menor en el extremo inclusivo. Por último, las reglas para la recolección de datos son adaptables (CORSARO, 1985; ERICKSON, 1977; HEATH, '82; SPIHLER, 1982; SPRADLEY, 1980). Se toman decisiones basadas en principios dentro del período de observación y durante el proyecto, según las necesidades identificadas en el transcurso del mismo. Existe una serie de reglas que rigen la observación. Se seleccionan, y se utilizan para responder preguntas, nuevas técnicas o combinaciones de técnicas. Aunque sistemático, el proceso observacional en este extremo es más amplio y más flexible que en el extremo exclusivo del continuo.

Si bien en el pasado los enfoques de los dos extremos del continuo han tendido a ser mutuamente excluyentes, no hay ninguna razón teórica por la que no se los pueda aplicar en forma conjunta. Por ejemplo, a partir de las investigaciones correspondientes al extremo inclusivo se pueden identificar variables, pautas de conducta y acontecimientos que suceden de forma natural. El investigador podría entonces construir un sistema de categorías o una lista de comprobación para centrar la observación en ciertos aspectos específicos dentro del contexto. La información obtenida con el instrumento exclusivo podría luego ser examinada en el extremo más inclusivo. Este procedimiento permitiría al investigador cambiar de «lente» y desplazarse a través y dentro de distintos niveles de contexto.

Para continuar con la noción del lente, digamos que una analogía para los aspectos del contexto mencionados es la del microscopio (GREEN, 1983b). A su máxima potencia, el lente del microscopio enfoca los detalles sobre el portaobjetos y el entorno general se oscurece. A medida que se disminuye la potencia, se abarca una porción cada vez mayor del entorno o contexto general. A una potencia mínima, los detalles se oscurecen y el entorno queda en el foco. Las diferentes potencias le permiten al investigador explicar distintos aspectos del fenómeno y pasar de una potencia a otra. Este procedimiento posibilita la exploración del fenómeno observado bajo distintos niveles de enfoque. En el continuo, entonces, el extremo exclusivo se puede considerar como la máxima potencia. Allí las conductas se descontextualizan y se enfoca la ocurrencia de conductas específicas. El entorno de estas conductas por lo general se pasa por alto, salvo para obtener información demográfica. A medida que el investigador se desplaza hacia el extremo inclusivo, va considerando una parte cada vez mayor del entorno o contexto. Los estudios seleccionados para ser analizados en la sección de este capítulo referida a la observación como indagación ilustran diversos aspectos del continuo y del modo en que los investigadores pueden desplazarse de un extremo al otro del mismo.

Esta exposición sobre el contexto pretende ser ilustrativa, más que exhaustiva. El tema merece ser tratado en mayor detalle, no sólo en lo que respecta a los aspectos del contexto y la selectividad, sino también a los niveles de contexto y su relación con los procedimientos de análisis y el tratamiento estadístico (véanse BURSTEIN, 1980; MARTIN, VELDMAN y ANDERSON, 1980; SHOW, 1974, y otros capítulos de esta obra). Otros aspectos del contexto considerados en investigaciones recientes incluyen: contextos interpersonal frente a intrapersonal (véase BLOOME y GREEN, 1984; CAZDEN, 1983; HEAP, 1980b); la interrelación de los niveles de contexto de la escolaridad (BARR, en imprenta; BARR y DREEBAN, 1983), y funciones del lenguaje utilizadas como contexto para la instrucción (véanse COLLINS, 1983, en imprenta; MARSHALL y GREEN, 1978; MEHAN, 1979x; PINNELL, 1977).

Considerando los distintos tipos y niveles de contexto, las futuras investigaciones podrían encarar más sistemáticamente las cuestiones relativas a la coincidencia y la discrepancia entre la actuación en distintos contextos, los factores que influyen sobre la actuación en un sitio dado y a las diferentes perspectivas y niveles de descripción de un fenómeno.

SNOW (1974), basándose en el trabajo de BRUNSWIK (1956), expone los aspectos en cuestión:

Brunswik parece haber pensado que los seres humanos inteligentes son procesadores activos, flexibles y adaptables de la información disponible en un medio probabilístico y parcialmente redundante. Por encima de todo, entonces, el experimentador debe adaptar su metodología de investigación para que se ajuste a esta forma de fenómeno, en lugar de tratar de forzar al fenómeno a que se adapte al experimentador (pág. 266).

Más adelante, Show expresa:

Brunswik diría que debemos continuar empleando el diseño sistemático para las cosas en que éste es útil. Pero observaría que hasta ahora no hemos sabido adaptar esa metodología para que se ajuste al funcionamiento adaptable y probabilístico de la conducta humana ni para obtener descripciones molares de esa conducta en situaciones naturales multidimensionales (pág. 269).

Parafraseando este comentario para el caso de la investigación observacional, podemos decir que el objetivo del investigador es congelar las actividades cotidianas, así como las actividades experimentales, para poder examinarlas sistemáticamente. A tal efecto, el investigador selecciona un instrumento para obtener una representación de la realidad. El punto crucial es seleccionar un instrumento que se ajuste al fenómeno en estudio y al nivel de contexto apropiado. En otras palabras, un investigador debe elegir, construir o adaptar un instrumento, un método, un proceso y un programa de observación que sean apropiados a la pregunta formulada, al contexto que rodea al fenómeno y a la naturaleza de ese fenómeno. En este caso, la tarea consiste en usar una herramienta que permita registrar y almacenar los procesos activos, flexibles y adaptables que tienen lugar en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, y considerar los indicios de la contextualización COOK-GUMPERZ y GUMPERZ, 1976; CORSARO, 1985) que forman la base de inferencia tanto para los participantes en la situación como para el investigador (por ejemplo, los rasgos verbales, no verbales y paralingüísticos del lenguaje). Esta información pasa entonces a constituir la base para la construcción de datos, para la reconstrucción del acontecimiento y para el análisis de los datos:

### ***Sistemas para registrar y almacenar datos observacionales***

Los sistemas empleados para registrar, almacenar y representar observaciones se describen, en esta sección, en términos generales. El propósito de la sección no es pasar revista a los cientos de instrumentos/sistemas existentes ni prescribir cuáles de ellos son los mejores. Esa tarea ha sido emprendida en otros lugares (véanse DUNKIN y BIDDLE, 1974; ROSENSHIDIE y FURST, 1973; SIMON y BOYER, 1970a, 1970b). La finalidad de la siguiente exposición es, en cambio, proporcionar un modo de clasificar, los principales tipos de sistemas usados, describir sus características generales y explorar cómo se recogen los datos.

Sin embargo, antes de presentar el marco para la clasificación, se tratarán las premisas sobre las que se basa esa clasificación. Hay cuatro premisas que fundamentan la clasificación de los instrumentos. La primera es que el cúmulo de instrumentos existentes se puede ordenar en una serie finita de clases. A efectos de este comentario, se han identificado cuatro clases de procedimientos de recolección: sistemas categoriales, sistemas descriptivos, sistemas narrativos y registros tecnológicos. La segunda es que cada clasificación de los sistemas/registros puede ser identificada por una única serie de características, las que luego se pueden usar para discriminar entre los distintos instrumentos (véase el cuadro 5.1). La tercera premisa es

que todos los instrumentos son selectivos y todos se utilizan para congelar conductas, acontecimientos y procesos a efectos de su posterior análisis.

Lo fundamental no es qué instrumento es mejor sino cuál es el más apropiado para la cuestión que se estudia y cuál representará adecuadamente el segmento de la realidad en observación. La cuarta premisa es que las características de los sistemas se pueden considerar separadamente de la perspectiva o la orientación teórica que enmarca el estudio en cuestión. En otras palabras, las características se pueden determinar genéricamente. Esta última premisa implica que la índole del sistema se distingue de los elementos contenidos en el sistema (como por ejemplo, alabanza verbal, calidez del docente, preguntas de orden superior), dado que los elementos o unidades de observación se relacionan con la perspectiva del investigador. (Para otros sistemas de clasificación para los métodos observacionales véanse GANISHI, 1983a; GORDON y JESTER, 1973; ROSENSHINE y FURST, 1973; SIMON y BOYER, 1970a, 1970b; WRIGHT, 1960.)

El marco de clasificación que figura en el cuadro 5.1 presenta cuatro tipos de información sobre cada sistema: a) clasificación general de la índole del sistema; b) tipos de sistemas; c) métodos de registrar los datos correspondientes a cada tipo de sistema, y d) objetivos generales de los usuarios. Cada uno de estos aspectos se considerará a su debido tiempo, según aparecen en el cuadro 5.1. El orden de presentación se relaciona con el continuo del contexto antes presentado (véase la figura 5.3). Los sistemas enumerados en la columna que está más a la izquierda en el cuadro 5.1 se ubicarían en el extremo izquierdo, o exclusivo, del continuo. Los sistemas que están más a la derecha incluyen segmentos cada vez mayores del contexto, por lo que se encontrarían en el extremo inclusivo del continuo. Así como es posible atravesar, o considerar, diferentes niveles de contexto, también es posible combinar más de un sistema dentro del mismo estudio. (Para una ampliación de este punto, véase la sección sobre la observación como indagación.) La clave está en hacer concordar el sistema seleccionado con el problema y los fenómenos en estudio, en el momento indicado de la investigación.

**Índole del sistema.** Se consideraba la cuestión de si un sistema dado era cerrado o abierto. Los sistemas cerrados son los que contienen un número finito de categorías o unidades de observación prefijadas (por ejemplo, críticas del profesor, respuesta de los alumnos a preguntas convergentes). Las categorías a incluir en un sistema cerrado son mutuamente excluyentes y se las define de antemano de modo que reflejen determinadas convicciones filosóficas, teóricas, empíricamente adquiridas o basadas en la experiencia, acerca de la naturaleza del proceso, el acontecimiento o el grupo en estudio (véase DUNKIN y BIDDLE, 1974). Las observaciones se limitan a identificar y registrar conductas contenidas del propio sistema. El sistema observacional es completo (es decir, que no se agregarán nuevas categorías al sistema durante los períodos de observación, si bien más tarde pueden efectuarse correcciones). Los sistemas categoriales se consideran sistemas completos o cerrados.

En un sistema abierto se utiliza una lente más amplia. Los sistemas de este tipo pueden tener una gama de categorías prefijadas que se utilizan para describir

conductas (u otros fenómenos), o pueden contener categorías generadas a partir de los patrones observados. Las categorías que hay dentro de un sistema abierto difieren de las contenidas en los sistemas más cerrados. En un sistema abierto, a menudo se registran conductas/ fenómenos individuales mediante el uso de más de una categoría. Las conductas pueden tener más de una función, por lo que es posible combinar las categorías para reflejar una pluralidad de funciones simultáneas (por ejemplo, el mensaje de un docente puede dirigirse a los alumnos y al mismo tiempo ser una señal de control; la transmisión suministra los múltiples indicios). Se obtienen variables que reflejan patrones de conducta (por ejemplo, iniciación-respuesta-evaluación; véase MEHAN, 1979a). Estos patrones se pueden describir en términos tanto de sus funciones como de sus efectos.

Dentro de los tipos de sistemas abiertos existen diferencias. Los sistemas descriptivos son más limitados que los sistemas narrativos y los registros tecnológicos. Los sistemas descriptivos pueden tener categorías prefijadas como las que se mencionaron antes y también categorías generadas por los datos. Los sistemas narrativos y los registros tecnológicos no tienen categorías predeterminadas. En el caso de estos sistemas, las categorías derivan del análisis de los datos efectuado con posterioridad a las observaciones, y no durante la recolección. Dado que se utilizan registros permanentes (como notas escritas, grabaciones magnetofónicas, audiovisuales), es posible identificar categorías y pautas de conducta, así como construir variables, en forma retrospectiva. Tales variables pueden identificarse de manera fiable y válida (ERICKSON, 1979). Otra característica de los sistemas abiertos es que pueden ser generativos, es decir, que hacen posible identificar nuevas variables durante todo el proceso de análisis. El número y el tipo de variables está fundamentado (e indicado) por los patrones observados en los datos, así como por el marco teórico que guía el análisis.

Una diferencia, entonces, entre los sistemas cerrados y los abiertos se encuentra en el punto temporal de la identificación de categorías. En los sistemas cerrados, las categorías se identifican a priori. En los sistemas más abiertos, normalmente se extraen categorías a partir de los datos obtenidos. En ambos tipos de sistemas se recurre a decisiones teóricas, filosóficas o basadas en la experiencia para construir las categorías. Una segunda diferencia radica en el rol del observador. El observador que utiliza un sistema cerrado se limita a registrar únicamente los elementos que figuran en su lista. Con los sistemas abiertos, el observador capta un segmento más amplio del contexto. Las percepciones, la formación y el marco de referencia del observador determinan lo que será registrado. Una excepción notoria, a este respecto, son los registros tecnológicos, que incrementan el proceso de observación al suministrar un registro permanente de los acontecimientos. En el momento del análisis, el observador, como instrumento de observación, se convierte en un factor clave. La decisión de elegir un sistema abierto, o un sistema cerrado, puede depender del problema en estudio, la filosofía, la teoría y/o la perspectiva de observación dentro del estudio. Cada tipo de sistema/ registro cumple distintas finalidades y produce diferentes descripciones.

CUADRO 5.1

Modos de registrar y almacenar observaciones: Clasificaciones generales

|                        | <i>Sistemas categoriales</i>   | <i>Sistemas descriptivos</i>   | <i>Sistemas narrativos</i>  | <i>Registro tecnológico</i>   |
|------------------------|--|--|---|---|
|                        | Sistema cerrado  | Sistema abierto  | Sistema abierto   | Sistema abierto   |
|                        | Siempre tiene categorías prefijadas.   | Puede tener categorías prefijadas.   | Sin categorías prefijadas.  | Sin categorías prefijadas.  |
| Indole de los sistemas | Muestras de conductas, acontecimientos, procesos que ocurren dentro de un período dado. Los límites de los acontecimientos suceden pasarse por alto. Se enfoca la conducta en general. | El significado se considera específico del contexto. Se tienen en cuenta los límites de los acontecimientos tanto antes de las observaciones como durante ellas. Se seleccionan conductas, acontecimientos y procesos que ocurren dentro de límites establecidos de forma natural. | El significado se considera específico del contexto. Se tienen en cuenta los límites de los acontecimientos tanto antes de la observación como durante ella a efectos del registro en vivo. Se seleccionan conductas que ocurren dentro de límites establecidos de forma natural. | El significado se considera específico del contexto. Se seleccionan conductas, acontecimientos, procesos que ocurren dentro de un período dado o de un acontecimiento dado. No se hace ningún intento de filtrar o mediar en lo que se observa. |
| Tipos de sistemas      | Categoría, signo, lista de comprobación, escalas de valoración.  | Sistemas de análisis estructurados descriptivos.   | Registro de muestras, diarios, registros anecdóticos.   | Fotografías, vídeo, magnetofón.   |

|                              |   |   |  |   |
|------------------------------|---|---|--|---|
| <p>Métodos de registro</p>   | <p>Conductas seleccionadas, codificadas en formularios mediante tildes de conformidad, representaciones numéricas, puntuaciones. Se registra una conducta por vez. Se utiliza en vivo y en el acto. Las conductas se codifican en formularios especiales.</p> | <p>Conductas seleccionadas, registradas mediante símbolos verbales y/o transcripciones. Se registran múltiples aspectos de las conductas. También se considera un segmento amplio de un acontecimiento. Generalmente se usa junto con registros permanentes (por ejemplo, magnetofón, vídeo).</p> | <p>Se registran amplios segmentos de acontecimientos de manera oral o escrita. Las observaciones se registran en lenguaje cotidiano.</p>   | <p>El «lente» potencialmente más amplio. Un registro no filtrado de todas las conductas y acontecimientos que ocurren frente a la cámara o dentro del radio de captación del micrófono. De acuerdo con el foco del investigador, el lente puede ser amplio o angosto.</p>                 |
| <p>Metas de los usuarios</p> | <p>Estudiar una amplia gama de aulas para obtener datos normativos, identificar leyes de la enseñanza generalizadas a través de distintos casos. Menor interés en la variación individual dentro de cada caso.</p>  | <p>Obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados, explicar los procesos en curso, identificar principios genéricos a partir de la exploración de situaciones específicas y generalizar dentro de cada caso, así como comparar las constataciones en distintos casos.</p>           | <p>Obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados, explicar los procesos en curso, identificar principios genéricos y patrones de conducta en situaciones específicas. El objetivo es comprender casos específicos y comparar las constataciones en distintos casos.</p> | <p>Obtener un registro permanente del acontecimiento a registrar. Las decisiones sobre qué registrar se relacionan con las metas del investigador y las cuestiones en consideración. El propósito es congelar el acontecimiento en el tiempo para analizarlo en un momento posterior.</p> |

**Métodos de registrar datos.** El segundo factor que se tomaba en cuenta para distinguir y clasificar los sistemas era el medio usado para registrar datos. Los datos de los sistemas categoriales en general se registran en vivo y en orden. Es decir, que las conductas observadas se registran en los formularios codificados a medida que se producen, ya sea en forma de puntuaciones al final de un período establecido, de símbolos numéricos correspondientes a cada conducta (por ejemplo, el número cuatro representa «interrogatorios directos»; véase FLANDERS, 1970), o de marcas de conformidad en una lista de confirmación. Normalmente, cada conducta se registra en una sola categoría. Como se indica en el cuadro 5.1, se toman muestras de conductas, acontecimientos y procesos durante un período dado. Hay dos tipos de límites para el *período de observación*: el tiempo y el acontecimiento. Cuando la unidad de selección es el *tiempo*, se pasan por alto los límites de los acontecimientos específicos. Por ejemplo, se podría registrar la primera hora de clase, desde las 9.00 hasta las 10.00. Cuando la unidad es el *acontecimiento*, la observación comienza cuando se inicia el acontecimiento y termina cuando éste concluye. Es decir que en el tiempo real del aula, el observador utiliza los indicios que brindan los participantes en cuanto a que el acontecimiento se ha iniciado o ha concluido. Por ejemplo, el registro empieza cuando el profesor llama a cierto conjunto de alumnos a integrar el grupo de lectura y finaliza cuando éste les indica a esos alumnos que se pueden retirar.

Dentro del período de observación, se utilizan otros dos tipos de registro. El primero consiste en marcar, en la lista, cada hecho de una conducta, un acontecimiento o un proceso específicos. Sólo se registran las conductas, acontecimientos o procesos que figuran dentro del sistema categorial o en la lista de comprobación. El segundo radica en registrar las conductas incluidas en el sistema a *intervalos de tiempo* prefijados (por ejemplo: FLANDERS 1970, cada 3 segundos; STALLINGS, 1983, alternando segmentos de 5 minutos durante las interacciones). En el cuadro 5.2 se resumen las diferencias entre los instrumentos respecto de esta clasificación. Cada tipo de procedimiento de registro produce distintos tipos de datos y conduce a diferentes descripciones. (Véase la sección sobre las unidades de observación para un comentario adicional acerca de los sistemas categoriales).

*Los sistemas descriptivos* generalmente se utilizan en combinación con registros tecnológicos (como grabaciones magnetofónicas, o audiovisuales). Estos sistemas se aplican a los registros tecnológicos en una de dos formas. Según la primera, los sistemas descriptivos que han sido formalizados y que tienen categorías predeterminadas para guiar la descripción se aplican ya sea al registro audiovisual o bien a una combinación de ese registro y su transcripción. (Véanse ADELMAN, 1981; BELLACK, HYMADI, SMITH y KLIEBARD, 1966; ELLIOTT, 1976; FREDERIKSEN, 1981; GREEN y WALLAT, 1979, 1981b; MEHAN, 1979a; SINCLAIR y COULTHARD, 1975; STUBBS, 1983). Luego se registran las conductas de manera que reflejen la estructura comunicativa o pedagógica del acontecimiento en cuestión. Por lo general, esto exige que se identifiquen los correspondientes patrones de conducta y que se los represente sistemáticamente. Si se utiliza la segunda forma, se efectúan transcripciones y normalmente se emplean símbolos lingüísticos para identificar pautas de acentuación, turnos, secuencias enlazadas y demás. (Véanse COCHRAN-SMITH, 1984; COLLINS, 1983; Erickson, 1982; HEAP, 1983; MISHLER, 1984; OCHS, 1979;

Enfoques categoriales: Tipos de sistemas de registro y características generales

| <i>Sistemas categoriales</i>   | <i>Sistemas de signos en listas de confirmación</i>  | <i>Sistemas de valoración</i>   |
|--|--|---|
| <p>1. Contienen categorías prefijadas en las que toda conducta manifestada debe registrarse en una de las categorías.</p>  | <p>1. Contienen categorías prefijadas en las que sólo se registran las conductas especificadas, y no todas las que se manifiesten.</p>   | <p>1. Contienen categorías prefijadas para las cuales se requieren juicios ponderados (por ejemplo, 1 = bajo, 3 = moderado, 5 = elevado).</p>   |
| <p>2. Esencialmente un sistema de clasificación: escala nominal.</p>   | <p>2. Esencialmente un sistema de clasificación: escala nominal.</p>   | <p>2. Esencialmente un sistema en que se emplean escalas de intervalos (por ejemplo, ordinal: determinación de mayor o menor; de intervalos: determinación de igualdad o diferencias entre puntos).</p>   |
| <p>3. Generalmente empleados en el contexto a medida que se desarrollan los acontecimientos. Pueden usarse con grabaciones magnetofónicas o audiovisuales.</p>   | <p>3. Generalmente empleados en el contexto a medida que se desarrollan los acontecimientos. Pueden usarse con grabaciones magnetofónicas o audiovisuales.</p>   | <p>3. Generalmente utilizados al final de un período de observación para resumir las observaciones directas acumuladas. No es necesario que el observador esté presente en el lugar cuando se los utiliza.</p>  |
| <p>4. Aplicables para registrar unidades de conducta más pequeñas, que requieren un grado de inferencia bajo.</p>  | <p>4. Aplicables para registrar unidades de conducta más pequeñas, que requieren un grado de inferencia bajo.</p>  | <p>4. Aplicables para evaluar constructos globales o de alto grado de inferencia (por ejemplo, calidez del docente; intensidad emocional).</p>  |
| <p>5. Basados en el tiempo en tanto las conductas se registran a intervalos establecidos. El período de registro multiplicado por la cantidad de señales de conformidad equivale a la duración aproximada de la observación (por ejemplo, una observación de 5 minutos en la que se establecen códigos cada 5 segundos da por resultado 12 por minuto y 60 por 5 minutos de observación). El foco de observación pueden ser los acontecimientos, pero el procedimiento predominante es el muestreo del tiempo.</p> | <p>5. Pueden basarse en el tiempo o en el acontecimiento. Se establece un lapso general (período de observación) o se especifica un acontecimiento sobre el cual se realizará la observación. La cantidad total de señales de conformidad no se relaciona necesariamente con la duración del período de observación.</p> | <p>5. El tiempo del registro no es pertinente excepto por el hecho de que un intervalo demasiado prolongado entre la observación y la valoración puede provocar pérdida de información.<br/><br/>(Para una exposición en profundidad sobre las escalas de valoración, véase REMMERS, 1963; véase FASSNACHT, 1982, sobre escalas dimensionales.)</p> |

STUBBS y otros, 1979; tannen, 1979). En estos dos enfoques descriptivos se realiza un análisis retrospectivo de los aspectos específicos del registro total. Con todo, la referencia al registro más amplio del acontecimiento es continua en ambos sistemas. El período de observación puede variar en longitud, pero los datos se registran dentro de los límites naturales de los acontecimientos o contextos. En estos sistemas, el significado se considera específico de la situación. (Véase la sección sobre las unidades de observación para un comentario adicional acerca de los sistemas descriptivos).

Con los sistemas narrativos, se registran descripciones mediante el empleo del lenguaje oral o escrito. El observador escribe una descripción narrativa del acontecimiento que se produce, o bien registra una descripción verbal con un magnetofón. Los registros pueden efectuarse en vivo, como en el caso de los de incidentes críticos, o muestras, o pueden ser reflexivos, como sucede con los registros de diarios o libros de actas. En el cuadro 5.3 se muestran las diferencias entre los sistemas. El período de observación puede variar según los propósitos del estudio. La duración de la observación puede consistir en un único acontecimiento, un incidente crítico, o un período más prolongado (como el primer día de clase, la primera hora de clase, las primeras dos semanas de clase durante la primera hora).

Como en el caso de los sistemas descriptivos, los investigadores que utilizan sistemas narrativos consideran que el significado es específico de la situación. Los datos registrados están constreñidos por el marco perceptual, la agudeza, la capacitación y la fluidez oral o escrita del observador. Véase el comentario realizado más adelante sobre los sistemas narrativos, en la sección sobre las unidades de observación, para una información adicional).

Los registros tecnológicos son grabaciones en vivo de acontecimientos, procesos y grupos. Se obtienen mediante aparatos electrónicos que efectúan registros permanentes (por ejemplo, cintas de vídeo, cintas magnetofónicas, videodiscos). Este tipo de registro suministra datos en bruto, sobre los que se debe trabajar sistemáticamente para construir datos o representaciones de acontecimientos. Los registros tecnológicos se pueden usar en combinación con cualquier otro de los sistemas, según los objetivos y las cuestiones de interés del investigador. Las decisiones respecto del emplazamiento de la cámara, del modo de acceso y de la selección de lugar de observación son algunos de los factores que influyen sobre los tipos de información que se pueden obtener mediante estos registros. (Véase Erickson y Wilson para una exposición más amplia). Los períodos de grabación variarán según el problema en estudio. (Véase la sección sobre las unidades de observación para un comentario adicional acerca de los registros tecnológicos).

Objetos generales *del usuario*. El último tipo de distinción a considerar se refiere a los objetivos del investigador. Los usuarios de sistemas categoriales por lo general se interesan en estudiar un amplio espectro de aulas a fin de obtener datos normativos y de identificar leyes generales de la enseñanza. Se concede poca atención a los casos individuales, excepto para identificar grupos de contraste (como por ejemplo, individuos más o menos eficaces de lo habitual en la gestión del aula). Las variaciones dentro de cada caso se consideran menos a menudo.

CUADRO 5.3

Tipos de sistemas narrativos

| <i>Registros en diarios/libros de actas</i>   | <i>Incidente crítico</i>  | <i>Descripción de muestras</i>   | <i>Notas de campo/notas descriptivas</i>  |
|---|---|--|---|
| <p>1. Registros retrospectivos escritos de la propia conducta/experiencia o de la de otros.</p>   | <p>1. Registro en el acto o retrospectivo utilizado para registrar conductas relevantes o incidentes referidos a un aspecto o tema de interés.</p>  | <p>1. Registro de acontecimientos en el acto, más sistemático e intensivo. El objetivo es registrar toda la conducta manifestada durante el lapso establecido, en forma ininterrumpida y detallada.</p>  | <p>1. Relato por escrito de lo que ve, oye, experimenta y piensa el investigador durante su actividad de recoger datos y reflexionar. Se refiere a todos los datos recogidos en el campo durante el transcurso del estudio.</p> |
| <p>2. Util para registrar información longitudinal sobre individuos, grupos, actividades, y demás.</p>  | <p>2. Utilizado para obtener información específica en forma descriptiva respecto de una cuestión o de cuestiones de interés (por ejemplo, para supervisar la ejecución de reglas escolares).</p>   | <p>2. Util para registrar en forma secuencial y no selectiva «todo» lo relativo a lo que hacen los sujetos y a cuál es la situación. Puede ser menos útil para registrar información longitudinal, a menos que se efectúen muchos registros a lo largo del tiempo.</p> | <p>2. Utilizadas para registrar información obtenida durante la observación participante.</p>   |
| <p>3. No se necesita ningún entrenamiento sistemático especial. Se presiona un uso razonablemente correcto del lenguaje escrito. El encargado de llevar el diario debe comprender el tema de interés y el marco teórico para registrar información apropiada.</p> | <p>3. El encargado de efectuar el registro normalmente es una persona perteneciente al contexto y que está en condiciones de observar en forma directa. Se requiere a) fijar de antemano las definiciones de campo de observación, persona, lugar, situación y conducta, y b) definir criterios conductuales para determinar qué incidentes son críticos.</p> | <p>3. Requiere un observador con formación en el marco conceptual o la tradición que guía las observaciones.</p>   | <p>3. Requieren un observador entrenado en las técnicas del trabajo de campo y en el marco conceptual o la tradición que guía la observación. El entrenamiento asegura la coherencia del registro de observaciones.</p>         |

Los usuarios de sistemas descriptivos generalmente se dedican a obtener una descripción detallada de los fenómenos observados a fin de explicar los procesos en desarrollo, y a identificar principios genéricos explorando procesos específicos. El objetivo de este trabajo es explorar apariciones (casos) de fenómenos específicos en sí mismos y de forma transversal (análisis de casos tipo) y comparar lo constatado en un sitio con lo que se descubrió en otros sitios (ERICKSON y SHULTZ, 1981; FLORIO y SHULTZ, 1979; GREEN y HARKER, 1982). Son importantes cuestiones tales como de qué manera dos contextos son funcionalmente equivalentes, qué conductas son estables en distintas situaciones, y cuáles son específicas de una situación. En otras palabras, se consideran aspectos del funcionamiento dentro de un caso y entre diferentes casos desde una perspectiva comparativa.

También los usuarios de sistemas narrativos se preocupan por obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados a fin de explicar los procesos en desarrollo y de identificar principios genéricos y pautas de conducta dentro de los acontecimientos específicos. El objetivo es no sólo comprender lo que está ocurriendo sino también identificar factores que inciden en la aparición de esas conductas. Al igual que en los sistemas descriptivos, la clave radica en conformar un panorama amplio de los fenómenos en consideración. Las diferencias en cuanto al propósito influyen sobre lo que se hará y cómo se hará (véase el cuadro 5.3). Por ejemplo, un psicólogo escolar que utiliza una técnica de registro de muestras o de incidente crítico registrará conductas para obtener datos acerca de un determinado estudiante que necesita un programa de intervención, o sobre algún problema existente. Un etnógrafo que utilice un registro de muestras, en cambio, registrará (por ejemplo, mediante notas de campo descriptivas) otra información diferente, sobre la naturaleza del aula o de los fenómenos en tanto procesos sociales o sistemas sociales.

Por último, el objetivo del usuario de registros *tecnológicos* es obtener un registro permanente de un acontecimiento o fenómeno para poderlo estudiar con mayor profundidad en una fecha posterior. El objetivo y el marco teórico del investigador, así como el problema en estudio, influirán sobre lo que habrá de registrarse.

Los sistemas de observación descritos son herramientas que se pueden emplear para estudiar una amplia variedad de fenómenos educativos. Cada sistema, sin embargo, registrará un segmento distinto de la realidad; con cada uno de ellos se obtienen descripciones de los fenómenos observados de diferente tipo y nivel, se almacena información de distinta manera y se pueden recuperar diferentes tipos de información. En otras palabras, las estructuras de los diversos instrumentos restringen e inciden la índole de la información que se puede obtener acerca de los fenómenos observados. El espectro de los distintos tipos de instrumentos descritos indica que el investigador tiene una variedad de opciones. Su tarea es seleccionar, de esta gama de métodos o herramientas, el o los que mejor se adapten tanto a la cuestión como a los fenómenos en estudio.

## ***Los sistemas, las unidades de observación y la acumulación de datos***

En la exposición anterior se describía la estructura general de los instrumentos de observación. En esta sección se desarrollará el tema de la índole de esos sistemas y se considerará la naturaleza de las unidades de observación contenidas en los sistemas de observación. El problema de qué son las unidades de observación es complejo. Las unidades de observación deben considerarse de diversas formas. En primer lugar, existe una variedad de unidades. FASSNACHT (1982), por ejemplo, en un extenso tratado sobre la teoría y la práctica de la observación, identificaba diecinueve unidades diferentes. En el cuadro 5.4 se brinda una breve descripción de las mismas.

La descripción de las unidades que aparece en el cuadro 5.4, si bien es útil para mostrar la diversidad de unidades de observación existentes, no pretende ser un catálogo definitivo de unidades ni una serie de definiciones para la exposición que se hará a continuación. Su finalidad es primordialmente la de servir como punto de partida para la exposición sobre las unidades y su relación con los sistemas de observación.

En segundo lugar, cada unidad de observación representa una variable independiente por cuanto no es manipulada explícitamente. Sin embargo, durante el análisis de datos cualquier unidad dada puede funcionar como una variable dependiente a efectos del análisis. Por ejemplo, en un estudio correlacional, los índices (unidades de observación) de participación y buena actuación de los alumnos en las actividades de la clase podrían correlacionarse con ciertas conductas del docente (FISHBR y otros; 1980). En un estudio descriptivo, el investigador podría explorar los cambios en las conductas (por ejemplo, los modos de solicitar turno para hablar) dentro de una clase y entre distintas clases a efectos de determinar si los alumnos han adquirido una cierta regla social o norma de conducta en particular (HAMMERSLEY, 1974; STOFFAN-ROTH, 1981). En tercer lugar, se pueden acumular unidades de observación durante la fase del análisis de datos del estudio, para formar clases de unidades más amplias. Por ejemplo, se ha comprobado que la alabanza (BROPHY, 1979) y la atención (MAY, 1981) son fenómenos multifacéticos. En cuarto lugar, mediante la identificación de patrones a través de distintas unidades de observación, se pueden construir nuevas unidades descriptivas. MEHAN (1979a), por ejemplo, identificó un patrón de iniciación-respuesta-valoración. Esta unidad se compone de una serie de unidades más pequeñas, que son pares adyacentes (por ejemplo: iniciación-respuesta; respuesta-valoración).

El tema de las unidades de observación, por consiguiente, se relaciona tanto con la recolección como con el análisis de datos. Las unidades seleccionadas restringen lo que puede ser recogido. Son como elementos léxicos (palabras/ morfemas) en un sistema lingüístico (FASSNACHT, 1982). Las relaciones entre dos o más unidades, especificadas según el enmarque de los sistemas, constituyen la gramática del sistema. Un sistema observacional, por lo tanto, es un sistema lingüístico: determina lo que puede ser descrito y qué aspectos de los fenómenos se describen. FASSNACHT (1982) expresa sucintamente este punto:

Las decisiones acerca de las unidades son de gran importancia por cuanto establecen principios respecto de las afirmaciones que pueden formularse sobre un tema antes de que se haya descubierto nada acerca de éste. Con la decisión sobre ciertas unidades se define la índole de las relaciones que luego podrán descubrirse. No se puede ni descubrir ni construir nada fuera de los límites impuestos por estas unidades. La unidad define, por así decirlo, los límites intelectuales de las afirmaciones posibles y sólo permite relaciones dentro del contexto (pág. 57).

Esto pone de relieve la razón por la que la selección de unidades es un aspecto central en la investigación observacional. También destaca la relación entre la elección de unidades y el enmarque del estudio, así como la relación entre la elección de unidades y la índole de la descripción que se obtiene. La elección de unidades depende de la base teórica, filosófica, experiencial e ideológica del marco de referencia que guía el estudio observacional (DUNKIN y BIDDLE, 1974). Distintos marcos de referencia requerirán y conducirán a diferentes unidades. Estos marcos reflejan distintos focos. Otro modo de abordar este aspecto radica en señalar que «surgen diferentes unidades según la elección se base en sus aspectos estructurales o funcionales, en su contenido o en el modo en que son recogidas, en su propósito o en su relación con otras unidades» (FASSNACHT, 1982, pág. 7.6). Antes de pasar a considerar la relación entre distintos tipos de sistemas y unidades de observación, se mencionarán dos hechos adicionales en relación con las unidades, descubiertos durante la exploración de este tema. Estos hechos y la exposición anterior forman un marco general para la consideración de las unidades y los sistemas que se presenta a continuación. El primer hecho es que no se puede utilizar ninguna dicotomía ni continuo simples para clasificar o examinar las diferentes unidades. Las unidades tienden a superponerse; pueden representar diferentes niveles de contexto. Dentro de una categoría general, pueden existir distintos niveles (por ejemplo, dentro de las unidades naturales, unidades conductales, unidades deductivas). Las unidades pueden asumir una diversidad de formas y pueden incluir un espectro de tipos de contenido diferentes. El segundo hecho es que algunas unidades se utilizan para registrar información y están determinadas a priori. Otras unidades se construyen a partir de unidades más pequeñas registradas, para permitir el análisis de los datos. Aun otras son construidas durante el análisis y son producto de éste.

Para ilustrar algunos de estos puntos, se explorará un tipo de unidad, las unidades naturales, sin hacer referencia a ningún instrumento específico. Las restantes unidades no serán consideradas individualmente, sino por el tipo de sistema: sistemas categoriales, sistemas descriptivos, sistemas narrativos y registros tecnológicos. No se tratará de abarcar cada una de las unidades identificadas por FASSNACHT (1982) y presentadas en el cuadro 5.4, ni de suscribir las correspondientes definiciones, sino que se las tomará como punto de partida.

CUADRO 5.4

Términos para las unidades conductuales

| <i>Tipo de unidad</i>                        | <i>Definición general</i>  |
|--|--|
| 1. Unidades natural                          | Detectadas a través del sistema perceptivo y reflejadas en lenguaje natural (BAR-<br>KER y WRIGHT, 1955). Percibidas como una ruptura en el flujo de la conducta.  |
| 2. Unidades de conducta                      | También pueden describirse como una unidad natural. Las leyes relativas a las<br>formas percibidas son válidas también para las formas conductuales. Así como<br>hay formas en el mundo de los objetos, existen configuraciones dinámicas y tem-<br>porales (por ejemplo, dirección o velocidad de los movimientos, postura del<br>cuerpo).  |
| 3. Inductiva vs. deductiva                   | Se refiere al proceso por el cual se construyen las unidades. En el caso de las<br>unidades inductivas, se parte de la conducta y se procura clasificarla (por ejem-<br>plo, etología). En el caso de las unidades a partir de la teoría, hipótesis o pro-<br>posiciones lógicas.  |
| 4. Directamente observable vs. inferida      | Se distinguen dos tipos: aquellas unidades que son invisibles por principio (por<br>ejemplo, las intenciones, emociones y pensamientos de una persona) y aquellas<br>que son invisibles debido a ciertas circunstancias (por ejemplo, casos en que el<br>observador no puede ver la conducta debido a un obstáculo). Ambos casos re-<br>quieran inferencias. La cuestión no es tanto si debe usarse la inferencia sino en<br>qué etapa de la recolección de datos se la debe usar. |
| 5. Descriptiva vs. evaluativa                | La primera incluye conductas concretas y excluye su valoración. La segunda in-<br>cluye un resumen y una valoración de una serie de conductas (por ejemplo, se<br>puede observar a un niño durante 30 minutos y llegar a la conclusión de que<br>está enojado, o se pueden registrar las conductas concretas que podrían llevar<br>a esa conclusión).  |
| 6. Fenomenológica                            | Conductas que tienen la misma forma (BRANNIGAN y HUMPHRIES, 1972).   |
| 7. Morfológica                               | Similar a una unidad fenomenológica con acento en los aspectos formales o es-<br>tructurales de la conducta como criterios para su construcción.   |
| 8. Unidades basadas en el análisis factorial | Las unidades se basan en dimensiones que surgen del análisis estadístico (véase<br>EMMER y PECK, 1973).  |
| 9. Discreta vs. continua                     | Esto se refiere al grado en que es posible contar o medir conductas. El tema de<br>la discreción frente a la continuidad surge con el empleo de escalas de valoración.   |

Las unidades naturales son definidas por FASSNACHT (1982) como rupturas en las corrientes de conducta (véanse BARKER, 1963, 1968; BARKER y WRIGHT, 1955). Dónde se segmenta la corriente de conducta observada depende de la orientación teórica o la conceptualización del proceso que enmarcan el registro, el análisis y/o la construcción de las unidades de observación. FASSMACHT (1982) sostiene que lo que hace que una unidad sea natural no es el hecho de que en sí misma sea realidad, sino el de que ha sido determinada por la realidad. Otro rasgo de este tipo de unidad es que no es construida de antemano por el observador, sino que éste describe un acontecimiento que ocurre de forma natural. Una unidad natural, por consiguiente, es un fenómeno que es percibido como real por los miembros de un determinado grupo social o cultura. Por ejemplo, en muchas aulas, los grupos de lectura son unidades naturales. Son organizados por los docentes en el contexto y son interpretados como segmentos del día escolar por todos los miembros del aula, la escuela y la comunidad. Existen en un momento particular del día escolar; implican derechos y obligaciones específicos para los que participan en ellos; tienen un contenido específico; tienen determinadas configuraciones de participantes dentro del grupo total del aula, y han sido creados para cumplir determinados objetivos. Estas unidades son definidas por la realidad de la vida en el aula.

Las unidades de este tipo pueden existir tanto en un nivel micro/ molecular como en un nivel macro/molar. La comunidad, la escuela, el aula y aun el grupo de lectura son macro o micro unidades en relación unas con otras y con otros segmentos de la realidad. En las aulas; los grupos de lectura pueden considerarse como micro o macro unidades. Son menores que la composición total del aula, por lo que no reflejan toda la vida en el aula. Así definido, el grupo de lectura es una micro unidad. Pero comparados con una situación de tutoría entre pares, o de un alumno que trabaja individualmente, los grupos de lectura serían macro unidades. En comparación con la comunidad o con la escuela, las aulas son micro unidades. La dimensión de la unidad varía según el foco que se adopta. La misma unidad puede ser tanto micro como macro, dependiendo del marco utilizado y del modo en que se la conceptualiza. Todas estas unidades son unidades naturales.

También pueden existir unidades naturales más allá del nivel del contexto o del episodio. Una unidad natural para un sociolingüista interesado en estudiar la comunicación y la vida en el aula podría ser: las formas narrativas de discurso (véanse CALDEN, en el tercer volumen de esta obra; COCHRAN-SMITH, 1948; COOK-GUMPERZ, en imprenta; MICHELS, 1981; SCOLLON y SCOLLEN, 1984), los casos en que se hace un pedido WILKINSON y CALCULATOR, 1982), o los modos en que los alumnos obtienen la ayuda de los docentes (COOPER, AYRES-LÓPEZ y MARQUIS, 1981; MERRIT, 1982). También serían unidades naturales las secuencias de habla, los patrones de formulación de preguntas, las normas para la participación, la índole de la interacción entre pares y la conducta no verbal. (Véanse ejemplos en los volúmenes publicados por BORMAN, 1982; CAZDEN y otros, 1972; COOK-GUMPERS, en prensa; GARNICA y KING, 1979; GILMORE y GLATTHORN, 1982; CREEN, HARKER y WALLAT, en prensa; CREEN y WALLAT, 1981a; HYMES, 1981; TRUEBA y otros, 1981; WILKINSON, 1982). Las unidades naturales pueden variar según el marco teórico empleado. Las unidades naturales para el psicólogo ecológico (véanse

BARKER, 1963. 1968; BARKER y WRIGTH, 1955; GuMP, 1969; Moos, 1976) serán distintas de las utilizadas por el etólogo (véanse BLURTON-DONES, 1972; LORENZ 1981). Las unidades identificadas por los investigadores pertenecientes a estas disciplinas diferirán de las que emplean los psicólogos de la educación, los lingüistas, los psicólogos sociales, los psicólogos clínicos, los sociólogos, los conductistas, los fenomenólogos, y así sucesivamente.

Esta breve exposición indica que puede haber superposición y ocurrencia simultánea de unidades de observación. Estas unidades se determinan dentro del marco específico que orienta el estudio o la observación. Podrán tener, pues, distinto tamaño, alcance, contenido, nivel, función y estructura. Al prepararse para la observación, el investigador deberá considerar cuidadosamente qué unidades se usarán y cómo serán determinadas y construidas. En lo que resta de esta sección se tratarán diferentes tipos de unidades asociadas con cada uno de los tipos de sistemas clasificados: sistemas categoriales, sistemas descriptivos, sistemas narrativos y registros tecnológicos. Esta exposición no pretende ser exhaustiva, sino que en ella se brindarán ejemplos ilustrativos de unidades correspondientes a los diversos sistemas. También se incluirán comentarios sobre algunos aspectos relativos a dichas unidades. Antes de abordar este tema; cabe efectuar una última puntualización. La clasificación de los sistemas presentada en este capítulo fue elaborada con el fin de suministrar un marco para la distinción de los modos de registrar observaciones que se han utilizado en la investigación sobre la enseñanza. El primer tipo de sistemas por lo general es denominado «sistemas de categorías» en la bibliografía sobre el tema (y sistemas categoriales en la clasificación que figura en este capítulo), y su índole y estructura han sido documentados en otros trabajos (véanse DUNKIN y BIDDLE, 1974; GORDON y JESTER, 1973; ROSENTHAL y FURST, 1973; SIMON y BOYER, 1970). Las otras clases de sistemas fueron formuladas para reflejar la índole y la estructura de esos sistemas. Además, los sistemas narrativos y descriptivos y los registros tecnológicos son relativamente recientes en la investigación educativa, por lo que hasta el momento no han sido extensamente tratados. Por esta razón, la discusión de estos sistemas será más profunda que la de los sistemas categoriales.

## **LAS UNIDADES Y LOS SISTEMAS CATEGORIALES**

Como se indica en los cuadros 5.1 y 5.2. los sistemas categoriales son sistemas cerrados con unidades de observación especificadas a priori. Se utiliza un conjunto limitado de unidades con cualquiera de los instrumentos particulares y esas unidades son estimadas de alguna manera.

Las unidades que figuran en una lista de comprobación, un sistema de categorías o una escala de valoración pueden considerarse de diversos modos. En primer lugar, las unidades generalmente se obtienen por deducción. Los investigadores han adoptado una variedad de perspectivas para seleccionar y/o construir las unidades para el sistema. Por lo general, estas unidades se han obtenido por deducción, pero no existe ninguna razón teórica o conceptual por la que las unidades para una lista de comprobación, un sistema categorial o una escala de valoración no puedan

determinarse inductivamente. Esto quiere decir que los elementos para esos sistemas categoriales podrían obtenerse de los datos procedentes de un estudio anterior o de un estudio en marcha. Si se empleó un registro tecnológico (por ejemplo: vídeo o magnetofón) se podría desarrollar un sistema de categorías o una lista de comprobación a partir de unidades inductivamente obtenidas. Este sistema derivado por inducción podría entonces aplicarse al registro tecnológico. De esta manera, las constataciones de uno o más estudios por las que se identificó una serie de patrones podrían usarse para diseñar un sistema de categorías, una lista de comprobación o una escala de valoración.

En segundo lugar, las unidades en los sistemas de categorías y las listas de comprobación generalmente reflejan una postura conductual. (Véanse BERLINER, 1978; BROPHY y GOOD, 1970). Es decir, ciertas configuraciones dinámicas y temporales se perciben como unidades conductuales (FASSNACHT, 1982). Cada unidad conductual tiende a representar una amplia variedad de formas. Por ejemplo, las dimensiones verbales de la enseñanza están reflejadas en un grupo de diez categorías en el Sistema de Análisis de la Interacción de Flanders (FLANDERS, 1970). Cada categoría es una unidad conductual y representa un tipo distinto e independiente de conducta. Por ejemplo, la totalidad de intervenciones orales de los alumnos se distribuyó en dos categorías, una titulada "iniciación por parte de los alumnos" y otra llamada «intervenciones orales de los alumnos». Otros investigadores han diferenciado en mayor grado estas categorías (véase OBER, BENTLEY y MILLER, 1971). La intervención oral del docente, en el sistema de Flanders, se representó mediante siete categorías. Cuatro de ellas representan influencias indirectas por parte del docente («acepta sentimientos», «elogia o alienta», «acepta o utiliza ideas de los alumnos» y «hace preguntas»). Tres categorías reflejaban influencias directas por parte del enseñante («dicta clase», «da instrucciones» y «critica o justifica la autoridad»). La última categoría representaba silencio o confusión. Este sistema fue diseñado para ser aplicado en vivo. Independientemente de su contenido, todas las conductas de docentes y alumnos se codificaban en una de las diez categorías. Si bien en otros sistemas de categorías se emplearon numerosas conductas o unidades, el formato de estos sistemas y las presuposiciones que fundamentaban a muchos de ellos son similares a los Sistemas de Flanders (véanse SIMON y BOYER, 1970a, 1970b para una reseña general de los sistemas de categorías; véanse MEDLEY, SOAR y COKER, 1984; HOUGH, 1980a, 1980b; y TALLINGS, 1983, por ejemplos de sistemas más recientes).

En tercer lugar, las unidades dentro de los sistemas de categorías y las listas de confrontación son también unidades discretas y simples. Cada conducta observada se codifica en una sola categoría. Una excepción, sin embargo, es la del sistema de signos, en que el observador indica todas las conductas que corresponden. Además, las unidades en estos sistemas reflejan sólo conductas directamente observadas.

Por último, y a diferencia de los sistemas de categorías y las listas de comprobación, los sistemas de evaluación incluyen unidades continuas, y no discretas. Por ejemplo, un tipo de escala de valoración utiliza un formato de diferencial semántico (OSGOOD, SUCI y TANNENBAUM, 1957). En este enfoque se crea una unidad

continua (por ejemplo, desde la atención individual por parte del docente hasta la instrucción grupal por parte del docente). El observador hace una marca en un punto intermedio entre las dos unidades para indicar qué variable apareció con mayor frecuencia, o con qué intensidad se produjo la variable. (Para ejemplos de este enfoque, véanse MARSHALL, HARTSUUGH, GREEN y LACVRENCE, 1971: 7; MARSHALL y WEINSTEIN, 1982; y REILMERS, 1963, para una exposición detallada). Otros tipos de escalas de valoración exigen que el observador registre una única puntuación (por ejemplo, porcentaje de aparición de una conducta; grado o intensidad de la misma: alto, medio o bajo). Las escalas de valoración también pueden incluir unidades basadas en el análisis de factores (EMMER y PECK, 1973) y unidades que requieren cierto grado de inferencia por parte del observador.

En suma, se ha utilizado una diversidad de unidades de observación para los sistemas categoriales en general: unidades deductivas, conductuales y discretas. Los sistemas de categorías y las listas de comprobación también han incluido unidades simples, unidades moleculares y unidades directamente observables. Los sistemas de valoración agregan las unidades continuas, las basadas en el análisis de factores y las inferidas. Adicionalmente, pueden incluir micro o macro unidades. Como se ha demostrado, ninguna unidad singular se relaciona con todos los sistemas clasificados como categoriales, sino que distintas unidades se encuentran en diversos sistemas. Si bien las unidades varían según el sistema, algunos aspectos de los sistemas categoriales son iguales. En los sistemas categoriales se determinan las unidades y se especifica la relación entre unidades previamente a la recolección y el análisis de datos. Por consiguiente, no se construyen nuevas unidades durante la recolección, y rara vez se hace durante el análisis.

## **SISTEMAS DESCRIPTIVOS**

Como se indica en el cuadro 5.1, los sistemas descriptivos son sistemas abiertos. Aunque pueden tener categorías prefijadas, es posible combinar las categorías de diversos modos a efectos de construir descripciones sistemáticas de las clases en curso y de segmentar flujos de conducta. Los flujos de conducta (tanto verbal como no verbal) se registran mediante el empleo de símbolos del lenguaje cotidiano. En algunos casos, los símbolos verbales se traducen luego a otros tipos de símbolos (por ejemplo, notación de la danza, formas gráficas) que reflejan las acciones, formas o funciones de las conductas observadas. Un componente esencial del sistema descriptivo es el empleo de transcripciones del flujo de las intervenciones orales durante la clase o en el contexto observado.

La necesidad de contar con transcripciones de las intervenciones o roles y/o las acciones significa que los sistemas descriptivos no se utilizan para efectuar registros en vivo. Independientemente del modo en que se codifiquen o se registren por escrito los datos, todos los sistemas descriptivos se basan en los registros permanentes de los acontecimientos observados. Esto quiere decir que los sistemas descriptivos se utilizan junto con los registros tecnológicos. En la mayoría de los casos, la persona que analizará y codificará los datos también interviene en la ejecución del registro

tecnológico. Este registro suministra la base para a) realizar análisis en profundidad de los flujos de conducta manifestados; b) identificar patrones de conducta dentro de las secuencias en curso; c) identificar y construir nuevas unidades de observación; d) verificar los patrones identificados a través de distintos momentos y situaciones, y e) analizar los datos desde diversas perspectivas complementarias. Además, la existencia de un registro permanente le permite al investigador utilizar ese registro junto con los participantes para estimular los recuerdos de éstos y obtener sus puntos de vista sobre lo que estaba ocurriendo, a fin de validar los patrones observados por triangulación (véanse ELLIOTT, 1976; MORINE-DERSHIMER, 1981, en prensa-a, en prensa-b).

Las unidades de observación relacionadas con los sistemas descriptivos son tanto deductivas como inductivas. Pueden ser seleccionadas a priori o derivadas mediante procedimientos de análisis. Las unidades determinadas a priori son a la vez naturales y micro unidades. Se basan en una conceptualización de lo que hacen los docentes: en los actos pedagógicos que ellos realizan (véanse BELLACK y otros, 1966; NAMUDDU, 1982); en una perspectiva teórica sobre la naturaleza de la comunicación (por ejemplo, la investigación sobre el análisis de la conversación, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, la sociolingüística y la sociología del lenguaje), o en las acciones no verbales (véanse BIRDWHISTELL, 1970; DUNCAN y FISKE, 1977; DUNCAN y NIEDEREHE, 1974; GALLOWAY, 1971, 1984; HALL, 1966; HARPER, WIENS y MATARAZZO, 1978; KNAPP, 1978; SCHEFLEN, 1972; WOOLFOLK y BROOKS, 1983). Las unidades usadas para orientar las descripciones se extraen de la investigación teórica de diferentes disciplinas. Además, las relaciones entre unidades también se especifican sobre una base conceptual o teórica. Por ejemplo, del análisis de la conversación, el análisis del discurso, la etnografía de la comunicación y la sociolingüística provienen las descripciones de los elementos lingüísticos de la conversación. Estos elementos pasan a ser unidades de análisis en un micro nivel. Las unidades incluyen, pero no en forma exclusiva, fragmentos de discurso (conversaciones o episodios, emisiones/ oraciones, frases, palabras, habla, acontecimientos, actos de habla, etcétera). Las reglas del discurso y la sintaxis ayudan a especificar las relaciones entre los elementos.

El tipo de unidad y la relación que existe entre unidades se vinculan con el problema en estudio así como con el marco teórico en que se fundamenta el análisis (por ejemplo, análisis de la conversación, sociolingüística, psicolingüística). Por ejemplo, utilizando el constructo de los pares adyacentes en la conversación, MEHAN (1979a) constató que muchas secuencias de la interacción docente-alumno tenían una estructura que él denominó secuencia I-R-V (iniciación-respuesta-valoración). Esta unidad puede consistir en una pregunta simple, seguida por una respuesta que a su vez es seguida por un comentario valorativo sobre la respuesta o que puede constar de una serie de intercambios vinculados entre sí a través de pares adyacentes (SACKS, SCHEGLOFF y JEFFERSON, 1974). Esta secuencia comienza con una iniciación y prosigue a través de una serie de turnos hasta que el iniciador recibe la respuesta esperada, según lo indica la índole de la valoración (MEHAN, 1979a, 1979b). Las micro unidades se enlazan unas a otras de ciertos modos especificados por la teoría de la comunicación o de la conversación (a través de vínculos de cohesión, de pares adyacentes, etcétera). En los enfoques descriptivos de base lingüística, por lo tanto, las

micro unidades son unidades construidas para permitirle a los investigadores referirse a los elementos de la conversación, y las relaciones entre las unidades están especificadas por el marco teórico que orienta al estudio. Para un comentario relativo a las unidades lingüísticas, véase la discusión sobre la observación adecuada que figura al final de la primera sección de este capítulo.

Dentro de los sistemas descriptivos, se utilizan micro unidades para construir unidades molares. (Para ejemplos de estudios sistemáticos efectuados dentro de este marco, véanse ADELMAN, 1981; AU, 1980; BARNES y TODD, 1977; BARR, en prensa; BARR y DREEBAN, 1983; BELLACK y otros, 1966; BLOOME, 1981, en prensa; COCHRAN-SMITH, 1984; COLLINS, 1983, en prensa; EDWARDS y FURLONG, 1978; FREDERIKSEN, 1981; GILMORE, en prensa; CREEN y otros, en prensa; CREEN y WALLAT, 1981b; LUNDGREN, 1977; MEHAN, 1979a; SINCLAIR y COULTHARD, 1975; STUBBS, 1983; WILKINSON, 1982). En otras palabras, las micro unidades son unidades discretas que se pueden combinar para formar unidades más molares, inductivamente determinadas. El nivel de análisis depende del enmarque teórico del estudio en cuestión. Sin embargo, como se indicó antes, todos los sistemas descriptivos se basan en registros permanentes y en alguna forma de transcripción de esos registros.

Las transcripciones de los registros magnetofónicos y audiovisuales contienen tanto micro unidades como unidades naturales. Cómo se efectúa la transcripción depende de los requerimientos teóricos del investigador. La transcripción es un proceso basado en principios (COCHRAN-SMITH, 1984; HEAP, 1980a; MISHLER, 1984; OCHS, 1979; STUBBS y otros, 1979). Por ejemplo, algunos investigadores requieren transcripciones con información detallada acerca de las pausas, pautas de entonación, patrones de acentuación, falsos comienzos, vacilaciones y otros indicios paralingüísticos y contextuales de ese tipo (véanse COLLINS, 1983, en prensa; COOK-GUMPERZ y GUMPERZ, 1976; CORSARO, 1985). Otros pueden utilizar transcripciones menos detalladas. Para algunos investigadores, las transcripciones pueden estar realizadas sobre la base de cada turno de intervención; es decir, que se tomará nota en la transcripción cada vez que un nuevo hablante comience a hablar. Para otros investigadores, las transcripciones se deben efectuar en un nivel menor que el de cada turno. Esto quiere decir que las transcripciones deben reflejar la estructura proposicional de las intervenciones orales (véanse FREDERIKSEN, 1975, 1981; GREEN y HARKER, 1982; HARKER, en prensa) o las unidades individuales de mensaje social (véanse BLOOME, 1981; GREEN y WALLAT, 1979, 1981b). El modo en que se habrán de formalizar las unidades en una transcripción dependerá de las necesidades teóricas y conceptuales del investigador, así como de la índole y el nivel del proceso en estudio. Además, algunos procesos de transcripción requieren que se agregue información no verbal. Los aspectos de la forma, al igual que los del contenido, de la transcripción son unidades de observación. Las transcripciones son unidades naturales y también constituyen la base, o mejor dicho los datos, para la construcción de otros tipos de unidades. En el proceso de la transcripción, la manera en que se expresa la información hablada es una declaración teórica acerca de qué unidades son importantes y acerca de la relación entre unidades.

Existen otras unidades de observación relacionadas con los sistemas descriptivos: las unidades funcionales, las situaciones como unidades y las unidades inferidas. En primer lugar, se tratarán las unidades funcionales. Una manera de concebir estas unidades radica en considerar la finalidad que cumple la conducta observada. Por ejemplo, no toda intervención oral que se presenta en forma interrogativa constituye un pedido de información ni tiene el propósito de obtener información. Algunas preguntas en realidad cumplen una función imperativa o son formas de solicitud indirecta (RAMÍREZ, en prensa; SINCLAIR y COULTHARD, 1975; WILKIDISON y CALCULATOR, 1982). La consideración de cómo funciona la unidad de intervención hablada permite construir categorías que pasan a ser unidades funcionales. Esta visión de las unidades funcionales se construye por vía de explorar los objetivos de los patrones de las acciones. Cuando se consideran los objetivos de los patrones de acción más extensos, se pueden identificar situaciones como unidades (por ejemplo, se están escribiendo letras, los alumnos están jugando). Desde este punto de vista, se puede considerar que las situaciones se construyen por lo que las personas están haciendo, cómo lo están haciendo y qué definiciones tienen de esas acciones. Los aspectos estructurales y funcionales de estas unidades se pueden inferir considerando cómo se responsabilizan entre sí los participantes por las acciones y los significados que se manifiestan (véanse BARKER, 1963, 1968; ERICKSON y SHULTZ, 1981; McDERMOTT, 1976; PHILIPS, 1972, 1982). Tomando en cuenta los derechos y las obligaciones propios de la participación y los aspectos estructurales de las situaciones, los investigadores pueden construir y explorar situaciones como unidades de observación (véanse BARKER y WRIGHT, 1955; BOSSERT, 1979; ERICKSON y SHULTZ, 1981; FLORIO y SHULTZ, 1979; GREEN y HARKER, 1982; PHILIPS, 1972, 1982; WALLAT y GREEN, 1982).

Las últimas unidades que se considerarán son las unidades inferidas. Estas unidades son una parte fundamental del proceso de indagación que se utiliza junto con la mayoría de los sistemas descriptivos. En la mayor parte de los estudios en los que se aplican sistemas descriptivos, se construyen unidades de nivel superior o molares a partir del agrupamiento de unidades micro/moleculares. Estos agrupamientos pueden estar basados en los marcos teóricos o conceptuales que especifican la relación entre unidades, o bien pueden ser inferidos a partir de los patrones de las acciones o conductas observadas. El proceso de hacer inferencias responde a principios y la base de dichas inferencias forma parte del proceso de indagación relacionado con la construcción de una teoría fundamentada (véase GLASER y STRAUSS, 1.967). Como se indicó antes, observando de qué maneras intervienen las personas en los acontecimientos cotidianos, cómo estructuran las tareas; cómo se responsabilizan unos a otros y qué definiciones asignan a las tareas, los investigadores pueden extraer unidades naturales y elaborar descripciones de los acontecimientos en curso. Las unidades inferidas, en consecuencia, son una parte fundamental de los sistemas descriptivos. Las diferencias entre unidades a menudo se deben a las diferencias existentes en los marcos de referencia que orientan los procesos de efectuar inferencias (por ejemplo, antropología, ciencia cognitiva, lingüística, psicología del desarrollo, psicología ecológica, psicología educativa, psicología social, sociología y fenomenología, entre otros).

En síntesis, se ha utilizado una diversidad de unidades de observación con los sistemas descriptivos: unidades inductivas, deductivas, naturales, discretas, inferidas, unidades de conducta, moleculares, molares, funcionales y situaciones como unidades. Aunque no es omnímoda, esta lista es representativa de las diferentes unidades que normalmente aparecen en estos tipos relativamente nuevos de sistemas de observación y análisis. Esas unidades son productos de la fase actual de los estudios observacionales, o sea, la Fase Cuatro, de expansión y consolidación, mencionada al comienzo de este capítulo. Los sistemas descriptivos tienden a ser enfoques en los que las unidades son tanto especificadas a priori como construidas durante el proceso de indagación /observación o de análisis. En otras palabras, los sistemas descriptivos por lo general se basan en un análisis retrospectivo de los acontecimientos registrados. Este enfoque de la observación permite describir y analizar con profundidad y en detalle los acontecimientos en curso y las conversaciones contenidas en los acontecimientos, y explorar el grado en que son comparables los acontecimientos, las observaciones, y demás. También permite variables y unidades de observación que pueden utilizarse dentro del corpus de acontecimientos registrados para explorar la índole de los fenómenos observados y de los patrones contenidos en los datos. Los sistemas descriptivos, por lo tanto, están integralmente vinculados con los registros tecnológicos.

## **SISTEMAS NARRATIVOS**

Como se indica en los cuadros 5.1 y 5.2, los sistemas narrativos son sistemas abiertos, no tienen categorías predeterminadas y registran segmentos amplios de acontecimientos o conductas en forma oral o escrita. Si bien todos los tipos de sistemas narrativos -diarios/libros de actas, registros de incidentes críticos, registros de muestras y notas de campo- requieren registros orales y/o escritos, los modos en que se recoge o se registra la información determinan que estos sistemas difieran tanto de los categóricos como de los descriptivos. Las diferencias se relacionan, en parte, con el hecho de que el observador es el principal instrumento de observación. Esto quiere decir que lo que se registra no está necesariamente especificado a priori, sino que depende en gran medida del sistema perceptual del observador y de su capacidad para captar y transmitir en lenguaje cotidiano lo que ha observado. En otras palabras, las percepciones y la capacitación de los investigadores, así como sus aptitudes para expresarse oralmente y por escrito, influyen en lo que se registrará y en cómo se lo registrará. El enfoque narrativo, por lo tanto, depende del individuo que realiza la observación.

Las unidades de observación relacionadas con los sistemas narrativos son a la vez similares y distintas a las correspondientes a los sistemas categoriales y descriptivos. Al igual que en estos sistemas, el punto de observación está predeterminado. El observador decide quién será observado, qué se observará y dónde y cuándo se producirán las observaciones. El observador registra la información en lenguaje cotidiano. Un registro narrativo, por consiguiente, es una forma de unidad natural, o mejor dicho, un registro de la ocurrencia natural de acciones, acontecimientos, conductas y demás. En este sentido, el registro narrativo se asemeja más a un registro tecnológico que a un sistema categorial o descriptivo. Al efectuar un

registro narrativo, el observador registra un amplio segmento de la vida. No se busca filtrar lo ocurrido de ningún modo sistemático, aunque se puede utilizar un lente específico (por ejemplo, la gestión de los acontecimientos, las secuencias de interacción docente-alumno). El registro narrativo, en consecuencia, pasa a ser un registro permanente de lo que se observó (véanse BECKER, 1970; CORSARO, 1985; DENHAM y LIBERMAN, 1980; EVERTSON, ANDERSON y CLEMETITS, 1980; EVERTSON, EMMER y CLEMENTS, 1980; MARSHALL y WEINSTEIN, 1982; MCCALL y SIMMONS, 1969; PELTO y PELTO, 1977; SEVIGNY, 1981; SPRADLEY, 1980).

El punto de observación es una unidad derivada por deducción. Es decir, que se pueden utilizar la índole de la cuestión, las investigaciones pasadas y las unidades pasadas para seleccionar unidades molares o de macro nivel tales como situaciones como unidades, acciones como unidades, unidades de conducta, unidades fenomenológicas y unidades funcionales. Estas unidades pueden servir como puntos de observación dentro de un contexto dado. También pueden obtenerse por inducción a partir de los registros narrativos. El tipo de unidad seleccionada y la información registrada dependen del enmarque conceptual o teórico de la observación.

Los registros narrativos se construyen de dos modos: durante la observación y después de ella. Tres de los cuatro tipos de sistemas narrativos descritos en los cuadros 5.1 y 5.2 emplean registros narrativos realizados durante el período de observación: el registro de incidentes críticos, el registro de muestras y las notas de campo. Los registros de diarios o libros de actas y algunos tipos de notas de campo se efectúan con posterioridad al acontecimiento. Cada uno de estos sistemas se considerará por separado. Dado que existe una relación entre el modo en que se registra la observación y las unidades que se pueden derivar del registro, se examinarán los aspectos del registro relativos a cada sistema.

Los registros de *incidentes críticos* se efectúan ya sea en el momento o de manera retrospectiva. El observador registra información, en forma narrativa, acerca de la ejecución de una práctica determinada (por ejemplo, un conjunto de reglas aplicables a toda la escuela) o de un tipo determinado de conducta (por ejemplo, la conducta transgresora). Se utiliza un marco específico para guiar lo que se registra (por ejemplo, la definición de las conductas a observar). Se fijan de antemano unidades discretas tales como el lugar, la persona, la situación y el tipo de conducta a observar. Se registran patrones de conducta en lenguaje cotidiano. Estos patrones se extraen del texto para crear unidades de observación. Se infieren unidades de observación a partir de las conductas anotadas en el registro narrativo. Los patrones pasan a ser descripciones del incidente observado. El registro narrativo es un contexto para interpretar e inferir estas unidades; los registros no son datos en y por sí mismos. Adicionalmente, los patrones identificados pueden clasificarse para construir unidades de nivel más molar. Por consiguiente, las unidades se obtienen tanto por deducción como por inducción. Pueden incluir conductas, situaciones, acciones, conversaciones, estructuras de fenómenos, etcétera. El elemento crítico es el observador, dado que es el instrumento de observación y registro. La estructura del registro deriva de la capacitación y la perspectiva teórica del observador y del tipo de información requerida en el estudio. El registro de incidentes críticos, por consiguiente, puede considerarse un

sistema restringido en el que se registra un segmento específico de la realidad, definido de antemano y guiado por un marco o una teoría específicos.

Las *descripciones de muestras* son más detalladas que los registros de incidentes críticos. La finalidad de este tipo de registro es obtener descripciones de acontecimientos que aparecen en forma sistemática e intensiva en los registros efectuados en el momento. El observador registra la conducta que se produce durante un período establecido. El objetivo es obtener un flujo ininterrumpido de conducta con el mayor detalle que sea posible. El registro no es intencionalmente selectivo. El observador registra lo que dice y hace un sujeto seleccionado, así como la información relativa al contexto. Las conductas de otros individuos sólo se registran en relación con la de la persona que se seleccionó para ser observada. El investigador procura efectuar un registro cronológico de los pasos más importantes incluidos en cualquier acción dada (por ejemplo: va a la pizarra; escribe la respuesta correcta al problema; vuelve al pupitre). Se evita hacer interpretaciones. La información se registra desde una perspectiva participante (véase BARKER y WRIGHT, 1955).

Una vez realizado el registro de muestras, el observador segmenta las corrientes de conducta en episodios que reflejan la acción o situación. Los episodios se construyen partiendo de la base de que las conductas contenidas en ellos tienen una dirección consecuente, es decir, que se dirigen hacia un objetivo (véase BARKER y WRIGHT, 1955). Se considera, por lo tanto, que las conductas conducen al «sujeto hacia un determinado objetivo conductual» (FASSUACHT, 1982, pág. 175). Los episodios son unidades naturales. También se puede considerar que son, o que contienen, unidades de conducta, unidades de acción y/o unidades de situación. Al igual que los sistemas categoriales y descriptivos, los registros de muestras permiten identificar y construir una variedad de tipos de unidades. Cada una de ellas aporta distinta información acerca de los fenómenos observados y brinda descripciones de diferente tipo y nivel.

Las *notas de campo*, como los registros de muestras y de incidentes críticos, dependen del observador como instrumento de observación para obtener registros narrativos. Las notas de campo generalmente se asocian con la observación participante en el campo de la antropología (véanse PELTO y PELTO, 1977; SANDAY, 1976; SPRADLEY, 1980) y la sociología (BECKER, 1970; MCCALL y SIMMONS, 1969). La observación participante se ha empleado en los estudios etnográficos de los procesos y contextos educativos.

Para comprender los tipos de unidades que pueden identificarse o construirse a partir de los registros narrativos realizados durante una observación participante, es necesario hacer un breve comentario sobre la índole de este método. La observación participante se utiliza para estudiar los modos de vida de una cultura o grupo social. Este tipo de observación implica un grado de participación que oscila entre activo y pasivo (SPRADLEY, 1980). La participación activa significa que el observador interviene en los acontecimientos y los registra después de haberse producido. Este tipo de observación participante le permite al observador captar la *perspectiva interna* y *registrar* los acontecimientos tal como fueron percibidos por alguien que participó en

ellos. La observación participante pasiva significa que el observador no interviene en los acontecimientos sino que se mantiene *ajeno* a éstos o al contexto. En ambos casos, el observador registra los modos de vida del grupo social en estudio.

Lo que llega a ser observado y registrado depende tanto del enmarque de la observación participante como del tipo de etnografía utilizada, que puede ser, por ejemplo, comprensiva, centrada en un tema o dirigida a verificar hipótesis (HYMES, 1981). La etnografía comprensiva explora una sociedad o grupo social entero y su relación con la sociedad más amplia (véase OGBU, 1981). Un enfoque etnográfico centrado en un tópico se concentra en un aspecto del grupo social o sociedad, como por ejemplo, el alfabetismo (véanse COLLINS, en prensa; GILMORE, en prensa; HEATH, 1982, 1983; SZWED, 1977; TAYLOR, 1983) o la escolaridad (HYMES, 1981; NOBLIT, 1982; SMITH y GEOFFREY, 1968; SPINDLER, 1982). La etnografía de verificación de hipótesis es un estudio etnográfico enmarcado por una teoría específica. Por ejemplo, los Whitings (WHITING, 1963) utilizaron la teoría de la socialización para enmarcar un estudio sobre las prácticas de socialización en seis culturas distintas. COOK- GUMPERZ y SIMONS (1981) usaron la teoría del discurso, la teoría de la lectura, la teoría del análisis de la conversación y otros trabajos afines para enmarcar un estudio sobre la comunicación en las aulas y los modos en que la comunicación conduce a la evaluación de la actuación. (Para información adicional, véase la exposición sobre la observación como indagación más adelante en este capítulo.) Si bien estos tipos de etnografía pueden parecer discretos, en realidad representan diferentes puntos de un continuo. Además, pueden ocurrir simultáneamente. Por ejemplo, un mismo estudio puede tener diferentes niveles de contexto representados, utilizar teorías pasadas para enmarcar ciertos aspectos (por ejemplo, la comunicación entre los participantes; los procesos de lectura) y seleccionar determinados fenómenos para explorarlos en mayor profundidad (por ejemplo, comportamiento, narrativa, grupos de lectura, campos de juego).

En cada uno de estos enfoques se utilizan registros narrativos para congelar los acontecimientos observados. Sin embargo, dada la diferencia de propósitos, el tipo de información variará en cierto grado. Por ejemplo, los investigadores que trabajen sobre la comunicación docente-alumno requerirán más información acerca del tipo de intervención oral que tuvo lugar. El observador que se centre en la intervención hablada de docentes y alumnos deseará suplementar el registro narrativo del acontecimiento con un registro tecnológico. La observación participante, pues, al igual que los demás enfoques narrativos y que los sistemas categoriales y descriptivos, es influida por las preguntas que se formulan y por el enmarque del estudio.

Como en el caso de los registros de muestras, una vez que se han efectuado los registros narrativos se indican los ejemplos de conducta (véanse ERIKSON, CAZDEN, CARRASCO y GUZMÁN, 1978-1981, GRIFFIN, según cita de MERRITT y HUHPHREY, 1981). Es decir que se identifican acontecimientos y episodios. Se transcribe información acerca de quién está participando, qué contextos crearon los participantes, la índole de los acontecimientos, y demás, para cada registro. La utilización de índices permití identificar acontecimientos y procesos que pueden ser funcionalmente equivalentes (véanse ERICKSON y SHULTZ, 1981; FLORIO y SHULTZ, 1979) a través

de distintos días y distintas observaciones dentro del corpus. La información clasificada puede referirse a diversos tipos de unidades: unidades fenomenológicas, situaciones como unidades, conductas como unidades, unidades de acción. Los tipos específicos de unidades clasificadas dependerán de los objetivos del investigador. La utilización de índices ha sido teóricamente considerada para el caso de las notas de campo y los registros tecnológicos, pero es un procedimiento importante en todos los estudios observacionales.

Las unidades contenidas en los sistemas narrativos dependen de las descripciones registradas. Si bien la información general registrada en las notas de campo es la relativa a los acontecimientos en curso, los observadores suelen registrar otras informaciones acerca de la índole del proceso (véanse CORSARO, 1981; SEVIGNY, 1981): CORSARO (1981) comunica que ha tomado cuatro tipos de notas de campo: personales, metodológicas, teóricas y descriptivas. El último tipo de notas, las descriptivas; son las que se mencionaron antes. Las *notas metodológicas* se refieren a aspectos relativos al emplazamiento del equipo, la ubicación del observador, el acceso al contexto y la actividad de registrar información: El observador registra todas las decisiones tomadas durante el ciclo de la indagación. Las *notas personales* se refieren a las observaciones y reacciones personales del observador y a ciertas cosas que éste desea recordar o considerar. Las *notas teóricas* se refieren a los vínculos con la teoría y con los patrones observados. El observador registra hipótesis generadas dentro de la situación y toma nota de los patrones observados en un acontecimiento a efectos de poder explorarlos en otras situaciones.

Los cuatro grupos de notas contribuyen a suministrar información sistemática acerca del proceso de indagación y ayudan a enmarcar los análisis de los datos.

Las notas de campo, por consiguiente, son registros efectuados en lenguaje cotidiano acerca de fenómenos observados, decisiones metodológicas, observaciones teóricas y otras informaciones pertinentes. En los ámbitos de la antropología y la sociología, las notas de campo también se refieren a los registros históricos y a otra información obtenida en el campo (véase PELTO y PELTO, 1977).

Se construyen unidades de observación a partir de la información registrada en las notas de campo. Las unidades de observación, pues, generalmente se obtienen por inducción. Se puede derivar una gran variedad de unidades extrayendo patrones de conducta o segmentos de conducta dirigida hacia un objetivo. Estos patrones pueden ser secuencias de conducta, situaciones, acciones o estructuras. Además, las unidades descubiertas en una observación o en un contexto se pueden utilizar para guiar las decisiones acerca de qué observar en las siguientes sesiones.

Si bien las notas de campo normalmente se usan dentro de una perspectiva antropológica o sociológica, en algunos estudios recientes sobre la enseñanza también se ha comenzado a utilizar esta forma de registro narrativo (véanse EVERTSON, ANDERSON y CLEMENTS, 1980; EVERTSON, EMMER y CLEMETS, 1980; FISHER y otros, 1978; MARSHALL y WEINSTEINS, 1982). Se presentará más información sobre estos enfoques en la sección referida a la observación como indagación.

Los últimos registros a considerar, con sus correspondientes unidades, son los diarios y libros de actas. Estos registros se efectúan en forma retrospectiva. No se realizan en vivo sino que se basan en el conocimiento evocado del investigador acerca del acontecimiento registrado (FLORIO y CLARK, 1982; YINGER y CLARK, 1981). Este tipo de registro permite efectuar estudios longitudinales de acontecimientos y personas. Como se indica en el cuadro 5.3, estos registros suelen hacerse por escrito, pero no hay ninguna razón teórica o conceptual por la que no puedan ser registros orales (magnetofónicos). Al igual que en el caso de los demás, tipos de registros narrativos, el marco de referencia del redactor del diario o libro de actas influye sobre lo que habrá de registrarse, y las observaciones dependen de sus recuerdos y sus percepciones.

Se extraen patrones de conducta o situaciones del texto, creando así unidades inferidas a partir de los registros narrativos. Las unidades que guían la recolección de datos (por ejemplo, quién, qué, cuándo) se obtienen por deducción a partir de trabajos anteriores y del marco orientador del registro de información. Como en el caso de los demás registros narrativos, las unidades también pueden obtenerse por inducción. Qué unidades se pueden identificar es algo que depende del marco de referencia de la persona que escribe el diario y de su propósito al hacerlo.

En, resumen, los registros narrativos informan sobre acontecimientos en curso con diversos grados de detalle. Pueden ser escritos en el momento o en vivo, in situ, o bien con posterioridad al acontecimiento. La información se anota en lenguaje cotidiano. y en forma cronológica. Se pueden derivar diversos tipos de unidades a partir de los datos. Estas unidades pueden obtenerse por inducción y por deducción. Entre ellas se incluyen: unidades naturales, unidades deductivas, unidades inductivas, unidades conductuales, situaciones como unidades, unidades fenomenológicas, unidades de acción, unidades directamente observables y unidades inferidas.

## **REGISTROS TECNOLOGICOS**

Como se indica en el cuadro 5.1., los registros tecnológicos incluyen grabaciones magnetofónicas, cintas de vídeo, videodiscos y filmaciones. Estos instrumentos son sistemas abiertos y tienden a captar el mayor segmento posible de la realidad con escasa intervención del observador. Una vez que el observador pone en marcha el sistema (por ejemplo, el grabador o la cámara), se recogen en forma no selectiva los acontecimientos que ocurren frente al lente de la cámara o en torno al micrófono del grabador. Se pueden efectuar registros de ciertos acontecimientos o conductas específicos. Estos incluirían, por lo tanto, unidades deductivas, conductuales y situacionales, establecidas a priori. Estas unidades son también fuentes *potenciales* de otros tipos de unidades. Qué unidades se derivarán depende de la índole del análisis utilizado y del enmarque del estudio.

Los registros tecnológicos pueden utilizarse junto con todos los otros sistemas antes presentados. El registro tecnológico se puede usar *in situ* con los otros sistemas o puede ser un registro al cual se aplican los otros sistemas. En general, por lo tanto, las

unidades descritas para los sistemas anteriores pueden derivarse de registros tecnológicos. La permanencia del registro permite efectuar múltiples análisis y enfoques, e identificar una gran variedad de unidades complementarias o variables posibles (véanse MORIHE-DERSHIMER, en prensa-a; en prensa-b; RAMÍREZ, en prensa; SHUY, en prensa; TENEBERG, en presnas).

## **RESUMEN**

En las secciones anteriores se presentó brevemente el espectro de opciones existentes para describir fenómenos. Cada opción brinda una interpretación y una representación diferentes de la realidad, puesto que la realidad «sólo puede aprehenderse indirectamente, a través de signos y mecanismos de representación» (FASSTIACHT, 1982, pág. 64). Como se señaló anteriormente, las interpretaciones y representaciones son producto del enmarque conceptual del estudio (BROPHY, 1983; DELAMOHT y HAMILTOIQ, 1976; DOYLE, 1977; SAISDERS, 1981; SHULMAIQ, 1981). Como indica HAMILTOIS (S.f.): «Distintos marcos de referencia crean distintas pautas de explicación» (pág. 8). Desde esta perspectiva las unidades «son invenciones, no descubrimientos, interpretaciones, y no descripciones (HAMILTON, s.f., pág. 5). También se puede considerar que las unidades son muestras de diferentes aspectos de la realidad, así como de diferentes niveles de la realidad. Las unidades, por consiguiente, son variables construidas para ayudar al observador a reflexionar sobre diversos aspectos de los fenómenos observados.

### ***Aspectos relativos a la selección de muestras***

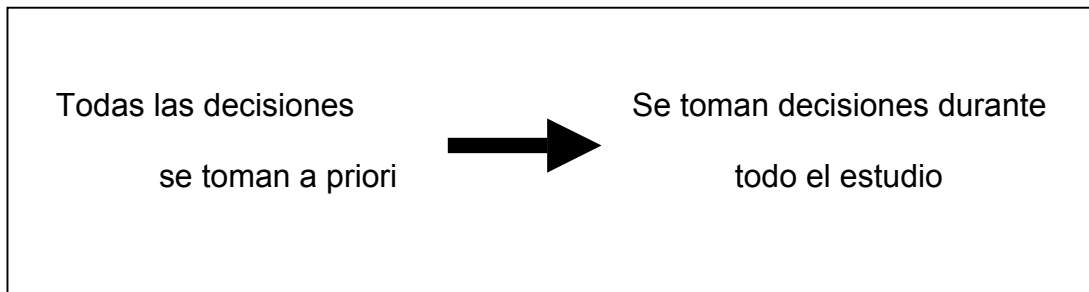
El tema de las unidades de observación se relaciona con la consideración de los problemas relativos a la elección de muestras, debido a que cada unidad representa un aspecto selectivo de la realidad, y no toda la realidad. En esta sección se presentarán tres modos adicionales de considerar la selección de muestras: a) el problema de qué se toma como muestra, cuándo y dónde; b) el problema de cuándo tomar las decisiones referentes a la selección de muestras, y c) los aspectos relativos al tiempo en la selección de muestras.

*Cuándo y dónde.* BERLINER (1976) señala que «parte de la respuesta radica en saber *dónde* y *cuándo* observar» (pág. 8). El requisito es seleccionar un momento y un lugar apropiados para observar, dentro del currículum o flujo de conducta. La selección equivocada del momento o el lugar significa una pérdida de tiempo y puede invalidar los descubrimientos. El problema consiste en elegir el momento, el lugar y el punto de observación que se adecuen al problema en estudio. HERBERT y ATTRIDGE (1975) identifican cinco ámbitos en los que se deben tomar decisiones y elegir muestras: a) cantidad de sujetos; b) duración total del tiempo de observación; c) distribución del tiempo de observación; d) probabilidad de que las observaciones sean representativas de los fenómenos en estudio, y e) alternativas/opciones. Las decisiones sobre cada uno de estos aspectos deben estar fundamentadas por el marco teórico, las investigaciones anteriores y/o una fase de prueba o de «orientación en el contexto». Como se verá en

la siguiente sección, sin esta última fase el investigador no puede asegurar la representatividad de la muestra. La cuestión de qué se toma como muestra y dónde se lo hace es parte del aspecto, más amplio, de la validez.

Los puntos mencionados también se relacionan con la variabilidad o la estabilidad de la conducta o fenómeno en estudio, el medio en el que tiene lugar la observación, las características de los sujetos y la índole del ciclo de indagación adoptado. Pueden surgir problemas en todas las etapas de una investigación, y cada decisión podría alterar la validez de la información obtenida en otros momentos del estudio (HERBERT y ATTRIDGE, 1975). Un estudio concebido de este modo no se basa en un enfoque rígido y estático, sino en una postura dinámica, con una serie de puntos de decisión, cada uno de los cuales se relaciona y ejerce influencia respecto de lo que se recoge como muestra y de cómo se lo recoge. Este punto de vista sobre las decisiones referentes a la elección de muestras nos lleva al segundo aspecto a considerar: cuándo se toman dichas decisiones. (En LINN [1986] y en ERICKSON [vol. II, 4], se presentan factores adicionales relativos a la selección de muestras.)

***Cuándo se toman las decisiones sobre la elección de muestras.*** Los dos factores que se presentan a continuación surgieron de la revisión de los distintos sistemas observacionales antes descritos. A partir de esa revisión, se identificaron dos enfoques generales de la indagación, con dos procedimientos distintos para la selección de muestras. Se puede considerar que estos enfoques reflejan diferencias en el ciclo de indagación aplicado por los investigadores. El primer enfoque incluye decisiones tomadas a priori. El segundo comprende decisiones efectuadas durante el proceso de indagación. Estos enfoques no conforman una dicotomía, sino que se los puede considerar como los dos extremos de un mismo continuo, según se ilustra en la figura 5.4, similar al continuo de los enfoques exclusivos e inclusivos del contexto, anteriormente presentado en este capítulo.



***FIGURA 5.4. Continuo de la selección de muestras.***

Los investigadores que toman todas las decisiones a priori, seleccionan de antemano las unidades de observación, el punto de observación, y la duración y el lugar de la observación. La programación temporal de las observaciones y la selección de los acontecimientos se efectúan antes de iniciarse el estudio. Los investigadores que aplican este enfoque deben estar familiarizados con el contexto para garantizar que lo que se observe sea representativo de los fenómenos a estudiar. Además, el investigador debe determinar si esos fenómenos se producirán o no en el contexto

seleccionado para su estudio, y en caso de producirse, si lo harán con la suficiente frecuencia como para poder ser identificados de manera confiable (SHALVELSON y DEMPSEY-ATWOOD, 1976). Si no considera el sitio y la frecuencia con que ocurren los acontecimientos seleccionados para su observación, el investigador puede tropezar con problemas relativos a la validez y la estabilidad de sus conclusiones. Por ejemplo, WALLAT, GREEN, CODILIDI y HARAMIS (1981) refieren el caso de un profesor al que se le pidió que registrara 20 minutos diarios del tiempo dedicado a la instrucción de todo el grupo de clase. El docente aceptó, y registró el período que pasaba con los alumnos a fin de evaluar su progreso en los centros de interés y de darles indicaciones sobre el trabajo en esos centros. Este era el único período en el que el docente se encontraba ante la totalidad del grupo. El investigador, que nunca había estado en el aula, llegó a la conclusión de que el docente era el más dogmático y autoritario de todos los que figuraban en el estudio. Si hubiera visitado el aula, habría visto a ese mismo profesor trabajar correctamente en un entorno de estructura abierta. Si bien este incidente constituye una excepción, sirve para destacar la necesidad de estar familiarizado con el contexto y de representar con precisión la índole de los fenómenos a estudiar.

En el ciclo de indagación correspondiente a los estudios que se ubican en el extremo izquierdo del continuo, el punto de observación y el programa temporal de las observaciones se fijan de antemano. Una vez que están establecidos, el investigador accede al lugar o lugares indicados para realizar el estudio de manera confiable y válida. Este enfoque, como todos los estudios observacionales, requiere que el observador consiga acceder al contexto y desarrollar una relación de confianza mutua y buen entendimiento con los participantes. El observador debe negociar un contrato con garantías para los participantes, llegando con éstos a un acuerdo que incluya la protección general de los sujetos a estudiar y que especifique cómo se utilizará la información, así como quién tendrá acceso a los datos y los resultados del estudio (véanse ERICKSON y WILSON, 1982; KIMMEL, 1981). Este procedimiento ayuda a evitar situaciones tales como la descrita por WALLAT y otros (1981), antes mencionada. El ciclo de investigación que figura en el extremo izquierdo del continuo es un proceso que comprende múltiples pasos, cada uno de los cuales se torna a efectos de garantizar la validez de las decisiones y las opciones relativas a la selección de muestras.

En el extremo derecho del continuo, se presentan cuestiones relativas a la elección de muestras en diversos momentos durante el ciclo de indagación. El investigador parte de una pregunta general y selecciona el lugar o lugares a estudiar. Luego procura acceder al lugar, entablar una relación armónica y de mutua confianza con los participantes, y negociar un contrato que garantice la reserva y la validez del estudio. En este tipo de ciclo de indagación, se formulan preguntas generales, se seleccionan los instrumentos a emplear, se diseñan procedimientos de recolección, se recogen datos y se comienzan los análisis. Este procedimiento se utiliza entonces para refinar las preguntas, seleccionar o agregar nuevos procedimientos de recolección y puntos de observación, y orientar los sucesivos análisis. El ciclo es reflexivo; esto quiere decir que no es lineal, sino que las etapas mencionadas tienden a coexistir y sirven de apoyo unas a otras (véase SPRADLEY, 1980).

Así como hay muchas similitudes entre estos dos enfoques, una diferencia importante entre ambos es la magnitud de la muestra general. Los estudios correspondientes al extremo izquierdo del continuo tienden a incluir una mayor cantidad de casos que los ubicados en el extremo derecho. Los investigadores que efectúan estudios conformes al extremo izquierdo generalmente están interesados en verificar hipótesis y en identificar leyes generales de conducta o normas de actuación. En consecuencia, deben seleccionar un número suficientemente grande de casos como para poder generalizar sus conclusiones a otras poblaciones y contextos. Los que se sitúan en el extremo derecho del continuo, en cambio, normalmente están interesados en realizar estudios en profundidad de una cantidad reducida de casos. El propósito de esos estudios es explorar determinados procesos o contextos del modo más detallado que sea posible, a fin de generar hipótesis sobre la índole de dichos procesos/cóntextos y luego verificar lo que sucede en cada caso y entre distintos casos.

Recientemente se han emprendido estudios en los que también se combinan estos enfoques. Por lo común, se trata de estudios longitudinales o de carácter programático. En ellos se incorporan estudios adicionales, se exploran diversos aspectos y se generan y refinan preguntas. Las decisiones relativas a las muestras dentro de estos estudios varían según el componente investigado (véase COLE, GRIFFIN y NEWMAN, 1979; véanse también diversos estudios de Cook-Gumperz, Gumperz y Simons, y Evertson y otros en 1a sección de este capítulo dedicada a la observación como indagación). Otro conjunto de trabajos que se ubica entre los dos enfoques generales es el de las investigaciones en las que se efectúan múltiples estudios sobre el mismo cuerpo de datos. Este tipo de trabajo es una forma de análisis secundario en el cual el primer estudio puede ser abordado desde cualquiera de los dos extremos del continuo. Los estudios posteriores se basan en el primero, pero pueden explorar aspectos adicionales del fenómeno en cuestión. Por ejemplo, MERRITT (1982; MERRITT y HUMPHREY, 1981) eligió explorar cómo obtenían los alumnos ayuda de parte de los docentes y cómo brindaban ayuda los docentes en una pluralidad de contextos. Merritt volvió a analizar los datos recogidos en un estudio etnográfico más amplio (SHuy y GRIFFIN, 1981).

*Muestreo del tiempo.* Ya sea que el investigador aplique un enfoque normativo, un enfoque en profundidad o una combinación con un ciclo de indagación recursivo, la selección del tiempo y la selección del acontecimiento son los medios que con mayor frecuencia se utilizan para registrar información de manera selectiva. El tiempo se emplea en por lo menos tres formas. En primer lugar, se emplea para especificar los límites generales del período de observación (por ejemplo, el día entero, una hora, o 30 minutos). En segundo lugar, el tiempo se utiliza para designar el intervalo especificado para el registro de ciertas conductas con un sistema categorial en vivo (por ejemplo, cada cinco minutos; véase STALLINGS, 1983). En tercer lugar, se pueden designar pequeños segmentos temporales dentro de un período general de observación. Todas las oposiciones de las conductas o acontecimientos observados se registran entonces mediante el empleo de una lista de comprobación o una escala de valoración. Además, las escalas de valoración también pueden registrar la intensidad de un acontecimiento particular, así como la frecuencia con que éste ocurre.

El primer método de selección del tiempo, el *período de observación*, implica a una serie de decisiones. El investigador debe determinar la duración de las observaciones correspondientes a un día específico, el orden de secuencia de las observaciones y la distribución de las mismas a lo largo del tiempo. Así este método permite recoger información a través del tiempo y en muchas ocasiones. Los períodos de observación se mantienen estables: Si el período es el mismo, según el sistema observacional, se puede explorar qué tipos de acontecimientos, conductas, acciones, exigencias, restricciones y procesos se producen dentro de ese período. La índole del período de observación estará determinada por el problema en estudio. Por ejemplo, si se refiere a cómo se inicia la actividad escolar, el investigador debe tomar como muestra el comienzo del día durante los primeros días de clase. Si la cuestión se refiere a la instrucción eficaz de la lectura, el investigador deberá tomar como muestras los episodios de lectura, tanto formales como informales, que tuvieron lugar en las aulas en que se llevó a cabo dicha instrucción (véase GRIFFITI, 1977). Si el problema se relaciona con el carácter de los contactos escolares entre docente y alumno, el período de observación debe abarcar una muestra representativa de actividades escolares, tanto a lo largo del día como de la semana. Por último, si el objetivo es formular un dictamen acerca de la índole del proceso en un nivel general, el investigador tendrá que tomar muestras de acontecimientos producidos a lo largo del tiempo (por ejemplo, durante todo el año). Para responder al interrogante sobre la variabilidad o la estabilidad de las conductas, son necesarias las muestras longitudinales.

El investigador debe decidir si le conviene seleccionar un período dado, pasando por alto los límites de los acontecimientos, o bien efectuar la selección de muestras dentro de un acontecimiento en particular. La decisión al respecto; incidirá en el tipo de sistema seleccionado y en el tipo de cuestiones que se pueden explorar. Por ejemplo, algunos sistemas, como los narrativos, los descriptivos y los registros tecnológicos, permiten explorar con comodidad las cuestiones longitudinales. El sistema categorial y el sistema de signos no son tan adecuados para estos fines, a menos que se efectúen ajustes especiales y designaciones para marcar los límites de los acontecimientos. Además las estrategias de codificación (por ejemplo, la reducción de acciones y conductas a un símbolo) no facilitan la exploración de procesos detallados a través del tiempo.

El segundo método, el de *selección de intervalos breves*, permite explorar la duración de una conducta específica aparecida (por ejemplo: el 70 % de la actividad verbal total correspondió a la intervención del docente; el 20 %, a la formulación de preguntas de orden superior). Lo que no permite es recuperar la cantidad de manifestaciones efectivas de una conducta específica. En consecuencia, no se podrá determinar si un código de frecuencia dado corresponde a una única manifestación de esa conducta durante quince segundos, o a cinco manifestaciones de tres segundos cada una. La distribución de las conductas específicas y los cambios en cuanto a distribución e influencia no son recuperables (véase BALES y STRODTBECK, 1967). Este método se asemeja al primero en que el observador necesita determinado tiempo para registrar (por ejemplo, 30 minutos), un momento específico para empezar el registro (por ejemplo, el comienzo de la actividad escolar, a las 8:30), y un intervalo en el cual registrar la frecuencia de las conductas (por ejemplo, cada tres o cinco

segundos). El problema, para el investigador, radica en determinar cuántos intervalos deben tomarse como muestra a fin de que sean representativos y cuánto debe durar el período de observación.

La selección de segmentos breves de tiempo dentro del período general de observación, a través del empleo de listas de comprobación y escalas de valoración, permite explorar la aparición efectiva de una conducta o un acontecimiento específico (por ejemplo: el 45 % de todas las conductas observadas fueron preguntas iniciadas por el docente; se manifestó, o no se manifestó, la conducta de elogio durante los 10 minutos de observación de la lectura en voz alta). Este enfoque no permite explorar a) la duración de una conducta dada, a menos que eso esté específicamente indicado (por ejemplo: señale cuánto duró la atención en la tarea 2 minutos, 3 minutos, 4 minutos, 5 minutos, o más), ni b) lo que precedió o siguió a una conducta o acontecimiento dados. En otras palabras, cada conducta en particular queda descontextualizada respecto de la corriente de conducta. El problema, para el investigador, consiste en determinar la cantidad necesaria de sesiones de muestreo dentro del período global de observación, la duración de estas sesiones y los instrumentos a usar.

*Muestreo de acontecimientos.* El último aspecto a considerar, con referencia a la elección de muestras, es la selección de acontecimientos. A diferencia del relevamiento del tiempo, en el de acontecimientos se especifica un punto de observación (por ejemplo, los grupos de lectura, las actividades de toda la clase) pero no se determina la duración de la observación. El período de observación está determinado por los límites naturales de la ocurrencia del acontecimiento en la situación presente en el aula. La solución de acontecimientos es un enfoque centrado en un tema: Por ejemplo, si lo que interesa es la índole de la lectura en voz alta de los alumnos de los grados intermedios, no es necesario registrar el comienzo de la actividad escolar. Lo que sí será necesario es seleccionar todos los acontecimientos en los que se manifieste la lectura en voz alta (por ejemplo, grupos de lectura, clases de estudios sociales, lectura de cuentos, música, lecciones de ciencia, lectura del menú, etcétera). El investigador debe seleccionar un punto de observación y luego determinar todas las situaciones posibles en que ocurre el fenómeno. Una vez que esto ha sido determinado, es posible tomar muestras representativas de los acontecimientos.

Esta discusión sobre la selección de muestras ilustra la índole de las decisiones que se deben tomar y el hecho de que muchas de ellas están relacionadas entre sí. El tema de la elección de muestras se vincula con los aspectos de la estabilidad y la validez. El modo en que se toman las muestras en un estudio observacional dado se relaciona con las preguntas formuladas y con el enmarque de las observaciones. Por último, la selección de muestras guarda relación con el grado de confianza que puede tener el lector del informe respecto de las interpretaciones y las conclusiones del estudio. La cuestión es, entonces, si la muestra elegida brinda un elevado grado de confianza en cuanto a que la realidad ha sido válidamente representada.

### ***Causas de error representativas: límites a la certeza en la observación***

En las secciones anteriores se consideraron el propósito general de la observación y los factores genéricos implícitos en la tarea de diseñar y llevar a cabo una observación sistemática. La finalidad de la investigación observacional se definió como la de representar segmentos específicos de la realidad. Se demostró que el proceso de representación está mediatizado por el mecanismo o sistema elegido como medio para representar la realidad. En esta sección se considerará un último conjunto de factores. Estos factores se relacionan con la identificación de posibles causas de error y con los modos de reducir la aparición de tales errores.

La noción de causas de error fue escogida para ser comentada debido a que en ella se apoyan los aspectos relativos a la fiabilidad, la validez y el rigor de la observación y a que pone límites a la certeza respecto de lo que se puede obtener. Por razones de espacio, no será posible analizar en profundidad cada uno de estos aspectos; por consiguiente, se considerará principalmente el tema de las causas de error, dado que los de la fiabilidad y la validez han sido tratados en otros trabajos de este volumen. (Véanse también BRACHT y GLASS, 1968; COHEN, 1960; ERICKSON, 1979; FLANDERS, 1967; FRICK y SEMMEL, 1978; KUGLE, 1978; LIGHT, 1971; MCCUTCHEON, 1981; MCDERMOTT y HOOD, 1982; SHAVELSON y DEMPSEY-ATWOOD, 1976; Show, 1974, entre otros). La fiabilidad y la validez serán consideradas dentro del tema general de las causas de error.

### **CAUSAS DE ERROR: PANORAMA GENERAL**

La perspectiva de la investigación observacional como un medio de presentar y explorar la realidad, adoptada en este capítulo, implica que la causa de un error nunca se encuentra en el segmento de la realidad considerado. Las causas de error radican en el sistema o proceso de representación (véase FASSNACHT, 1982). En el cuadro 5.5, se presenta una síntesis de las causas representativas de error, extraídas de diversas fuentes (Erickson, 1979; Fassnacht, 1992; Frick Semmel, 1978; Hbert y Attridge, 1975; McGaw, Wardrop y Bunda, 1972; Miller, 1974).

Esta lista, si bien no es exhaustiva, representa el espectro de tipos de errores que pueden dar lugar a representaciones falsas de la realidad y a descripciones no válidas. El análisis de esta lista sugiere dos cosas. En primer lugar, los distintos sistemas anteriormente descritos están sujetos a diferentes tipos de errores. Por ejemplo, los problemas de la tendencia central y la indulgencia son aplicables a los sistemas categoriales que basan sus descripciones en registros o codificaciones efectuados en el momento. Por su parte, los errores lógicos y los errores en el muestreo son aplicables a todos los sistemas. En segundo lugar, los errores de la lista pueden categorizarse. Los errores se relacionan con a) los observadores, b) el sistema utilizado para obtener la representación, c) el marco de referencia o las presuposiciones acerca de los fenómenos en estudio, y d) los procedimientos empleados para recoger datos.

CUADRO 5.5

Causas de error en la investigación observacional

| <i>Tipo de error</i>   | <i>Definición</i>   |
|--|---|
| 1. Tendencia central   | Cuando se utilizan escalas de valoración, el observador tiende hacia el punto medio subjetivo al juzgar una serie de estímulos.   |
| 2. Indulgencia o generosidad                                 | Cuando se utilizan escalas de valoración en las que se requiere anotar «sí», «a veces», «rara vez» o «no», el observador tiende a ser indulgente o generoso.  |
| 3. Efectos de la primacía o novedad                          | Las impresiones iniciales del observador tienen un efecto distorsionante sobre posteriores juicios.   |
| 4. Errores lógicos   | El observador comete errores de juicio basados en presuposiciones teóricas, experienciales o ideológicas (por ejemplo, la presunción de que como un profesor demuestra calidez hacia la clase, también es didácticamente eficaz).                     |
| 5. El no tomar en cuenta la propia influencia                | Se pasa por alto la influencia del observador en el contexto. El rol del investigador puede llevar a la creación de expectativas particulares. Pueden formularse juicios de acuerdo con estas expectativas.   |
| 6. Clasificación de las observaciones                        | La construcción de macro categorías hace que se pierdan ciertas distinciones sutiles. Dichas categorías permiten la cuantificación pero provoca una pérdida de información sobre el proceso y sobre diferencias tenues.                               |
| 7. Generalización de una conducta singular                   | Pueden formularse juicios basados en pruebas procedentes de una muestra no representativa. Esto puede llevar a falsas conclusiones o a clasificaciones incorrectas de personas o acontecimientos.   |
| 8. Intereses y valores arraigados del observador             | Las conclusiones quedan teñidas de juicios de valor o distorsionadas debido a prejuicios personales no controlados.   |
| 9. El no considerar la perspectiva de los sujetos observados | En el caso de los investigadores interesados en obtener un panorama claro de la vida cotidiana, el no obtener las perspectivas de los participantes puede llevar a identificar factores, procesos o variables no validados (ERICKSON y WILSON, 1982). |

10. Muestreo no representativo  
Pueden producirse errores basados en muestras que no representan el conjunto general de conductas, que no aparecen con la suficiente frecuencia como para ser observados con un adecuado grado de fiabilidad, o que son incoherentes con la teoría que guía las observaciones.
  11. Reacciones de los sujetos observados  
Las reacciones de los participantes a quienes se observa pueden distorsionar el proceso o los fenómenos observados (por ejemplo, los docentes que se sienten ansiosos por el hecho de ser observados pueden comportarse de forma diferente de como lo harían en circunstancias de mayor tranquilidad).
  12. El no tomar en cuenta la situación o el contexto  
Puede llegarse a conclusiones incorrectas debidas a la presuposición de equivalencias funcionales (por ejemplo, período de lecturas = período de lectura 2). Esto puede llevar a pasar por alto lo que se está enseñando, los cambios en las actividades, las variaciones en los derechos y obligaciones correspondientes a la participación y, en consecuencia, puede distorsionar las conclusiones.
  13. Sistemas de observación mal diseñados  
Esto provoca problemas relativos a la fiabilidad y la validez.
  14. El no considerar la velocidad de las acciones pertinentes  
Pueden producirse errores basados en la omisión de rasgos cruciales debido a la rapidez de las acciones que ocurren en el aula.
  15. El no considerar la simultaneidad de las acciones pertinentes  
Pueden producirse errores basados en el no tener en cuenta la posibilidad de que se recline más de una actividad al mismo tiempo, de que se envíe más de un mensaje al mismo tiempo (por ejemplo, el uso de distintos canales: verbal y no verbal), y de que un mensaje cumpla más de una función al mismo tiempo.
  16. El no considerar el carácter deliberado o dirigido hacia un objetivo de la actividad humana  
Se puede llegar a la falsa conclusión de que cierta conducta carece de estabilidad debido a no tener en cuenta los propósitos de la conducta humana.
  17. El no asegurarse de que no se produzcan desviaciones por parte del observador  
Pueden producirse errores debidos a cambios en el modo en que el observador utiliza el modelo con el correr del tiempo. Esto puede hacer que se obtengan descripciones que no se ajustan a las categorías originales o que varían de una a otra (KUGLE, 1978).
-

FASSNACHT (1982) sostiene que los errores son una parte intrínseca del proceso perceptivo. Esto ha llevado a los investigadores a adoptar diversas medidas con el propósito de reducir la posibilidad de error, de asegurar el rigor en la observación y de obtener una representación adecuada de la realidad. A continuación, se considerarán dos de esas medidas: a) medidas relativas a la fiabilidad, y b) criterios propuestos para diversos aspectos del proceso de observación.

## **FIABILIDAD: UNA CAUSA DE ERROR POTENCIAL**

Los aspectos de la fiabilidad son complejos y se vinculan con los problemas de la validez (véase el capítulo de ERICKSON (Vol. II, 4) para un comentario sobre la validez). HERBERT y ATTRIDGE (1975) definen esa relación de la siguiente manera:

Genéricamente, la validez se refiere al grado en el que las mediciones obtenidas mediante un instrumento realmente describen lo que pretenden describir; la fiabilidad se refiere al grado de exactitud y coherencia con que lo hacen (pág. 6).

En un nivel general, la fiabilidad tiene que ver con la reducción de las causas de error, como se demostrará en esta sección.

Dada la diversidad de sistemas, ningún enfoque aislado resulta apto para estimar la fiabilidad. Se debe considerar, en cambio, una variedad de aspectos. En el cuadro 5.6, se presenta una serie de preguntas extraídas de los trabajos de FRICK y SEMMEL (1978) y de otros, que ayudan a ver con más claridad los aspectos relativos a la fiabilidad.

Como se indica en el cuadro 5.6, los distintos sistemas requieren enfoques diferentes respecto de la fiabilidad. Los dos enfoques más generales fueron definidos por FRICK y SEMMEL (1978). Estos autores señalan que al considerar la fiabilidad en la investigación observacional, es importante efectuar distinciones conceptuales entre dos índices de fiabilidad: los coeficientes de fiabilidad (puntuaciones de fiabilidad) y los coeficientes de concordancia entre observadores (porcentaje de acuerdo). Ambos índices se relacionan con un enfoque cuantitativo de la fiabilidad y requieren, para poder ser determinados, la previa cuantificación de los datos. El análisis del tratamiento estadístico de cada una de estas mediciones excede el alcance de la presente exposición (véanse, por ejemplo, COHEN, 1960; FLANDERS, 1967; LIGHT, 1971; MCGAW y otros, 1972); se presentarán, en cambio, algunos aspectos que afectan la determinación de este tipo de fiabilidad (por ejemplo, tendencia del observador, capacitación, unidades utilizadas para la fiabilidad, frecuencia con que aparecen las unidades). La consideración de los puntos planteados en el cuadro 5.6, puede contribuir a eliminar o evitar errores en la determinación tanto de los coeficientes de fiabilidad como de los coeficientes de concordancia entre observadores.

ERICKSON (1979) propone otro tipo de fiabilidad: la referida a los estudios descriptivos. El primer factor al respecto atañe al valor de la descripción para la investigación del aula. Erickson sostiene que el valor de la descripción no radica esencialmente en su «riqueza» ni en su capacidad de provocarnos una sensación

Preguntas y aspectos relativos a la fiabilidad

| Preguntas  | Aspectos relacionados   |
|--|---|
| ¿Cuándo debe evaluarse la concordancia entre observadores?                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Previamente a la recolección de datos (FRICK y SEMMEL, 1978).</li> <li>2. El entrenamiento no es una garantía contra el deterioro de la destreza de los observadores durante el proceso de recogida de datos (FRICK y SEMMEL, 1978; KUGLE, 1978).</li> <li>3. Los cálculos del grado en que la discordancia entre observadores limita la fiabilidad deben efectuarse después del estudio.</li> </ol>  |
| ¿En qué tipos de datos debe calcularse la concordancia entre observadores? | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La concordancia debe calcularse en las mismas unidades de conducta que se usarán en el análisis de datos.</li> <li>2. La concordancia debe calcularse en las subcategorías de conductas, tanto como de las categorías mayores incluyentes.</li> </ol>   |
| ¿Con quién debe lograrse una concordancia?                                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un elevado grado de concordancia entre observadores puede no significar una coincidencia con las categorías originales, dado que aun en esas condiciones puede existir una falsa interpretación sistemática.</li> <li>2. Las valoraciones de los observadores también deben compararse con un criterio establecido. Esto se conoce como concordancia en relación con un criterio.</li> </ol>  |
| ¿En qué condiciones debe calcularse la concordancia?                       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La codificación practicada en el contexto puede diferir de la codificación de muestras libres de ambigüedad realizada en un laboratorio o una sesión de entrenamiento (véanse también JOHNSON y BOLSTAD, 1973).</li> <li>2. Deben buscarse modos de aumentar la actividad eterna del observador y de asegurar su responsabilidad.</li> </ol>  |
| ¿Cómo se puede medir la concordancia?                                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Coefficientes de correlación intraclase.</i><br/>Son útiles después de haberse completado el estudio, pero poco prácticos antes o durante el mismo. Se ven muy afectados por la variación entre sujetos.</li> <li>2. <i>Porcentaje simple de concordancia.</i><br/>La desventaja de este enfoque es que la presencia de frecuencias bajas en algunas categorías y elevadas en otras puede tornar ambiguas las interpretaciones. No da cuenta de los resultados falsamente inflados debido a una concordancia fortuita (véanse COHEN, 1960; FLANDERS, 1967; LIGHT, 1971; SCOTT, 1955, por ejemplos del modo de calcular coeficientes de concordancia).</li> </ol> |
| ¿Qué coeficiente de concordancia es apropiado?                             | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esto depende del tipo de sistema de observación, la cantidad de categorías, el tipo de datos, la(s) unidad(es) de análisis y el objetivo.</li> <li>2. Si no pueden obtenerse comparaciones nominales, se deben usar métodos de concordancia marginal.</li> <li>3. Si sólo unas pocas categorías y/o distribuciones de frecuencia son desiguales, se debe efectuar la corrección de concordancias fortuitas.</li> <li>4. La definición de «típus» cambia según el sistema. Debe considerarse la probabilidad de ocurrencia de los ítems.</li> </ol>  |

vívida de «estar allí». Tampoco el «descubrimiento de nuevas variables independientes y dependientes», en sí mismo, nos conduce necesariamente a alguna parte. Para poder avanzar en la observación del aula, los investigadores deben contar con lenguajes para la descripción en el nivel de la recolección primaria de datos, que establecen contacto con las teorías sobre la acción que están siendo utilizadas por los participantes para tomar decisiones momento-a-momento en los acontecimientos que ellos observan y describen.

El interés primordial de Erickson, en consecuencia, se refiere a la interrelación de la descripción, la teoría y el lenguaje. Este interés es similar al expresado por POPPER (1963, según aparece citado en STUBBS, ROBINSON y TWITE, 1979). Popper señala que toda observación «y su descripción presupone el uso de un lenguaje descriptivo, con palabras apropiadas; presupone similitud y clasificación, las que a su vez presuponen interés, puntos de vista y problemas» (pág. 21). Según Erickson y Popper, por lo tanto, los aspectos de la fiabilidad se relacionan con la obtención de una descripción adecuada, así como con la validez.

Erickson desarrolla el tema de la fiabilidad. Apunta que «la *fiabilidad* descriptiva es sin duda deseable a efectos de mostrar verosimilitud en el juicio, aun cuando... la *validez* descriptiva es el problema lógicamente precedente en la construcción de un lenguaje descriptivo adecuado». Erickson indica dos maneras en que se puede lograr esta fiabilidad para los datos descriptivos. Dado que este tema ha sido objeto de un tratamiento escaso o nulo en el campo de la investigación en general, será considerado en mayor detalle que los demás tipos de fiabilidad antes mencionados.

En primer lugar, cuando se realizan registros audiovisuales, el investigador puede utilizar una reproducción instantánea» para demostrar la fiabilidad de la descripción. Este procedimiento, según ERICKSON (1979) es análogo al de la reproducción inmediata que emplean los cronistas deportivos en la televisión.

La reproducción instantánea puede considerarse como un medio «popular» de demostrar la validez y la fiabilidad de la descripción. En la investigación del aula, la memoria externa de un registro audiovisual, junto con las notas tomadas en tanto observador participante, le proporcionan al investigador la misma fuente probatoria de que dispone el cronista televisivo de un partido de fútbol con la posibilidad de efectuar una reproducción instantánea. El registro audiovisual y la posibilidad de la reproducción le brindan al investigador cualitativo la oportunidad de hacer pública la base de sus datos.

Esta prueba, opina Erickson, puede ser compartida con los docentes y otros participantes que trabajen en colaboración con el investigador. Este enfoque constituye una forma de triangulación de los datos o las perspectivas (véanse también ADELMAN y WALKER, 1975 y ELLIOTT, .1976).

En segundo lugar, las pruebas fundamentales pueden compartirse con otros investigadores o con otros miembros de la comunidad (véase BLOOME, 1981, por un ejemplo del uso de una junta asesora de la comunidad para asegurar la confiabilidad y

la validez de los datos y de las inferencias sobre los datos). Con respecto a este enfoque, ERICKSON (1979) afirma:

En el proceso de este acto de compartir, la investigación descriptiva deja de ser una cuestión de juicios y opiniones estrictamente privados. Todavía podrían esgrimirse los epítetos «mero periodismo» o «ficción», pero éstos ya no tendrán razón de ser, puesto que los fundamentos de las pruebas se pueden explicitar en el terreno del conocimiento público. Los argumentos planteados en los informes descriptivos pueden ser *impugnados*, al menos en el nivel de inferencia implícito en el lenguaje de la recolección primaria de datos. Las proposiciones contenidas en los relatos descriptivos ya no son incorregibles (y la incorregibilidad de la descripción narrativa, según se informa en los estudios de campo, ha constituido un serio problema hasta ahora, en especial para los investigadores educativos formados en la tradición positivista de la investigación científica). La facultad de contar con una reproducción instantánea abre la posibilidad de realizar una investigación interaccional que no es positivista pero que pese a ello sigue siendo rigurosamente empírica.

Esta exposición pone de manifiesto el amplio espectro de factores que se deben tener en cuenta al determinar la fiabilidad de un estudio.

Además, se mostró que la fiabilidad es una posible causa de error. Esto quiere decir que el hecho de que se presente un coeficiente de fiabilidad no significa que la información sea válida, que el coeficiente se haya determinado en forma apropiada, ni que la representación de la realidad sea acertada. El consumidor de una investigación observacional debe ir más allá de la mera puntuación: debe preguntar cómo se determinó la fiabilidad y explorar la relación entre fiabilidad y validez, dado que es posible medir con fiabilidad conductas que tienen escasa validez con referencia al problema en estudio o el segmento de la realidad observado. Por ejemplo, se podría construir un instrumento para medir la inteligencia haciendo que los niños arrojaran piedras lo más lejos que pudieran. Se podría obtener una elevada correlación entre la distancia a la que fueron arrojadas las piedras en una ocasión, y la distancia a la que lo fueron en una segunda ocasión; pero esto no constituiría, en absoluto, una medición válida de la inteligencia de esos niños.

Los comentarios precedentes se pueden considerar un marco, o un conjunto de enmarques, para encontrar modos apropiados de determinar la fiabilidad. Es decir, las preguntas y los aspectos planteados pueden guiar al investigador en su tarea de diseñar, seleccionar y aplicar mediciones apropiadas de la fiabilidad. Para una discusión adicional de éstos y otros aspectos (por ejemplo la validez interna y externa), véanse LE COMPTE y GOETZ (1982); HANSEIZ (1979), y PELTO y PELTO (1977), entre otros.

## **CRITERIOS A APLICAR PARA LA ADECUACIÓN DE LA OBSERVACIÓN**

Como en el caso de la fiabilidad, no existe hasta ahora ningún conjunto aislado de criterios para guiar la observación en general. Se han propuesto, en cambio, criterios

específicos para distintos tipos de sistemas. La finalidad de dichos criterios es garantizar el rigor asociado con un enfoque determinado y suministrar un marco que permita tomar decisiones fundadas y diseñar y llevar a cabo un estudio observacional.

Independientemente de cuál sea su enfoque, el investigador debe responder una serie general de preguntas. Estas comprenden: a quién, qué, cuándo, dónde y cómo observar, así como por qué observar. Si bien estas preguntas parecen obvias, lo que no es tan obvio es cómo se interrelacionan y cómo inciden en ellas las cuestiones en estudio. Otra cosa que no resulta evidente cuando se consideran estas preguntas en forma aislada son los modos en que la perspectiva teórica (filosófica, basada en la experiencia o ideológica) influye sobre las preguntas formuladas, los datos recogidos, los niveles de análisis y las descripciones obtenidas. Para ilustrar esta relación, se considerarán los trabajos de dos investigadores que han explorado este tema (GENISHI, 1983b; HYMES, 1977).

Genishi brinda un esquema gráfico de estos aspectos, derivado de su trabajo de explorar las interacciones verbales en el aula (Genishi y DI PAOLO, 1982). En la figura 5.5, se muestra la relación existente entre diversos aspectos del proceso de investigación, según la conceptualiza GENISHI (1983b).

Como se indica en la figura 5.5, las preguntas formuladas afectan los métodos de recolección de datos, las unidades de análisis y los tipos de sistemas de codificación utilizados, así como el nivel de transcripción. Esta conceptualización suministra un marco para tomar decisiones acerca de qué hacer y de cómo hacerlo. Aunque establecidas a efectos del análisis de la interacción verbal en las aulas a partir de un marco sociolingüístico, psicolingüístico o del lenguaje infantil, las relaciones entre las partes y las decisiones a tomar son las mismas que para otras disciplinas. Este marco, por consiguiente, es general en cuanto a guiar la tarea de tomar decisiones en los estudios observacionales.

HYMES (1977) muestra cómo influye el tema de interés en cuanto a qué preguntas se formularán y, por lo tanto, a qué datos se recogerán y a cómo serán éstos analizados. Al referirse al enfoque de la investigación conocido como etnografía lingüística, Hymes afirma que si se parte de la vida social, *los aspectos lingüísticos de la etnografía* hacen necesario preguntar:

- ¿Cuáles son los medios comunicativos, verbales y otros, a través de los cuales se realiza y se interpreta este fragmento de la vida social?
- ¿Cuál es su modalidad de organización desde el punto de vista de los repertorios o códigos verbales?
- ¿Se puede hablar de usos apropiados e inapropiados, mejores o peores, de estos medios?
- ¿Cómo se adquieren las capacidades exigidas por esos medios y quiénes tienen acceso a ellas?

Si, en cambio, el estudio se comienza a partir del *lenguaje*, la *etnografía de 1a lingüística* requiere que se plantee otro conjunto de preguntas:

¿Quién emplea estos medios verbales, con qué objetivos, cuándo, dónde y cómo?

y ¿Qué organización tienen desde el punto de vista de las pautas de la vida social?

Este ejemplo de HYMES (1977), propuesto para los enfoques lingüísticos, muestra que un cambio de óptica conduce a una modificación en el foco de las preguntas, o bien a otro conjunto distinto de preguntas. La clave radica en hacer concordar las preguntas con las conductas observadas. Esto es válido ya sea que se utilice un enfoque conductual fenomenológico, ecológico, etcétera.

Premisa: La recolección y el análisis de datos implican decisiones respecto a:

### **LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN**

- ¿Qué están logrando los niños a través de la interacción verbal?
- ¿Qué tipos de discusiones tienen los niños?
- ¿Cómo dan instrucciones los docentes para el trabajo de los alumnos en el pupitre?
- ¿Cómo toman los niños los turnos de conversación durante el juego dramatizado?
- ¿Qué patrones de entonación se asocian con la participación estudiantil durante las clases de ciencias?

### ***Determinar el NIVEL DE ANÁLISIS***

- Afecta a los métodos de recolección de datos:
- Toma de notas post hoc.\*
- Descripción de muestras (con papel y lápiz).
- Grabación de cintas magnetofónicas.
- Grabación de cintas de vídeo.
  
- Afecta al sistema de codificación seleccionado:
- Temas.\*
- Marcos.
- Narrativas.
- Categorías.

### ***Determina unidades de análisis:***

- Fragmentos de discurso \* (por ejemplo, acontecimientos de habla).
- Episodios.
- Emisiones/proposiciones/actos de habla.
- Frases.
- Palabras
- Fonemas.

### ***Determinar la TRANSCRIPCIÓN***

El grado de detalle en la transcripción de los datos debe adecuarse al nivel de análisis seleccionado.

*\* Los ejemplos aparecen, ordenados de los más globales a los más focalizados.*

### **FIGURA 5.5**

Estudio de la interacción verbal en el aula. Adaptado de Genishi (1983b)

Los ejemplos propuestos por GENISHI (1983b) y HYMES (1977) indican que un tipo de criterio a tener en cuenta es la concordancia entre el foco, las preguntas para la investigación, la recolección de datos, el modo de exponer los datos y el análisis. En otras palabras, estos ejemplos demuestran la necesidad de considerar la validez interna, tanto como la externa, del estudio. Otro factor que ponen de relieve es la necesidad de tomar en cuenta el nivel de análisis que resulta apropiado para el problema en estudio. Por ejemplo, si al investigador le interesa identificar la relación existente entre los procedimientos de gestión de la clase y el rendimiento de los alumnos (véase Evertson y colaboradores), no será apropiado comenzar efectuando análisis detallados del intercambio verbal docente-alumno. Este nivel podría resultar apropiado en un momento posterior (véanse EVERTSON, 1984; CREEN y WEADE, 1984), cuando se desee establecer un contraste entre quienes llevan la clase con eficacia y con menos eficacia, a efectos de explorar las diferencias en los modelos de gestión y en la organización del contenido de las lecciones. (Para otros ejemplos, véanse BARR y DREEBAN, 1983; BURSTEIN, 1980; GREEN y otros, en prensa; MORINE-DERSHIMER, en prensa-a-, en prensa-b). La cuestión del nivel de análisis incide en factores tales como el muestreo, las unidades de observación y la índole de los sistemas elegidos. Estos puntos también se relacionan con los factores que intervienen en los análisis secundarios (véanse KOEHLER, en prensa; REUTEL, en prensa).

Hasta ahora, se han tratado aspectos generales. En la parte restante de esta sección se presentarán dos conjuntos específicos de criterios. El primero, propuesto por HERBERT y ATTRIDGE (1975), está dirigido a los investigadores cuyos enfoques requieren el uso de sistemas categoriales, es decir, de sistemas ubicados en el extremo

izquierdo del continuo referido al contexto que se presentó en la figura 5.3. El segundo conjunto, planteado por SPITIDLER (1982), se dirige a los investigadores cuyos enfoques requieren un sistema más descriptivo, o etnográfico, o sea, uno de los sistemas correspondientes al extremo derecho del continuo del contexto. Si bien en un nivel estos dos conjuntos de criterios son contrastantes, ambos pueden servir como punto de partida para los investigadores, independientemente de su orientación. Cada conjunto de criterios está destinado a garantizar que la observación sea sistemática, que la información se obtenga de un modo fiable y válido, que la información pueda transmitirse fácilmente a otros y que otras personas puedan reconstruir el proceso de investigación.

HERBERT y ATTRIDGE (1975) identificaron una serie de criterios aplicables para diseñar y ejecutar sistemas categoriales. Además de los aspectos relativos al diseño, Herbert y Attridge tratan el proceso de capacitación y el desarrollo del manual de codificación. En el cuadro 5.7, se presenta un resumen de los criterios correspondientes a cada aspecto.

Si bien este conjunto de criterios se elaboró para ser aplicado a los sistemas categoriales, muchos de sus puntos son aplicables a todos los tipos de estudios observacionales. En efecto, muchos de los factores mencionados en la sección sobre la validez se pueden aplicar a diversos enfoques. Por ejemplo, en todos los estudios se deben definir con claridad los términos, se debe especificar y utilizar en forma consecuente la base de esos términos (la teoría u otras bases), los elementos deben representar las dimensiones estudiadas, y se deben especificar las reglas básicas de la ejecución y la categorización de todas las unidades. Todos los puntos tratados en la sección sobre la inferencia pueden aplicarse a otros sistemas. En cambio, los dos puntos de la sección sobre el contexto son específicos de los enfoques correspondientes al extremo de los exclusivos en el continuo de la figura 5.3. Estos criterios pueden considerarse como puntos de partida, más que como una serie de reglas fijas. Su objetivo es garantizar el rigor y la validez interna y externa de los estudios, además de su replicabilidad.

Los criterios o características propuestos por SPINDLER (1982) son aplicables a los estudios ubicados en el extremo de los inclusivos en el continuo del contexto. Estos criterios ayudan a definir la antroetnografía (etnografía basada en perspectivas antropológicas y aplicada al estudio de la educación). Los criterios de Spindler, en consecuencia, sirven tanto para definir este enfoque como para esclarecer la relación entre la perspectiva y la recolección de datos. En el cuadro 5.8, se presenta un resumen de estos criterios/características.

CUADRO 5.7

Criterios para los sistemas y manuales de observación

| Area  | Subcategoría                 | Criterios   |
|---|------------------------------|---|
| 1. IDENTIFICACION: Forma de posibilitar la selección del instrumento apropiado.   |                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1 El nombre del instrumento debe identificar el foco y la finalidad.</li> <li>1.2 Los instrumentos deben ir acompañados de una declaración de finalidades.</li> <li>1.3 Deben especificarse las conductas, los sujetos y el contenido.</li> <li>1.4 Deben declararse las aplicaciones previstas.</li> <li>1.5 Deben especificarse las situaciones en las que no se deberían utilizar los instrumentos.</li> </ul>  |
| 2. VALIDEZ: Especificaciones del aporte de pruebas que permiten, tanto al que las elabora como al que las usa, decidir si el instrumento representa los acontecimientos que pretende representar. | CARACTERISTICAS DE LOS ITEMS | <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1 Todos los términos deben definirse claramente.</li> <li>2.2 Si los términos derivan de una teoría, se les debe definir en forma coherente con el uso que tienen en esa teoría.</li> <li>2.3 Los ítems deben ser exhaustivos de la(s) dimensión(es) de la conducta en estudio.</li> <li>2.4 Los ítems deben ser representativos de las dimensiones de la conducta en estudio.</li> <li>2.5 Los ítems deben ser mutuamente excluyentes.</li> <li>2.6 Deben especificarse reglas básicas para la ejecución y para la categorización de conductas fronterizas/inusuales.</li> <li>2.7 Los ítems deben tener el menor grado de inferencia del observador que permita la complejidad de la(s) conductas(s).</li> <li>2.8 Debe explicarse en qué grado hay inferencias del observador y en qué medida están controladas.</li> <li>2.9 El sistema debe ir acompañado de orientaciones acerca de qué tipos de inferencias pueden y deben efectuarse a fin de evitar presunciones/aplicaciones no justificadas de las conclusiones.</li> </ul> |
|   | INFERENCIA                   |   |
|   | CONTEXTO                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>2.10 Deben especificarse los métodos de tratamiento inferencial, estadísticos y otros, que se recomiendan para ser usados.</li> <li>2.11 Deben identificarse los problemas de contexto y explicarse el grado y tipo del contexto incluido en el instrumento.</li> <li>2.12 Se deben explicar los métodos para reducir/controlar el uso del contexto por parte de los observadores.</li> </ul>  |

- EFECTO DEL OBSERVADOR** 2.13 Debe explicarse el efecto de los observadores, el equipo de aparatos y los procedimientos sobre el lugar de observación.
- FIABILIDAD** 2.14 Se deben registrar los tipos de fiabilidad evaluados, su significado y las condiciones bajo las cuales fueron determinados.
- VALIDEZ** 2.15 Los instrumentos deben ir acompañados por métodos empleados para verificar su validez, los resultados obtenidos y los objetivos para los que son aplicables.
- ITEMS DEL INSTRUMENTO**
- 3.1 Los ítems correspondientes al instrumento deben ser pertinentes a sus propósitos.
- 3.2 Los códigos deben ser simples y fáciles de elaborar.
- 3.3 Las categorías y los códigos deben ser aprendidos con facilidad.
- OBSERVADORES**
- 3.4 Se debe tomar nota de cualquier característica especial que puedan presentar los observadores.
- 3.5 Los instrumentos deben ir acompañados por procedimientos, etapas, duración y resultados de entrenamiento. Se debe disponer de manuales, cintas magnetofónicas y dispositivos de entrenamiento.
- 3.6 Los manuales deben recomendar el número, la ubicación y las funciones de los observadores, codificadores, técnicos y personal necesario.
- 3.7 El instrumento debe ir acompañado por procedimientos de recolección y registro de datos.
- 3.8 Debe especificarse la unidad de observación recomendada (por ejemplo, cantidad de tiempo).
- 3.9 Debe especificarse la unidad de codificación recomendada.
- 3.10 Deben describirse los procedimientos para analizar los datos.
- 3.11 Deben describirse las recomendaciones para la transmisión de los datos y las técnicas de exhibición para los instrumentos.
- 3.12 Se debe tomar nota de los costos probables en que se incurrirá al usar el instrumento.
- RECOLECCION Y REGISTRO DE DATOS**

3. **PRACTICIDAD:** Aspecto relativo a la facilidad de uso, su aceptabilidad para los sujetos estudiados, la complejidad de los mecanismos para reunir datos, los procedimientos de entrenamiento, etcétera.

---

*Nota.* Tomado de «A Guide for Developers and Users of Observation Systems and Manuals» por J. Herbert y C. Attridge, 1975, en: *American Education Research Journal*, 12 (1), págs. 1-20. Copyright: *American Educational Research Association*. Reproducido con autorización.



## CUADRO 5.8 Criterios para una etnografía adecuada

### Orientaciones

1. Se contextualizan las observaciones.
2. Las hipótesis y preguntas surgen a medida que se procede al estudio en el contexto seleccionado para su observación.
3. La observación tiene lugar durante un período prolongado y es repetitiva (el plazo de un año parece ser el mínimo).
4. La visión de la realidad de los nativos se descubre mediante inferencias a partir de la observación y a través de distintas formas de indagación etnográfica.
5. Una parte importante de la tarea etnográfica reside en comprender qué conocimiento sociocultural aportan y generan los participantes en el medio social estudiado.
6. Se elaboran instrumentos, códigos, proyectos, cuestionarios, programas de entrevistas y demás, en el contexto, como resultado de las observaciones y la indagación etnográfica.
7. Hay una perspectiva transcultural presente, aunque a menudo como una presuposición no declarada.
8. La tarea es hacer explícito lo que está implícito y tácito para los informantes y participantes en el medio social estudiado.
9. La indagación y la observación deben perturbar lo menos posible.
10. La conversación generada por la entrevista o la actividad de obtener información debe llevarse a cabo de modo que se propicie la revelación de información cultural émica \* en su forma más heurística y natural.
11. Se utilizará cualquier tipo de dispositivo técnico que permita al etnógrafo recoger más datos en vivo. -conducta inmediata, natural y detallada-, tal como máquinas fotográficas, cintas magnetofónicas y cintas de vídeo.

*Nota.* Adaptado de *Doing the Ethnography of Shooting*, de G. SPIINDLER. Copyright 1982 por CBS College Publishing. Reproducido con autorización.

\* El término «émico» se refiere a la visión desde dentro de la cultura: la visión popular, en términos de las categorías nativas.

Los criterios mencionados sirven de guía para la recolección de datos y ayudan a especificar la perspectiva que orienta el enfoque. También señalan la índole del ciclo de indagación. Esto quiere decir que indican que la observación tiene una *perspectiva teórica* específica (orientada a la participación sociocultural transcultural), que *la guía un objetivo* (hacer explícito lo que está implícito en el conocimiento sociocultural generado en el contexto), que *dentro del ciclo etnográfico de observación se generan preguntas e hipótesis: la indagación es dinámica* (los instrumentos, códigos, programas de observación y demás, se seleccionan según las necesidades del estudio, de acuerdo con las cuestiones que se van suscitando durante el mismo), y que *se utilizan dispositivos técnicos* además de otros instrumentos, códigos, etcétera.

La exposición precedente es ilustrativa, más que concluyente. Distintos enfoques requerirán diferentes tipos de criterios. El hecho de que la mayoría de los criterios

presentados en esta sección correspondan a enfoques lingüísticos o etnográficos se debe a que estos enfoques son relativamente recientes en el estudio de los procesos educativos y del aula. Los investigadores que han usado o desarrollado estos enfoques, tal como sucede con toda corriente nueva, han tenido que especificar sus criterios ante otros investigadores que carecían de formación al respecto. Estos criterios, de todos modos, ponen de manifiesto un punto básico: ¿Cuáles son los criterios para cada enfoque? A fin de examinar los enfoques de la investigación observacional, desarrollar una teoría, o teorías, de la observación a efectos de la investigación, y asegurar una observación sistemática, los investigadores deben considerar la cuestión de qué es lo que hace que la observación sea sistemática, tanto dentro de determinado enfoque, estudio o proyecto de investigación como a través de distintos enfoques. De esta manera, el consumidor podrá entender el segmento de la realidad que cada uno de ellos abarca mejor. Además, esos criterios ayudarán a los investigadores a mostrar cómo se utilizó y se adaptó un método o instrumento en particular.

En las secciones anteriores se planteó que un método o herramienta podía describirse independientemente del marco de su selección y de las unidades de observación. Los criterios presentados confirman este planteo pero también sugieren que dentro de un enfoque específico, una herramienta dada (por ejemplo, la narración, la entrevista, el registro tecnológico) se utilizará de modos específicos: se adaptará a las necesidades del estudio del estudio. Por ejemplo, la estimulación del recuerdo se utilizó para explorar las percepciones de los docentes en un estudio efectuado por MORINE y VALLANCE (1975) y luego se adaptó para recoger a la vez las perspectivas de docentes y alumnos en un estudio posterior realizado por MORINE-DERSHIMER y TENENBERG (1981). La estimulación del recuerdo es una herramienta; el marco que la guía determina cómo se la utilizará y qué información se recogerá mediante su empleo.

### ***Resumen***

Las exposiciones precedentes tenían la finalidad de plantear cuestiones genéricas acerca de la índole de la observación y de los procesos de observación. Se empezó por considerar la índole de la observación como proceso cotidiano y también como proceso de investigación o dirigido hacia una pregunta. Se comentaron los factores que intervienen en el uso de la observación como forma de abordar la investigación: el contexto de la observación, los sistemas para registrar y almacenar observaciones, las unidades de observación, el relevamiento de muestras y las causas de error. Se demostró que la observación es un proceso mediatizado por diversos factores. Se indicó que la investigación observacional es un proceso multifacético, en el que diferentes objetivos requieren modos distintos de registrar y almacenar datos. Por último, se mostró que la observación, como enfoque de la investigación es un proceso sistemático guiado por el marco de referencia del investigador.

En la última sección de este capítulo se considerará el tema de la observación como proceso de indagación. Dado que las maneras en que habrá de diseñarse y llevarse a cabo un estudio observacional dependen de las cuestiones que se consideren y del enmarque del estudio, no hay ninguna prescripción posible respecto de los enfoques. Por este motivo, en la siguiente sección se pondrán de relieve tres

enfoques distintos, para mostrar cómo se combina el marco de referencia con los métodos/herramientas para crear estudios observacionales distintos. Por último, se describirá una serie de procedimientos elaborados por un grupo de jóvenes investigadores con el propósito de diseñar y llevar a cabo sus primeros estudios observacionales. Esta sección, si bien cierra el capítulo, en realidad constituye un comienzo. Por consiguiente, en la sección que le sigue se presentarán trabajos, que representan tanto programas avanzados de investigación como puntos iniciales para nuevos investigadores.

## **LA OBSERVACIÓN COMO INDAGACIÓN**

En las secciones previas, el análisis de la observación se centraba en los métodos y los factores que intervienen en el diseño y la ejecución de la investigación observacional. Este análisis fue de índole genérica, es decir, no se consideraba la observación utilizada en estudios específicos ni el diseño e implantación de dichos estudios. En la presente sección, se explorará la observación como proceso de indagación y se presentarán ejemplos de los modos en que se puede realizar este proceso.

La finalidad de esta sección es ayudar al lector a empezar a hacer planes para efectuar estudios observacionales. A efectos de facilitar ese proceso, se presenta una serie de ejemplos concretos.

La conceptualización de la observación como proceso de indagación, es decir, como forma sistemática y apropiada de abordar la investigación de procesos, acontecimientos y aspectos de la educación en contextos educativos implica algo más que simplemente usar determinado sistema. El diseño y la ejecución de un estudio observacional requieren que el investigador tome una serie de decisiones sistemáticas respecto de a quién, qué, cuándo y dónde observar, además de responder a la pregunta de cómo hacerlo. Adicionalmente, el investigador que elige la observación como principal modo de recoger información acerca de procesos, acontecimientos y aspectos, debe ocuparse del muestreo, la representatividad y la sistematicidad. Estos factores deben ser considerados en todos los tipos de estudios en que se utilice la observación. En otras palabras, ya sea que se emplee la observación como un medio de captar y representar la realidad en un estudio de verificación de hipótesis, en un estudio descriptiva, en un estudio correlacional o en un estudio etnográfico, las decisiones a tomar serán similares. Lo que diferirá es el modo en que se diseñarán los estudios, el fundamento teórico, los instrumentos empleados para solucionar y representar la realidad, las unidades de observación, el punto de observación, la dimensión de la muestra, la orquestación de los procedimientos de recolección y los procedimientos de muestreo.

El siguiente comentario de CORSARO (1985) brinda una ilustración concreta de algunos de los principales aspectos del proceso de toma de decisiones. Los puntos planteados en este comentario se aplicarán a los ejemplos representativos de investigación observacional presentados más adelante en este capítulo. Por

consiguiente, este ejemplo de Corsaro sirve como introducción general a la sección sobre la indagación. En el mismo, se ponen de manifiesto factores mencionados en la primera sección.

Antes definí el *episodio interactivo* como la unidad de recolección o muestreo. Los procedimientos concretos de muestreo entrañaban decisiones acerca de qué unidades (episodios interactivos) tomar como muestras del flujo continuo de interacción en la guardería. Los episodios interactivos registrados en notas de campo y en cintas de vídeo eran representativos de actividades típicas en el contexto y permitían desarrollar proposiciones teóricas. En suma, las decisiones relativas al muestreo  *fueron tanto representativas como teóricas*.

Una muestra, cuando es representativa, capta la textura global del lugar estudiado. Puesto que es imposible registrar toda la interacción que tiene lugar en un contexto dado, los investigadores de campo a menudo tratan de garantizar la representatividad recogiendo datos en diversas dimensiones, incluyendo personas, lugar, tiempo y actividades (véanse DENZIN, 1977; MEDIAN, 1979 a; REISS, 1971, y SCHATZMAN y STRAUSS, 1973). Una estrategia típica consiste en hacer un inventario de la gama y el número de elementos presentes en cada una de las dimensiones en las primeras fases del acceso al campo y luego modificar ese inventario según se requiera en distintos momentos durante la recolección de datos. Cuando se utiliza más de una técnica de recolección de datos (por ejemplo, notas de campos observacionales, entrevistas, registros audiovisuales, etcétera), los datos obtenidos en determinado momento mediante una de las técnicas pueden servir como base para identificar dimensiones en el contexto que luego se seleccionan utilizando otra técnica, en un momento posterior del proceso de recolección.

Yo utilicé datos recogidos durante el periodo de observación encubierta para desarrollar un inventario de los participantes, las actividades, las zonas sociales-ecológicas y el horario de la guardería estudiada. Este inventario sirvió entonces de guía para la selección de episodios interactivos en la observación participante realizada durante los tres meses siguientes. Al final de este lapso, revisé las notas de campo, y agregué y quité ítems al inventario. El inventario así corregido se usó entonces para guiar la selección en la posterior observación participante y para efectuar el registro audiovisual de episodios interactivos.

Una vez comenzada la fase de la grabación de videocintas en la investigación, verifiqué la representatividad de la muestra de datos audiovisuales de dos maneras. En primer lugar, después de cada grabación revisaba y resumía los datos. En los resúmenes, especificaba la cantidad de episodios, dónde y cuándo habían ocurrido, su duración, los participantes y la índole de la actividad. Al final de cada semana, comparaba los resúmenes con el inventario de muestras y procedía a tachar ítems (rasgos de conducta registrados en los episodios) a medida que habían sido recogidos. En segundo lugar, en varias ocasiones les pedí a los docentes que repasaran los resúmenes y valoraran en qué medida los datos incluidos eran representativos de las actividades típicas de la escuela. Las respuestas de los docentes, así como mi comparación de los datos audiovisuales con las notas de campo, daban por resultado la

recolección de episodios grabados adicionales, los que mejoraban la representatividad global de los registros.

Como señalé, los procedimientos de muestreo en la investigación de campo deben ser a la vez fiables y representativos. Pero la índole de la investigación etnográfica exige que esos procedimientos también respondan a los acontecimientos que se vayan produciendo en el transcurso de la investigación. Como observa Hymes «para muchos etnógrafos, la esencia del método es que sea dialéctico, o basado en la realimentación (interactivoreactivo). Algo esencial en el método es que las preguntas iniciales puedan modificarse durante el transcurso de la indagación» (HYMES, 1979: 8). En consecuencia, los procedimientos de muestreo deben, en parte, reflejar la índole dialéctica de la investigación etnográfica.

Es precisamente en este punto donde la investigación etnográfica difiere de los enfoques de verificación de hipótesis. No se trata de que la investigación de campo tenga una orientación más teórica que los enfoques de verificación de hipótesis (por ejemplo, las encuestas, los experimentos, etcétera), sino que en la investigación de campo los aspectos teóricos guían las decisiones relativas al muestreo tanto *inicialmente* como *durante el estudio*. El etnógrafo debe estar atento a las orientaciones teóricas que se manifiesten, y seguirlas a través de procedimientos de muestreo teóricamente dirigidos (en prensa, págs. 33-34).

Corsaro identificó varios aspectos que pueden ser útiles para comprender la indagación. En primer lugar, los puntos críticos para tomar decisiones relativas al muestreo, la instrumentación, y la generación y refinamiento de preguntas pueden darse en diferentes momentos. En los estudios etnográficos, estas decisiones tienen lugar antes del estudio y durante todo el transcurso del mismo. Este patrón también se puede advertir en ciertos estudios correspondientes a otros enfoques (descriptivo, sociolingüístico, narrativo), así como en los programas de investigación. Esto implica que las conclusiones y los procedimientos de un estudio pueden servir de fundamento a los de otro, o se les puede utilizar como base para la modificación de estudios posteriores que son puestos en relación a fin de explorar sistemáticamente un problema o un conjunto de problemas. El segundo aspecto planteado por Corsaro es la cuestión de la historia de un estudio. En el estudio etnográfico, las decisiones tienen a la vez *historias locales*, o sea historias dentro del estudio, e *historias distantes*, es decir, historias de los enfoques de investigación, las preguntas y las conclusiones de otros trabajos anteriores. También se debe considerar la historia de cada estudio particular. En la investigación programática; la historia de un estudio dado es la suma de los trabajos precedentes, así como el fundamento teórico. Por ejemplo, para comprender por qué se utilizó un determinado instrumento o procedimiento de recolección de datos, puede ser necesario conocer los trabajos anteriores realizados dentro del programa.

Las puntualizaciones efectuadas por Corsaro acerca de las diferencias, en cuanto a los puntos de decisión relativos al muestreo y al diseño, entre distintos tipos de estudios indica la necesidad de ampliar los comentarios anteriores sobre éste y otros aspectos afines (véanse las figuras 5.2 y 5.4). No se trata solamente de cuándo se toman decisiones dentro de cada estudio particular sino de cuándo y cómo se toman

decisiones tanto dentro de un estudio como entre distintos estudios. Cuando la tarea de tomar decisiones se considera desde esta perspectiva más amplia, los diversos enfoques parecen más similares que diferentes. La clave radica en tomar decisiones de una manera sistemática y basada en principios, y en modificar los procedimientos sobre la base de las cuestiones, el contexto local y el conocimiento adquirido a través de trabajos pasados (o sea, trabajos efectuados en un momento anterior del estudio o en otro estudio previo).

Estas distinciones se tomaron en cuenta cuando se consideraron los tipos de estudios a incluir como ejemplos del proceso de indagación. Los estudios seleccionados como ejemplos ilustrativos debían responder a varios criterios. Primero, debían representar diferentes enfoques observacionales del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educacionales. Segundo, debían representar investigaciones programáticas. Tercero, debían representar distintas orientaciones teóricas. Cuarto, debían representar investigaciones diferentes (experimental, descriptiva, etnográfica, etcétera). Quinto, debían incluir múltiples perspectivas y enfoques para representar la realidad, y sexto, debían representar distintas modalidades de toma de decisiones (por ejemplo, ciclos iniciales de tomar decisiones entre distintos estudios, ciclos de tomar decisiones dentro de los estudios, y combinaciones de estos enfoques).

Se identificaron cuatro grupos de estudios que sirven como ejemplos: los trabajos sobre gestión y organización del aula de Evertson (Peabody College, Universidad Vanderbilt) y sus colegas, Jere Brophy y Linda Anderson (Universidad Estatal de Michigan), Edmund Emmer y otros (Centro de Investigación y Desarrollo de la Formación Docente, de la Universidad de Texas, en Austin); los estudios de Marshall y Weinstein sobre procesos en el aula y percepciones de los alumnos (Universidad de California, en Berkeley); los trabajos sobre las perspectivas participantes del discurso en el aula realizados por Morine-Dersheimer (Universidad de Syracuse), Tenenberg (Universidad Estatal de California, en Harvard) y sus colegas en distintas instituciones (por ejemplo, Shuy, en Georgetown; Ramírez, en la Universidad Estatal de Nueva York), y los estudios de Cook-Gumperz, Simons y sus colegas (Michaels, de Harvard; Collins, de Temple; Murphy, de la Universidad de California, en Berkeley) sobre procesos discursivos dentro y a través de contextos educacionales, en el Proyecto de Etnografía, de la Escuela y el Hogar, realizado en la Universidad de California, en Berkeley.

Cada uno de estos cuerpos de trabajo será examinado; cada uno de ellos sirve para ilustrar una variedad de diferentes aspectos del proceso de indagación y de tomar decisiones que requiere el empleo de la observación como principal medio de representar la realidad. En su conjunto, los cuatro grupos de estudios representan una gama de modos de orquestar una serie limitada de herramientas y procedimientos para adecuarlos a la cuestión en estudio y para obtener representaciones de ciertos aspectos específicos de la realidad de la vida en las aulas y en otros contextos educativos.

Estos estudios ponen de relieve el proceso de diseño y ejecución y ayudan a especificar algunos aspectos del proceso de la investigación relacionados con la

observación como indagación. Por otra parte, todos ellos constituyen proyectos ampliamente patrocinados (fueron financiados por los organismos federales USOE, NIE y NIMH).<sup>2</sup> No abordan, por lo tanto, el problema de cómo comenzar o de qué podría hacer un investigador *individual*. En consecuencia, el último grupo de cuestiones a tratar en esta sección será el de las referidas a un marco general para llevar a cabo investigaciones observacionales. Este marco se elaboró a partir de la consideración de los aspectos planteados en este capítulo y del trabajo de un grupo de investigadores principiantes en la Universidad de Delaware y en la Universidad Estatal de Ohio. Estos jóvenes investigadores exploraron tanto los pasos necesarios para efectuar una investigación observacional como los modos de conceptualizar gráficamente estos procesos.

### ***Ejemplo n.º 1: El ciclo descriptivo-correlacional-experimental***

Un modo de enfocar el trabajo de Evertson y sus colaboradores a lo largo de los diversos estudios radica en considerar a este conjunto de estudios como representativo del ciclo descriptivo-correlacional-experimental, sugerido por ROSENHINE y FURST (1973). En la figura 5.6 se brinda una breve representación gráfica de este programa de 15 años de duración. (Para información más detallada sobre cada estudio, se remite al lector a las citas proporcionadas.) Si bien los ciclos aparecen presentados en forma lineal, cada uno de ellos está compuesto, en realidad, de dos circuitos descriptivos-correlacionales-experimentales y una serie de decisiones interactivas-reactivas comunes a los distintos estudios (véase CORSARO, 1985). Estos circuitos se superponen; es decir, comparten algunos estudios en común y las decisiones tomadas dentro del Circuito 1 influyen sobre las correspondientes al Circuito 2. Además, las cuestiones suscitadas en un estudio se exploran en otros estudios posteriores; los métodos empleados en un estudio a menudo son modificados y ampliados en los estudios siguientes, y las conclusiones de un estudio se ponen a prueba y/o se exploran en estudios posteriores, a diferentes niveles de grado. Por consiguiente, a medida que los investigadores pasaban de un estudio al siguiente, iban interactuando con datos, procedimientos y cuestiones, y reaccionando ante los problemas, los factores y las conclusiones. Este proceso interactivo-reactivo dio lugar a modificaciones en los sucesivos estudios (por ejemplo, se modificaron los instrumentos, se agregaron procedimientos de recolección de datos, y se generaron y verificaron hipótesis).

*Antecedentes de los estudios.* El ciclo se inició como respuesta a varios factores. Primero: el Informe Coleman (COLEMAN y otros, 1966) y los posteriores análisis de los datos de ese informe realizados por JENCKS y otros (1972) minimizaban los aportes de los docentes al rendimiento escolar de los alumnos. Además de contener defectos metodológicos y estadísticos que ocultaban, en lugar de poner de manifiesto, los efectos de la acción del docente, los estudios secundaban la postura general de que los efectos producidos por el docente sobre sus alumnos eran menos importantes que otros factores tales como la posición socioeconómica.

---

<sup>2</sup> *National Institute of Mental Health (Instituto Nacional de Salud Mental). (N. de la R.)*

El estudio de Coleman no incluía una observación sistemática de las conductas de los docentes y sus conclusiones estaban basadas en mediciones escolares, datos obtenidos de los registros de las escuelas y porcentajes extraídos de distintas aulas. En otras palabras, no se tomaban en cuenta las aportaciones de los profesores individuales al rendimiento de los alumnos. Segundo: las relaciones entre las conductas de los docentes en el aula y el rendimiento de los alumnos no habían sido estudiadas en forma rigurosa. Lo que parecía necesitarse era la realización de estudios sistemáticos de la enseñanza impartida por docentes en contextos naturales. Tercero: simultáneamente con estos aspectos de la investigación prevalecía la tendencia a elaborar currícula «a prueba de docentes», es decir, que estuvieran diseñados de tal modo que su contenido pudiera transmitirse independientemente de la habilidad del docente. Cuarto: los estudios anteriores sobre la conducta de los docentes en el aula mostraban una falta de estabilidad de un año a otro (ROSENSHINE, 1970). Esta falta de estabilidad parecía constituir un serio obstáculo para el desarrollo de una base de datos sólida, que permitiera relacionar la conducta del docente con los resultados obtenidos por los alumnos.

La respuesta a estos factores fue el diseño y desarrollo del TTEP, iniciado en 1970 (BROPHY, 1973; GOOD, BIDDLE y BROPHY, 1975; VELDMAN y BROPHY, 1974). La finalidad de la serie de estudios descritos en el Circuito I era el de construir una base de datos realizando estudios de campo a gran escala sobre la conducta de los docentes en el aula y relacionar estas características y procesos con las mediciones del progreso de los alumnos en el aprendizaje. Además, algunos de los problemas metodológicos se abordaron desarrollando nuevos métodos de observación e identificando un grupo estable de docentes que ejercían efectos, en forma persistente, sobre el rendimiento de sus alumnos a través de los años:

Este breve comentario sobre los antecedentes de este ciclo de estudios pone de relieve la necesidad de tomar en cuenta el contexto histórico en el que se desarrollaron dichos estudios. A efectos de comprender un estudio dado, puede ser necesario explorar lo que estaba sucediendo, históricamente, en la educación y en la sociedad más amplia y que influyó sobre el desarrollo del estudio en cuestión. Esta información también sirve como marco de referencia de un estudio o un conjunto de estudios determinados.

La perspectiva histórica también se pondrá en claro a medida que se consideren los diferentes estudios incluidos en el ciclo. Este programa se puede dividir en una serie de circuitos, o estudios relacionados. Por lo tanto, para entender lo que se hizo, y por qué, es importante rastrear los vínculos existentes entre distintos estudios. Otro modo de encarar un estudio individual radica en considerarlo dentro de un circuito de investigación particular que está inserto en un programa de investigación. Desde este punto de vista, cada estudio tiene una historia y un lugar en la historia. Para comprender las conclusiones y los enfoques observacionales de un estudio, y para utilizarlos, puede ser necesario considerar ese estudio en su perspectiva histórica (historia de la investigación), así como en la perspectiva histórica de su época.



## **CIRCUITO I: ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DISEÑO DE POSTERIORES INDAGACIONES**

Por razones de espacio, no es posible tratar en detalle cada estudio; en consecuencia, la discusión de este conjunto de estudios y de los restantes que aparecen en esta sección y las siguientes se centrará en los vínculos existentes entre distintos estudios y en los factores que intervienen en las decisiones a tomar dentro de un programa de investigación. El Circuito 1 comprende el TTEP y el FGRGS. El TTEP fue el primer estudio descriptivo-correlacional; los docentes observados fueron aquellos caracterizados por su persistencia en ejercer efectos sobre el rendimiento de los alumnos durante un período de tres a cuatro años. Como se indica en la figura 5.6 y en el cuadro 5.9, en este estudio se empleó una variedad de métodos de recolección de datos para obtener una representación de la conducta en el aula (BROPHY y EVERTSON, 1974; 1976).

A partir del TTEP y de la bibliografía sobre la investigación de la enseñanza preescolar (BLANK, 1973), así como del trabajo de desarrollo de programas de Jere Brophy en el Laboratorio de Desarrollo Educativo del Sudoeste, se elaboró un manual en el que se delinearón 22 principios para el manejo y la instrucción de grupos reducidos. Estos principios formaron la base para la ejecución del FGRGS, que fue el primer estudio experimental en este programa de investigación (ANDESRON, EVERTSON y BROPHY, 1979). El TTEP y el FGRGS conforman el circuito descriptivo-correlacional-experimental.

Este circuito se cierra con el FGRGS; sin embargo, la información obtenida en este conjunto de estudios es tenida en cuenta en los trabajos correspondientes al Circuito 2. Tres factores llevaron a la conclusión del Circuito 1 y a las modificaciones introducidas al trabajo en el Circuito 2. Primero, una de las constataciones reiteradamente efectuadas en los estudios del TTEP y el FGRGS fue que los factores de gestión y organización guardaban relación con el rendimiento de los alumnos. Segundo, el uso de sistemas categoriales no permitía explorar en profundidad el proceso de gestión y organización. Las conductas y las variables obtenidas mediante los sistemas de categorías estaban descontextualizadas en cierto grado, y no se podía recuperar la información contextual a efectos de explicar cómo estaba construido el proceso mismo. Tercero, los estudios se emprendieron a partir del mes de octubre del año escolar. El consiguiente muestreo no les permitió a los investigadores explorar cómo establecían y mantenían los docentes patrones y estructuras eficaces de gestión y organización. Además, con la excepción de los trabajos de SMITH y GEOFFREY (1968) y de TIKUIVTOFF, WARD y DASHO (1978), existía muy poca información acerca de cómo iniciaban las clases escolares los docentes. Estos factores, condujeron a una modificación de los procedimientos de recolección de datos y a un cambio en los sistemas de observación. Estos cambios se comentan al tratar el Circuito 2.

## ***CIRCUITO 2: TOMA DE DECISIONES Y CAMBIO DE ÓPTICA EN UN CICLO DE INDAGACIÓN***

El Circuito 2 también comienza con el TTEP. En este sentido, el Circuito 1 y el Circuito 2 se superponen. El Circuito 2 consta de dos patrones: a) un conjunto de estudios descriptivo-correlacionales vinculados en los que se exploró la eficacia, en términos generales, en dos niveles escolares diferentes (primario y secundario), y b) un conjunto de estudios descriptivos-correlacionales-experimentales en los que se exploró una cuestión más concreta, identificada en el Patrón 1 y en el Circuito 1.

El Patrón 1, o sea, los estudios descriptivos-correlacionales del TTEP, mostraron la índole interactiva-reactiva de los estudios incluidos en este programa de investigación. Para el TJHSS (EVERTSON, ANDERSON y BROPHY, 1980) se utilizó información obtenida mediante el estudio de la escuela primaria. En primer lugar, se modificaron los sistemas de observación para adecuarlos al contexto y eliminar los problemas identificados en el estudio de la escuela primaria. Por ejemplo, durante el transcurso de la primera semana fue necesario efectuar una recolección adicional de datos. En las hojas codificadas que estaban entregando algunos observadores aparecían muy pocos registros, o ninguno, en las secciones del sistema correspondientes a la interacción pública docente-alumno. Una de las principales razones de la ausencia de registros codificados en estas secciones era que gran parte del sistema de codificación preveía únicamente el registro de la interacción verbal, pública o privada, entre docentes y alumnos. Algunos observadores estaban registrando información en aulas en las que había una interacción verbal limitada y mucho trabajo en silencio o en el pupitre. Por lo tanto, a efectos de comprobar lo que ocurría cuando el docente y los alumnos no estaban interactuando verbalmente, se pidió a todos los observadores que registraran breves descripciones narrativas. Esta información cualitativa se utilizó para indicar lo que estaba sucediendo en las aulas en las que la interacción verbal era reducida. Las descripciones también suministraron un contexto, cierta información sobre el contenido de las clases y alguna idea del desarrollo de los acontecimientos.

En segundo lugar, se observaron dos clases de cada docente a fin de explorar la cuestión de la estabilidad de las prácticas docentes eficaces.

En tercer lugar, se ampliaron las mediciones de los resultados obtenidos por los alumnos. Se recogieron dos tipos de datos: mediciones del rendimiento de los alumnos (previo y posterior) y valoraciones de los alumnos respecto de sus docentes. El rendimiento estudiantil se midió mediante una prueba referida al contenido, diseñada de modo que se adecuara al currículum del distrito escolar. Como mediciones previas se utilizaron las puntuaciones de los alumnos en la Prueba de Rendimiento de California. Las estimaciones de los progresos logrados por los alumnos se relacionaron luego con las mediciones del proceso en el aula y las conductas de los docentes en clase.

Una vez más, los factores relativos a la gestión y la organización se correlacionaban con el rendimiento de los alumnos. Como en el caso de los estudios del Circuito 1, el sistema de categorías existente no permitía la exploración del proceso

de gestión y organización, ni los procedimientos de muestreo permitían observar el punto de partida de estos procesos. Estas limitaciones determinaron que los procedimientos de instrumentación y recolección fueran objeto de una nueva modificación en el Patrón 2, o sea, el conjunto de estudios descriptivos-correlacionales experimentales.

El Patrón 2, el **COS**, que es el primero en el circuito descriptivo-correlacional-experimental, consistía en una exploración más centrada y profunda de los procedimientos de manejo y organización. Este estudio se diseñó a fin de captar los acontecimientos que se iniciaban el primer día de clase, con lo que se elevó al máximo la oportunidad de detectar y explorar los procedimientos empleados por los docentes para establecer y mantener la organización y la gestión de las aulas. También se introdujo un cambio en los modos de recoger datos. En lugar de diseñar un sistema de categorías con el cual hacer un recuento de conductas, se adoptó una serie de procedimientos: a) se efectuaron registros narrativos; b) se obtuvieron valoraciones de los observadores acerca de la gestión de la clase, la conducta de los alumnos, el clima del aula, y demás, y c) se tomó nota del tiempo dedicado a diversas actividades en clase. A partir de este estudio se obtuvo una serie de principios para la gestión y la organización eficaces de las aulas (EMMER, EVERTSON y ANDERSON, 1980; EVERTSON, ANDERSON y CLEMENTS, 1980). Estos principios fueron la base del estudio de campo experimental piloto y, finalmente, del CMIS, 1980-1981; véanse EVERTSON, EMMER, SANDFORD y CLEMENTS, 1983).

El COS también condujo a un segundo estudio descriptivo correlacional en el nivel del ciclo básico del Centro de Secundaria. Este estudio, al igual que el TJHSS, fue diseñado de modo que suministrara información acerca de cómo se producían los procesos eficaces en un lugar con alumnos de mayor edad. El COS correspondiente al ciclo básico secundario (JHCOS), por lo tanto, fue una extensión del COS y del TJHSS. Las conclusiones de este estudio, junto con las del estudio de campo experimental piloto, formaron la base del CMIS.

La interrelación de los estudios muestra cómo se puede poner en práctica el tipo de ciclo sugerido en la descripción de CORSARO (1985) de una estrategia de investigación. En lugar de producirse dentro de un único estudio, como en el caso de los estudios etnográficos, las decisiones y las modificaciones se produjeron a través de distintos estudios. Cada nuevo estudio se basa en los precedentes y sirve de base a los que le siguen. De este modo, el ciclo es interactivo y reactivo por naturaleza.

Pero el circuito descriptivo-correlacional-experimental no se cierra con el CMIS. En 1982-1983, Evertson, con la cooperación del Departamento de Educación del Estado de Arkansas, realizó un estudio de investigación en la acción y puso a prueba en Arkansas el modelo de capacitación de Texas. En este estudio se exploró el tema de la exportación a una región de un modelo desarrollado en otra. Se empleó una versión modificada del modelo de entrenamiento. El hecho de que los recursos fueran proporcionados por los distritos locales y del estado, en lugar de por un organismo patrocinador, influyó tanto en el modo en que se emprendió el estudio como en la índole de los datos que se recogieron. La formación de observadores fue limitada; los

observadores utilizaron formularios de valoración similares a los empleados en el COS y el CMIS y cálculos de la participación estudiantil. Los observadores tomaron notas pero no efectuaron narraciones detalladas; éstas fueron reemplazadas por registros audiovisuales.

Este estudio implicó un esfuerzo cooperativo de los educadores estatales y locales con Evertson, encargada de formar observadores y coordinadores de grupos de trabajo. El estudio, por lo tanto, fue el producto de un esfuerzo conjunto de la investigadora y los distritos escolares; constituyó un estudio de investigación en la acción, es decir, un estudio emprendido *in situ* y adaptado a las necesidades y condiciones de los grupos locales que solicitaron la formación.

### **CIRCUITO 3: UNA COMBINACION CUALITATIVA-CUANTITATIVA**

El ACMTS es a la vez el final de un ciclo y el principio de un nuevo circuito. Este tercer circuito se inicia con el estudio titulado Exploración de Modelos de Gestión (1983-1984). Este estudio, patrocinado por el NIE, es el resultado de una colaboración entre el Departamento de Educación del Estado de Arkansas y un equipo de investigadores (EVERSTON y GREEN). En este estudio, se centra totalmente la atención sobre los modelos de gestión. La óptica pasa de un modelo de adiestramiento derivado de un circuito descriptivo-correlacional-experimental a una exploración de la naturaleza de los modelos de la gestión y la organización del entorno y los contenidos. Para explorar los modelos utilizados por los individuos eficaces y menos eficaces en la gestión identificados en el estudio de adiestramiento, se utiliza un análisis secundario en profundidad realizado desde una perspectiva etnográfica sociolingüística (GREEN y BLOOME, 1983) y un sistema de análisis descriptivo adaptado del trabajo de Green (GREEN y HARKER, 1982; GREEN y WALLAT, 1981b). Este estudio incluye un análisis de datos secundario y un cambio en cuanto al enfoque analítico. En él se combina el análisis cualitativo con el cuantitativo. También se combina lo cualitativo y cuantitativo con macro y micro niveles de análisis.

*Resumen del proceso de toma de decisiones en un circuito descriptivo-correlacional-experimental.* Como se mencionó anteriormente, en un programa sistemático de investigación desarrollado durante un período prolongado, las decisiones tomadas en un estudio se pueden usar para modificar y documentar estudios posteriores; esto quiere decir que se las puede utilizar para determinar un nuevo foco, qué datos han de recogerse, cómo se recogerán, y cuándo serán recogidos. En otras palabras, las decisiones y el ciclo de investigación resultante pasan a ser interactivos-reactivos (véase HYMES, 1978). De este modo, las decisiones llegan a estar basadas en principios y orientadas teóricamente. El empleo de este tipo de estrategia para tomar decisiones puede determinar cambios en los modos de observar el segmento de la realidad en estudio.

El cuadro 5.9 muestra el cambio de instrumentación operado en el programa de investigación de Evertson y sus colaboradores. Como en el caso del enfoque de Corsaro, se utilizaron múltiples procedimientos de recolección dentro de cada estudio y

entre distintos estudios. Los procedimientos de recolección de datos suministraron información convergente en los propios estudios y entre ellos. Se modificaron, agregaron y suprimieron procedimientos de recolección de datos toda vez que el problema y la situación así lo requirieron. Por último, los aspectos relativos al acceso y el propósito de la investigación influyeron en los tipos de información recogida y disponible para su análisis.

El ciclo de indagación arriba descrito, en consecuencia, es a la vez lineal y generativo; esto quiere decir que contiene tanto aspectos fijados a priori referidos al diseño como puntos de decisión de tipo interactivoreactivo. A medida que se fue desarrollando el programa de investigación, el enfoque aplicado se desplazó desde el extremo descontextualizado (exclusivo) del continuo presentado en la figura 5.3 hacia el extremo más inclusivo; también pasó de una configuración prefijada para tomar decisiones a otra en la que se van generando preguntas durante todo el estudio, como se muestra en la figura 5.4.

### *Ejemplo 2: Combinación de perspectivas en la investigación cooperativa*

El segundo ejemplo ilustra cómo se pueden combinar diferentes problemas y programas de investigación para formar un programa único y continuado. La figura 5.7 presenta gráficamente este tipo de programa. Como se indica en esa figura, antes de 1979 Weinstein y Marshall tenían, cada uno, su propio programa de investigación. Weinstein estaba interesado en investigar el efecto de las expectativas docentes y comenzó a estudiar el trato diferencial de los docentes hacia los alumnos y los modos en que éstos percibían dicho trato. Este trabajo inicial condujo a la elaboración de un modelo de mediación estudiantil en los procesos por los cuales los patrones de trato docente diferencial daban por resaltado diferencias en el rendimiento de los alumnos. Este modelo indica que los alumnos perciben, interpretan e influyen la información contenida en los indicios que transmite el docente acerca del rendimiento esperado (WEINSTEIN, en prensa). Como parte de esta investigación, Weinstein confeccionó un cuestionario para los alumnos con el fin de explorar las percepciones que éstos tenían del trato de los docentes: el Inventario del Trato Docente (WEINSTEIN y MIDDLESTADT, 1979). Este trabajo sirvió de base al estudio del INE sobre Percepción de los Alumnos del Trato Docente Diferencial, de 1979.

En la etapa precooperativa, Marshall estaba dedicado a idear modos de explorar la índole de la estructura y el funcionamiento de las aulas, comparando clases abiertas con clases tradicionales, y a identificar las características de las abiertas (1972-1978). Durante esta fase, Marshall elaboró la DOS, un instrumento de bajo nivel inferencial y amplio espectro, diseñado para captar una extensa gama de estructuras y modos de funcionamiento del aula (por ejemplo, prácticas de agrupamiento, tiempo dedicado a diversas actividades, tipos de materiales disponibles y en uso, tipos de estrategias empleadas por los docentes, etcétera). Este instrumento incluía las similitudes y diferencias en cuanto a estructuración y funcionamiento (MARSHALL, 1976a;

CUADRO 5.9

Indole de los datos recogidos a lo largo del ciclo de indagación

|  | Sistema categorial  | Valoraciones   | Sistema de signos/lista de comprobación   | Narrativa   | Entrevistas   | Tecnológicos | Mediciones de los resultados   |
|--|---|--|---|---|---|--------------|--|
| Estudio sobre la Eficacia Docente de Texas (EEDT) 1970-1973    | Versión ampliada del Sistema de Interacción Diádica de Brophy-Good  | Valoraciones del observador de conductas/características de los docentes, clima en clase, claridad, entusiasmo, etcétera | Listas de conprobación del observador respecto de métodos docentes, materiales, uso del tiempo, presentación de las lecciones, realimentación, etcétera |   | Entrevistas con los docentes acerca de métodos, materiales, empleo de recompensas, convicciones, etcétera |              |  |
| Estudio del Centro de Secundario de Texas (ECST) 1974-1975     | Versión ampliada del sistema de observación del EEDT con categorías agregadas referentes a preguntas/comentarios de los alumnos                     | (Véase arriba)   | Registros del observador del tiempo de clase en distribuciones diversas   | Breves descripciones del observador de las actividades en clase, distribución, contenidos presentados | (Véase arriba)  |              | Rendimiento de los alumnos en la Prueba de Rendimiento de California, usado como covariante con una prueba de fin de curso especialmente diseñada. Medición de la actitud de los alumnos |
| Estudio de Grupos de Lectura de Primer Curso (EGLPC) 1974-1975 | Un sistema especialmente diseñado para captar métodos y materiales, junto con la interacción docente-alumno y la puesta en práctica del tratamiento |  |   |   | Entrevistas con los docentes acerca de métodos de lectura y del uso de los 22 principios                  |              | Rendimiento de los alumnos en lectura  |

|  |  |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|
| Estudio de la Organización del Aula (EOA) 1977-1978                                  | Valoraciones del observador sobre la representación de las lecciones, la conducta de los alumnos, la reacción del docente a la mala conducta, el clima de la clase, etcétera | Cálculo de los niveles de participación estudiantil en las tareas (p. ej., realizando una tarea académica; realizando una tarea de procedimiento; no realizando la tarea; sancionado o no sancionado) | Narraciones detalladas de los acontecimientos referidos a la gestión y la organización del aula desde el comienzo de las clases | Entrevistas con los docentes acerca de prácticas de gestión, convicciones acerca del control de los alumnos, etcétera | Rendimiento de los alumnos en lectura y matemáticas   |
| Estudio de la Organización del Aula en el Ciclo Básico Secundario (EOACBS) 1978-1979 | (Véase arriba)   | (Véase arriba)  | (Véase arriba)  | (Véase arriba)  | (Véase el ECST)   |
| Estudio Piloto de la Escuela Primaria (EPEP) 1978-1979                               | (Véase arriba)   | (Véase arriba)  | (Véase arriba)  | Entrevistas a los docentes acerca de su utilización del manual y su opinión sobre la utilidad del mismo               |   |
| Estudio de la Mejora de la Gestión del Aula (EMGA) 1980-1981                         | (Véase arriba)   | (Véase arriba)  | (Véase arriba)  | (Véase arriba)  |   |
| Estudio de Adiestramiento para la Gestión del Aula de Arkansas (EAGAA) 1982-1983     | (Véase arriba)   | (Véase arriba)  | Notas del observador para describir el contexto del aula, la participación estudiantil en las tareas y el uso del tiempo        | Cintas magnetofónicas del contenido de las lecciones y la conversación docente-alumno                                 | Rendimiento de los alumnos en el SRA * usado como una covariante con las pruebas de fin de curso referidas al contenido |
| Exploración de Modelos de Gestión 1984   | Análisis principalmente secundario (se usan datos del EAGAA)   |   |   |   |   |

\* Standards of Readiness and Availability (Patrones de preparación y disponibilidades). (N. de la R.)

MARSHALL y otros, 1977). Junto con la DOS, Marshall utilizó un sistema categoría), que era una revisión del Sistema Categóric Recíproco. (OBER y otros, 1971), modificado de modo de captar diferentes contextos o tipos de uso del lenguaje (MARSHALL y GREEN, 1978). Marshall también empleó otros sistemas de codificación destinados a explorar la participación de los alumnos y los rumbos tomados por los docentes (MARSHALL, 1976b). En otras palabras, Marshall estaba ocupado en estudiar aulas abiertas y tradicionales desde distintas perspectivas.

En 1979, Marshall comenzó a colaborar con Weinstein en la etapa de recolección y análisis de datos del estudio del NIE sobre Percepciones de los Alumnos del Trato Docente Diferencial. Un aporte a este proyecto fue el conocimiento que tenía Marshall de la estructura del aula y de la bibliografía sobre la educación abierta en comparación con la tradicional. Una hipótesis fundamental de este estudio era que los alumnos percibirían un menor trato diferencial por parte de los docentes en las aulas abiertas que en las tradicionales. Esta hipótesis no fue corroborada, si bien el estudio mostró la existencia de grandes diferencias entre las aulas en cuanto a la cantidad de trato diferencial percibida por los alumnos (WEINSTEIN y otros, 1982). Además, se constató que las expectativas docentes contribuían más a la predicción del rendimiento en las aulas en las que los alumnos percibían elevados grados de trato docente diferencial que en aquellas en las que los alumnos percibían cantidades reducidas de trato diferencial por parte de los docentes (BRATTESSANI, WEINSTEIN y MARSHALL, 1984).

Las conclusiones del estudio del NIE de 1979-1980 condujeron al refinamiento y la expansión de las preguntas de la investigación en el siguiente grupo de estudios. Una de las principales preguntas generadas fue: ¿Cuál era la índole del contexto del aula en que se inscribían las percepciones de los alumnos respecto de la existencia de un alto o bajo grado de trato docente diferencial, las que podrían luego incidir en las autoexpectativas de los alumnos? Para responder a esta pregunta se diseñó un estudio observacional a efectuarse en un subgrupo de 12 aulas (de las 30 incluidas en los estudios del NIMH y el NIE de 1980-1984). A efectos de constituir ese subgrupo se seleccionaron las aulas en las que la percepción de los alumnos respecto del trato diferencial correspondía a los dos extremos: grado elevado y grado reducido. Se postuló un modelo de los factores presentes en el aula que influían el desarrollo de las autovaloraciones de los alumnos (MARSHALL y WEINSTEIN, 1984). Este modelo se basó en los trabajos anteriores de ambos investigadores, en el estudio del NIE (1979-1980), en las conclusiones de nuevas investigaciones sobre la realimentación pública y privada (BOSSERT, 1979; BLUMETIFELD y otros, 1979) y también en la investigación sobre las aptitudes múltiples y singulares de los alumnos (COHEN, 1979; ROSEHOLTZ, 1979, en prensa).

Este modelo sobre los factores del aula que afectan las autovaloraciones de los alumnos y un modelo refinado de la mediación estudiantil sirvieron de marco para planear y encuadrar el siguiente conjunto de estudios (los del NIMH y el NIE de 1980-1983). Estos modelos incidieron en las decisiones acerca de la índole de las observaciones necesarias (por ejemplo, observaciones de grupos de lectura superiores e inferiores así como de la clase en su totalidad). Además, otros tres factores

contribuyeron al desarrollo del sistema de observación y al diseño de la investigación: a) la pérdida de información resultante del uso de sistemas categoriales (MARSHALL y GREEN, 1978); b) la necesidad de utilizar, períodos de observación más válidos ecológicamente (selección de *acontecimientos*, más que de tiempo), y c) el trabajo de BURSTEITI (1980) y MARTAS y otros. (1980) sobre análisis en múltiples niveles de los datos correspondientes al aula. Se necesitaba un sistema de observación que permitiera explorar, sobre una base amplia, las características de las aulas en las que los alumnos percibían diferentes grados de trato docente diferencial; en consecuencia, dado el refinamiento de las preguntas y la existencia del nuevo modelo, se modificó el instrumento de Marshall, o sea, la Escala de Acontecimientos Dimensional (MARSHALL, 1976a; MARSHALL y otros, 1977) para satisfacer los requisitos de los nuevos estudios. Con el sistema de observación modificado (al que se le dio el nuevo nombre de Sistema de Dimensión del Aula), se recogió información tanto cuantitativa como cualitativa. Los datos cuantitativos se recogieron mediante registros narrativos en el acto, y los cualitativos a través de las tres secciones de la CDScale. Como se indica en la figura 5.7 bajo el subtítulo «Recolección de datos», la parte I de la CDScale se utilizó en directo, es decir, que el observador fue registrando datos en formularios codificados mientras observaba las actividades en el aula. Esta parte suministraba una visión global de la estructura general de las tareas, los agrupamientos y los procedimientos de valoración que crean el contexto para el aprendizaje durante el período de observación. Esta información brinda un panorama general respecto de a) si los estudiantes trabajaron individualmente, en grupos o todos juntos, b) dónde estaba trabajando el docente, c) el contenido de la materia, d) el grado de opción que tuvieron los alumnos, y e) los tipos predominantes de evaluación por parte del docente. Esta sección consta de una escala nominal, registros de la cantidad de tiempo, variables dicotómicas (ocurre-no ocurre), cálculos de la cantidad exacta de casos, y un sistema jerárquico en el que se pueden codificar ítems para cada nivel de agrupamiento. En esta sección, por lo tanto, se utiliza una pluralidad de tipos de recolección de datos a efectos de obtener una amplia visión del contexto en un nivel general.

La parte II de la CDScale se centra en la interacción de los docentes con los alumnos o con grupos de alumnos. La información obtenida a partir de esta sección incluye: a) tipos de tareas, b) estrategias para la motivación, c) responsabilidades, d) evaluación y realimentación, y e) calidad de las relaciones. Los ítems de esta sección de la CDScale se codifican a partir de los registros narrativos, y no en directo. El observador efectúa un registro narrativo (notas de campo) que abarca el contexto en el que se produjo la interacción, las conductas específicas que se manifestaron, y el curso general de la interacción entre docente y alumno. El observador toma nota del alumno individual con el que interactúa docente y específica si la interacción tiene lugar con a) la clase en su totalidad, b) un individuo rodeado por otros, c) un grupo, d) el individuo dentro de un grupo, o e) el individuo solo. También se registra el tono del docente en la interacción (impersonal, cálido, etcétera). Además, el observador efectúa un segundo tipo de notas de campo para indicar sus impresiones e interpretaciones acerca de los acontecimientos. Las notas de campo se mecanografian inmediatamente después del período de observación, utilizándose un formato fijo para facilitar la recuperación de las expresiones verbales del docente y de las interacciones. Tras el período de observación, el observador aplica la parte II de la CDScale (referida a la intervención

II. RECOLECCION DE DATOS

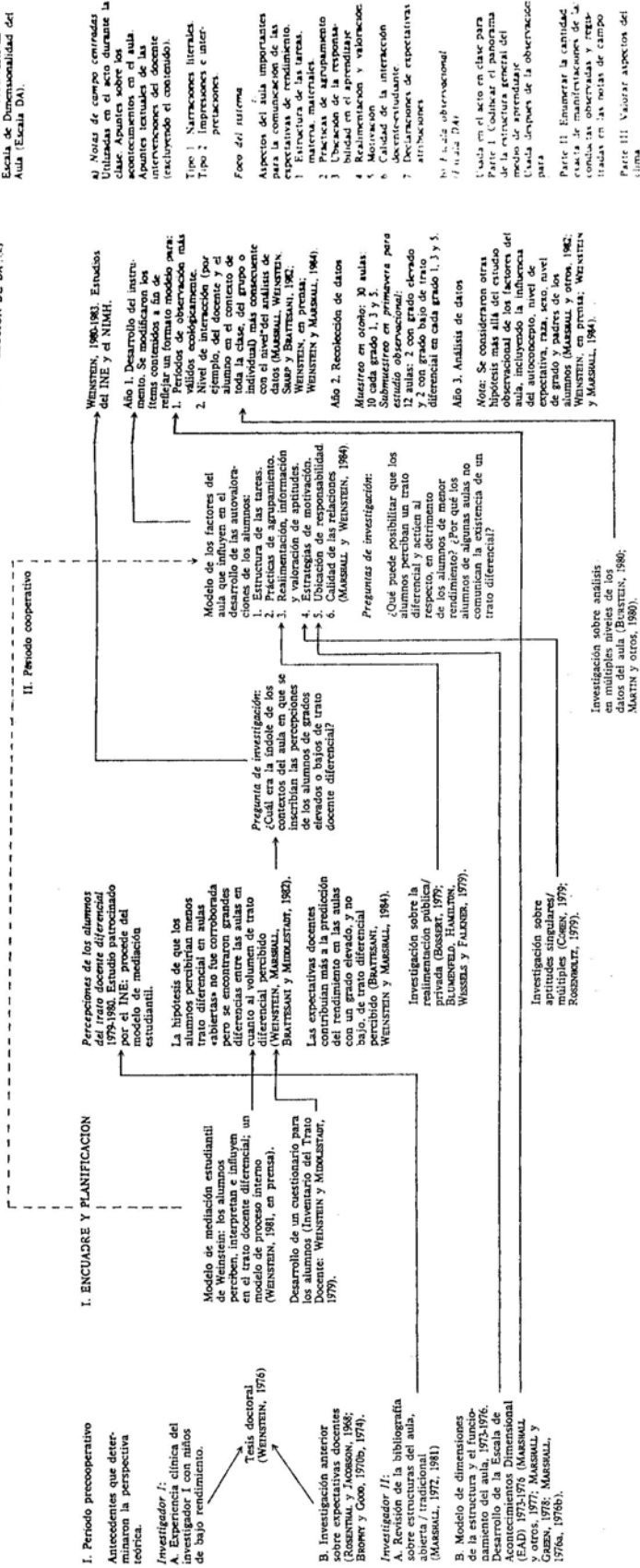


FIGURA 5.7  
Ciclo de investigación cooperativa

del docente en las interacciones) a las notas de campo. El uso de este procedimiento combinado presenta varias ventajas en comparación con los de codificar las interacciones sólo en directo o únicamente después de un período de observación. Estas ventajas radican en que a) el observador puede contar el número exacto de veces en que se manifestó cada conducta, a partir de los registros de campo; b) el observador puede reflexionar sobre el contexto y considerar si las conductas realmente se adecuan a la definición, así como los matices de conductas no totalmente registradas, y c) este enfoque hace posible recuperar con exactitud cada acontecimiento particular, así como intercambiar opiniones con otros observadores cuando se verifica la fiabilidad del trabajo.

La parte III consiste en una escala de valoración de alto grado de inferencia. El observador valora la frecuencia y 1a intensidad con que se transmiten sensaciones de calidez o de fastidio a la clase, al individuo y al grupo.

Además de establecerse el Sistema de Dimensionalidad del Aula, se modificaron las mediciones de los alumnos elaboradas en el trabajo anterior de Weinstein (Inventario del Trato Docente, WEINSTEIN y MIDDLESTADT 1979) y las agregadas en el estudio del NIE de 1979 (mediciones de las expectativas de alumno y docente) a efectos de que se adecuaran a las necesidades y a las hipótesis refinadas del presente estudio. Dichas modificaciones incluyeron una expansión del Grado 4 a los Grados 1, 3 y 5, así como una exploración de la influencia del autoconcepto y el nivel de expectativa (de rendimiento) del alumno según a) las percepciones de los alumnos del trato diferencial por parte del docente, b) las percepciones de los alumnos de las expectativas de sus profesores con respecto a ellos y c) los resultados obtenidos a fin de año.

A efectos de obtener un panorama más completo del aula desde otros puntos de vista, se entrevistó a los docentes respecto de los aspectos menos observables del aula (por ejemplo, decisiones sobre agrupamientos, currículum, evaluaciones) y se entrevistó a los alumnos respecto de sus percepciones de las actitudes y las conductas de su profesor (y su madre) en relación con la calidad de su actuación escolar.

La exposición anterior muestra cómo se combinaron los trabajos de Weinstein y de Marshall para crear un nuevo enfoque que constituye una extensión del trabajo previo de cada investigación. Además, en este enfoque se continúa desarrollando el marco general comenzado por Weinstein. La cuestión de los factores que influyen en el aprendizaje estudiantil y el efecto del trato docente diferencial siguen siendo el hilo que une los distintos estudios. El proceso reflejado en la elaboración del actual programa de investigación sugiere que el mismo es interactivo-reactivo, en el mismo sentido en que lo fue el trabajo de Evertson y sus colegas. Un estudio sirve de base a otros estudios; los modos en que se efectúan las observaciones se apoyan en el trabajo previo, y las necesidades del estudio en marcha (por ejemplo, el tipo de contexto, la edad de los alumnos, los problemas en estudio, etcétera) llevan a modificar los procedimientos anteriores de recolección de datos, así como el diseño general del estudio.

El trabajo de Weinstein comenzó basándose en cuestionarios e incorporó la observación al unirse al trabajo de Marshall. El sistema de observación se modificó sistemáticamente para incluir cada vez más información contextual. MARSHALL y WEINSTEIN (1984) señalan que la información contextual procedente de los registros narrativos permite a la vez explorar la variación y proponer explicaciones de los resultados cuantitativos. Además, como indican MARSHALL y WEINSTEIN (1982), el empleo de narraciones hace posible recuperar información contextual que puede usarse para lograr una fiabilidad basada en la comparación de las conclusiones de distintos evaluadores y para resolver las diferencias entre distintas percepciones de los acontecimientos. Este tipo de registro es especialmente importante en los casos en que no se dispone de grabaciones de cintas de vídeo, no justifica su costo o no es permitida por la población estudiada. Esta aplicación de múltiples instrumentos y múltiples perspectivas permite recuperar un amplio espectro de información.

### *Ejemplo 3: Un modelo de triangulación para recoger múltiples perspectivas*

El tercer estudio representa un intento sistemático de obtener diferentes perspectivas del mismo fenómeno: los procesos discursivos (por ejemplo, el empleo de preguntas en distintos ambientes: el aula, el grupo de juego, el hogar). A diferencia de la presentación de los ejemplos anteriores, en esta sección se comienza presentando el estudio de triangulación y luego se pasa a una discusión de las raíces históricas de los diversos componentes del estudio. El diseño del estudio de MORASE-DERSHIMER y TENENBERG (1981) tiene la singularidad de haber consistido en una serie de contrastes y análisis interrelacionados, planeados de antemano, de un conjunto de datos sistemáticamente recogidos. El estudio implicaba la consideración de tres perspectivas diferentes de cada tipo de fenómeno a) la interacción docente-alumno en clases de lenguaje en las cuales la discusión era un medio de instrucción, b) la comunicación en situaciones domésticas de un conjunto seleccionado de alumnos (de familias pertenecientes a diferentes grupos étnicos), y c) las interacciones en los grupos de juego fuera del aula. En la figura 5.8 se presenta una descripción de este enfoque basado en la triangulación ADELMAN y WALKER, 1975). Razones de espacio hacen posible sólo un examen superficial de cada estudio, por lo que la exposición no se centrará en los estudios en sí sino en el modelo, en un nivel general.

El marco general de este estudio fue tomado de los trabajos de investigación sociolingüística. El problema específico se centraba en a) la índole de las percepciones de los participantes respecto del discurso en el aula; b) la intersección de las percepciones de distintos participantes; c) la relación de las percepciones y la actuación de los alumnos con su rendimiento y su participación en las actividades del aula (por ejemplo, en las discusiones durante las clases de lenguaje), y d) la continuidad de las percepciones de las funciones del lenguaje en el hogar, en la escuela y durante el juego. Uno de los resultados de este trabajo es la identificación de lo que se les exige a los alumnos, en las aulas, en materia de participación comunicativa y de comprensión, o, como lo expresa Moriner-Dershimer, de lo que se requiere para ser un alumno «alfabetizado» (MORINE-DERSHIMER, 1981).

Los contrastes correspondientes al triángulo 1 permiten explorar los mismos fenómenos (36 clases de lenguaje: 6 clases por cada uno de 6 profesores de los cursos 2 °, 3 ° y 4 °) desde distintas perspectivas analíticas sociolingüísticas: el análisis de los actos de habla (RAMÍREZ, 1979; véase SMITH y COULTHARD, 1975); el análisis estructural de la secuencia de los ciclos de preguntas (TENENBERG, 1981, en prensa; véase JOHNSON, 1979), y el análisis de las dimensiones del lenguaje (MORINE-DERSHIMER, TENENBERG y SHUY, 1981; TENENBERG, MORINE-DERSHIMER y SHUY, 1981; MORINE-DERSHIMER y TENENBERG, 1981). Este punto de triangulación se denomina «Distintas descripciones sociolingüísticas del discurso del aula». Los resultados de este conjunto de triangulaciones suministraron información tanto convergente como complementaria acerca de la índole del discurso en el aula, con una atención especial a las preguntas (véase JOHNSON, 1979; MEHAN, 1979a). Tomada en su conjunto, la información brinda un panorama más holístico de la índole de las interacciones docente-alumno. Este conjunto de análisis sirvió para detectar ciertas formas de utilizar la formulación de preguntas diferencial por parte de los docentes que se relacionaban con diferencias en el rendimiento de los alumnos.

El triángulo 2, denominado «Distintas percepciones del discurso del aula», se centró en las percepciones del discurso del aula por parte del docente, el alumno y el investigador. Este triángulo comparte un análisis en común con el anterior. Como se indica en la figura 5.8, la información se obtuvo mediante la utilización de distintos procedimientos. Se mostraron cintas de vídeo a los docentes y alumnos, el mismo día en que habían sido grabadas, y luego se les pidió que dijeran lo que recordaban haber oído. También se les solicitó que generaran oraciones que podrían haber sido dichas por o al alumno para «llamar la atención de alguien» o de «conseguir que alguien hiciera alguna cosa». Se propuso una tarea constante en completar oraciones sobre «reglas» del discurso, construida sobre la base de la respuesta de los alumnos a una pregunta de contestación abierta respecto a «cómo hablan las personas en tu aula». Se les pidió que ordenaran una serie de tarjetas de 7,5 X 12,5 cm resultantes de la actividad de recordar «lo que habían oído», agrupando tarjetas que «iban juntas porque las personas habían dicho el mismo tipo de cosas». Por último, se solicitó a los participantes que estudiaran una serie de preguntas que había formulado el docente en la clase (también se recogió información sobre las alabanzas del docente y las reacciones de los alumnos) y luego se les pidió que explicaran quién había dicho esas cosas, a quién se las había dicho, y con qué motivo. Esta información se examinó a fin de encontrar una convergencia en las perspectivas, así como puntos de contraste y relaciones con la actuación y la participación de los alumnos.

El triángulo 3, titulado «Percepciones del alumno respecto del discurso en distintos entornos» también se dirigió a explorar múltiples percepciones del discurso, pero en este caso se consideró el discurso que tenía lugar en distintos contextos (conversaciones familiares de un conjunto seleccionado de familias, discurso del aula y discurso de los grupos de juego). Una vez más, hubo un análisis en común entre los triángulos 2 y 3: el análisis del discurso del aula y de las percepciones de los alumnos al respecto.

Las tareas correspondientes a este triángulo fueron similares a las del anterior. Consistieron en a) completar oraciones, b) generar oraciones, c) una tarea de «decir lo que se oyó» y d) ordenar las tarjetas relativas a lo que se había oído, agrupándolas adecuadamente. Este conjunto de análisis permitió explorar la convergencia de las percepciones y los puntos de contraste entre las percepciones del discurso manifestado en tres ambientes distintos (el discurso en el hogar, el discurso del aula y el discurso del juego).

El último triángulo consistió en un contraste entre distintas percepciones del discurso en contextos de juego. Este triángulo, denominado «Distintas percepciones del discurso en ambientes de juego», comparte un punto analítico en común con el anterior. En el triángulo 4, las percepciones de los compañeros de clase respecto del discurso en un contexto de juego se contrastaron con las percepciones de un grupo de 10 especialistas en educación preescolar y, por último, con las perspectivas de los alumnos participantes.

Las decisiones a tomar en este estudio se planearon de antemano, y los contrastes se establecieron sobre una base sistemática y fundamentada. Estos contrastes orientaron las decisiones referentes a los procedimientos de recolección de datos a ser utilizados. Se realizaron observaciones de tres tipos: cinta de vídeo a) de un conjunto de clases de lenguaje en las que los docentes impartieron una serie de lecciones autoseleccionadas, b) de grupos de juego y c) de interacción familiar. El investigador fijó el límite de que las lecciones de lenguaje no debían incluir trabajo en el pupitre, sino que tenían que contener alguna actividad de discusión que permitiera explorar el discurso. Se empleó la estimulación de recuerdos junto con entrevistas a los alumnos y docentes. Se les mostraron las cintas grabadas a estos participantes, y después de que las habían visto se les formuló una serie de preguntas (por ejemplo, ¿qué recuerda haber oído?). Los correspondientes comentarios fueron registrados por el investigador en tarjetas de 7,5 X 12,5 cm. La información contenida en las tarjetas se convirtió en una fuente de datos (véanse los triángulos 2 y 3). Se pidió a los participantes que agruparan las tarjetas para indicar cuáles debían ir juntas. Por último, se les dieron algunas preguntas extraídas de las clases a los participantes y se les pidió que especificaran quién las había formulado, a quién y por qué. Esta información, recogida de múltiples fuentes, suministró la base de la triangulación de las conclusiones. La triangulación, en consecuencia, es un medio para explorar la convergencia de las percepciones y los enfoques del análisis. Además, permite examinar las diferencias entre las percepciones y/o descripciones obtenidas desde cada perspectiva. Esta investigación pone de relieve las continuidades y discontinuidades en las percepciones de diversos grupos y diversos enfoques de la investigación. También contribuye a identificar conductas diferenciales y su relación con el rendimiento de los alumnos, así como el modo en que éstos perciben dichas conductas. Es un enfoque que brinda un panorama amplio de los acontecimientos y permite indagar los factores que pueden influir sobre la actuación y el rendimiento de los alumnos. En este sentido, este estudio se relaciona con el programa de Weinstein y Marshall descrito en el ejemplo 2.

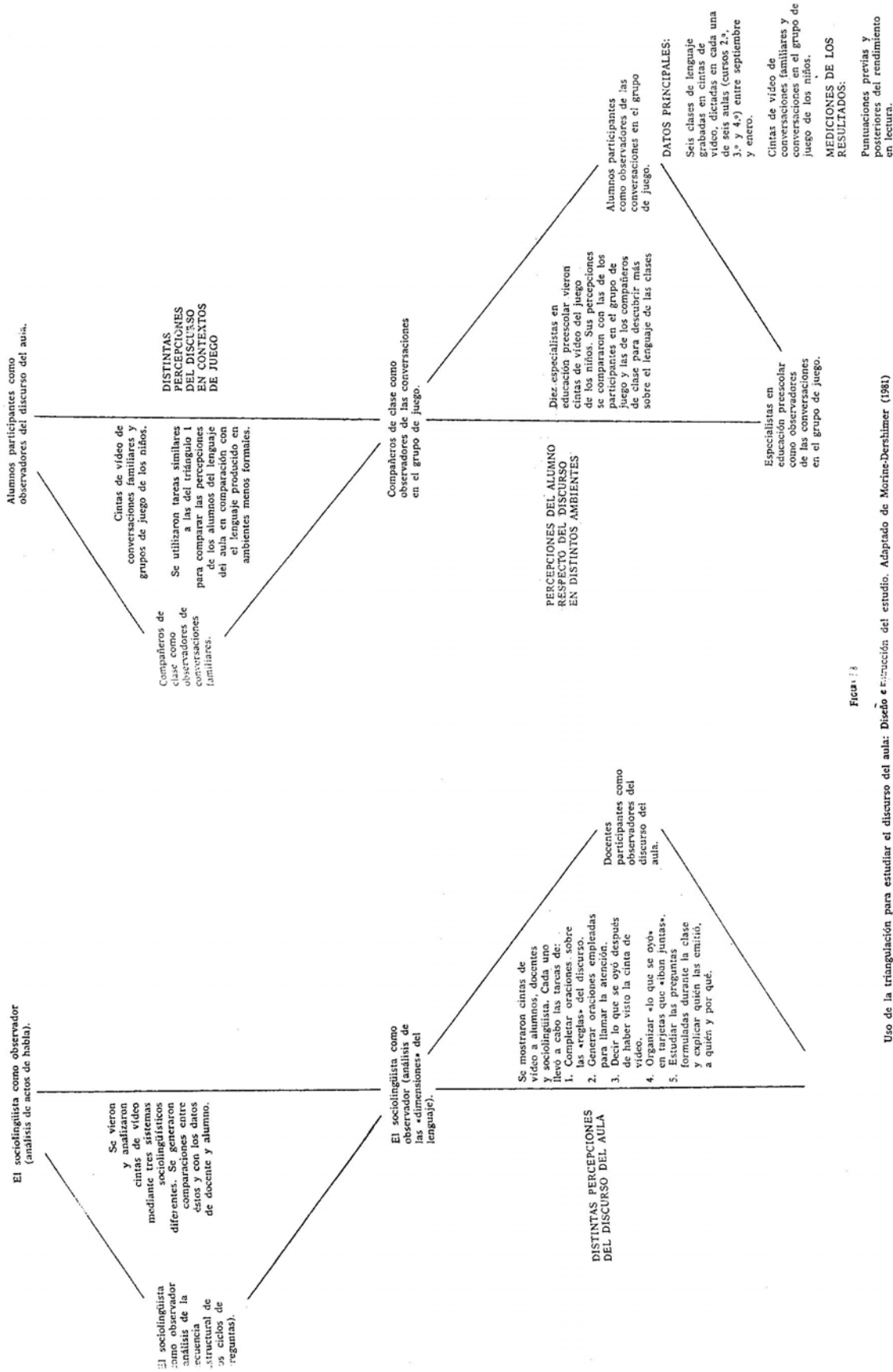


Figura 1.8

Uso de la triangulación para estudiar el discurso del aula: Diseño e implementación del estudio. Adaptado de Morine-Dershimer (1981)

Los comentarios anteriores se centraron en un único estudio con múltiples componentes, pero como se dijo antes, para comprender plenamente un estudio es necesario tomar en cuenta el trabajo previamente realizado por el investigador. Por lo tanto, a fin de entender la razón por la que Morine-Dershimer utilizó este preciso conjunto de procedimientos de recolección de datos, y este diseño en particular, se debe considerar la historia de este proyecto. En el resto de la sección se tratarán los trabajos anteriores que sirvieron de fundamento al presente estudio.

*Base histórica del estudio de triangulación.* Todos los trabajos sobre el aula emprendidos por Morine-Dershimer han tenido el propósito de ayudar a los docentes a observarse a sí mismos y lo que hacen con los niños. El estudio antes comentado es un paso lógico en un programa consecuentemente dedicado al pensamiento de docentes y alumnos y a la naturaleza de la instrucción. La figura 5.9 brinda una representación gráfica de los trabajos anteriores.

Como se indica en esa figura, los estudios de este programa anterior estaban vinculados entre sí. El vínculo existía tanto en los aspectos metodológicos como en la esencia de la investigación. Los estudios se dirigían a cimentar conocimientos sobre la instrucción y a explorar las percepciones de los participantes en el contexto educativo. Menos evidentes son los demás aspectos o premisas de este cuerpo de trabajos. El trabajo sobre la percepción se basó en la obra de Piaget y de Taba. Los procedimientos empleados tomaron en consideración las concepciones y los modos lógicos de pensar de los alumnos. Piaget (INHELDER y PIAGET, 1958) demostró que el uso de procedimientos indirectos podía llevar a comprender las concepciones que tenían los niños respecto de los fenómenos. El trabajo de TABA (1969) sobre la formación de conceptos indicó los aspectos del desarrollo que debían tomarse en cuenta y propuso modos sistemáticos de abordar la instrucción, así como la investigación, de los niños. Este trabajo y los procedimientos resultantes se enlazan con la teoría sobre la instrucción desarrollada por Morine-Dershimer (MORINE, 1965).

La noción de la naturaleza cíclica de la pregunta fue tomada de la obra de BELLACK y otros (1966). En este trabajo se exploraron ciclos de pregunta-respuesta-reacción desde la perspectiva de un observador externo. El trabajo de Bellack sugería que podía resultar productivo el estudio centrado en los ciclos de preguntas.

El comentario precedente muestra cómo se relacionan los procedimientos y los aspectos esenciales del estudio de triangulación con el trabajo anterior. Este estudio, en consecuencia, fue teóricamente orientado en parte por la teoría sobre la instrucción que estaba elaborando Morine-Dershimer y en parte por otros trabajos afines sobre el desarrollo y la formación de conceptos. Los procedimientos también fueron conceptualmente influidos por este marco teórico.

Cabe mencionar un último aspecto de la concordancia entre el enfoque de la investigación y la teoría que lo fundamenta. Morine-Dershimer construyó este programa con la noción de que toda perspectiva particular sobre la instrucción surge de la disciplina en la que está basada. En su caso, la disciplina en cuestión era la lingüística.

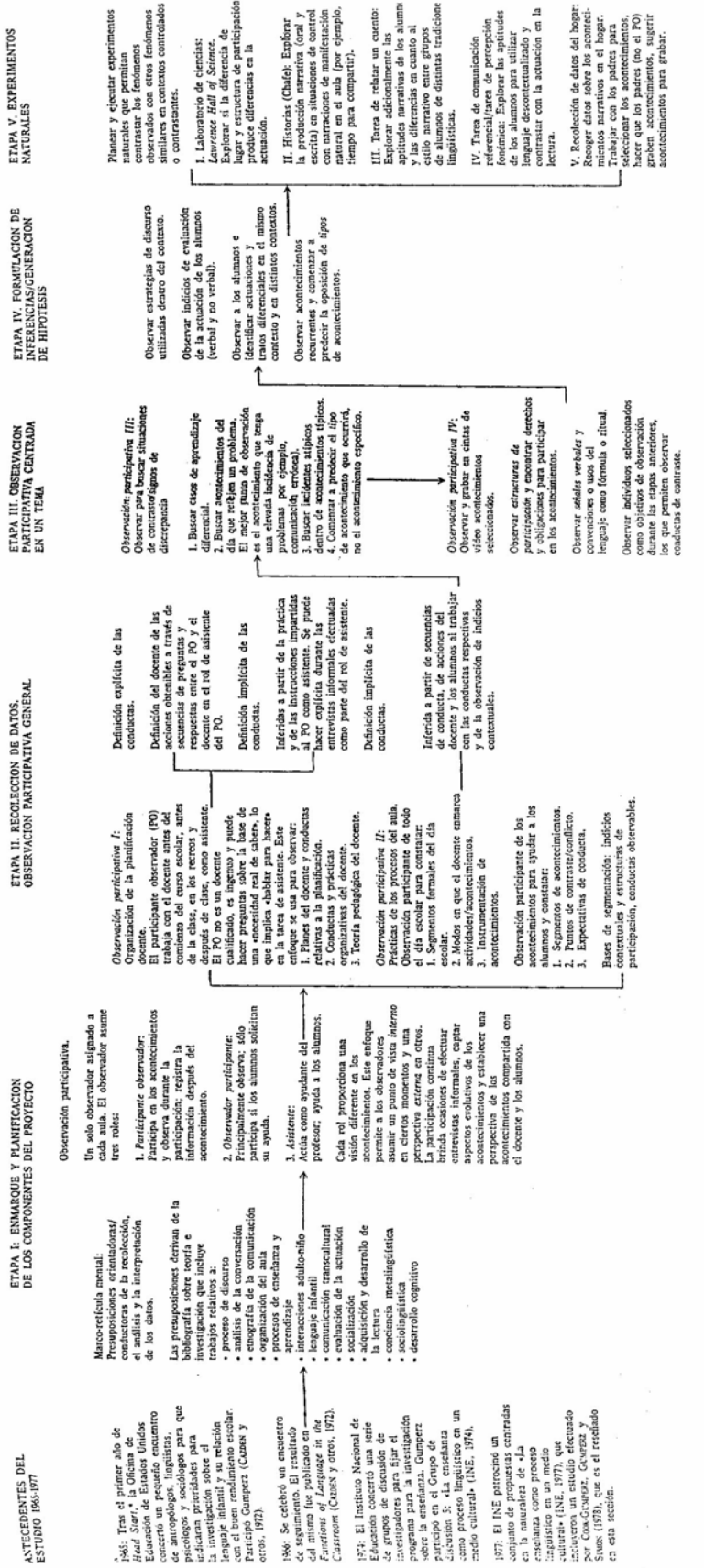


FIGURA 5.10

Diseños del proyecto de etnografía, escuela/hogar de Cook-Gumperz, Gumperz y Simon y de los componentes del enmarque y la planificación de Green. La parte 2 de la figura (etapas I-IV) fue tomada de «Research on Teaching as a Linguistic Process: A State of the Art», de J. Green (1983b). Copyright 1983 por la American Educational Research Association. Reproducido con autorización.

Por lo tanto, el modo en que eligió considerar el lenguaje debía estar relacionado con los tipos de conocimiento propios de esa disciplina. Dado que le interesaba el lenguaje en uso, cimentó su trabajo y el enmarque del estudio en la sociolingüística. A partir del trabajo de STUBBS (1976), estableció los contrastes planeados para explorar cómo funcionaba el lenguaje en uso y cuáles eran las perspectivas de los participantes respecto de ese uso. El estudio de triangulación, por consiguiente, se construyó dentro de un marco teórico determinado. El marco sirvió como guía de todos los aspectos del estudio: el diseño del mismo, la selección, modificación y desarrollo de instrumentos y procedimientos, y el análisis e interpretación de las conclusiones.

#### *Ejemplo 4: Un programa etnográfico*

El ejemplo 4 corresponde al programa de investigación etnográfica de COOK-GUMPERZ, GUMPERZ y SIMONS (1981) y COOK-GUMPERZ (en prensa). Con este ejemplo, la presente exposición se torna totalmente circular y vuelve al ciclo interactivo-reactivo (HYMES, 1978) descrito por CORSARO (1985) y presentado al comienzo de esta sección sobre la observación como indagación. A diferencia de los ejemplos 1, 2 y 3, en los cuales el aspecto interactivo-reactivo del programa de investigación se daba entre distintos estudios, en este caso el factor interactivo-reactivo tiene lugar en el propio estudio y constituye una parte fundamental del ciclo de investigador. Esto significa que el investigador parte de una cuestión general que lo lleva a usar determinados instrumentos, programas de recolección de datos, entrevistas, y demás. A medida que se va familiarizando con el contexto y comienza a entender el funcionamiento del grupo en estudio, el investigador empieza a centrar su atención en ciertos aspectos específicos del proceso etnográfico. Se seleccionan determinados focos de atención por el hecho de ser fenómenos o acontecimientos recurrentes, o de poner de relieve algún dominio de interés específico (por ejemplo, fallas en la comunicación, grado de alfabetización, etcétera). El ciclo continúa siendo interactivo-reactivo: se refinan las preguntas y se generan otras; se construyen nuevos programas cronológicos; se agregan o modifican instrumentos; se incorporan entrevistas para obtener verificación y validación, y así sucesivamente. Este ciclo prosigue durante todo el estudio (véanse CORSARO, 1985; HEATH, 1982; PELTO y PELTO, 1977; SPINDLER, 1982; para un resumen de los criterios y un comentario sobre aspectos relacionados con la investigación etnográfica de la lectura y otros procesos educativos, véase GREEN y BLOOM, 1983).

Los estudios de Cook-Gumperz, Gumperz y Simons (1981) reflejan este ciclo interactivo-reactivo. En la figura 5.10 se presenta el ciclo completo. Si bien su representación gráfica es lineal, las partes están en interacción, es decir que a medida que se va pasando desde la izquierda hacia la derecha, se desarrolla una historia. Cada parte individual (o sea, cada columna) tiene una historia, pues se basa en la que la precede. Las decisiones correspondientes a cualquier punto, en consecuencia, tienen su fundamento en decisiones anteriores y en los tipos de cuestiones estudiadas en cualquier punto dado del trabajo. Como señala la declaración de CORSARO (1985) antes citada, las decisiones se basan en principios y forman parte de la información demográfica relativa al estudio. La interrelación de las partes y el proceso de toma de decisiones se pondrán de manifiesto en la exposición que sigue.

El contexto histórico de este estudio aparece en la columna 1, bajo el título «Antecedentes del estudio». Mientras que la secuencia de acontecimientos allí descrita forma el marco de esta investigación, cada uno de los investigadores del equipo tenía una amplia experiencia en la investigación del ámbito educativo y otros medios culturales tales como el hogar, o la comunidad (véanse COOK-GUÍMPERZ y CORSARO, 1977; COOK-GUMPERZ y GUMPERZ, 1976; GUMPERZ, 1982a; 1982b; SIMONS y MURPHY, 1981). La combinación de estas perspectivas condujo a la exploración de los procesos del aula y de los factores comunicativos que incidían en la evaluación de la capacidad y la actuación de los alumnos. La multiplicidad de perspectivas se refleja en la columna 2, bajo el subtítulo «Marco-Retícula mental: presuposiciones que guían/impulsan la recolección, el análisis y la interpretación de datos». La perspectiva de este equipo de investigadores se refleja en las siguientes preguntas representativas de este estudio, el Proyecto de Etnografía de la Escuela y el Hogar:

1. ¿Cuáles son las continuidades y discontinuidades entre las estrategias de comunicación del aula, los espacios de juego y el hogar?
2. ¿Cómo influye lo que se dice y hace en el aula sobre la visión que tiene el niño del proceso de aprendizaje o de las metas de la educación?
3. ¿En qué medida el desajuste, en cuanto a la comprensión del discurso, entre la experiencia en el hogar y la del aula provoca problemas de comunicación?

Estas preguntas indican que el interés de este equipo se centraba en el medio y los procesos comunicativos de la escuela y en su relación con el hogar y la comunidad. El enfoque adoptado por el equipo es el que generalmente se conoce como etnografía de la comunicación (GUMPERZ y HYMES, 1972). Este sector de la etnografía está centrado en un tópica HYMES, 1978) y orientado hacia una hipótesis SANDAY, 1979); en consecuencia, para este proyecto se seleccionó un foco de atención dentro del aula y se recurrió a a teoría del discurso, la teoría del desarrollo y la teoría de la lectura, entre otras corrientes, para orientar la interpretación, la recolección y el análisis. Este estudio, por lo tanto, al igual que los otros antes presentados en ésta sección, es parte de un programa de investigación en el que se utilizó el trabajo anterior como base.

Si bien este estudio tiene un marco conceptual y teórico específico, el mismo sirve como guía pero no determina de antemano lo que habrá de ser observado, recogido o calculado. La determinación de estos factores viene de la observación prolongada en el contexto. La fase de la recolección de datos se desarrolló durante un período de un año. La observación de fenómenos recurrentes y las expectativas relativas a la participación llevaron a identificar una variedad de puntos susceptibles de ser observados con mayor especificidad. Como se indica en la columna subtitulada «Observación participante», la observadora desempeñó distintos roles: observador participante, participante observador y auxiliar. Estos roles le permitieron obtener diversas perspectivas (por ejemplo, interna y externa) sobre la vida y los acontecimientos cotidianos del aula. Al observar a la profesora y actuar como auxiliar

suya, la observadora pudo captar diferentes aspectos de la teoría pedagógica de la

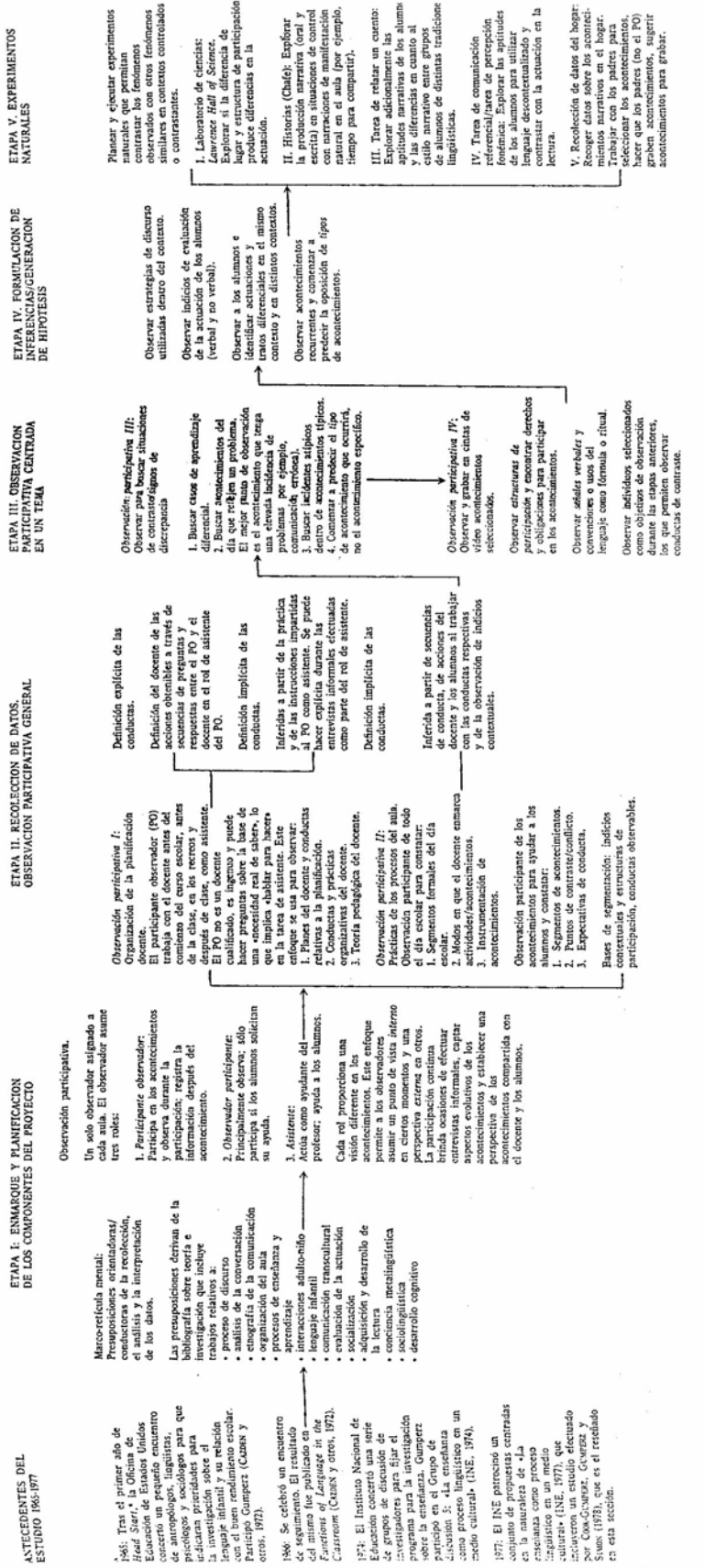


FIGURA 5.10

Diseños del proyecto de etnografía, escuela/hogar de Cook-Gumperz, Gumperz y Simon y de los componentes del enmarque y la planificación de Green. La parte 2 de la figura (etapas I-IV) fue tomada de «Research on Teaching as a Linguistic Process: A State of the Art», de J. Green (1983b). Copyright 1983 por la American Educational Research Association. Reproducido con autorización.

docente, de sus criterios para organizar y gestionar acontecimientos y de sus planes y su conducta al planificar. Al centrarse en los acontecimientos cotidianos de la jornada, desde antes de comenzar la clase hasta después de haberse retirado los alumnos, la observadora pudo obtener un panorama de los segmentos del día (organización del tiempo), de los modos en que la profesora encuadraba, establecía, controlaba, mantenía, suspendía y restablecía actividades, normas, y demás, durante el día y a lo largo de distintos días; y de los modos en que la profesora y los alumnos instrumentaban y negociaban la vida diaria. La observadora tenía una «necesidad real de saber», puesto que era un miembro de este grupo social y tenía roles que desempeñar en diferentes situaciones.

Esta fase de observación general dio lugar a la selección de una perspectiva más centrada, dentro de la general. Es decir que, a medida que la observadora participante prosiguió recogiendo, analizando e interpretando datos, ella y los demás integrantes del equipo de investigación, actuando como grupo dedicado a averiguar y analizar, comenzó a *a)* identificar patrones y fenómenos recurrentes; *b)* generar preguntas para su posterior estudio e hipótesis a verificar en futuros acontecimientos, y *c)* seleccionar nuevos puntos para la observación. Estos puntos serían captados en cintas de vídeo, así como en notas de campo. Antes de esto, la información y las descripciones se habían obtenido sobre todo mediante notas de campo y diversos tipos de registros efectuados por la observadora. La cinta de vídeo permite explorar en profundidad un tipo preseleccionado de acontecimientos a lo largo del tiempo. Esta clase de registro hace posible el examen de los procesos comunicativos contenidos en el acontecimiento. Dadas las preguntas generales arriba mencionadas, el uso de cintas de vídeo es un importante procedimiento de recolección de datos pues posibilita «congelar» la intervención oral de naturaleza abstracta. Es decir, una vez que la intervención oral ha tenido lugar, no es posible recordar o reconstruir cómo fue transmitida. Las personas suelen saber lo que quisieron decir, pero rara vez pueden reconstruir cómo lo dijeron. El registro congelado, por lo tanto, permite analizar con profundidad la intervención que tuvo lugar, a1 igual que dónde, cuándo, a quién, de qué modo y con qué propósito se expresó. También hace posible examinar múltiples perspectivas (por ejemplo, del docente, del alumno, del grupo, de los padres) y las formas en que factores tales como el marco de referencia, las aptitudes lingüísticas, las expectativas y otros elementos del contexto (véanse COOK-GUMPERZ, 1976; CORSARO, 1981) influyen en la participación y la competencia comunicativa (HYMES, 1974).

El ciclo aquí descrito comienza con la observación participante general (desde la observación pasiva hasta la completamente activa). Estos tipos de observación continúan durante todo el proyecto, pero en cierto momento se agrega un segundo tipo de recolección de datos: los registros en cultas de vídeo de determinados fenómenos y acontecimientos escogidos. La decisión referente a la recolección deriva de las observaciones anteriores y de la índole de la cuestión general que se estudia. A medida que el equipo de investigación adquiere cada vez mayor conocimiento del contexto y de la vida social de ese contexto, se van refinando las preguntas a formular y se identifican otras. Cada pregunta conduce a una serie de decisiones acerca de a quién y qué observar, cómo, cuándo, dónde y con qué propósito. Una decisión influye sobre otras.

Se construyen nuevos programas de observación dentro del horario diario de la escuela; se agregan instrumentos y se refinan, modifican y agregan procedimientos para posibilitar que el investigador obtenga la información adecuada. Cada decisión está fundamentada (HEATH, 1982). El análisis es continuado, al igual que la recolección y la interpretación de datos. Las perspectivas de los participantes se obtienen mediante entrevistas informales (por ejemplo, como auxiliar del docente) y observando comentarios espontáneos acerca de los acontecimientos y los fenómenos a medida que éstos se manifiestan. Se incluyen períodos específicos de recolección junto con los procedimientos de recolección más generales.

El ciclo no se detuvo con la selección de acontecimientos o fenómenos específicos para explorar. Uno de los principales patrones recurrentes observados se relacionaba con la índole y la función de diversos procesos discursivos (lengua en uso). El equipo de investigación decidió seleccionar ese proceso, la conducta narrativa, como unidad de análisis. Esta unidad fue seleccionada debido a que era fácilmente identificable y a que al elegirla como el punto de observación se podía permitir que variaran los contextos en los que ocurría. En consecuencia, la cuestión de la equivalencia funcional del contexto (ERICKSON y SHULTZ, 1981; FLORIO y SHULTZ, 1979) no constituyó un problema para este equipo de investigación. En otras palabras, la narración era la unidad estable y se dejó que variaran todos los demás aspectos; así se pudo explorar el modo en que los factores del contexto influían en la conducta narrativa (por ejemplo, la manera en que el docente aceptaba o sancionaba que se relataran historias durante las discusiones grupales o en los espacios de participación). La elección de esta unidad de observación también hizo posible explorar las diferencias en el uso y el funcionamiento del lenguaje en el hogar, en la escuela y en el campo de juegos.

La selección de la narración como unidad de observación condujo, asimismo, a la inclusión de una serie de experimentos naturales y estudios experimentales dentro de la etnografía general. Esta serie de estudios complementarios se presenta en la última columna de la figura 5.10. Cada uno de estos experimentos fue agregado a efectos de poder explorar diferentes aspectos de la conducta narrativa y así desarrollar un panorama más holístico de la capacidad y el conocimiento narrativos de los alumnos. Esta información pudo entonces contrastarse con la conducta en los contextos cotidianos del hogar y la escuela. También se pudieron examinar los modos en los que las interacciones docente-alumno respaldaban, restringían y/o pasaban por alto estas capacidades, al igual que las consecuencias que tenían dichas acciones para los alumnos. Por ejemplo, los resultados de este proyecto indicaron que había diferencias en las interacciones del docente con grupos de estudiantes de alto y bajo nivel de lectura (COLLINS, 1983) y también en las sanciones positivas y negativas de las narraciones de los alumnos durante «los espacios de participación» (MICHAELS y COOK-GUMPERZ, 1979; MICHAELS, 1981). Se demostró que la conducta narrativa variaba de acuerdo con las exigencias contextuales, con el auditorio y con la tarea; también se mostró que la narración estaba culturalmente pautada, y que dichas pautas, cuando no coincidían con las esperadas por el docente, solían dar lugar a una valoración negativa de la capacidad del alumno y a una sanción de su conducta (COOK-GUMPERZ, en prensa).

## CONCLUSIONES Y COMIENZOS

Estos estudios de investigación representativos ilustran cómo han evolucionado los enfoques de múltiples perspectivas durante la última década. En ellos se muestra de qué modo la acción de tomar decisiones es tanto intelectual como reactiva. Esto significa que en los estudios se introducen cambios, se seleccionan puntos de observación y contextos, se refinan las preguntas y se generan preguntas nuevas a partir de los trabajos anteriores, las necesidades observadas, los problemas no explicados o la presencia de patrones recurrentes, dentro de cada estudio y a través de estudios diferentes (por ejemplo, la gestión y la organización como punto de observación en los estudios de Evertson y sus colaboradores, y la narración como punto de observación en el estudio de COOKGUMPERZ, GUMPERZ y SIMONS, 1981). Cada uno de los estudios descritos en esta sección es parte de un programa de investigación. Cada uno de ellos tiene una historia. Esta historia, como se señaló, debe ser conocida a efectos de comprender la razón del estudio considerado, los procedimientos seleccionados, el lugar de observación, y demás. Otro modo de considerar la relación entre un estudio y los anteriores en un programa de investigación es tener presente que el estudio individual forma parte de un proceso más amplio, aunque en un nivel general pueda valer por sí solo. Con todo, para comprender lo que se está efectuando, el estudio debe considerarse en relación con los anteriores y con los estudios afines utilizados para construir el marco y el programa en los que se inscribe. Por ejemplo, la necesidad de explicar ciertas constataciones que contradecían lo previsto dio lugar a la construcción de proyectos en los que se utilizó una variedad de procedimientos cualitativos y cuantitativos de recolección y de análisis. Las razones de los cambios en la metodología y las preguntas no podrían comprenderse sin un conocimiento de la historia del estudio en cuestión.

Los estudios también demuestran que los enfoques cualitativo y cuantitativo son complementarios. Cada uno de ellos cumple un propósito diferente. El uso de un enfoque determinado depende de la finalidad del estudio, de las preguntas formuladas y del sitio en que tienen lugar las observaciones. Estos estudios también muestran que cualquier estudio singular capta sólo un segmento de la realidad. Además, indican que distintas herramientas y procedimientos de recolección producen descripciones diferentes, y a menudo complementarias, de los fenómenos observados.

Como fundamento para estos estudios, se presentó una descripción de la naturaleza general de la observación en la primera sección de este capítulo, dedicada a la observación como método. Se trataron diversos factores que intervienen en la investigación observacional:

- la observación como un medio de representar la realidad
- los aspectos de la selectividad
- la observación como proceso contextualizado
- los sistemas de registro y almacenamiento de datos de la observación
- las unidades de observación y adición de datos

- los aspectos relativos al muestreo
- las causas representativas de error; las limitaciones de la certidumbre en la observación
- formulación de criterios para lograr observaciones adecuadas

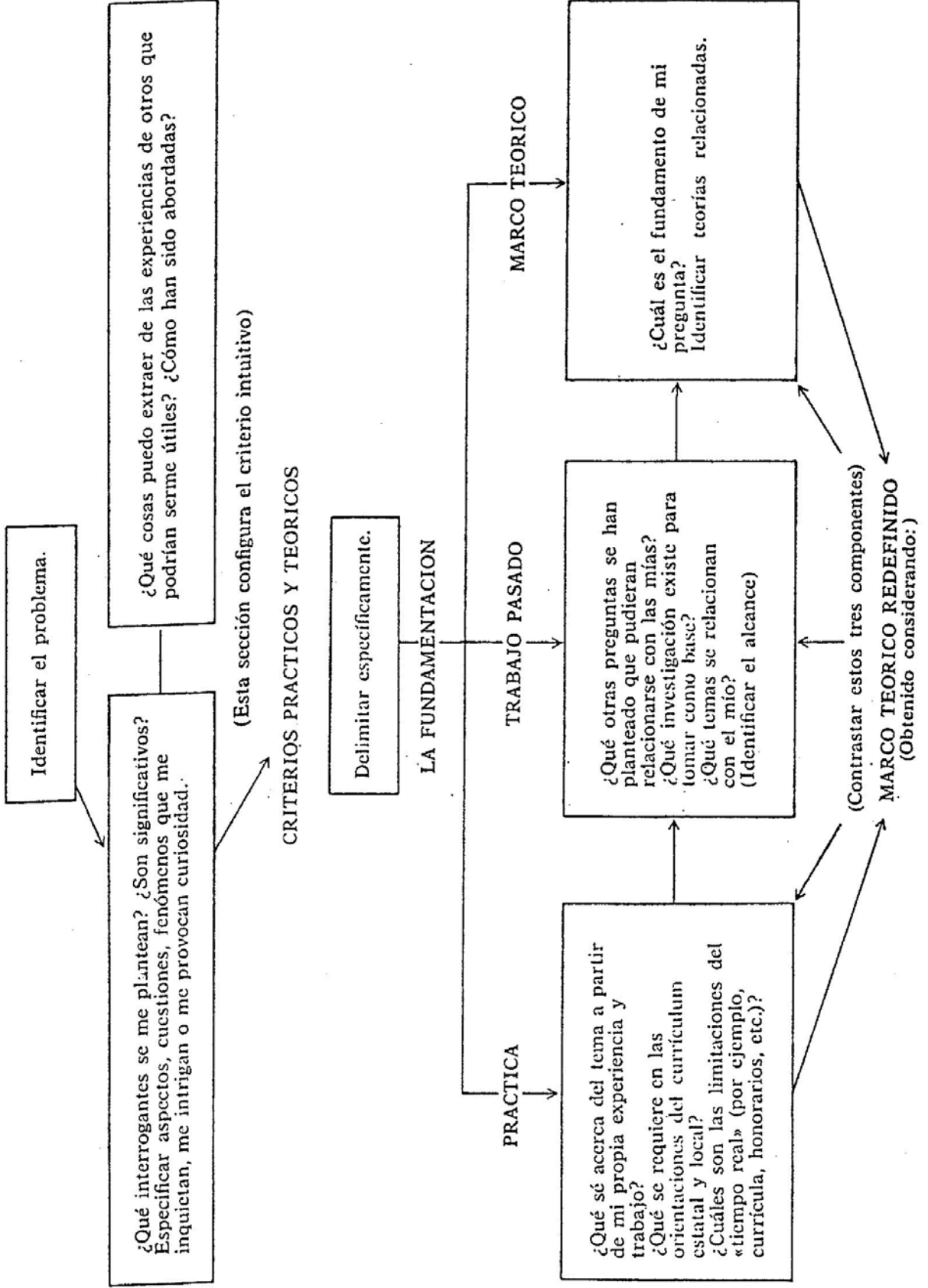
Estos factores sirvieron para identificar los aspectos y definir la naturaleza del proceso de observación desde una perspectiva genérica.

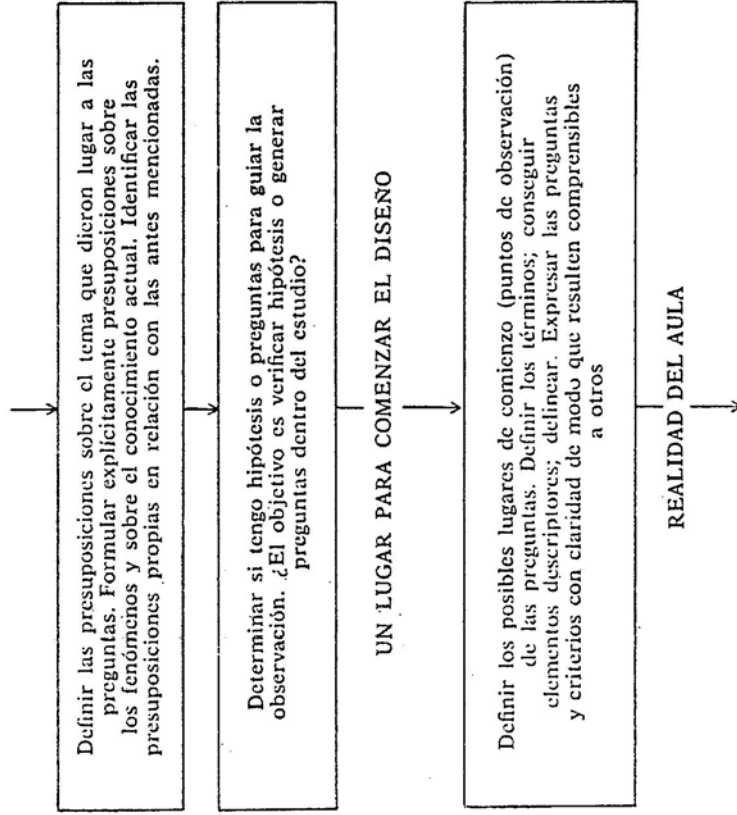
Las dos secciones, consideradas en conjunto, muestran qué elementos intervienen en el uso de la observación como forma sistemática de explorar acontecimientos, procesos y fenómenos que ocurren en las escuelas y en otros ambientes educativos. En lo que resta de la presente sección se considerará el problema de cómo comenzar una investigación. El marco que figura a continuación tiene el propósito de servir como guía y será presentado en varios formatos. Estos formatos son producto de tres procesos: a) las interacciones entre las autoras de este capítulo, representantes de enfoques diferentes de investigación, de las que surgieron algunos de los temas que presentaremos; b) el repaso de investigaciones realizadas que se efectuó durante la preparación de este capítulo, del cual también surgieron algunos de los temas, y c) otros puntos puestos de manifiesto en los seminarios sobre la observación de los procedimientos del aula, realizados en la Universidad de Delaware y en la Universidad Estatal de Ohio. La información general procedente de los dos primeros procesos se presentó en la sección anterior; por lo tanto, ahora se considerará la información y el marco que definen los modos de abordar dónde comenzar y cómo proceder, resultado de las charlas con los jóvenes investigadores universitarios. Una vez descrito este marco, se presentará un resumen del mismo.

El primer marco fue resultado de un proceso bipartito. La parte 1 consistió en generar una lista de los pasos a dar para diseñar un estudio utilizando la observación. Los participantes en un seminario sobre la investigación observacional, llevado a cabo en la Universidad de Delaware quienes tenían escasa experiencia previa con la observación como forma de estudiar la enseñanza y los procesos de aprendizaje (Pat Lefevre, Deborah Sardo, Deborah Smith y Timothy Smith), produjeron la lista presentada en el cuadro 5.10. Los pasos incluidos en este cuadro no aparecen en ningún orden específico sino tal como se fueron elaborando a lo largo del tiempo. En la parte 2, los estudiantes pusieron en práctica estos pasos, los ordenaron y les hicieron algunas aportaciones a fin de diseñar un marco que reflejara los tipos de decisiones necesarias para proyectar un estudio observacional. En lugar de presentar estos pasos en un orden determinado; se invita a los lectores a que los ordenen, por sí mismos y construyan su propio marco.

Estos puntos indican los tipos de decisiones que deben tenerse presentes. A medida que los participantes en el seminario fueron considerando cada una de estas afirmaciones y preguntas, y empezaron a organizarlas, las relaciones entre estos tópicos se volvieron más claras. En la figura 5.11 se muestra el modo en que uno de los estudiantes conceptualizó las relaciones existentes entre distintos factores. Esta

FASE DE LA TEORIA PERSONAL



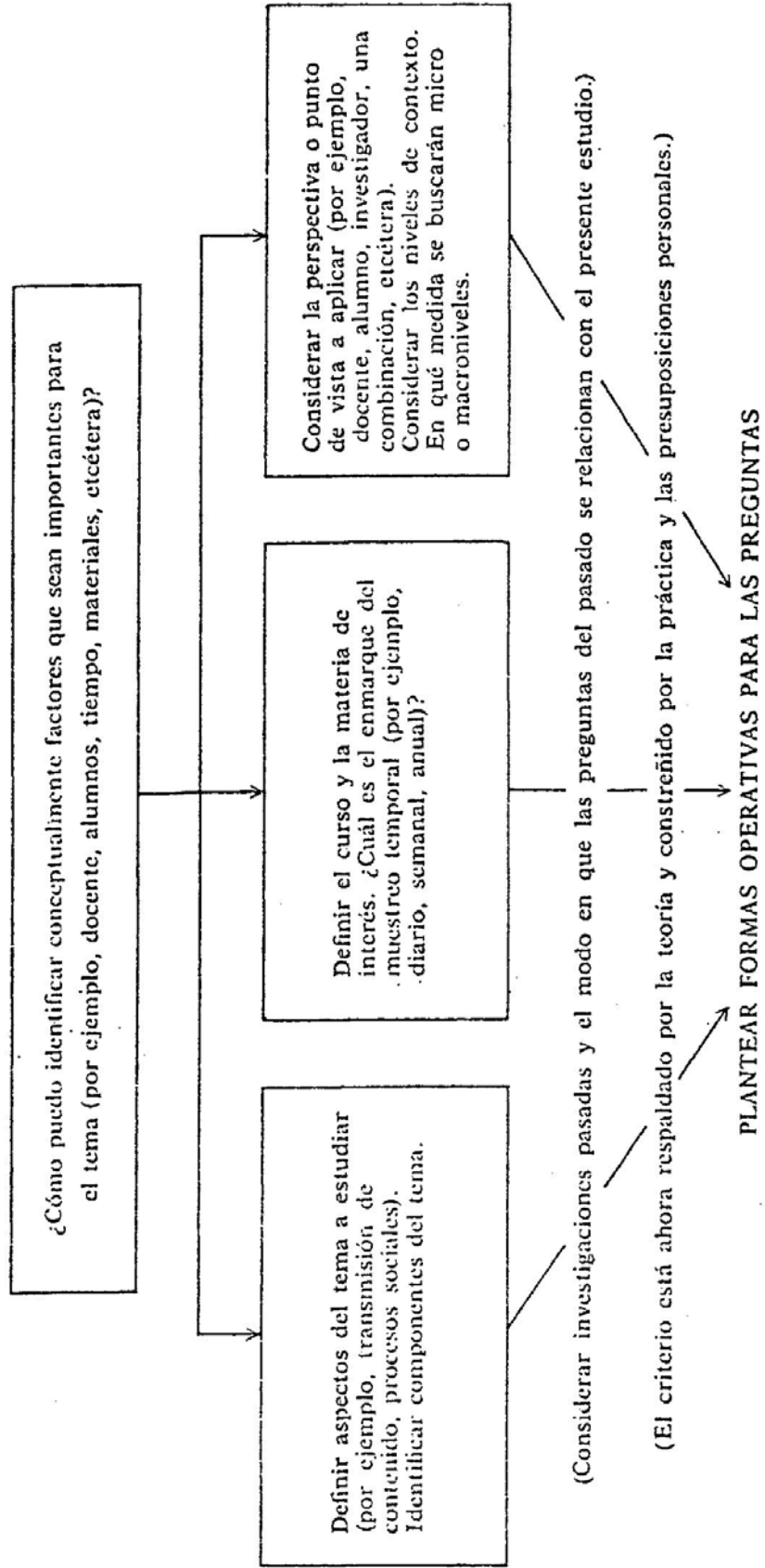


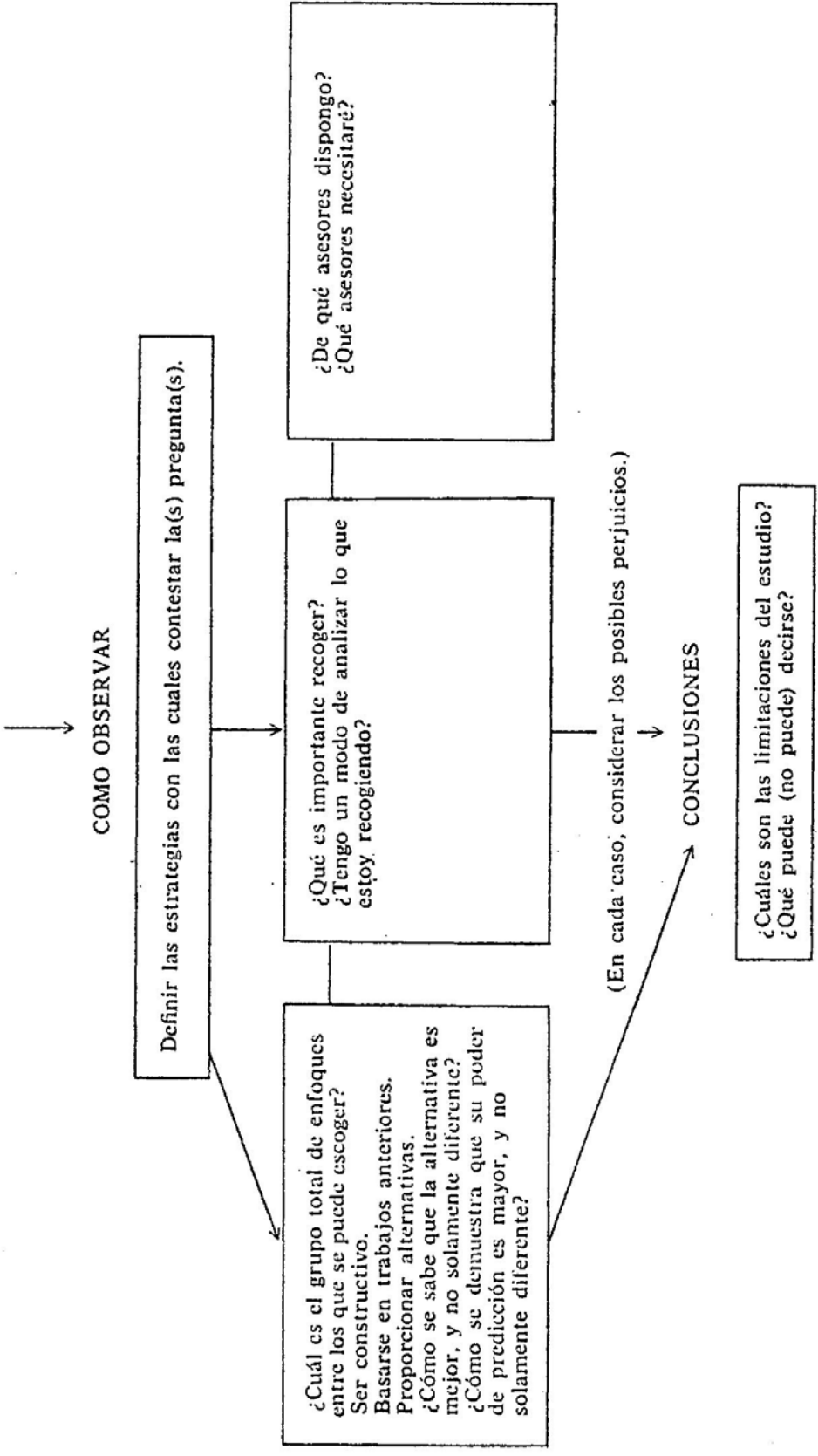
(Sigue)

FIGURA 5.11

Un marco para guiar la toma de decisiones en la observación

FIGURA 5.11 (Continuación)





**DEFINIR EL PROXIMO ESTUDIO A REALIZAR TRAS HABER COMPLETADO EL ACTUAL**

representación fue seleccionada debido a que indica cómo se puede desarrollar un marco para abordar la cuestión de la observación sistemática como proceso de indagación.

El estudiante mencionado ordenó las preguntas y los temas enumerados en seis temas generales. Estos temas van desde una identificación general de la cuestión y de lo que hay en el contexto, a través de una serie de pasos que ayudan a seleccionar el punto de observación y a tomar decisiones sistemáticas acerca de qué observar, hasta la cuestión de cómo observar. Los métodos de observación se eligen después de haber decidido a quién y qué observar, cuándo, dónde y con qué propósito hacerlo. Una vez que se toman estas decisiones, en el nivel general o específico, hay que determinar cómo deben efectuarse las observaciones. Este ciclo no es rígido, sino que suministra una serie de pasos para guiar las decisiones. El ciclo puede aplicarse tanto antes como durante el estudio. Como se señaló anteriormente, aunque los pasos se representan en forma lineal, sus componentes interactúan, dentro de cada paso y entre distintos pasos.

El diagrama de la figura 5.11 ilustra la variedad de decisiones que deben tomarse. Este marco muestra que la fundamentación de un estudio no es simple; está mediatizado por la teoría y las presuposiciones propias, las de quienes intervienen en las situaciones (aspectos de práctica) y las referentes a los fenómenos y el proceso obtenidas de la bibliografía correspondiente a trabajos anteriores. En otras palabras, el desarrollo de un marco para un estudio particular, o la identificación de las bases de tal estudio, requiere una forma de triangulación. Además, en el diagrama se indica que a medida que se toman diferentes decisiones, el marco se modifica, los conceptos se aclaran, se definen los términos, se delinean el punto de observación y el foco del estudio y se identifican las limitaciones. La selección de métodos de observación se efectúa a la luz del enmarque. Estos procesos de toma de decisiones pueden establecerse a priori o pueden utilizarse para orientar las acciones durante todo el estudio.

Si bien los enmarques presentados como ejemplo aparecen en forma lineal, el proceso correspondiente suele ser reflexivo y recursivo. Por este motivo, se expondrá un último enmarque. El mismo constituye una síntesis del trabajo previo y de las dos secciones principales de este capítulo; como se dijo antes, puede ser incorporado en distintos momentos. De cualquier modo, es necesario tomar en consideración las diferentes casillas contenidas en este marco cuando se planea un estudio observacional sistemático y un programa de investigación basado en la observación como método de indagación.

El marco presentado en la figura 5.12 es general. Sus autoras reconocen que existen diferentes enfoques de la investigación y que cada investigador abordará la observación de distintas maneras. Por ejemplo, el psicólogo puede observar con mucha profundidad a un solo niño, o a un grupo pequeño de niños, para explorar la índole del desarrollo cognitivo. El antropólogo, en cambio, podría estudiar un grupo social a través del tiempo. A diferencia de estos dos casos, el psicólogo educativo posiblemente desee observar un modelo de los modos en que los docentes manejan las clases. En cada tipo de estudio pueden usarse métodos observacionales similares, pero no se

## CUADRO 5.10

### Pasos a tener en cuenta al realizar un estudio de investigación observacional

#### *Definir la pregunta:*

¿Qué preguntas se me plantean? ¿Son significativas?

Definir los términos.

Definir las presuposiciones acerca del punto a observar.

Ubicar investigaciones pasadas y considerar cómo se relacionan esos trabajos con la pregunta.

Aceptar una perspectiva constructiva. Trascender la crítica para considerar alternativas a efectos de superar problemas de los trabajos anteriores o aspectos no considerados. Preguntarse: ¿en qué sentido es mejor el enfoque presente o propuesto? Pensar en cómo demostrar el poder predictivo del enfoque alternativo.

Definir el curso escolar y la materia de interés.

Definir aspectos del tema (por ejemplo, contenido, presentación, aspectos sociales) que se va a estudiar.

¿Qué aspecto de la cuestión se va a estudiar y en qué plazos (por ejemplo, en forma diaria, semanal, anual)?

Definir las estrategias para contestar las preguntas.

Considerar: 1. ¿Cuáles han sido utilizadas previamente?

2. ¿De cuáles se puede disponer?

3. ¿Qué es importante recoger?

4. ¿Cómo se analizarán los datos?

5. ¿Se necesita un adiestramiento especial para usar el enfoque o la estrategia?

Definir el próximo estudio a realizar después del actual. Considerar el programa de investigación.

¿Cuáles son las limitaciones del estudio? ¿Qué afirmaciones pueden o no pueden hacerse?

Especificar los puntos, cuestiones y fenómenos que inquietan, intrigan y/o provocan curiosidad.

Identificar la totalidad. Delimitar el tema específicamente.

Considerar las perspectivas o puntos de vista desde los cuales abordar la cuestión (por ejemplo, alumno, docente, observador, combinación, etcétera).

¿Cómo se pueden relacionar conceptualmente los docentes, horas, materiales, alumnos y demás, que son importantes para el tema?

Considerar los niveles de contexto (p. ej., micro ó macro).

Definir los términos y conseguir elementos descriptores. Definir y delinear claramente el tema.

Exponer con claridad las preguntas y los criterios de modo que otros puedan saber cuál es la pregunta.

Identificar teorías afines.

¿Qué temas se relacionan con el tema específico? Identificar el alcance de la información necesaria para delimitar completamente el tema.

Exponer explícitamente las presuposiciones sobre los fenómenos y sobre el conocimiento que tenemos.

¿En qué se fundamenta mi pregunta?

¿Qué otras preguntas podrían relacionarse con la cuestión?

Determinar si existen hipótesis que se han de verificar o si el propósito del estudio es generar preguntas que se verificarán dentro del estudio y a través de distintos estudios.

¿Qué se acerca del tema? ¿Cuáles son mis propias experiencias? ¿Trabajos?

¿Qué se requiere en las orientaciones del currículum estatal/local?

¿Cuáles son las limitaciones del «tiempo real» (p. ej., programas, horarios, acceso, etcétera)?

¿Qué puede extraerse de las experiencias de otros que podría resultar de utilidad (por ejemplo, otros docentes, amigos, etcétera)?

En cada paso, ¿cuáles son los perjuicios de las decisiones tomadas?

utilizarán de la misma manera con la misma finalidad. El marco es un punto de partida; no es una guía fija, tal como lo indica el hecho de que incluye casillas vacías. Invitamos al lector a añadir sus propias aportaciones a este marco, a modificarlo y a reestructurarlo. La finalidad de este marco es la de ser un dispositivo heurístico que ayude a la persona interesada en utilizar la observación a diseñar un estudio sistemático o un programa de investigación.

Figura 5.12

Un marco para orientar la acción de tomar decisiones en la observación: Resumen

