

Capítulo 2: Las decisiones metodológicas.

*Las artes, las ciencias y la filosofía tienen por delante una tarea esquiua:
abrir grietas en la seguridad de lo ya pensado
y atreverse a imaginar nuevas preguntas.*

Paula Sibilía
El hombre postorgánico.

Tener un problema de tesis para comenzar a rodar el viaje investigativo, junto con las primeras inquietudes teóricas y los objetivos propuestos, eran un componente esencial en el camino por delante, pero decidir la metodología que asumiría la investigación, desestimando opciones, asumiendo una posición como propia, era la siguiente meta. De eso se trata este capítulo, de explorar y poder justificar las decisiones metodológicas asumidas a los fines de la investigación.

1. Mi posición frente a la investigación educativa: conocer para transformar.

Quisiera en este apartado, dejar constancia de algunas ideas, reflexiones y posiciones en lo que he denominado *la partida* en este proceso de investigación. La intención es aportar indicios que permitan seguir mi trayecto como investigadora, intentando a través del mismo situar al lector en el punto de mira de la persona que la realiza. El camino que emprendo, no es una ruta en solitario, sino que se inscribe en un largo trazo ya demarcado por investigadores en el campo de la educación que, pertenecientes a una misma comunidad científica, conciben a la investigación al servicio de la transformación y mejora de la realidad educativa.

Se hace necesario desmontar las concepciones de partida en la indagación, dejarlas en claro en la etapa inicial de este proceso para luego volver a articularlas en el transcurso, desarrollo y análisis de las mismas. En búsqueda de esa perspectiva transformadora de la realidad, no basta con describir situaciones y evidenciarlas por medio de datos cuantitativos y cualitativos, sino que la búsqueda investigativa a partir de un análisis e interpretación de esa situación descripta, posibilite la apertura de vías alternativas de acción a las ya recorridas. Esta tesis pretende estar inserta dentro ese amplio arco conceptual a la hora de definir los objetivos de la investigación educativa, siendo

consciente de que su aporte pueda constituirse en *microscópico* dentro del mismo. Dichos propósitos son elementos promotores de acción, de un movimiento de búsqueda de lo que nos planteamos, por tal motivo considero importante declarar las intenciones iniciales desde mi rol como investigadora. Más allá del logro total o parcial de lo que pueda resultar de esta tesis, mi propósito es aportar elementos que contribuyan a tal objetivo, de conocer para transformar y mejorar la realidad educativa.

Como señalé anteriormente, el paradigma investigativo y su entramado ideológico constituyen una red de articulaciones de muchos factores, uno de los cuales lo constituyen las perspectivas desde dónde mirar el mundo. Una realidad que resulta difícil de analizar y entender, y más aún de definir, no sólo por la exhaustividad de características que pueden resultar de una enumeración minuciosa, sino por la complejidad que la caracteriza actualmente. Abordarlo desde sus atributos de complejidad, sin caer en reduccionismos constituía una de las finalidades planteadas en este punto de partida y a la vez, aspirar a que dicha complejidad se trasladase también al análisis del objeto de estudio, acordando con Souto:

“Desde la complejidad la relación sujeto-objeto de conocimiento es considerada de mutua influencia y de relación [...] la complejidad no es una característica ni una propiedad del objeto (tampoco del sujeto) sino una hipótesis (Ardoino, 1993b), es decir, una forma de interpretación, un tipo de mirada que surge en la mutua relación sujeto-objeto, con el interés de comprender más que de explicar. Es una hipótesis que el investigador construye acerca de su objeto.” (Souto, 2000, 24).

Situar la investigación desde una perspectiva, marca un horizonte y orienta la dirección general de la misma. Hacer explícito el paradigma de la investigación posiciona también el conocimiento producido. Aunque el concepto mismo de paradigma es tarea difícil y quizás poco provechosa, en términos de Guba (1990) este concepto resulta complejo de definición incluso para Khun, quien lo ha utilizado con más de veintiuna maneras diferentes. Guba considera que no es perjudicial para la investigación dejarlo en tal estado de indefinición única y definitiva, puesto que su significación y alcance se perfilará en el transcurso de cada investigación, en particular, es mi objetivo que esto

suceda en este trabajo. Sin embargo, se hace necesario poder partir de un conjunto de significantes de base, Guba (1990) explicita:

“A basic set of beliefs that guide action, whether of the every day garden variety or action taken in connection with a disciplined inquiry”. (1990,17).

El paradigma constituye un conjunto básico de creencias que guían la acción, por lo tanto, también se vincula con la metodología y los objetivos de la misma.

“Cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo que es: cómo investigar, qué investigar, y para qué sirve la investigación”. (Pérez Serrano, 2002,13).

Intentando ampliar esta primera aproximación de *paradigma* encuentro en Guba y Lincoln (1985) algunas características más, que me vinculan con esta toma de posición en la investigación:

-Considerar la naturaleza de la realidad investigada. (Supuesto ontológico).

En este caso, mi posición con respecto al hecho educativo, es, en consonancia con lo expresado por una corriente de pensamiento, de la que emerge con fuerza un representante como Freire (1988) “praxis, reflexión y acción del hombre para transformarlo”. Entendiendo a la acción educativa, como es la formación de docentes de primaria, inserta en la conceptualización que se tiene de ella como acción potencialmente transformadora de la realidad social.

-Asumir una posición sobre el modelo de relación entre el investigador y el investigado. (Supuesto epistemológico).

Este entramado vincular constituyó un período que fue modificándose a lo largo de todo el proceso investigador, incluyendo la acción en el campo mismo y sus constantes revisiones a la luz de la reflexión personal y de las voces de autores del quehacer en la investigación educativa.

-En relación a la metodología misma, reflexionar sobre el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad. (Supuesto metodológico) (Lincoln y Guba

1985, Guba 1990; Guba y Lincoln, 1994 en Vallés, 1999,49). La concepción y complejidad del problema que pretendía investigar, significaba que adentrándome en él, encontraría el modo de abordarlo a través de una metodología apropiada.

De los rasgos enumerados, entiendo que es en el plano metodológico donde se produce una fusión de los posicionamientos del investigador relativos a otros niveles como son el ontológico y el epistemológico. El modo de abordaje del problema se relaciona con concepciones previas e implícitas que han de ser explicitadas en el desarrollo de la investigación, en la toma de posición por parte del investigador.

Acordando con Denzin y Lincoln (1994), Vallés (1999) afirma:

“El proceso de investigación comienza con el reconocimiento, por parte del investigador de su condicionamiento sociocultural, y de las características éticas y políticas de la investigación.” (Vallés 1999,80).

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

1.1. Qué mirar.

Otro elemento importante, lo constituía la dirección y el sustrato en que se nutre la mirada indagadora. Acordando con Sautu (2003), el marco teórico que da cuenta de este contorno de la realidad e interpretación de la misma, se construye en sucesivas rondas de decisiones, pero no solamente a partir de las teorías existentes, sino de los

“[...] supuestos provenientes del paradigma elegido y de la teoría general de la sociedad, la cual contiene a la teoría sustantiva de la cual derivamos los objetivos.” (Sautu, 2003, 21).

Es decir, aún en la primera aproximación a un tema por indagar existe ya una teoría más o menos explícita por parte del observador, desconocer estos puntos de partida

implicaría considerar los inicios de una investigación como si fuera una “hoja en blanco” en términos valorativos, cuando a partir de la fase de selección de un tema, se condensan varias rondas deliberativas más o menos explícitas por parte del investigador. Narrar el proceso de decisiones en las rondas deliberativas de mi propio proceso de análisis constituyó un valor significativo. Estas reflexiones, se basaban en cómo he entendido mi propia investigación y sobre todo, el objetivo general que la guía. Siguiendo a Sautu:

“La teoría permea cada etapa de un diseño; ya que las decisiones que se toman para llevar adelante una investigación son teóricas y lógicas, si entendemos por teórico las conceptualizaciones, afirmaciones o proposiciones que postulan explicaciones acerca del mundo social, o que nos permiten describirlo; [...]” (2003, 55).

Dar cuenta de las decisiones teóricas y metodológicas resultaba parte mi investigación, por lo tanto era importante dejar un registro y narrar el proceso considerándolo como parte integrante de los logros obtenidos.

2. Un posible encuentro en la mirada: la perspectiva etnográfica.

Estudiar un hecho social como es el educativo, considerar las necesidades de la indagación, sus particularidades, las visiones tanto complejas, múltiples y únicas por lo excepcional del caso, me hicieron adentrar en la perspectiva etnográfica de la investigación educativa. Si bien mi trabajo no consistió en una etnografía en *estado puro*, he adoptado la perspectiva del trabajo etnográfico porque se aproximaba a mi centro de interés y al modo de abordar el problema de la formación del profesorado en la actualidad.

Entiendo a la formación inicial docente como un fenómeno complejo en varios sentidos, algunos de los cuales podría enumerar en este apartado y una dimensión superior y más acabada quedará trazada a lo largo de las páginas de esta tesis. Lo conforman múltiples sujetos, junto con los significados atribuidos por los mismos en su contexto, también es

un fenómeno de proyección social, ya que a través del mismo, se forma a otros sujetos, como son los estudiantes de la escolaridad primaria, es un proceso temporalmente situado, esto es importante a la hora de analizar los hechos involucrados en la práctica educativa, porque la ubicación temporal es un condicionante de la atribución de significados. Si bien, cabe aclarar, que las coordenadas temporales condicionan el acto de formación en cualquiera de sus instancias desde la escuela infantil a la formación universitaria.

La etnografía considera la interiorización de las tradiciones, de los roles, las normas del individuo en su contexto, mi interés era conocer sus formas, sus modalidades de acción, conocer cómo operan los actores en una determinada situación, tanto profesores, como estudiantes creando de este modo, una cultura formativa universitaria propia. El encuadre de la etnografía corresponde a la perspectiva crítica de la investigación:

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

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

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

Marshall y Rossman (1989) señalan como rasgo fundamental en la investigación, la capacidad de modificar sobre la marcha o de trazar nuevos rumbos, hasta el punto de enunciar que “la flexibilidad es crucial” en este proceso de planificación metodológica.

Continuando con la búsqueda de modos de abordaje del problema, encontré en la perspectiva planteada por Eisner (1998), una serie de rasgos que ponían de manifiesto elementos que surgían en mi propia visión. En primer lugar, Eisner considera que los estudios de tipo cualitativos tienen que estar *enfocados*, tener un foco en el análisis de la investigación que incluya a sujetos y objetos. Poder establecer significados y relaciones entre ambos. Sería un ejemplo, la relación existente entre los objetos y sujetos presentes en el escenario áulico. Poder dotarlos de un significado contextual. Esto tiene como intención la inmersión del investigador en el espacio de investigación con la intención de captarlo todo, en su sentido más “natural”, al decir de Guba y Lincoln (1985), naturalista. Acordaba con este posicionamiento del investigador y con la consideración de los escenarios naturales como entorno del foco de la investigación.

Como segundo rasgo, el *Yo* es entendido como instrumento de búsqueda, dando lugar a la sensibilidad y a la percepción, es el investigador quien debe abrir su campo de observación con la mayor agudeza posible y dotar de significado a la situación.

Su carácter *interpretativo*, constituye el tercer rasgo, es entendido a la luz de dos tipos de significados. Por un lado, entender, “interpretar”, en el sentido de dotar de intención a una acción o una toma de posición de uno de los sujetos de la investigación y poder explicar el por qué. (Ya sea un docente, un estudiante, la administración o un plan de estudios). Por otro, “dotar de significado”, de motivaciones a dicha acción de los involucrados en la investigación estudiada. Además, otra cualidad lo constituye la particular utilización del *lenguaje*, de la expresión como parte componente de la investigación, es decir, “dotar de voz”⁶ a los sujetos y hacerlo presente en el informe investigativo. Me planteaba escuchar las voces de los involucrados en las situaciones para poder interpretar las expresiones, de estudiantes, del profesorado, del director de

⁶ Es de mi interés, dejar constancia de que la utilización de la metáfora, “dotar de voz” alude a que en algunas investigaciones de corte tradicional, sólo se escuchaba la “voz” del investigador, en cambio, esta investigación se une a la tendencia de “escuchar” a otros sujetos de la indagación, es decir, no existe una actitud de tipo omnipotente por parte de la investigadora, ya que los entrevistados siempre han tenido voz, no es la indagadora quien los ha dotado de tal privilegio. Incluyo sus perspectivas y dotación de significados a las situaciones analizadas en la tesis.

estudios de la carrera de Magisterio. Escuchar, como parte de la metodología de la investigación. Interpretar y dejar salir mi propia voz en este escenario.

El quinto rasgo es la búsqueda de lo *concreto*, la búsqueda de la especificidad y particularidad, no pretendía la búsqueda de rasgos generales, sino la intención de aportar a la caracterización particular de los rasgos individuales.

Por último, la consecución exitosa estaría dada por *la coherencia, intuición y la utilidad instrumental*. En mi diseño de investigación no perseguía otra meta que la de poder hacer concreto el caso, darle unicidad, plenitud y riqueza en la singularidad, coherencia en sí mismo, sin perfilar generalizaciones a partir de lo que encontraría en la Facultad de Formación del Profesorado en la Universitat de Barcelona.

La perspectiva etnográfica me aproximaba al problema de investigación. En esta etapa del diseño se hacía necesario adoptar una modalidad de trabajo para entrar al campo.

3. El problema encuentra su metodología.

En esta búsqueda de un modo para abordar el problema, *de qué manera y en qué sentido se está formando al profesorado de primaria de la Universitat de Barcelona para poder comprender y dar respuestas a los retos y necesidades de la sociedad actual*, debía seleccionar una metodología que me permitiera tal aproximación.

3.1. Lo singular.

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

3.2. Lo subjetivo.

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

4. Estudio de caso.

Dentro del proceso de diseño, me encontraba en la etapa de poder ubicar mi investigación dentro de la perspectiva crítica, con un enfoque sobre los hechos, sentires, vivencias y significados de los sujetos de la investigación, nutriéndome de la perspectiva cualitativa, de la teoría fundamentada, y de los estudios de tipo etnográficos en la investigación educativa. En este punto, me faltaba encontrar, un modo específico de abordaje que diera cuenta del enfoque seleccionado en el problema, esto me llevó a optar por un estudio de caso.

Coincidiendo con Stake (1999) en una primera aproximación al estudio de caso, entiendo que el estudio de caso no obedece a una opción metodológica sino una elección del objeto estudiado. Un modo de investigar que se define más por el interés en casos individuales, que por los métodos de la investigación utilizados. Intentaría a través del caso, examinar de manera dinámica cómo se está formando a los futuros maestros y maestras de primaria en la sociedad actual y si dicho proceso responde o no a las necesidades formativas requeridas para ejercer la profesión en el momento actual. Así como también explorar qué lugar ocupan en dicha formación las tecnologías de la información y la comunicación, entendidas como rasgo sobresaliente entre las múltiples

necesidades formativas por explorar que convergen en este tiempo y espacio social. Continuando con este contorno conceptual que delimita el caso y en palabras de Stake (1999) el caso tiene una estrecha vinculación con el propio proceso de aprendizaje:

“The concept of case remains subject to debate, and the term study is ambiguous (Kemmis, 1980). A case study is both, the process of learning about the case and the product of our learning”. (Stake, en Denzin y Lincoln, 1999, 87).

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

En esta oportunidad, el estudio de caso en la Facultad de Formación del Profesorado intentará seguir a través del tiempo limitado por un curso escolar el desarrollo de dicha formación, describiéndola, tratando de interpretarla y como propósito final de ser posible, aportando nuevas construcciones teóricas a partir de dicho caso para que origine puntos de referencia para la actual formación y en la perspectiva de futuras investigaciones al respecto. La intención de este caso se basaba en la capacidad de poder indicar la escena (o las escenas) que tenía ante mi percepción del modo más acabado posible, por medio del lenguaje y de la expresión de significados, siendo consciente de que no podría captar lo que realmente “es” sino a través de una ventana de valores por donde mirar lo que ocurre. (Guba, 1990).

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

“[...] las cosas como hechos sociales y no los hechos sociales como cosas.”
(Sancho y Hernández, 1998, 79).

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

“El factor de la contextualización será fundamental en la educación ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza.” (Imbernón, 2006)⁷

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

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

Con relación a las temáticas abordables por un estudio de caso, Stake, señala:

“Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias.” (Stake 1999, 15).

⁷ <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/imbernon.pdf>

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

El informe resultado de la investigación es susceptible de ser comprendido aún por las personas que estén fuera del ámbito académico, se trata de la *accesibilidad* de los resultados de la misma. Un elemento diferenciador de otros estudios, es la posibilidad de fácil comprensión del informe que produce este tipo de investigación, ya que va dirigido a un público que no necesariamente está especializado con la investigación educativa, como cité anteriormente, su accesibilidad se convierte en un rasgo en positivo.

En cuanto al estudio de caso, como procedimiento de investigación, tiene ciertas ventajas y ciertas desventajas. De acuerdo con lo expuesto por Marcelo, Parrilla y otros (1991), un rasgo positivo, lo constituye el hecho de que el investigador se contacta en forma directa con la naturaleza a indagar. También, que el entorno social que rodea al caso, es incluido dentro de los factores que inciden sobre él, es decir, no se toma de manera aislada, sino considerando los múltiples factores que lo influyen. Pero a su vez, existen críticas a este tipo de estudios, generalmente vinculadas a un modo diferente de concebir el conocimiento, no como realidad objetiva a ser alcanzada por el estudio indagador, sino como un proceso de construcción social.

4.1. Objetividad y subjetividad.

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

Desde el paradigma en el que me posiciono, al decir de Guba (1990) sobre la objetividad,

“[...] constructivists not only abjure objectivity but celebrate subjectivity.” (Guba 1990, 17).

También me valdré de las palabras de Gramsci al referirse a la objetividad del conocimiento producido:

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

la desaparición de las contradicciones internas que laceran a la sociedad humana...”
(Gramsci, en Tamarit, 1997,127).

Intentaré, que la investigación refleje, en alguna medida, las contradicciones propias del actuar de los seres humanos en ella presentes, así como mis propias contradicciones en el escenario, producto de una situación única y humana. Por ello, entre las críticas que se le hacen al estudio de caso, cuenta su falta de transferibilidad, de la capacidad de homologación de un caso con otro, ya que como no es posible encontrar idénticas situaciones, tampoco se pueden efectuar generalizaciones. Arribar a conclusiones generales, no constituye un objetivo planteado en este trabajo, sino mostrar lo complejo, dinámico, múltiple, contradictorio, de un caso particular.

4.2. La validez de lo único.

Otra cuestión presente, es la del valor de verdad de los logros obtenidos en el tipo de investigación que propongo, esto plantea el tema de la credibilidad de los estudios de caso de tipo cualitativo.

“Este enfoque caracterizado previamente como global, holístico, complejo, cambiante, pero con un diseño emergente, es decir, no preconcebido, tiene que dar lugar a una investigación creíble y fiable.” (Serrano, 2002, 77).

Para perseguir este propósito, de investigación *creíble y fiable*, indagué en los criterios regulativos del accionar investigador en relación al rigor metodológico en investigaciones cualitativas propuestos por Guba (1985), quien propone los siguientes parámetros: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Credibilidad: Para tratar con el valor de verdad de los datos, he procurado la observación y permanencia persistente en el campo así como la confirmación de datos con los sujetos involucrados en entrevistas y observaciones. También la triangulación de la información, sujetos y fuentes variadas constituyó un fundamental criterio de regulación en la validez de la investigación.

Transferibilidad: Es quizás el criterio que más se ha procurado explicitar tradicionalmente en las investigaciones educativas, refiere a la capacidad de encontrar un valor de transferencia en los resultados obtenidos. En este caso, la posibilidad de transferir a situaciones similares estaría dada por el detalle en la descripción del contexto en que tiene lugar el caso. Es por ello que recurrí a descripciones densas en el campo, desde el contexto social, institucional y el emocional. También contribuyó a caracterizar la situación, la abundante recogida de información que da cuenta de las piezas que componen o intentan componer con la mayor exactitud necesaria el *rompecabezas* situacional.

Dependencia: Refiere a la posibilidad de que otras investigaciones puedan aproximarse a los resultados de la indagación en curso considerando a los mismos o similares sujetos involucrados. En este caso, lo que se denomina métodos solapados (Latorre, en Blasco y Pérez, 2007) a través de los cuales se recoge información sobre un fenómeno con diferentes perspectivas recogidas en entrevistas, análisis de documentación, observaciones y clases que posteriormente se triangularán.

Confirmabilidad: Se relaciona con la certificación de informaciones, interpretaciones y generación de las conclusiones del estudio. Son varias las etapas y criterios mencionados que involucran la confirmabilidad, la credibilidad, la diversidad de fuentes, revisión de las interpretaciones, puesto que son etapas cíclicas de un mismo proceso y vuelven a revisarse a la luz de nuevos datos y de las propias interpretaciones a largo del mismo, que concluyen en las líneas generales que constituyen el aporte de la investigación.

Para ampliar estos criterios, explicitaré el proceso de triangulación seguido en esta investigación, puesto que es en la primera etapa del diseño que consideré la posibilidad de triangular la información obtenida para otorgarle credibilidad como tal. De la triangulación:

“Implica reunir una cantidad de datos, y métodos para referirlos al mismo tema o problema (Trend, 1979). Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, un grupo

-y en varios momentos- utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos”. (Serrano 2002, 81).

Los múltiples instrumentos de recogida de información (observación de clases, entrevistas y análisis de documentación), de las voces de los que dan vida al caso, (profesorado, estudiantes, jefe de estudios) y los momentos por los que atravesó el estudio, (durante el estudio, y posteriormente al trabajo de campo) darían cuenta, en un principio de la triangulación de los datos obtenidos que presento esquemáticamente en el cuadro que sigue.

Cuadro N° 3: Triangulación y validación de las evidencias.

Instrumentos de recogida	Voces y documentos	Momentos dentro de la investigación
<ul style="list-style-type: none"> • Observación de clases 		<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de campo en sí mismo
<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de campo 		<ul style="list-style-type: none"> • Ordenación y análisis de datos
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semi estructuradas 	Profesorado Estudiantes Jefe de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Revisiones
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos 	Documentos de clase, Del docente, Institucionales	

4.2.1. La observación.

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

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

De lo expuesto, adopté la perspectiva en la observación de clases una visión holística de la misma:

“La observación va a ser entendida aquí como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado.” (Rodríguez Gómez y otros 1999,150).

Intentaría reflejar el contexto en el que transcurre la observación (Rodríguez Gómez, 1999) desde la distribución espacial en el que tienen lugar los acontecimientos, los recursos didácticos y específicamente los de índole tecnológica presentes, la cantidad de estudiantes, la secuencia temporal de la clase, hora de inicio y fin de la misma. De ser

posible, y si existieran, describir hechos relevantes o escenas que dieron lugar a una secuenciación de la misma, (el antes o el después de un suceso) describir a las personas que destacan, tanto por su intervención como por su escasa participación, abordar desde la perspectiva psicosocial el clima general de la clase, desde la perspectiva didáctica, los contenidos trabajados, la metodología empleada, etc.

En el Anexo 2 presento un detalle del tipo de hoja de registro utilizada en las observaciones de clase. En él constan diferentes informaciones referenciales, la asignatura que se observa, la fecha de la clase, la cantidad de estudiantes presentes. El tipo de clase por la modalidad general que asume, si es de tipo práctico, teórico, evaluativo, etc.

A pesar de que en el Capítulo 6 desarrollo con mayor detalle la modalidad del registro de observaciones efectuadas, considero pertinente aportar una idea que preceda al detalle en este apartado. Existen tres columnas bien diferenciadas en la descripción, en la primera constan las horas de registro, que figura en el transcurso de toda la clase, de manera de poder relacionar los acontecimientos con su ubicación temporal, en la segunda lo observable directamente por mí, lo que registro visual y auditivamente, y en la tercera columna, las apreciaciones de índole personal, los conceptos de tipo teórico, si lo relaciono con alguna teoría particular o los sentimientos que me surgen al presenciar algún hecho. En ocasiones, me valgo de un diagrama de mi propia autoría, a modo de esquema con la distribución espacial de docente, estudiantes y mi propio lugar en la clase. En esta descripción, en alguna, medida objetiva y subjetiva de las clases, resalto también si el desarrollo de la asignatura en cuestión se encuentra en el primer o segundo semestre del año, puesto que también constituye un dato a considerar, así como el contexto particular de tipo social (cercanía de elecciones, manifestaciones, huelgas, festividades, etc.) que otorga un contorno de tipo social y cultural a dicha clase. Las descripciones densas ayudan a describir y aportar elementos en el análisis que consideré oportuno detallar.

4.2.2. Análisis de documentos.

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

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

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

Diseñé un primer ordenamiento posible para recoger la documentación. Una primera clasificación, acorde a si correspondían a la esfera institucional, (Facultad de Formación del Profesorado), al desarrollo de la clase, perteneciendo a este apartado tanto la planificación docente que corresponde a la etapa previa a la clase, los documentos de la clase misma, del desarrollo de la clase, y aquellos documentos referidos a una etapa posterior a la clase, es el caso de los trabajos prácticos, o ejercicios de tipo evaluativos realizados por el alumnado con posterioridad al tratamiento de determinados contenidos.

4.2.3. Apuntes en el cuaderno de notas de campo.

Nació casi como una necesidad, no como una decisión tomada en el diseño preliminar de la investigación, surgió en el trabajo de campo mismo, sabía que debía existir ese espacio en la escritura para volcar pensamientos, dudas, sensaciones o primeras impresiones luego de las entrevistas, era ése el momento en el que recurría a mi cuaderno de notas de campo y escribía sin necesidad de un esquema previo ni una

regularidad estipulada con anterioridad. El cuaderno de notas pretendía ser un acompañante incondicional de mis pasos por el campo, allí estaría cuando el momento lo inspirase. Luego de la recolección de evidencias del caso, constituyó un aliado para mi mesa de trabajo en la reconstrucción del caso, recurría a él para verificar mis pensamientos, impresiones inmediatas, al analizar clases o revisar entrevistas.

4.2.4. Las entrevistas.

Las entrevistas otorgarían presencia viva, harían presente la voz de los sujetos, una vez ausentes. Este instrumento de recogida de información debía ser diseñado con antelación, pero a la vez intentaría que esto no significase “cerrar” la entrevista antes de darle apertura, es decir, dejar libre el guión de la entrevista en relación a los momentos y a los temas por abordar para la aparición de cuestiones espontáneas cuando llegase el momento real de administración de las entrevistas con los sujetos del caso. Las entrevistas las concebía en profundidad, no directas, semi-estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

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

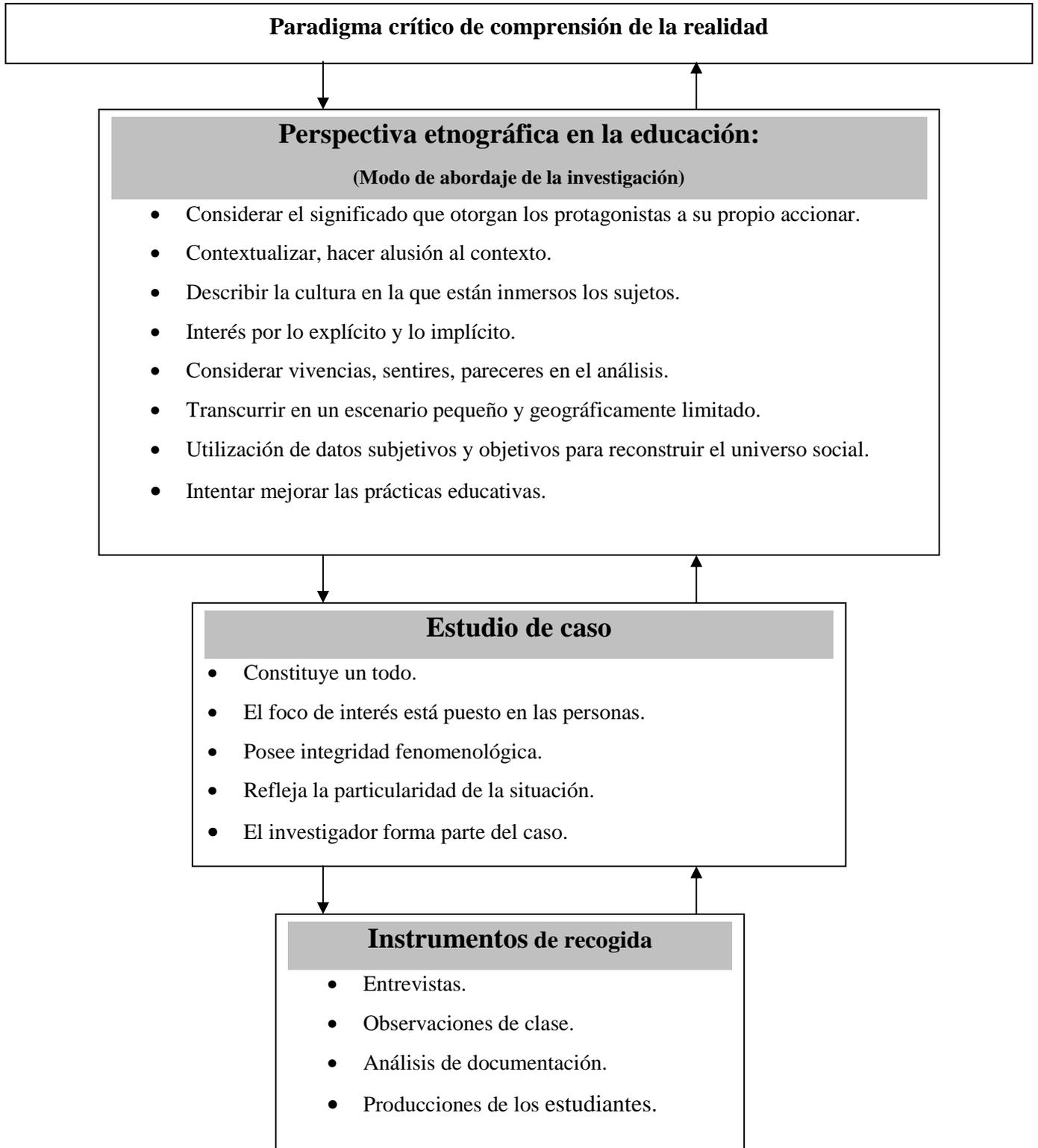
A pesar de la amplitud en la propuesta inicial, había organizado los temas que me interesaba tratar con los entrevistados.

“En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece un lista de temas, en relación con los que focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor,

etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano.” (Rodríguez Gómez y otros 1999,168).

El guión de la entrevista queda delineado tal como presento en el Anexo 1, donde intento que se toquen los temas reflejados en las dimensiones que dan cuerpo al problema de la investigación. A continuación, presento un cuadro a modo de síntesis recopilatoria con las decisiones asumidas.

Cuadro N° 4: Posicionamientos metodológicos asumidos.



Basado en Pérez Serrano (2000) *Investigación Cualitativa Retos e interrogantes*.

4.3. Cómo tratar con los datos del caso.

Otorgarle importancia a las evidencias del caso, y su particular significación en el contexto, me llevó a indagar un modo de abordaje de los mismos. En la teoría fundamentada (Grounded theory) encontré indicios de una posible aproximación. Desde esta teoría, el fundamento de la investigación, se basa en que la generación de teoría surge a partir de los datos que emergen de la realidad (Strauss y Corbin, 2002). El acercamiento al problema no resulta de un diseño de indagación previo de tipo verificador de una teoría que la anticipa, sino de que exista en él un margen de amplitud suficiente para que los datos *hablen y cuenten* a cerca del caso. Con relación a la formación inicial que me proponía indagar, era quizás partiendo de un andamiaje teórico construido, poder partir de las evidencias obtenidas y posteriormente analizarlas a través de una secuencia inductiva, de manera de poder contribuir a nuevos constructos teóricos al estudio, comprensión y mejora de la formación inicial del profesorado en la sociedad actual.

4.3.1. Fases en el análisis de datos.

El proceso de ordenamiento y análisis de las evidencias recogidas pasó por diferentes etapas y rondas de decisiones cíclicas que acompañaron cada una de ellas.

“Todo el diseño requiere de decisiones teóricas, en la investigación cuantitativa o cualitativa; por cuestiones eminentemente prácticas que se derivan de la necesidad de exponer nuestras decisiones al público, las ordenamos en la forma de etapas de un diseño. En los hechos existe una gran superposición, en la cual es necesario establecer un orden y control.” (Sautu, 2003,68).

Necesitaba hacer visible mi proceso de rondas deliberativas en el análisis de los datos, aunque el análisis, comienza con la investigación misma.

“En sentido amplio, pues, cualquiera de las convencionales fases del proceso investigador puede conceptualizarse como analítica, pues ya desde el comienzo de la llamada formulación del problema el investigador va diseccionando el fenómeno en cuestión.” (Sandín, 2003,9).

Se podrían delinear en un inicio tres etapas diferenciadas:

Existió un primer momento común en el análisis de las diferentes evidencias del caso, consistió en un ordenamiento de tipo temático, acorde con las dimensiones planteadas, como se ve en el cuadro que presento a continuación:

Cuadro N° 5: Temas y evidencias.

Temas	Evidencias
<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial • Tic y recursos • Infancia • Sociedad Actual • Conocimiento 	<p>Entrevistas.</p> <p>Observación de clases.</p> <p>Documentación.</p>

El proceso pasaría a un segundo momento de categorización acorde con las dimensiones de análisis, a la creación de categorías y subcategorías. Tomé como decisión inicial realizar una codificación de tipo axial:

“El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos.” (Strauss y Corbin, 2002,135).

Un tercer momento correspondería a la “vuelta a las dimensiones y sus interrogantes” para responder los mismos a la luz del análisis e interpretación de las evidencias encontradas en el caso, para contrastarlas con el marco teórico explicitado.



De esta manera, en el Capítulo 2 aquí desarrollado, quedan delineados los principales momentos en la toma de decisiones de índole investigativa. Una vez decidido el posicionamiento en la investigación, las opciones asumidas quedarán pendientes hasta su desarrollo en el Capítulo 6, que representa la continuidad en el trabajo de campo y que corresponde al segundo Bloque de esta tesis, donde detallaré el modo en que las decisiones se convirtieron en acto metodológico, narrado en el estudio de caso. Es en el Capítulo 6 donde planteo el contexto social y emocional del caso, describo específicamente cuáles son sus componentes y cómo trato con las evidencias recogidas, tanto en las entrevistas, las clases y los documentos. A partir de allí, son los Capítulos 7 y 8 donde el detalle de lo evidenciado a través de las dimensiones del problema presentes en las entrevistas primero y en las clases después, encontrará un espacio de desarrollo interpretativo. Continuando con el tratamiento de análisis del caso, en el Capítulo 9 la reconstrucción del mismo se ve reflejada a través de tres escenas que proponen de manera modélica lo encontrado en el caso, articulando las dimensiones de análisis del problema de tesis, y dinamizando las tres escenas emergentes en una figura a la que denomino *giróscopo pedagógico*.