

La historia natural en la investigación cualitativa¹

RESUMEN:

LOS INVESTIGADORES QUE UTILIZAN METODOLOGÍAS CUALITATIVAS, SUELEN HABLAR DE LA INVESTIGACIÓN COMO UN PROCESO. DE ESTE MODO INDICAN QUE INVESTIGAR SUPONE LA REALIZACIÓN DE UNA SERIE CONTINUA DE OPERACIONES QUE SE INTERPENETRAN Y QUE NO ESTÁN SEPARADAS POR LÍMITES RÍGIDOS. SI BIEN EN ESTE PROCESO SE RECONOCEN VARIAS ETAPAS QUE GENERALMENTE SE UBICAN EN UNA DETERMINADA SECUENCIA, ESTAS ETAPAS SON FLEXIBLES Y EL CUMPLIMIENTO DEL PLAN DE TRABAJO REQUIERE AVANCES Y RETROCESOS. A LO LARGO DE ESTE PROCESO, EL INVESTIGADOR VA ESCRIBIENDO LAS NOTAS QUE LUEGO CONSTITUIRÁN LA HISTORIA NATURAL DE LA INDAGACIÓN Y QUE PONEN DE MANIFESTO LOS PROCESOS REFLEXIVOS QUE OPERARON EN TODAS LAS ETAPAS DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. EL PROPÓSITO DE ESTE TRABAJO ES MOSTRAR COMO ESTOS ESCRITOS, ESPECIALMENTE EN LOS ENFOQUES DIALÓGICOS O COMPRENSIVOS, COLABORAN EN LOS PROCESOS DE OBJETIVACIÓN Y EN EL VALOR DE VERDAD ALCANZADO POR ESTA LÓGICA. POR OTRA PARTE, SE INTENTA SEÑALAR CÓMO ESTA HISTORIA PERMITE COMPRENDER Y COMUNICAR LA RACIONALIDAD DEL PROCEDER CIENTÍFICO EN LA RESOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS PLANTEADOS.

OBJETIVACIÓN, FORMACIÓN DE INVESTIGADORES.

• • •

ABSTRACT:

THE RESEARCHERS, WHO USE QUALITATIVE METHODOLOGIES, USUALLY SPEAK OF RESEARCH LIKE A PROCESS. IN THIS WAY THEY INDICATE THAT TO INVESTIGATE SUPPOSES THE ACCOMPLISHMENT OF A CONTINUOUS SERIES OF OPERATIONS THAT ARE INTERPENETRATED AND THAT ARE NOT SEPARATED BY RIGID BOUNDARIES. ALTHOUGH IN THIS PROCESS SEVERAL STAGES ARE RECOGNIZED, WHICH GENERALLY LOCATED IN A CERTAIN SEQUENCE, THESE STAGES ARE FLEXIBLE AND THE FULFILLMENT OF THE WORK PLAN REQUIRES ADVANCES AND BACKWARD MOVEMENTS. THROUGHOUT THIS PROCESS, THE RESEARCHER IS WRITING THE NOTES THAT SOON WILL CONSTITUTE THE NATURAL HISTORY OF THE RESEARCH AND SHOW THE REFLEXIVE PROCESSES THAT OPERATED IN ALL THE STAGES OF THE RESEARCH'S DEVELOPMENT. THE INTENTION OF THIS WORK IS TO SHOW HOW THESE WRITINGS, ESPECIALLY IN THE DIALOGIC OR COMPREHENSIVE APPROACHES, COLLABORATE IN THE PROCESSES OF OBJECTIVITY AND IN THE VALUE REALLY OF TRUTH BY THIS LOGIC. ON THE OTHER HAND, IT IS TRIED TO INDICATE HOW THIS HISTORY ALLOWS UNDERSTANDING AND COMMUNICATING THE RATIONALITY OF THE BEHAVIOR SCIENTIFIC IN THE RESOLUTION OF THE RAISED PROBLEMS.

• • •

PALABRAS CLAVE: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, HISTORIA NATURAL, PROCESOS DE INVESTIGACIÓN,



POR PATRICIA
MÓNICA SARLÉ*



* Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica. Docente de la Cátedra Investigación y Estadística Educacional I e investigadora del IICE en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

¹ Parte de este artículo fue presentado como ponencia en el II Congreso Internacional de Educación "Debates y utopías". Buenos Aires, 26 al 28 de julio de 2000.

La cosa no tenía nada de muy especial; pero tampoco le pareció a Alicia que tuviera nada de muy extraño que el conejo dijera en voz alta: "¡Ay! ¡Ay! ¡Dios mío! ¡Qué tarde voy a llegar!" (cuando lo pensó más tarde, decidió que, ciertamente, le debía de haber llamado mucho la atención, más en aquel momento todo le pareció lo más natural); pero cuando vio que el conejo se sacaba, además, un reloj del bolsillo del chaleco, miraba la hora y luego se echaba a correr muy apresurado, Alicia se puso de pie de un brinco al darse cuenta repentinamente de que nunca había visto un conejo con chaleco y aún menos con un reloj de bolsillo (Carroll 1990, pp.31-32).

La historia continúa con la persecución del conejo, la entrada en la madriguera y las aventuras de Alicia en el país de las maravillas. De alguna manera, así comienza el proceso investigativo. En algún momento, un aspecto de la realidad que hasta el momento parecía común a otros, es mirado de otra manera y esta mirada más cuidadosa que se hace, una y otra vez sobre ese hecho, tiene por objeto poder explicarlo y comprenderlo² más allá de sus límites particulares. Como en Alicia, el investigador se pregunta por lo que hasta el momento parecía obvio e inicia un proceso de búsqueda y reflexión para no quedar atrapado o ser engañado por el *sentido común* de las cosas, para no dejar que la "opinión traduzca las necesidades en conocimiento" (Bachelard 1984, p.16).

Este interés científico por el conocimiento y la interpretación de la realidad social suele ir acompañado por la preocupación de encontrar formas para enfrentar su estudio y por la elección de un enfoque metodológico que mejor resuelva el abordaje del problema planteado. En este sentido, al analizar el estado actual del conocimiento teórico y de la comprensión práctica de las investigaciones sobre enseñanza, Shulman (1989), sostiene la tesis de que los programas de investigación surgen de una determinada perspectiva y tienden a iluminar una parte del campo de la enseñanza, ignorando al resto. Esta tendencia a situarse en una visión paradigmática única, en los últimos años se ha ido revirtiendo dando "lugar a modelos y programas de investigación más complejos" (Shulman 1989, p.11).

El surgimiento de estos modelos, ha generado un nuevo debate metodológico en la investigación educacional y diferentes reacciones entre los investigadores (Cook & Reichardt 1986; Gibaja 1988; Achilli 1994; Sirvent 2003). El riesgo que se señala es convertir, la investigación de la enseñanza, en un caos si no se diferencian los diferentes tipos de conocimientos producidos por cada uno de estos enfoques y no se atienden a los modos de validación de sus resultados. En el centro de este debate metodológico se sitúan las decisiones que toma el investigador con respecto a la construcción de su objeto y su problema de investigación.

El propósito de este trabajo es plantear una de las herramientas que el investigador tiene en los enfoques cualitativos o comprensivos para sostener los procesos de

objetivación. Dentro de esta lógica, nos referiremos específicamente a aquellos tipos de diseño que suponen la entrada en terreno y la toma de datos primarios por parte del investigador. En este sentido, cuando nos refiramos a estudios cualitativos, estaremos centrándonos en el enfoque etnográfico.³

A modo de introducción, presentaremos una breve síntesis de las posturas epistemológicas y las características que asume el rol del investigador en ella. A continuación, describiremos cómo las notas de campo y la elaboración de la historia natural pueden colaborar en el *valor de verdad* alcanzado por la lógica cualitativa y ser un elemento significativo a la hora de *formar investigadores*.

UNA MIRADA SOBRE LOS DIFERENTES ENFOQUES

Los investigadores suelen hablar de la investigación como un *proceso*. De este modo indican que investigar supone la realización de una serie continua de operaciones que se interpenetran y que no están separadas por límites rígidos. Si bien en este proceso se reconocen varias etapas que generalmente se ubican en una determinada secuencia, estas etapas son flexibles y el cumplimiento del plan de trabajo requiere avances y retrocesos. A lo largo de este proceso, se reformulan los problemas estrechando el campo a estudiar, se redefinen los conceptos o se amplía la perspectiva del problema a medida en que se profundiza en el conocimiento de la realidad estudiada.

En los últimos años, se ha comenzado a diferenciar *lógica de investigación de metodología*. Con respecto a la primera, Sirvent (2003) define a la *lógica* como aquellas concepciones básicas del hecho social y del proceso de conocimiento científico que subyacen a los diferentes **modos de operar** en la construcción del objeto. La *metodología* estaría comprendida por el conjunto de **procedimientos** a través de los cuales el investigador traduce las lógicas de investigación en la "cocina de la investigación".

Esta diferenciación entre *lógica y metodología* pone en el centro del proceso investigativo el *debate epistemológico* y las *decisiones* que tiene que tomar el investigador acerca de cuáles son los mejores caminos de acceso al conocimiento, cómo se produce el conocimiento científico, qué tipo de resultados busca y qué caminos deben asegurarse con respecto a la validación de estos resultados. El problema de investigar, así visto, supone mucho más que la mera elección de una determinada técnica o procedimiento de recolección y análisis de los datos.

Este debate metodológico en la investigación educacional suele presentarse como el enfrentamiento entre dos polos antitéticos: las posturas cuantitativas y las cualitativas. Como todo debate ha suscitado el interés de diferentes metodólogos, quienes han intentado postular posibles alternativas a esta cuestión.

Por ejemplo, Gibaja (1988), luego de analizar los diferentes enfoques, como una contraposición entre las tendencias positivistas y fenomenológicas, enuncia tres posibles tipos de respuestas: la *intolerancia*, que rechaza toda forma de eclecticismo que intente conciliar los modelos o paradigmas; la *coexistencia*, que acepta la convivencia de

enfoques siempre que diferentes investigadores o escuelas de investigación admitan distintas modalidades de trabajo; y la *síntesis* como superación del conflicto. Para esta investigadora, la existencia de estas alternativas no hace más que enfatizar la autonomía del investigador y la racionalidad del proceder científico a la hora de plantear el enfoque metodológico que mejor resuelva los problemas planteados.

Por su parte, Goetz y LeCompte (1988), señalan que las dimensiones inducción/deducción, generación/verificación, construcción/enumeración, subjetivo/objetivo, pueden considerarse como *continuos* entre cuyos extremos – investigación cuantitativa e investigación cualitativa puras – se ubican todas las investigaciones. Estos *modos suposicionales* hacen referencia al carácter relativo de los modelos que no son interpretados como dicotomías. El reconocimiento de los modos subyacentes a las perspectivas teóricas y a los problemas de investigación, permitiría a los científicos seleccionar aquellas estrategias más compatibles con sus diseños generales.

En la misma línea, Sirvent (2003) plantea la búsqueda por superar el *monismo metodológico* y asumir la existencia de diferentes estrategias que “*subyacen a los diferentes modos de operar en el proceso de construcción del objeto*”. La elección de una determinada *lógica* o *modo de operar*, está determinada, no tanto por la legitimidad en sí del método seleccionado, sino por la coherencia del enfoque con los procesos implicados en la resolución de los problemas planteados. Es decir, “(...) el cómo se van resolviendo, en una investigación concreta, determinada formulación del problema a investigar, la implementación de determinadas estrategias para la recolección y el análisis de la información y, la concreción de determinados resultados buscados, construyen / dibujan las ‘lógicas’ de trabajo” (Achilli 1994, p.3).

En otras palabras, la *bondad* de un enfoque o *lógica* resulta de la posibilidad de articulación entre los procedimientos metodológicos y el contexto teórico que subyace en la definición del problema. En estos continuos epistemológicos se apoya la triangulación, en tanto combinación de metodologías en el estudio de un fenómeno.

Como ya señalamos, uno de los aspectos centrales de este debate refiere a las decisiones que toma el investigador con respecto a la construcción de su objeto y su problema de investigación. Es el *oficio del investigador* el que entra en juego a la hora de definir qué perspectiva responde mejor a los problemas que pretende estudiar. Y este oficio, que muchas veces quedó atrapado por ciertas *modas* con respecto a los modos de operar, es el que es tan difícil de transmitir en forma explícita (Gibaja 1987).

EL OFICIO DEL INVESTIGADOR EN LA “ENTRADA EN TERRENO”

La racionalidad de la ciencia, dice Toulmin (1972), no reside en la subordinación a principios lógicos universales, en las conexiones necesarias entre proposiciones teóricas o en el respeto a un patrón común de

procedimientos. Si se abandona la concepción que equipara racionalidad con subordinación a un modelo lógico determinado, los cambios en la ciencia aparecen como respuestas racionales a situaciones que exigen procedimientos de innovación y selección conceptual dentro de una disciplina. La racionalidad del procedimiento científico consiste en buscar respuesta a la especificidad de una situación intelectual y, por tanto, la calidad del juicio de un investigador se muestra menos en su adhesión a un método general que en su sensibilidad a diferencias en los requerimientos del problema (Gibaja 1987b, p.13).

Esta “*calidad del juicio de un científico*” es uno de los aspectos más complejos de especificar a la hora de enfrentar los problemas referidos a la confiabilidad y la intersubjetividad en los estudios comprensivos. En estos estudios, el investigador se enfrenta con el problema de asumir la *comprensión* del hecho social desde su *especificidad* resguardando el carácter interpretativo, detallado y en profundidad de los casos particulares con los que trabaja, sin por esto quedar atrapado “*en las redes de la significación que el mismo ha tejido*” (Geertz 1973 en Eisner 1998, p.130). Su presencia en el trabajo de campo es uno de sus aspectos constitutivos y esta *inmersión en el terreno* es la que le permite alcanzar una *comprensión holística* de la realidad estudiada.

El investigador está presente en las situaciones a estudiar, conoce a los actores y los observa en su actividad, tiene oportunidad de reconocer posibles circunstancias que los incitan o motivan a proceder de ciertos modos(...). Este tipo de datos, de los que no se pueden deducir proposiciones generales aplicables a otras situaciones, que tienen menos precisión y menos controles externos, le dan al investigador la seguridad de ser un buen espejo de la realidad y le permiten un acceso de primera mano a ella” (Gibaja 1992, p.16).

Al mismo tiempo, el tipo de trabajo que supone para el investigador la recolección de los datos, le impone ciertas restricciones o resguardos en relación con la *objetividad* de sus interpretaciones. En este caso, al buscarse la *esencia* por detrás de las *apariencias*, “(...) no se habla de neutralidad valorativa (del investigador) sino por el contrario, de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse, de emociones que son parte de la construcción del dato científico (...)” (Sirvent 1998, p.6).

Al buscar *comprender*, en los estudios de corte etnográfico, se pretende *penetrar* en el sentido de las situaciones culturales que observamos (Gibaja 1992). El énfasis está puesto en esclarecer situaciones, poner a la vista rasgos peculiares, exhibir carencias o revelar bondades. A diferencia de los estudios cuantitativos, en los que un incidente cuantificado es menos subjetivo a la influencia de la orientación personal del investigador, en estos trabajos, se requiere una mayor explicitación de las perspectivas desde las que se están interpretando los datos.

En este sentido, existen diferentes formas en que el investigador presenta sus supuestos, ideas previas, impresiones a lo largo del proceso que le permiten *tomar distan-*

cia del hecho investigado y al mismo tiempo, *monitorear* sus interpretaciones. Nos detendremos en señalar sólo uno de estos procedimientos, ilustrando con breves fragmentos de diferentes investigadores, las formas en que lo *subjetivo* es presentado y sometido a discusión en este paradigma.

LA HISTORIA NATURAL O BITÁCORA DEL INVESTIGADOR

La *historia natural de la investigación*, es el relato que el investigador hace de los acontecimientos, sucesos, marchas y contramarchas que fueron sucediéndose a lo largo del proceso investigativo. En esta historia devela la *forma* en que recolectó sus datos, analizó la información cualitativa y le fue dando nombres a las clases. Al mismo tiempo, este relato va describiendo las *decisiones* tomadas y el *recorrido* que le permitió relacionar unas categorías con otras y construir el denso tejido que constituyen su argumentación conceptual.

Escribir la *historia* supone asumir la responsabilidad de *documentar* el proceso recorrido para mostrar: "a) que el investigador estaba abierto a percibir, registrar y considerar toda prueba que pudiera impugnar sus ideas y convicciones previas..., y b) los modos específicos en que se produjeron esos cambios en su perspectiva interpretativa" (Erickson 1989, p.280).

Estos datos provienen del *corpus de notas de campo* del propio investigador. Estas notas contienen los diferentes modos en que el investigador fue enunciando sus preguntas, ciertas fechas, impresiones personales sobre algunos hechos, etc. que pueden ser una "fuente adicional de pruebas" a la hora de demostrar la perspectiva interpretativa y la densidad descriptiva de sus conceptos (Erickson 1989, p.280).

A modo de ejemplo, presentamos un fragmento de Ph. Jackson, uno de los primeros investigadores que estudia lo que sucede en el interior de las aulas. Este investigador hace un relato de sus impresiones al observar un aula elemental y muestra sus reflexiones sobre algunos aspectos de la realidad estudiada que difícilmente habrían sido percibidos de no mediar esta *metacognición* sobre el impacto que la situación le produce. El investigador expresa,

A decir verdad, el salón de la señora Martin presenta algo más que un ambiente visualmente activo... Parece directamente desordenado, casi revuelto, o por lo menos esa fue la impresión que me dio el día que entré para comenzar mis observaciones... La vista de semejante desbarajuste al principio resultó perturbadora, porque no sabía cómo interpretar aquello. ¿Era señal de una maestra descuidada?... La avalancha de conjeturas sobre este estado de cosas no terminó con mi primera visita. Los días siguientes seguí preguntándome por la significación eventual que ese desorden pudiera tener para el proyecto en el que yo acababa de embarcarme. ¿Tenía el desorden del aula alguna significación moral? ¿O simplemente había sido una tontería de mi parte fijar la atención en un asunto tan superficial?... Aunque no tenía ninguna idea clara de hacia dónde apuntaba esa meditación, durante aquellas primeras visitas sentía que lo que yo buscaba a

tientas iba mucho más allá de saber qué impresión me producía el desorden evidente del aula de la señora Martín... En realidad, yo me preguntaba cómo deberíamos observar a los maestros y a sus aulas si nos interesamos en su forma y su sustancia morales, en su potencial moral, podríamos decir... (Jackson 1999, pp.69-70).

Este breve relato nos permite observar no solo el modo en que trabaja el investigador sino también, la forma en que resuelve uno de los problemas de la observación en el aula, desde una perspectiva etnográfica. Para este investigador, los hechos "triviales" del aula son los más difíciles de registrar y justamente son los que permiten comprender el significado cultural que los "afanes cotidianos" asumen en la vida escolar y revelar el "currículum oculto" o significado latente de los contenidos, las tareas y las interacciones escolares.

Un segundo ejemplo, tomado de una historia natural describe cómo la investigadora se va situando en la realidad observada.

No me resultó complejo establecer el contacto con las escuelas, pero sí tomar distancia de mi rol habitual de entrada en ellas. Como profesora de práctica, observo salas de jardín desde 1988 y tengo un muy buen entrenamiento en el registro de las observaciones, la diferenciación de los aspectos subjetivos y la elaboración de categorías de análisis a partir de los datos registrados. Pero frente a este entrenamiento, de corte más docente que investigativo, debía situarme ante la realidad, no como "debe" ser sino como "es" en sus múltiples variables. Resultaba complejo no quedar detenida en aspectos de la rutina escolar que adormecían la lectura de algunos gestos, expresiones y situaciones y que por cotidianos, pasaban desapercibidos. Pareciera un contrasentido, pero el conocimiento de la realidad, actuaba como obstáculo para una mayor toma de conciencia de esa misma realidad... El trabajo de campo en la primera sala demandó todo un año. Esto sirvió para redefinir el rol en la escuela y precisar mejor los problemas (Sarlé 1999, p.231).

A pesar de la importancia que asume la *historia natural de la investigación* aún existen pocos estudios cualitativos que ponen énfasis en presentar los procesos de construcción y las etapas vividas por el investigador a lo largo de todo el proceso de investigación. En este sentido, resulta significativa la forma en que Sirvent (1999), describe el contexto de generación de datos y resultados, como también el análisis de la interacción entre los resultados y el contexto en su investigación participativa sobre la Cultura Popular en el Barrio de Mataderos.

Para finalizar este punto, convendría señalar que la presentación de la *historia natural de la indagación*, le permite al investigador no solo incrementar la *objetivación* de sus conclusiones sino también, poner al descubierto aquellos elementos particulares del objeto construido que muchas veces pasan desapercibidos en las conclusiones finales. De alguna manera, estos aspectos *descubiertos* a través de las notas proporcionan indicios marginales de los procedimientos utilizados en la construcción de las clases

y categorías conceptuales que representan los resultados de este modo de operar. Estos componentes de la situación estudiada (escenarios, sensaciones, cambios de puntos de vista, preguntas y obstáculos, etc.), contribuyen a la percepción del objeto construido como una unidad.

Por este motivo, las notas que el investigador escribe a lo largo de la investigación, ya sea a medida que toma los datos o como reflexiones en momentos determinados del proceso (al analizar sus datos, probar sus instrumentos, intercambiar sus ideas con otros investigadores, escribir un informe preliminar, etc.) se asemejan mucho a las antiguas *bitácoras* de navegación. Estas cajas, inmediatas al timón, en que se colocaba la brújula de modo tal que siempre se mantuviera horizontal en todos los movimientos del buque, le permitían al capitán no perder el rumbo en medio del océano, aún en las tormentas. Del mismo modo, los cuadernos de notas y la historia natural, le permiten al investigador mantener en la mira, al objeto que está construyendo, sus preguntas originales e ir discerniendo las modificaciones, ampliaciones o reducciones que debe ir tomando en sus interpretaciones de la realidad.

LA HISTORIA NATURAL Y LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Los estudios cualitativos, en tanto responden a una lógica *intensiva*, enfatizan la *inducción analítica* y buscan generar *teoría de base*. El punto de partida supone una enunciación general de algunos conceptos que orientan la focalización del objeto y del problema, y a medida en que se avanza en la investigación, se van construyendo categorías conceptuales que aportan un mayor grado de abstracción e interpretación a los datos estudiados (Sirvent 2003; Goetz & LeCompte 1988). El diseño resulta abierto y se despliega, desarrolla y evoluciona en la medida en que la comprensión e interpretación de la realidad se va enriqueciendo con el aporte de los datos y las categorías construidas.

Según Cronbach (1973), la importancia de este tipo de indagaciones reside justamente en las *conceptualizaciones* que genera y en el modo en que se presentan las *argumentaciones*. Los *conceptos* elevan el nivel intelectual con que deben ser analizados los diferentes temas y le dan solidez a las teorías que se enuncian; las *argumentaciones* permiten reconstruir el andamiaje conceptual y examinar cuidadosamente las conclusiones. Para este metodólogo, el interés de estos informes,

(...) no depende de la elocuencia del escritor o de una superficial credibilidad. El argumento no está justificado por anécdotas o fragmentos de evidencia casualmente reunidos (...) el investigador anticipa las preguntas, establece controles (...) y presenta sus criterios (...). De este modo, el informe tiene una textura que despliega los materiales en crudo que entran en el argumento y los procesos lógicos mediante los cuales fueron abreviados y ordenados para hacer creíble la conclusión (Cronbach 1973, p.2).

A pesar de estas recomendaciones, muchos de los informes que presentan investigaciones desde este enfo-

que, suelen omitir el compromiso que el investigador va asumiendo a lo largo del proceso investigativo y los modos en que evolucionan los conceptos claves en el análisis o en que aparecen las relaciones que se presentan. Esta ausencia resulta desafortunada dado que resta "verosimilitud" a la interpretación final del investigador (Erickson 1989, p.280).

En esta misma línea, Krause (1995, p.35) considera que "la transparencia y la contextualidad" deben ser considerados criterios de rigor científico de los métodos cualitativos. La *transparencia* hace alusión a la posibilidad que tendría el lector de entender cómo el investigador llegó a esos resultados. En la práctica implica incluir la presentación de la información de todo el procedimiento metodológico. Por su parte, la *contextualización* se refiere a la inclusión de la descripción del contexto de descubrimiento y la construcción de la empiria metodológica (Sautú 1997).

Como desarrollamos a lo largo de este artículo, las estrategias que suponen la lógica cualitativa proporcionan datos fenomenológicos, es decir, datos que representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados y que se utilizan para estructurar la investigación. Estos datos, obtenidos por el investigador "de primera mano" acontecen en escenarios complejos que el investigador trata de captar, elaborando redes conceptuales cada vez más complejas y cada vez más alejadas del mundo empírico que le dieron origen.

Estos procesos de construcción de significados que forman el andamiaje de la lógica cualitativa son los más difíciles de transmitir en cuanto a los procedimientos por los cuales se desarrolla. En este sentido, Gibaja, comentando el concepto de conocimiento tácito de Polanyi (1964), señala:

Si la ciencia es un sistema de creencias profundamente enraizado en nuestra historia, si no es la aceptación de una fórmula sino parte de nuestra vida mental compartida por todos los que la cultivan, en el proceso por el cual se produce la ciencia, seguramente hay aspectos cuyo aprendizaje requiere la comunicación personal entre el científico y sus alumnos. Lo tácito en la transmisión de los modos de hacer ciencia es ese coeficiente personal que no es totalmente comunicable (Gibaja 1987, p.29).

La presentación la historia natural puede ser un aspecto que contribuya en este sentido, en la medida en que permita mostrar el grado de conciencia que el investigador va construyendo en torno a los procesos de construcción del objeto. Este pensar reflexivo, sistematizado en las notas de campo, permitiría visualizar los caminos recorridos y la toma de distancia con respecto a la realidad que realiza el investigador a lo largo de la investigación. Probablemente sea imposible enseñar a los investigadores noveles, las habilidades de un investigador experto o los criterios sobre los que se toman decisiones cruciales, sin embargo, la presentación de la *historia de la indagación* puede enriquecer el modo en que se mira los procesos de "construcción del conocimiento científico", sus idas y vueltas, las contrastaciones convergentes y divergentes y

las modificaciones que a lo largo del proceso van armando el rompecabezas original que lo llevó al investigador a emprender el largo camino de *hacer ciencia*. ♦

NOTAS

² Utilizamos los términos "explicar y comprender" dado que en metodología, cada uno de ellos hace referencia a enfoques epistemológicos diferentes con matices y significados diversos.

Cuando hablamos de *explicación* nos estamos refiriendo a trabajos que buscan establecer relaciones entre los fenómenos estudiados y dan cuenta de sus variaciones. Suelen partir de hipótesis que se contrastan, requieren un alto grado de precisión de los conceptos que asegure su confiabilidad. Estos estudios utilizan datos cuantitativos, ya sean secundarios u obtenidos directamente por el investigador. Lo más importante de este enfoque, sin embargo, reside en el énfasis en la representatividad de los datos, la precisión y la confiabilidad de los tratamientos y la búsqueda del conocimiento general. Algunos de estos rasgos se manifiestan en los diseños experimentales que se proponen verificar hipótesis causales; otros los encontramos en aquellos diseños que buscan inferir y someter a prueba relaciones causales a partir de correlaciones entre variables, tales como aparecen en encuestas o en estudios de observación de carácter explicativo.

En cambio, cuando hablamos de *comprender* nos referimos a otro paradigma metodológico que tiene como objetivo explorar situaciones particulares, que se describen en profundidad, sin aspirar a representatividad. El interés está en interpretar las situaciones observadas en su contexto significativo. Bajo el nombre "metodología cualitativa" se engloban diversos tipos de estudios que comprenden desde los enfoques etnográficos, las historias de vida, los análisis de contenidos y discurso, la investigación acción, etc. En este artículo, intentaremos dar cuenta de algunos de los procesos que permiten otorgarle mayor confiabilidad a los resultados de este tipo de enfoque en el que prima la interpretación que el investigador está haciendo de sus datos.

³ Los ejemplos que citamos, refieren a estudios realizados bajo ese paradigma. Sin embargo, la necesidad de encontrar formas de explicitar los modos de razonamiento del investigador a lo largo del proceso investigativo, no son exclusivos del enfoque etnográfico.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (1994), Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples. Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*, IDES, Buenos Aires, 9 y 10 de junio (mimeo).

Bachelard, G. (1984), *La formación del espíritu científico*, Buenos

Aires, Siglo XXI editores.

Carroll, L. (1990), *Alicia en el país de las maravillas*, Madrid, Alianza.

Cook, T. & Reichardt, Ch. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Madrid, Morata.

Cronbach, L. (1973), "Disciplined inquiry". En: *Philosophy of educational research*, Ed.H.S. Broudy et al, Wiley and Sons.

Eisner, E. (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica*, Buenos Aires, Paidós.

Erickson, F (1989), "Métodos cualitativos sobre la enseñanza". En: Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza*, tomo II: *Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

Gibaja, R. (1988), "Acerca del debate metodológico en la investigación educativa". En: *La educación. Revista interamericana de Desarrollo Educativo*, OEA, 103.

Gibaja, R. (1987), "El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas". En: Gibaja, R., *La investigación en educación. Discusiones y alternativas*, Buenos Aires, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Gibaja, R. (1987b), "La discusión metodológica en las ciencias de la educación". En: Gibaja, R., *La investigación en educación. Discusiones y alternativas*, Buenos Aires, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Gibaja, R. (1992), *La cultura de la escuela*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Goetz, J. & Lecompte, M. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.

Jackson, Ph. (1999), *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu.

Krause, M. (1995), "La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos". En: *Revista Temas de Educación*, N°7, pp.19-39.

Sarlé, P. (1999), *El lugar del juego en el Nivel Inicial*. Tesis de Maestría en Didáctica, UBA (mimeo).

Sautu R. (1997), "Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales". En: Wainerman C. y Sautu, R., *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, pp.179-195.

Shulman, L. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En: Wittrock, M., *La investigación en la enseñanza*, tomo I: *Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós - MEC.

Sirvent, M. T. (1998), *Los diferentes modos de operar en investigación social*, ficha II, Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (mimeo).

Sirvent M.T. (1999), *Estructuras de Poder. Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mutaderos (1985-1989)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Sirvent, M.T. (2003), *El proceso de investigación*. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (mimeo).

