



*Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*

Licenciatura en Intervención Educativa



Diagnóstico Socioeducativo

Compilación:
Griselda Espinosa Ramírez
Antonio Zamora Arreola

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

Área de Formación Básica en Educación
Campo de competencia. Integración de saberes contextuales e
Intervención.
Carácter obligatorio. Créditos 10.
Mayo 2002.

PRESENTACIÓN

Este curso contempla 6 horas a la semana y tienen un valor de 10 créditos. Es un curso de *carácter exploratorio*, se parte del supuesto de que el entorno es dinámico y rico en situaciones cambiantes, donde la aplicación de las técnicas de investigación permitirán un acercamiento al complejo tejido y sus problemas.

El conocimiento de la cultura, económica y política locales y regionales permita a su vez comprender la repercusión de los fenómenos mundiales en las relaciones sociales y laborales, mismas que impactan el curso de la educación. *No se parte de un problema sino en busca de los problemas existentes.*

El producto de esta aproximación a la realidad local permitirá a los y las estudiantes seleccionaron mayor información el campo o ámbito de intervención disponible y por ende la línea específica y los cursos optativos.

Para intervenir en un problema es imprescindible tener un conocimiento fundamentado, por tanto, se utilizará la experiencia en lectura de informes, el análisis de tablas y cuadros, la lectura de datos, y los métodos utilizados por los investigadores sociales, ya vistos por los alumnos en los usos de Elementos básicos de investigación cuantitativa y cualitativa. Si la situación lo amerita pueden tomarse las técnicas participativas para resignificar la dinámica del entorno. Los saberes adquiridos en curso anteriores, contribuirán al análisis desde las teorías políticas y sociológica, con la cual la visión será más completa y productiva para su tratamiento.

Se entiende como diagnóstico "*el proceso mediante el cual se especifican las características del contexto, las interacciones de los actores sociales y la existencia de problemas o situaciones susceptibles de modificación*" y cuyo resultado facilitan la toma de decisiones para intervenir.

Existe diversos tipos de diagnóstico según su técnica, propósito y campo donde se realizan, por ejemplo: diagnóstico participativo, institucional, de expertos, clínico, (médico y psicológico) y exploratorio; su aplicación puede darse en los ámbitos: comunitario, organizacional y educativo.

El conocimiento cotidiano de la realidad circundante ya señala los nichos donde yacen los problemas, y al aplicar las técnicas de investigación es posible establecer

con mayor claridad su dimensión, eso facilitará la jerarquización para administrar los recursos según las prioridades.

En la segunda parte del curso se pretende adaptar y/ o diseñar algunos instrumentos para constatar la existencia y magnitud de los problemas que prevalecen en el entorno, y que son susceptibles de intervención educativa, como por ejemplo: contaminación (visual, por desechos industriales, acústica), desabasto de satisfactores, uso del suelo, servicios asistenciales y educativos (cobertura, calidad), instalaciones deportivas, etc.

COMPETENCIA

El estudiante de la Licenciatura en Intervención precisa desarrollar competencias específicas para reconocer y jerarquizar los problemas en el medio educativo, laboral y social, ya que en esos ámbitos desarrollará su trabajo profesional.

Como producto de esa búsqueda los alumnos integraran un informe del diagnóstico donde se presenten los datos obtenidos, los problemas, el análisis de sus causas y posibles soluciones, también la línea de intervención en que se inscribe el problema detectado y sus conclusiones.

La competencia a desarrollar será la integración de saberes contextuales, la aplicación de los aprendizajes realizados en cuanto a técnicas de investigación y teoría social, para explorar las variables del contexto.

Así, cada estudiante realizará una aproximación a los problemas socioeducativos de su contexto que le permitirá acercarse a los posibles ámbitos de intervención y le ayudará en la formación de actitudes de tolerancia y comprensión, para saber ser y convivir.

CONTENIDOS

Los contenidos se presentan organizados en tres bloques, en el primero se pretende que los y las estudiantes reflexionen sobre la importancia de conocer el entorno y los problemas sociales que en él prevalecen y la utilidad para tal fin de diagnóstico como procesos investigativo.

Bloque I ¿Cómo se identifican los problemas sociales?

Importancia del diagnóstico

Que es el diagnóstico

Pasos para su elaboración

Utilidad de los diagnósticos para la intervención

BIBLIOGRAFÍA

ANDER Egg, Ezequiel. La animación y los animadores. (12-13)

ANDER Egg, Ezequiel. Metodología y practica del desarrollo de la comunidad. Metodología y practica del desarrollo de la comunidad 2. el método del desarrollo de la comunidad. Cap. 7 Pautas y orientaciones para elaborar un diagnóstico comunitario. Pp.

ASTORGA y Bart, Alfredo, Manual de diagnóstico participativo. El diagnostico en el trabajo popular. (15-28)

BASSEDAS, Eulalia. Et al. Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. 2 El diagnostico psicopedagógico. Pp. 49-74.

CREFAL. *El diagnóstico situacional en áreas rurales*. Aspectos que configuran la realidad

ESCALANTE, Rosendo y Max H. Miñano. *Investigación, organización y desarrollo de la comunidad*. Cap. II Y III. Pp 23-98

BLOQUE II ¿CUÁLES TÉCNICAS SE EMPLEAN PARA CONOCER LA REALIDAD?

- Técnicas para el diagnóstico
- El estudio documental
- El sondeo
- La encuesta
- La entrevista

ANDER Egg, Ezequiel. *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad 2. el método del desarrollo de la comunidad. Cap. 7 Pautas y orientaciones para elaborar un diagnostico comunitario.

DE SHUTTER, Anthon. *El método de la encuesta en investigación participativa; una opción metodológica para la educación de adultos*. Pp 110-199 y 209-218.

CÍMBRANOS, Montesinos y Bustelo. Loa animación sociocultural. Una propuesta metodológica. El análisis de la realidad 23-52

FESTINGER L. y D. Katz. Los métodos de investigación en las ciencias sociales. La encuesta. 31-64. los estudios de campo 67-107. 7.- el uso de documentos, registros e índices. 288-309.

HAYMAN, John L. Investigación. La encuesta 105-125.

PADÚA, Jorge. Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. IV. El cuestionario. 86-121. VII. E l trabajo de campo. 231-237

VAN DALEN, D.B. y J. Meyer. Manual de técnica de la investigación educacional. Los instrumentos e la investigación. 322-358.

BLOQUE III ¿CÓMO ORGANIZAR LA INFORMACIÓN?

- Técnicas para la sistematización
 - Procesamientos de los daos
 - El análisis
 - Las referencias
- El reporte o informe
 - Elementos conceptuales
 - Elementos formales
- Análisis de los ámbitos de intervención y líneas específicas.

BIBLIOGRAFÍA

ÁVILA Aldrete, Ma. Margarita. *La elaboración de informe.* (mecanograma)

FESTINGER L. y D. Katz. *Los métodos de investigación en las ciencias sociales.* 7.- el uso de documentos, registros e índices. 288-309.

GOODE, William J. *Métodos de investigación social.* Investigación demográfica 362381. análisis de datos. 416-436.

GUTIÉRREZ Sáenz y J. Solache. *Metodología del trabajo intelectual.* Los elementos de un trabajo o reporte científico. Pp. 142-178.

HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto y otros. *Metodología de la investigación.* 28 ed. Mc Graw Hill. México . 1998.

VAN DALEN, D.B. y JU. Mayer. *Manual de técnica de la investigación educacional.* Redacción del informa de investigación 443-471.

ANTECEDENTES

Para el desarrollo de ese programa es necesario recuperar algunos aprendizajes de otros cursos, que aportarán elementos

- Metodológicos
- Elementos de investigación cuantitativa
- Elementos de investigación cualitativa
- Teórico sociales
- Desarrollo regional y Microhistoria
- Políticas públicas y sistemas educativos contemporáneos
- Identidad y cultura

- Problemas sociales contemporáneos
- Psicopedagógicos:
- La intervención

ESTRUCTURA

Diagnóstico socioeducativo
Técnicas para el diagnóstico

Organización y análisis
Importancia del diagnóstico
Diagnóstico de su contexto

Línea de formación
Diseño de proyectos
Prácticas profesionales

Sugerencias metodológicas

Este curso es consecutivo a los de investigación I y II, por lo tanto será necesario hacer una evaluación diagnóstica de los saberes y competencias alcanzados. No es conveniente abordar ampliamente la discusión teórica sobre los paradigmas, sino pasar a la ejecución una vez revisados actualizados los conceptos y técnicas necesarias. Se trabaja en equipos atendiendo a los intereses de los y las estudiantes.

Es importante que el profesor del curso funcione como facilitador para que el alumno se haga responsable en mayor proporción de su propia formación.

Algunas formas de inmersión en la realidad contextual son: lectura de diarios locales, regionales y nacionales. Noticieros televisivos, observación directa en los escenarios sociales, la asistencia a foros municipales, el análisis de documentos oficiales (censos, informes, diagnóstico, etc.) para este curso se considera importante la realización de visitas guiadas, observaciones por equipos, filmación de ideas, entrevistas con informantes claves, etc. Es necesario que se retomem algunas herramientas de estadística.

Además de la asistencia a clase, cada equipo establecerá con el profesor un calendario de presentación de avances.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Como resultado de las actividades del curso el estudiante entregará un informe por escrito del diagnóstico realizado, donde presente y justifique las técnicas empleadas y los problemas detectados, con los requisitos formales y conceptuales, así como sus conclusiones y perspectivas de inclusión e una línea específica para su tratamiento.

Se recomienda hacer una presentación final de los problemas detectados utilizando carteles, proyección de videos, periódicos murales, sociodramas, fichas de campo, etc.

P R E S E N T A C I Ó N

El curso de "Diagnostico socioeducativo" se ubica en el tercer semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa y forma parte del Área de Formación Básica en educación de Investigación Cuantitativa" y "Elementos Básicos de Investigación Cualitativo"

Se propone como un curso-taller de carácter exploratorio, que parte del supuesto de que el entorno social es dinámico y rico en situaciones cambiantes, donde la aplicación de las técnicas de investigación permitan un acercamiento a los problemas, demandas y necesidades que emergen de la compleja realidad social; de este modo, no se parte de un problema sino en busca de los problemas existentes y circunscritos a contextos específicos.

La competencia a lograr por el alumno en este curso será: la construcción de un diagnostico socioeducativo sobre los problemas identificados y caracterizados conformé a un contexto específico.

Para el cumplimiento de la competencia antes ciada los contenidos de este curso se encuentran organizados en tres bloques.

- Bloque I ¿Cómo se identifica los problemas sociales?
- Bloque II ¿Cuáles técnicas se emplean para conoce la realidad?
- Bloque III ¿Cómo organizar la información?

En función de los tres bloques anteriores, la presente compilación de textos contribuye al abordaje de los contenidos a desarrollar durante este semestre; no obstante, es necesario recuperar las competencias logradas y la bibliografía abordada en los cursos anteriores, sobre todo para el segundo y tercer bloque.

Diagnostico Socioeducativo
Tabla de Contenidos

| Bloque I |
|---|
| ➤ "Análisis de la realidad" y "La sociedad en que vivimos". Alfonso Francia, y otros autores. |
| ➤ Pautas y orientaciones para elaborar un diagnóstico comunitario" Ezequiel Ander |

Egg.

- "Diagnóstico Psicopedagógico" Eulalia Bassedas.
- "El diagnóstico en el trabajo popular" Alfredo Astorga y Bart Van Der Bijl.
- "La práctica de la animación sociocultural" Ezequiel Ander Egg.
- "Diagnóstico" Gloria Pérez Serrano.
- "Estudio-investigación-diagnóstico" Ezequiel Ander Egg.
- "Los pasos del diagnóstico participativo" Alfredo Astorga y Van Bijl Bart.

Bloque I I

- "El análisis de la realidad" Fernando Cimbranos, David Montesinos y Maria Bustelo.
- "Cómo realizare una investigación y diagnóstico preliminar" Ezequiel Ander Egg.
- "Elementos del diagnóstico psicopedagógico" Eulalia Bassedas.
- "Técnicas e instrumentos de investigación social" Alfonso Francia y otros autores.
- "Cuestionario" y "El trabajo de Campo" Jorge Papua.
- "Los instrumentos de investigación" B. Deobold Van Dalen y W. J. Meyer.
- "El uso de documentos, registros, materiales censales e índices" L. Festinger y D. Katz.

Bloque III

- "Elaboración del reporte de investigación" Roberto Hernández Sampiei y oros autores.
- "La elaboración del informe" Ma. Margarita Ávila Aldrete.
- "Metodología del trabajo intelectual" Raül Gutiérrez, Saenz y José Sánchez González.
- "Redacción del informe de la investigación" Van Dalen, D. B. Y W. J. Meyer.

Bloque I

Francia, Alfonso y otros autores. “Análisis de la realidad” y “La sociedad en que vivimos”; en Análisis de la Realidad. Editorial CC. Madrid, 1993; pp. 17-46; y 108-120.

Analizar la realidad no es una tarea que realizan personas concretas (investigadores) mandadas por otras (instituciones). Es una dedicación de dos los responsables de actividades sociales que, nos sitúa en una posición de receptores de lo que acontece para luego ser emisores de lo que hemos encontrado.

Interrogar los fenómenos de la realidad supone experimentar un distanciamiento momentáneo de la misma en pro de la reflexión y del estudio comparado, pero también implicarse en el para conocerla mejor. El objetivo de este tema es, en este sentido, apoyar unos acontecimientos mínimos, pero indispensables, para iniciarse en el análisis. Se trata de contestar, introductoramente, a esas cuestiones que unas veces nos hemos planteado y que a lo mejor hemos sabido responder desde nuestra experiencia y audacia. En esta ocasión se hará desde las aportaciones científicas.

Alfonso FRANCIA Y Cecilia ESTEBAN

ANÁLISIS DE LA REALIDAD

Objetivos

1. Clarificar el concepto de análisis de la realidad.
2. Concienciar sobre la importancia del análisis de la realidad social para llevar a cabo una adecuada animación sociocultural.
3. Capacitar a los animadores para recoger datos precisos y objetivos de la realidad que se que se analizar con vistas a programar acciones eficaces.
4. potenciar una sensibilidad que posibilite una actitud de análisis crítico de cara a sí mismo y a los demás.
5. Capacitar a los animadores para que realicen el análisis de pequeños colectivos, instituciones y, desde allí, elaborar análisis más globales.
6. familiarizar a los animadores con una metodología para aplicarla a las distintas situaciones de la intervención social.

Propuesta metodología

Para trabajar el tema en grupo

1. Miráis si los objetivos que os proponemos aquí coinciden con los vuestros.
2. Respondéis a las cuestiones previas que os presentamos. Y a otras os podéis plantear.
3. Elegís la mejor estrategia para abordar el Tema.
4. Estudiáis el texto para asimilarlo personal y grupalmente, siempre en conexión con la tarea de desarrollar.
5. Hacéis de las actividades recomendadas, las que más os sirvan.
6. A la luz del tema, programáis o ajustáis vuestra tarea de animación.
7. Evaluáis el proceso de vuestro estudio, de la programación y de la realización.
8. Proyectáis, revisáis o impulsáis vuestro plan de formación permanente.
9. Elaboráis con todos sus pasos la memoria del proceso que habéis seguido.
10. Programáis, revisáis o impulsáis la conexión con otros grupos y colectivos.

Cuestiones previas

Para ayudar en el proceso inductivo

1. ¿Qué entendéis por análisis de la realidad?
Describid. Definid
2. ¿Por qué hacer el análisis de la realidad?
3. ¿Veis alguna relación ente análisis de la realidad y animación sociocultural?
4. Enumerad situaciones en que normalmente todos hacemos análisis de la realidad.
5. ¿Qué condiciones exige un buen análisis de la realidad'?
6. ¿Qué entendéis por realidad? ¿Qué realidad debe ser objeto de análisis'?
7. ¿Qué datos interesa recoger para un análisis objeto de los hechos sociales?
8. ¿Dónde y cómo os habéis preparado para hacer análisis de la realidad?
¿Qué valoración hacéis de esa preparación?
9. ¿Habéis tenido en cuenta el análisis de la realidad para programar y nuestro procesos de formación? ¿Cómo? ¿Y la programación de vuestra tarea?
¿Cómo?
10. El análisis de la realidad ios ha llevado a cambiar estrategias de cara a la acción?
11. ¿Quiénes se ocupan y preocupan más por el análisis de la realidad los que actúan por intereses materiales o los que actúan por valores de la personas? Razonad la respuesta.
12. ¿Os parece que la intuición es una forma de analizar y conocer la realidad?
¿Por qué?
13. El estudio psicológico de la persona ¿aporta algo al análisis de la sociedad?

14. El estudio de las leyes y comportamientos de los grupos ¿ayuda al conocimiento de la realidad social? Razonad la respuesta y poned ejemplos.
15. ¿Quién debe hacer el análisis de la realidad?
Justificad la respuesta.
16. Enumerad todos los grupos, estructuras, instituciones, etc., cercanos a vosotros quien pueden ser analizados. ¿Cuáles os parecen más interesantes? ¿Cuáles más práctico?
17. ¿Dónde se pueden encontrar los datos más importantes para los análisis sociales?
18. ¿Cómo se recorten los datos ¿Cómo se sabe su grado de fiabilidad? ¿Cómo pueden ser verificables?
19. ¿El análisis termina con la recogida de datos? ¿Qué otros pasos debería haber?
20. Los datos ¿son siempre una realidad objetiva? ¿Repercute en algo la maneja de pensar, conceptos de la persona, experiencias etc. De quienes hacen el análisis? Razonad.

Propuesta de actividades (al final del tema)

Para profundizar y aplicar el tema.

Que es la realidad

La enciclopedia LAROUSSE da dos definiciones de realidad:

1. Aquello de lo que se puede enunciar algo.
2. Lo que ocurre verdaderamente, lo efectivo o que tiene valor práctico, lo evidente.

1. Definición amplia

De la lectura de la primera *definición* se deduce que realidad es todo lo que nos rodea: objetivos, seres animados e inanimados, situaciones, hechos históricos, fenómenos naturales y sociales... en definitiva todo el cosmo. De los seres humanos, del reino animal, de los planetas, de la amistad., de la emigración, de la política... etc. podemos

Decir algo, extraer información, son pues realidad y por lo tanto, pueden ser objeto de nuestro análisis. Pero, ¿podemos analizar toda la realidad? Realmente, con los medios que como animadores contamos, sería imposible. Por otro lado, tampoco nos es interesante, de cara a nuestra labor, un análisis de las ballenas o de los volcanes. Nuestra preocupación se centra en la necesidad de conocer las circunstancias que rodean a las personas con las que trabajamos, el medio físico y social en el que se desenvuelven, sus historias concretas... La realidad social. Bajo la forma de *fenómenos*, hechos y situaciones (físicas y abstractas) la realidad social tiene una existencia por si misma y una esencia que el análisis nos permite conocer.

Bajo la apariencia de fenómenos, -manifestaciones del orden material y de los valores-. Se dan realidades sociales como por ejemplo: el paro, la delincuencia, marginación social que habrá que analizar desde distintas perspectivas. Como ejemplos de hechos sociales,- sucesos o conjuntos de sucesos dentro de un fenómeno-, podemos enunciar infinidad de realidades como el fracaso o el éxito de una programación, el transcurso de un campamento de verano, el desarrollo socio-político de un barrio, cambios en el organigrama de una empresa, interés de los jóvenes por la música heavy... etc. Todos ellos son especialmente interesantes en cuanto a sus antecedentes y al proceso que siguen.

Por último, la realidad social también se manifiesta en forma de situaciones, que constituyen los aspectos visibles tanto de los hechos sociales como de los fenómenos. Sin un estudio pormenorizado de éstas, la comprensión de cualquier fenómeno sería muy difícil. Se suelen estudiar en función del fenómeno o hecho que se pretende analizar pero también puede estudiarse en si m mismas. Como ejemplos de situaciones podemos pensar en: la supervivencia de un grupo de emigrantes en una zona rural, la situación de los ancianos en la sociedad actual, estado del problema del S. I. D. A., en la Comunidad de Madrid... etc.

Las categorías de fenómeno, hecho y situación, como manifestaciones de la realidad, no son las únicas que se pueden encontrar. Cada lector puede establecer su propia categorización. En muchas ocasiones un fenómeno determinado como por ejemplo:- la marginación, constituido por situaciones diferentes (situación de los ancianos, extranjeros, jóvenes toxicómanos...) y por hechos concretos como por ejemplo. Una manifestación en la que madres de toxicómanos reclaman del Estado mayores prestaciones y comprensión social. Será entonces necesario, como primer acercamiento a la realidad y a es decir algo, delimitar qué aspecto o categoría queremos estudiar y definirlo siguiendo criterios lógicos aunque sean personales.

2. Definición restringida

Retomando la segunda definición que daba la Enciclopedia LAROUSSE realidad sería lo que verdaderamente ocurre, lo que vulgarmente llamamos el quid de la cuestión. Esto es fundamental de cara a la animación sociocultural, ya que no llegar a conocer en profundidad los hechos sociales pueden llevarnos a errores graves en la programación y en la práctica de nuestro trabajo.

Imaginemos que formamos parte de un equipo de educadores de calle.

Nuestra labor consiste en el seguimiento a adolescente desescolarizados, con entornos familiares conflictivos y totalmente desmotivados tanto de cara a estudiar como a trabajar.

Como primer paso, intentamos analizar esta situación y vemos que estos adolescentes tienen problemas de integración en el barrio, no tener la edad) y sus familias presentan problemas de paro y alcoholismo.

La mayoría viven en chabolas. El equipo de animadores, del que formamos parte, posee un local con posibilidades económicas e infraestructura, cerca de la zona donde estos adolescentes viven, y lo segundo paso consiste en impartirles unos talleres (telares, cerámica, fotografía...) a los que ellos acuden varias veces por semana demostrando bastante entusiasmo.

Al poco tiempo surgen problemas (hechos): algunos de ellos se han escapado de casa y no acuden al local, otros han encontrado otras pandillas y sólo quedan unos pocos adolescentes que siguen asistiendo pero sin ganas. ¿Qué ha pasado? ¿Es culpa del animador? ¿De la programación? ¿Del análisis?

Si hubiéramos profundizado más en el conocimiento de la situación de estos adolescentes, quizás nos hubiéramos dado cuenta de la necesidad de trabajar con ellos en su propio entorno, y que hubiéramos hecho hincapié no sólo en las habilidades manuales sino en los valores grupales y en la integración en su propia zona.

No es suficiente con detectar una realidad bajo la forma de un fenómeno no continuado en el tiempo o como un problema momentáneo. Es necesario conocer el alcance que tiene, así como sus causas. Se trata de distinguir entre apariencia y realidad.

Hay realidades que a primera vista no se manifiestan o se presentan de un modo confuso fruto de su complejidad quedándonos solamente con su apariencia. El esfuerzo consiste en explicar la realidad mediante el conocimiento y la superación reflexiva y crítica de las apariencias, es decir, explicar lo que verdaderamente ocurre (según la segunda definición).

Uniendo las dos definiciones, la realidad social constituye para nosotros el conjunto de fenómenos, hechos y situaciones que se dan como consecuencia de la interacción humana. Tienen una apariencia externa (de la que podemos extraer infamaciones) y una esencia, a la que podemos llegar mediante un proceso ordenado y reflexivo. Este proceso es propiamente el análisis.

Que es analizar la realidad

Las personas estamos en un continuo interrogante consciente o inconsciente sobre nuestra vida y sobre todo lo que nos rodea.

Empezar a analizar es pensar en lo que somos, en lo que tenemos de semejante o diferente con el resto. Este ejercicio nos obliga a reflexionar sobre nuestra existencia, nuestras actitudes y proyectos y, si lo hacemos, podemos comprobar que en nuestra forma de ser han influido muchos factores: familia, lugar de residencia, amistades, profesores, lecturas, ídolos, situaciones vividas... etc. Estos y otros elementos son los que hacen a las personas diferentes, originales y sujetos activos o pasivos de su vida.

El primer paso, por lo tanto, de un proceso de interrogación sobre la realidad sería estudiar todos los condicionantes pasados, presentes y futuros.

Sigamos con nuestro ejercicio. Si pensamos en. Ahora de nuestra vida, nuestra mirada se iría hacia el pasado y recordaremos todas aquellas cosas que han determinado nuestra forma de ser actual. Pero también nuestra imaginación se proyectará hacia el futuro, hacia nuestras metas e ilusiones. Ya tenemos el segundo paso del análisis: determinar la historia de los fenómenos, el antes y el después.

Pensar en el fenómeno que queremos analizar (una convivencia, el problema del alcoholismo, la falta de motivación en la adolescencia...) , en los factores que incluyen y en su manifestación a lo largo del tiempo, ponen las bases de un análisis intuitivo de la realidad. Pero esto no es suficiente.

Imaginemos ahora que queremos llevar a cabo un proyecto sociocultural en una comunidad. Previo a la acción intentamos conocer las necesidades y problemática concreta y para ello iniciamos un análisis: recogemos información sobre las características económicas, demográficas y sociales, sobre su desarrollo histórico y las posibles influencias de otras comunidades. ¿Es esto suficiente para conseguir nuestro objetivo?

Tenemos que conducirnos de una manera lógica y científica, de no ser así cualquier estudio que llevamos a cabo puede convertirse en un montón de información desbordante y difícil de relacionar de forma precisa.

Con la intención de facilitar el salto a la práctica exponemos a continuación los aspectos o elementos más significativos que de forma ordenada es conveniente buscar en la realidad.

1. Búsqueda de elementos de análisis

- Elementos *descriptivos*: En todos los fenómenos se pueden determinar aspectos, factores intervinientes, elementos...etc. Con una significación descriptiva.
- Elementos *estructurales*: Buscar la organización, interrelación y estructura de los elementos descriptivos encontrados.
- Elementos *funcionales*: determinar cuál es la función que cumple cada elemento con respecto al conjunto y cómo se relaciona con otras funciones.
- Elementos estadísticos: Cuáles son los rasgos demográficos, socioeconómicos, educativos... de los sujetos que constituyen el objeto de la análisis y qué influencia social tienen.

- Elementos *ecológicos*: Cuáles son las condiciones ambientales físicas en que se desarrolla el fenómeno que investigamos y cuál es su influencia en el mismo.
- Elementos *conflictivos*: Entresacar los conflictos que se han producido con respecto al hecho que estudiamos así como sus causas y efectos.
- Elementos *histórico-evolutivos*: Características del origen del hecho, de los sucesos históricos determinantes y su posible evolución a lo largo del tiempo.
- Elementos *culturales*: Cuáles son las normas, valores, creencias que caracterizan en entorno del resto de los elementos.

Veamos un ejemplo.

Queremos realizar, en los primeros cursos de un colegio, la integración entre niños gitanos y payos. Previamente hacemos un estudio de la situación que nos permite enfocar bien el proyecto.

En este estudio que aparece:

- Cargos *descriptivos* (localización del centro, existencia de otros centros, localización física de las familias de los niños, infraestructura del colegio...) buscaremos los más posibles y luego rechazaremos los que no sean relevantes para , lo que estudiamos.
- Rasgos *estructurales* (relaciones entre los niños dentro del barrio y del colegio, relaciones de los padres, organigrama del colegio, interrelación entre profesores y niños...).
- Rasgos *funcionales* (funciones de la asociación de padres, del director, del psicólogo, de la propuesta que se hace...) .
- Rasgos *estadísticos* (nivel económico, educativo y cultural de las familias de todos los niños, datos demográficos sobre el barrio).
- Rasgos *conflictivos*: saber si ya se ha probado la experiencia en el mismo u otros y si habido problemas. Conocer acontecimientos conflictivos que dentro del barrio puedan tener relación con lo que estudiamos.
- Rasgos *históricos*: evolución de las relaciones entre payos y gitanos en el barrio, cuántos años llevan conviviendo juntos...

- Rasgos *culturales*: ideología y actitudes de toda la población principalmente de las familias con respecto a la experiencia que se va a realizar.

POR QUÉ ANALIZAR LA REALIDAD

Intentemos responder a esta pregunta. Por unos caminos o por probablemente todos llegaremos a la misma conclusión: conocer es dominar. Analizando la realidad para conocerla y estar en condiciones de poder dominarla.

Si conocemos las carencias educativas existentes en una localidad., la distribución de la población, el sector de la misma con más necesidades y sus causas, estamos en una situación para emprender la planificación de un proyecto educativo.

Comprender las circunstancias de la realidad no significa solamente poseer información y tener la potencialidad de utilizarla, conlleva otras implicaciones importantes.

1. Entender la naturaleza de los fenómenos sociales

Además de la obtención de datos sobre personas, grupo, situaciones... que nos interesan, sumergirse en el análisis es imprescindible para ahondar en la naturaleza de las cosas. Entendiendo por naturaleza las causas, motivaciones, forma de representación, repercusiones, estructura, etc.... de todos los fenómenos.

Sería imposible entender la vida en prisión si no se hiciera un análisis completo de las condiciones físicas y psicológicas que rodea a los reclusos y al personal que trabaja en ellas, los delitos, las instalaciones, el régimen interno y la ideología social con respecto a las mismas.

El análisis nos ayuda a tomar una posición crítica y activa.

2. Superar la subjetividad de nuestros planteamientos

El mismo fenómeno puede tener diferente interpretación según sea nuestra experiencia al respecto. es muy difícil, por otro lado, desligarse de los juicios de valor que nos solemos formar sobre la realidad, concretamente sobre las personas de la misma que más nos atañe o influyen. Pero hay que hacer el esfuerzo para objetivarla al máximo.

Analizar cualquier hecho siguiendo una metodología científica, dimensionándola y viendo sus componentes pone las bases de la objetivación del mismo. El conocimiento objetivo favorece la toma de decisiones reales.

El comportamiento de un animador con un grupo que no conoce no sea igual si se deja llevar por la primera impresión, que si ya tienen informaciones (personales, familiares...) de cada uno de sus miembros.

3. Programar respondiendo a las necesidades

Aunque ya no es tan frecuente, todavía se siguen llevando a cabo actividades sin objetivos a medio, corto y largo plazo. Es cierto que cada vez se avanza más, sobre todos en los espacios pedagógicos y escolares en el diseño de programaciones con las metas a alcanzar pero en muchos casos siguen sin adecuarse a las necesidades de los sujetos.

Se deja mucho esfuerzo y buena voluntad en el trabajo que se realiza concretamente con poblaciones marginales, pero esto no es suficiente.

Hay que conocer a fondo las necesidades psicológicas y sociales de los colectivos con los que trabajamos a programar de forma consecuente y realista.

Dejar al azar el éxito o fracaso de las actividades es bastante peligroso tanto como el que éstas se planteen desde la necesidad de los que las programan.

4. Transformar la realidad

haciendo hincapié en lo ya visto hasta ahora, no hay que perder de vista la pretensión de transformar las situaciones sociales que no faciliten el crecimiento personal, social y moral de las personas.

Si una programación no esta basada en el conocimiento profundo de necesidades y características de los colectivos a los que se dirige, la acción y por lo tanto el cambio social puede tomar derroteros no previstos y contribuir a intensificar algunos problema sociales.

Supongamos de monitores, que ha analizado la situación, propone la realización de talleres de manualidades junto con otros niños no procedentes de minorías, grupos de apoyo para el aprendizaje del castellano y la formación de equipos deportivos donde los niños se mezclen.

Otro grupo de monitores aboga más por la realización de excursiones, visitas a museos y montar sesiones de cine con el fin de que los niños vayan conociendo la cultura dominante.

¿Cuál de los dos equipos de monitores ésta en el cambio de transformar la realidad?

El análisis de la realidad no sólo posibilita el cambio social sino también los medios técnicos y humanos más adecuados para llevarlo a cabo.

Nada se deja a la improvisación.

En los ambientes educativos conocer la realidad permite dominar y controlar las circunstancias para poder ofrecer un mejor servicio.

Cómo analizar la realidad

La finalidad de todo análisis de la realidad social es, como ya hemos visto, el conocimiento de las causas, estructura y efectos que los fenómenos sociales presentan. Este análisis posibilita una finalidad más ambiciosa: transformar la realidad.

Como animadores sociales que analizan grupos, instituciones... etc. Nuestro último objetivo será la transformación. Una investigación básica queda sólo para científicos sociales, a nosotros nos toca poner los medios para que las investigaciones teorizadas sean también aplicadas. Todos somos conscientes de esta necesidad, pero lo que verdaderamente cuesta es empezar. ¿Cuántas veces podemos en práctica las soluciones antes de haber determinado las causas del problema? Existe una especie de temor a aplicar una metodología científica en los estudios, aun que estas sean de pequeñas dimensiones.

Esto que llamamos metodología científica consiste, siguiendo a B. VISAUTA (1989, P. 42), en aplicar el método y las técnicas a situaciones y problemas concretos para obtener respuesta de los mismos. De los métodos y las técnicas de análisis sociales, se hablará ampliamente en los siguientes temas de este libro, no obstante clarifiquemos a continuación algo más de estos dos conceptos.

1. Métodos de análisis

1.1. Definición

Entendemos como método un conjunto de principios teóricos y reglas concretas de actuación que, al margen de cualquier investigación concreta, dibujan el camino que el análisis.

1.2. Características

Todos los métodos constituidos por un contenido y por una base racional.

El contenido

Se refiere a las fases concretas a seguir en todos los estudios. En las Ciencias Sociales existe diversos métodos de análisis (los más representativos se exponen en próximos temas) pero sus fases son similares. El seguimiento de cada fase se puede hacer de forma más o menos fiel según nuestros objetivos. El contenido de cada método está abierto a las transformaciones del investigador, pero siempre de forma razonada.

Como ejemplo de una de las etapas de cualquier método científico podemos citar: el establecimiento del problema a investigar con precisión. No vale hablar, por ejemplo, del problema de la marginación en general (salvo que éste sea verdaderamente nuestro objetivo) sino de un

hecho más concreto como puede ser: la desescolarización de la población infantil en áreas con escasos medios económicos.

La base adicional

Se refiere a un conjunto de ideas corte filosófico que sirve de orientación a la hora de formar teorías y como pista para proceder en las fases del contenido.

El método Dialéctico construye sus teorías sobre la realidad mediante la contraposición de una idea con su opuesta. No procede de la misma forma el Método Psicoanalítico el cual elabora sus teorías en base a los relatos clínicos e historias de pacientes.

Como más adelante afirma ANTONIO MARTÍN, la base racional que inspira los distintos métodos y sus derivaciones teóricas, se entretajan en torno a tres puntos: una visión antropológica, una posición filosófica y una utopía o finalidad.

- Hablar de visión *antropológica* es hablar de la visión que se tienen sobre hombre. Las distintas visiones, en cada método, se establecen alrededor de tres conceptos que son. La libertad del hombre, su trascendencia y su sociabilidad.
- Como *fundamento filosófico* sobre el funcionamiento de la sociedad, las teorías de cada método surgen en base a la opción entre formas diferentes de entender la vida del hombre y de la sociedad. Normalmente la oposición se crea entre los conceptos de pragmatismo y creatividad, y entre complementariedad y competencia.
- La utopía se refiere a las aspiraciones de futuro que las sociedades y el propio ser humano tienen.

Como todo o dicho hasta ahora, ya podemos comprender, reflexionar y utilizar los numerosos estudios que actualmente se realizan.

La fuente de información en todos los métodos es la propia experiencia, es decir, la observación de la realidad. Hay que añadir a esto que en la práctica del análisis, no solamente habrá que partir de la experiencia del investigador sino también contar con la experiencia de los sujetos que se analizan.

El conocimiento de la realidad debe partir de una doble perspectiva. Los criterios metodológicos del equipo que analiza y las intenciones y sentimientos de los sujetos tal y como son expresados y entendidos por ellos mismos. Por otro lado, en la animación objetiva como de su participación activa en la realidad que analiza.

Si analizamos una actividad sociocultural realizada por ejemplo con un grupo de amas de casa, solamente habrá por ejemplo con un grupo de amas de casa, no solamente habrá que planificar el método de análisis en base a los datos experienciales que hemos recogido como educadores sino también la opinión de las propias protagonistas. Esto se puede hacer mediante una serie de entrevistas o realizar una encuesta.

También sería interesante la intervención de otras personas; psicólogo, asistente social... etc., de cara a la mejor cantidad y calidad de las informaciones que se pueden obtener.

2. Técnicas de análisis

2.1. Definición

Si quisiéramos saber la opinión de unos adolescentes sobre un campamento de verano que hemos realizado con ellos para, por un lado, evaluar dicha actividad, por otro, estudiar su sistema de valores, tendríamos que:

- a) Partir de una referencia teoría sobre lo que queremos estudiar.
- b) Establecer una metodología de trabajo que comprenda el análisis antes, durante y después de la actividad.
- c) Elegir las actividades adecuadas para conseguir la información que buscamos, por ejemplo entrevistas individuales con los chavales o formar grupos en los que se debaten temas propicios.

El requisito a) y b) constituyen, como ya sabemos, el método de análisis y el requisito c) es ,o que consideramos técnicas de análisis.

Con el fin de clarificar mejor este concepto diremos que las técnicas de investigación son, al igual que los métodos, procedimientos para analizar la realidad. Existe, no obstante, algo que las diferencia: el método es más general y sirve para distintos tipos de análisis, las técnicas son mucho más concretas, se adaptan mejor al problema y se utilizan en fases muy concretas del desarrollo del método.

En definitiva, las técnicas son operaciones específicas que se desarrollan en las diferentes fases del método para facilitar la obtención y comprensión de los datos. Si el método era el *planning* del análisis, las técnicas constituyen el *cómo*.

En el ejemplo anterior establecíamos tres frases:

1. Antes del incidió del campamento
2. Guante el campamento.
3. Después del campamento.

Según lo dicho, en cada fase se puede aplicar una técnica de análisis. Serán diferentes o iguales según los objetivos que tengamos y lo que queramos saber. Nos tocará a nosotros determinarlo.

2.2. Características

- Todas las técnicas son susceptibles de ser aplicadas en otro momento temporal, pero en las mismas condiciones de análisis. Si volvemos a ir de

campamento al siguiente mes pero con chavales diferentes, podemos volver a aplicar la misma metodología y técnicas, siempre que el objetivo sea el mismo y la actividad que da pie, en este caso el campamento, se realice en las mismas condiciones.

- Son limitadas en cuanto a su número pero comunes a la mayoría de las Ciencias Sociales. Esto significa que tanto las investigaciones sociológicas, como psicológicas, de intervención educativa... etc. Disponen de un repertorio de técnicas similar. Conocer su uso es comprender y poder aplicar a la práctica la gran gama de estudios que actualmente se están desarrollando.
- Cada técnico tiene un campo de observación propio y unos objetivos definidos a la hora de recolectar los datos. Teniendo en cuenta estos dos criterios : campo de observación y objetivos, el profesor J. IBÁÑEZ (1986, p.31) establece la existencia de tres tipos de técnicas:
 - a) *Técnicas distributivas*. Su campo de observación es la apariencia de la realidad y su objetivo determinar los elementos que la componen así como las repeticiones y regularidades que se dan. Destacamos la encuesta.
 - b) *Técnicas estructurales*. Observan las relaciones entre los elementos y grupos de elementos que componen la realidad con el objetivo de estudiar lo básico de la misma. Entre ellas se encuentran: la entrevista abierta, el grupo de discusión...
 - c) *Técnicas dialécticas*. Su campo de observación son los sistemas de relaciones (grupos, instituciones, masa...) con el fin de trascender la realidad y cambiarla. Como ejemplo citamos el socioanálisis, el psicodrama, las técnicas sociométricas, etc...

Pongamos un ejemplo:

Estamos analizando un campamento realizado con adolescentes y nos preocupa saber las actitudes manifiestas y latentes que se han dado.

Este objetivo podría requerir tres tipos de preguntas que implican tres tipos de técnicas:

1. Qué actitudes (cooperación, compañerismo, egoísmo..) se daban en los chavales al comienzo de la actividad y en qué proporción se daba cada una.
2. Si las relaciones entre los chavales durante el transcurso han facilitado el mantenimiento o el cambio de actitudes.
3. Si el equipo de monitores ha trabajado para el cambio o para el mantenimiento.

QUÉ REALIDAD ANALIZAR

Es claro que no podemos abarcar el estudio de toda la realidad social, esta es demasiado compleja. Parcelar la realidad es la única manera de llegar a una comprensión profunda de las situaciones que se dan. La situación económica de un país, el fracaso escolar, las dificultades de un grupo de adolescentes... pertenecen a dimensiones diferentes de la realidad. Habrá, por lo tanto, que conocer dimensiones y situar cada fenómeno.

1. EL HOMBRE

el hombre es objeto de análisis en si mismo y como integrante de otras realidades sociales. Normalmente lo que más se suele estudiar, considerando individualmente, es su personalidad. Esta viene determinada por:

- a) Su herencia biológica.
- b) El medio físico y social que le rodea.
- c) Los requerimientos culturales de la sociedad en que vive.
- d) Las experiencias grupales e individuales que tenga.

Sin adentrarnos en terrenos psicológicos, el estudio de estos factores posibilita la comprensión de conductas individuales como la timidez, la agresividad, llamar excesivamente la atención... etc.

En nuestra labor de animadores llegará a ser una práctica habitual, ante un nuevo grupo, el estudio de cada uno de sus componentes con sus condicionantes específicos (entorno, red de relaciones, roles, ámbitos en que se mueve ...etc.). Esto no sólo facilitará la relación grupo-animador también limita el desarrollo de falsas expectativas entre las dos partes.

2. El grupo

El grupo como medio natural en el que las personas se desenvuelven es otra de las dimensiones de la realidad. Desde que nacemos, toda nuestra vida transcurre en grupos (familia, colegio, amigos,, trabajo) que nos van socializando de una manera determinada. Por otro lado, muchos fenómenos sociales no son comprensibles si no es partiendo de un estudio del grupo e incluso hay algunos que sólo se dan dentro de éste.

Al afrontar el análisis de cualquier grupo no solamente habrá que estudiar a cada uno de los individuos que lo forman, sino también las interacciones que se producen entre ellos, éstas dan lugar a situaciones con sentido propio.

Existen distintos tipos de grupos que propician, en consecuencia diferentes estudios.

2.1. Grupos de pertenencia

son aquellos grupos a los que los individuos pertenecen, normalmente la familia, la clase social y, en sociedades muy jerarquizadas como la India, las castas. Configuran la manera de pensar y de enfrentarse a la vida (sobre todo en los primeros años) y en muchos casos condicionan la mayor o menor integración en otros grupos más amplios, de aquí que muchos fenómenos socio-grupales sólo se pueden explicar desde el conocimiento de estos grupos primarios

Un ejemplo de estos fenómenos lo constituyen las dificultades de integración y aprendizaje que todavía tienen muchos niños gitanos en la educación primaria. Al principio se creía que estos radiaban en la discriminación por parte de alumnos y profesores en los centros. Posteriormente distintos investigadores encontraron que las causas también podían ser:

1. Bajo nivel de estudios de las familias de procedencia, las cuales no incentivan ni motivan el aprendizaje de los niños.
2. La poca importancia que en la cultura gitana se le da a la educación institucional o formal.

2.2. Grupos de referencia

Son aquellos que el individuo utiliza como modelos de comportamiento. Suele ser elegidos voluntariamente y muestran un gran grado de cohesión entre sus miembros. El grupo de referencia por antonomasia es la pandilla de amigos (la familia también puede ser un grupo de referencia, depende de cada sujeto).

El estudio de los grupos de referencia es interesante sobre todo a la hora de comprender las pautas de comportamiento que se dan en ellos y la influencia que pueden ejercer en la personalidad individual.

2.3. Grupos primarios

Suele ser pequeños grupos en los que el contacto entre sus miembros es directo, íntimo y además de conllevar un sentido de pertenencia y permanencia, se dan vínculos emocionantes muy fuertes. Ejemplos son: la familia, la pandilla, a veces los compañeros de clase, del trabajo, el equipo de fútbol... etc. Según lo visto la familia se define claramente como un grupo primario de pertenencia y la pandilla como un grupo primario de referencia.

Son los que producen una mayor socialización influyendo en valores y expectativas sobre todo.

El estudio de grupos primarios se ha realizado especialmente en el ámbito de la marginación juvenil buscando en ellos las causas, el entorno y las características de los procesos de inadaptación social.

2.4. Grupos secundarios

la característica que más define este tipo de grupos es que no son elegidos por los individuos (aunque en algunos casos si) y su finalidad es meramente práctica, normalmente desarrollar una área, un proyecto... etc. El contacto cara a cara no se da todos los días por lo que los lazos emocionales son más débiles pero en muchos de ellos existe un gran sentido de pertenencia, sobre todo en los que se lleva mucho tiempo.

Ejemplos de este tipo de grupos son los sindicatos, departamentos de una empresa, asociaciones, vecindario... etc. Es usual que exista dentro de un grupo secundario más de un grupo primario.

Por ejemplo. El éxito o fracaso e una determinada política empresarial puede intentar explicarse analizando la influencia de grupos secundarios como el sindicato o los departamentos, o de grupos primarios como los compañeros de un despacho que a lo mejor también son amigos.

El estudio de la comunicación que se da en todos los grupos es interesante de cara sobre todo a comprender la estructura, normas, relaciones internas y externas y especialmente los fenómenos de liderazgo.

Por último sólo nos queda resaltar la importancia del análisis grupal no sólo como factor explicativo sino como elemento terapéutico y de resocialización. Todavía no están descubiertas todas las posibilidades d los grupos como elementos de cambio social.

3. Organizaciones

Son grupos extensos organizados para el logro de objetivos establecidos y con unas reglas y normas específicas. De cara al análisis podemos distinguir ente organizaciones formales y no formales. Las formales tienden a ser más grandes, con una jerarquía de autoridad y responsabilidad más definida y una autonomía individual casi nula. Por ejemplo, la universidad es una organización formal donde cada empleado responde ante la persona inmediatamente superior; las organizaciones (asociaciones de vecinos, una coral, una orquesta...) además de ser más pequeñas prevén la participación individual en la toma de decisiones y las posibles desviaciones a las normas generales no son tan censuradas.

Algunos aspectos a analizar en las organizaciones son:

- la estructura interna, a través de un organigrama;
- la existencia interna de grupos informales y las posibles influencias,
- el cambio de organización;
- la represión de las ideas discordantes;
- la ideología de los grupos dominantes.

4. Instituciones

Las instituciones superan la dimensión organizacional para constituirse como grandes sistemas sociales cuyas características principales son:

- Persiguen la satisfacción de necesidades sociales específicas.
- Formulan los valores fundamentales que comparten sus miembros.
- Son permanentes.
- Sus actividades un lugar central de tal manera, que un cambio drástico es una institución es probable que produzca cambios en las demás.
- Su estructura y organización gira alrededor de un conjunto de normas, valores y pautas de comportamiento.

Como ejemplo podemos pensar en cómo los cambios en las pautas de natalidad, dentro de la institución familiar, influyen directamente en la institución educativa.

Las instituciones sociales son por consensos: familia, educación, política, gobierno y religión.

Analizar una institución dentro de la sociedad puede resultarnos bastante complejo, máxime por los recursos que habría que desplegar.

No obstante, si tenemos que tener en cuenta que muchos de los fenómenos que estudiamos se circunscriben dentro de una o varias instituciones. Sería interesante el funcionamiento de las mismas.

Puede ocurrir que analizando un problema encontremos contradicciones en la institución en la que se enmarca y si sea necesario estudiar que es lo que ocurre. Tal es el caso de la marginación de los ancianos que se da actualmente en nuestra sociedad. Problemas concretos como es el abandono de los mismos en asilos e incluso en la calle entra en contradicción con una de las funciones de la institución familiar: el cuidado y protección de los niños, inválidos y ancianos. Habría que estudiar, en este sentido, qué cambios se están produciendo en esta institución, qué motiva estos cambios y, en cuanto a este problema en concreto, cómo otras instituciones, principalmente el Estado, deben pasar a cubrir esas carencias.

5. Conglomerados sociales

La vida de las personas no solamente transcurre en grupos pequeños. Se ve envuelta y formando parte de conglomerados que van configurando su entorno.

5.1. Conglomerados estructurados

Son colectividades en las que habita el individuo o tiene algún vínculo de pertenencia con respecto a las, como por ejemplo el barrio o el pueblo.

El estudio de estos entornos es importante de cara a situar cada fenómeno en su sitio justo.

Hay por ejemplo estudios estadísticos que indican que la delincuencia y la conducta desviada se dan en las ciudades en porcentajes muy superiores a los pueblos debido sobre todo al hacinamiento social y a las elevadas tasas de desempleo.

5.2. Conglomerados no estructurados

son grupos extensos, eventuales en el tiempo y sin ninguna división formal o jerárquica. Nos referimos más en concreto a la masa, la cual como suma de individualidades tienen una significación propia con grandes repercusiones sociales. La conducta individual dentro de los conglomerados no estructurados es espontánea, emocional e impredecible ya que responde a diferentes estímulos como acontecimientos específicos u otras personas.

Un ejemplo lo constituye una multitud que asiste a un partido de fútbol y que llega al borde del histerismo cuando ve que su equipo gana. Una vez que acabe el partido habrá dejado de existir como colectividad.

Otras características destacables del comportamiento en colectivos, son el anonimato, que conlleva la pérdida de la responsabilidad individual, la sugestionabilidad y el contagio social, que se dan de una forma más clara cuando cada uno de los miembros de la colectividad se ven afectados y dirigidos por un líder. Son muchos los fenómenos interesantes de estudiar respecto a estos conglomerados como el rumor, el pánico, la opinión pública, los efectos de la propaganda, además de los conglomerados en sí mismos (manifestaciones, asambleas, mítines, conciertos...)

6. La cultura

la cultura de una sociedad es la suma de creencias, valores, tradiciones y comportamientos aprendidos, de todos los miembros que la componen. Se transmiten fundamentalmente por medio de la comunicación hablada (transmisión de tradiciones y aprendizajes), escrita (libros ...) y no verbal (imagen visual de lo que los otros hacen).

Sin un contacto activo con la cultura, muchas realidades pueden escapárseles. Pero ¿cómo estudiar la cultura de un colectivo? Fundamentalmente leyendo y preguntando a sus propios miembros. Sin aprender ser profesionales, podemos intentar descomponer sus elementos, analizarlos separadamente y luego volver a unirlos y recuperar una visión global.

Los elementos más definitorios de una cultura son:

- *Normas:* patrones de conducta establecidos, que determinan lo que la sociedad espera de los individuos y grupos.
- *Creencias:* elementos ideológicos transmitidos y aprendidos.

- *Valores:* sentimientos enraizados en los miembros de una sociedad, los cuales señalan sus pautas de acción y comportamiento.
- *Tradiciones:* es la forma acostumbrada de actuar en determinadas situaciones y transmitida generacionalmente.
- *Costumbres:* son significados acerca de lo correcto o incorrecto. Dentro de una sociedad son estas las más fáciles de cambiar.

Conociendo estos y otros elementos, son muchos los fenómenos propiamente culturales que podemos entrar a analizar como:

- La diferencia entre la cultura *ideal* (patrones de conducta formalmente aprobados) y *la real* (lo que la gente hace) que se da en muchos colectivos.
- Los fenómenos de subcultura, es decir, los pequeños grupos de la sociedad que aceptan algunas normas culturales de esta pero tienen otras que les son propias.
Un ejemplo pueden ser las comunidades extranjeras residentes en un país.
- Las situaciones de contracultura que se dan en grupos que desafían y rechazan las normas y expectativas de la cultura dominante. El ejemplo más característico lo constituyen las sectas.
- El cambio cultural y la resistencia al mismo, que se da por ejemplo en zonas rurales donde existe un fuerte rechazo hacia la introducción de tecnología, cambios físicos, etc.
- La aculturación, que se caracteriza por el cambio de los rasgos culturales propios de un colectivo para adoptar los de otra cultura. Un ejemplo de estos constituye la historia del pueblo gitano en la península, concretamente su abandono de la vida itinerante por la sedentaria.

Todos somos hijos de un momento histórico y de una cultura. Conociendo el significado y valor que los individuos y grupos otorgan a la misma podremos explicar muchos comportamientos.

Este capítulo ha pretendido realizar una aproximación a la actividad concreta de analizar, lanzando unas breves pistas sobre el camino a seguir.

Ahora cada uno elegirá la combinación más idónea de los apuntes que aquí se han dado y su profundización en los siguientes temas de este libro. Para finalizar sólo nos resta nombrar algunas acciones genéricas a tener en cuenta, de cara a conseguir la mentalidad crítica y operativa que se necesita para este trabajo:

- Reflexionar, leer y relacionarse con grupos y ambientes que nos ayuden a concienciarnos de la utilización de métodos adecuados al análisis.
- Utilizar esquemas de análisis que nos faciliten el encuadre de los datos.

- Trabajar en equipo con personas de diferente formación pero con intereses y preocupaciones. Esto nos promoverá una apertura de nuestros esquemas mentales y la aproximación a la realidad con más detalle.
- Contrastar los resultados del análisis con otras personas o grupos diferentes al de trabajo, para así conseguir una mayor objetividad de los mismos.
- Repartir el mismo análisis, si es posible, en otro momento temporal diferente, para ver los cambios producidos en los sujetos de análisis y en su entorno.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

1. Responder nuevamente a las cuestiones previas.
2. Hacer una síntesis de esta introducción al análisis de la realidad.
3. Organizar una mesa redonda sobre el tema en que participen expertos de distintas organizaciones, colectivos... Sacar conclusiones para la animación sociocultural.
4. Elaborar un listado de grupos, colectivos, etc., del lugar (ciudad, pueblo, barrio...) que valdría la pena analizar como animadores.
5. Procurar algún estudio de la realidad hecho por alguna entidad o colectivo para valorarlo desde las claves de nuestro tema.
6. Por pequeños grupos distribuir el tema de manera que cada grupo vaya presentando al gran grupo el aspecto que le ha toado pero de la manera más sencilla, práctica y original.
7. Evaluar el proceso del grupo de animadores que trabajaba este tema: desde el análisis que hizo, objetivos que se propuso, acciones, métodos... Hacer un esquema de evaluación y recoger los datos.
8. Analizar palmo a palmo el barrio o zona para descubrir las fuentes de datos que existen y que quizás no se utilizan.
9. Realizar análisis parciales del entorno donde trabaja el grupo de animadores (colegios, partidos, sindicatos, empresas, residencia de ancianos, colectivo antidroga...) con vistas a una campaña.
10. Elaborar un escrito de diez puntos sobre la importancia necesidad de hacer análisis de la realidad (animadores, educadores, empresarios, trabajadores, políticos, novios. Familias, entrenadores deportivos...).

BIBLIOGRAFÍA

- SIERRA BRAVO, R., Tesis doctorales y trabajos de investigación, Paraninfo., Madrid 1986.
- VISAUTA, B., Técnicas de investigación social, Paraninfo, Barcelona 1989.
- IBÁÑEZ, J., «Perspectivas de la investigación social» en El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación. Alianza Universidad, Madrid 1986.
- ANDER-EGG, E., Técnicas de investigación social, Humanitas, Buenos Aires 1977.
- COHEN, M. y ÁNGEL, E., Introducción a la lógica y al método científico, Amorrortu, Buenos Aires 1973.

LA SOCIEDAD EN QUE VIVIMOS

La descripción que venimos haciendo en esta configuración panorámica de la sociedad, tiene la pretensión de señalar los hitos a tener en cuenta para guiar la elaboración de un análisis.

Los primeros puntos (núcleo originante, relación hombre-naturaleza, relaciones humanas de producción y relaciones espirituales) tienen la intención de fijar nuestra mirada en la realidad para captar que la sociedad es lo más natural, es un hecho ecológico, a la vez pretende mantenernos en la vía del realismo, sin dar nada por supuesto de lo que está a nuestro alcance.

En el apartado 5: «De la naturaleza a la sociedad» nos hemos esforzado por clarificar y situar los elementos que componen la *infraestructura*, es decir, aquellos que desencadenan la realidad social concreta, ya sea de grupos reducidos o de la sociedad completa planetaria.

Y hemos resaltado como elemento importante qué tipo de funcionamiento se adopta en cualquier grupo humano; si se opta por lógica de egoísmo excluyente o por lógica de egoísmo excluyente o por lógica de relación complementaria. Este elemento no aparece en sociología cuando se aborda la infraestructura. Nosotros decimos que esa opción-implícita o manifiesta-siempre se da. Y, además, lo consideramos un elemento decisivo en la construcción de cualquier realidad social y, por lo tanto, imprescindible a tenerlo en cuenta en el análisis.

Imprescindible para un análisis realista. Y decisivo en toda la tentativa de cambio. No es que se hagan fáciles los cambios. Pero nos manifiesta que no tropezamos

con fatalismos. Nos encontramos siempre ante una sociedad que podemos cambiar desde la estructura, desde la raíz.

En los pasos anteriores –aun queriendo ser realistas-, nos hemos mantenido en cierto nivel general, prescindiendo de la concreción que a cada grupo o sociedad le llega como fruto de la necesaria opción por una u otra lógica.

Ahora nos vamos a centrar ya en la sociedad concreta, en ésta que estamos viviendo.

1. El antagonismo, base de la estructura social.

Nuestra sociedad funciona con lógica de egoísmo excluyente. Por lo mismo lleva en sí misma dinámica de antagonismo.

No es difícil verificar estas afirmaciones. La misma Constitución española nos declara economía de mercado. El lenguaje y la práctica social hacen juego con este planteamiento mercantilista: competitividad, reconversión, flexibilidad de empleo, incentivar inversiones... si quitamos el eufemismo de camuflaje que cada una de estas palabras contiene ¿queda algo más que intereses egoístas?

Es necesario constatar que, dentro de la sociedad, hay muchos grupos que –al constituirse- han hecho opción de complementariedad y no de egoísmo.

Encontramos peñas, sociedades culturales, deportivas, de convivencia y de ocio cuya motivación es la integridad personal, la convivencia armoniosa, la complementariedad creativa. Especialmente relevantes en este campo son los grupos típicamente religiosos; relevantes por sus opciones y también por su amplitud e incidencia social.

Aun siendo muchos, y frecuentemente con vigor y vitalidad, aun así es claro que no deciden el tipo de estructuras social, no logran que el entramado orgánico de la sociedad asuma lógica de complementariedad personalizante. Más aún, estos mismos grupo sufren en su interior el impacto de la dinámica de intereses egoístas; no es raro incluso que esta lógica desvirtúe y desdibuje sus importantes objetivos.

En el título hemos puesto el antagonismo como base de la estructura social. Y conviene resaltar que al antagonismo supera el plano individual. Es antagonismo de clases. Este antagonismo de clase contra clases. Este antagonismo por una parte es irreducible y por otra genera lucha de modo automático.

Entre individuos de una misma clases surgen constantemente rivalidades y enfrentamientos. La mayoría de estas peleas proceden de malentendido, de intemperancias y comportamientos viscerales. No son propiamente antagonismos.

También se dan con frecuencia conflictos e incompatibilidad entre grupos y sectores de una misma clase social. Cuando escasea el empleo, la ligada de emigrantes extranjeros genera intereses encontrados entre los trabajadores que llegan y los que ya estaban. Los conflictos nacidos por esta causa son artificiales, no proceden

de las posibilidades productivas. Todo el país y nación tiene mucho sin hacer. No es verdad que falte dónde trabajar. Quedan muchos montes sin repoblar, muchos campos sin trabajar, muchas viviendas adecuadas sin hacer y muchas carreteras y ferrocarriles y fabricas y parques...

Tampoco falta dinero, sobre, si la situación la miramos con amplitud planetaria. Ni falta consumidores de los productos generados. ¿No es descalificación del orden social que los poderes obliguen a producir menos y a quemar ingentes montañas de alimentos en un pequeño planeta donde a la vez hay setecientos millones de hambrientos, donde cada año mueren de hambre cincuenta millones?

Sin entrar en valoración éticas, ¿alguien puede afirmar que los conflictos y rechazos entre emigrantes y nativos por causa del trabajo son legítimos y naturales? Con las técnicas actuales ¿cuánto tiempo necesitarían para ser resueltas si cesaran los intereses egoístas de la clase dominante?

Los egoísmos personales se dan. Como también se dan las generosidades personales. Pero estas individualidades aisladas- aunque se sumen- no constituyen una estructura.

El antagonismo es estructural y la lucha de clases. El entramado social está tejido por un conjunto de personas con interés irreconciliables respecto a los interés de otro conjunto. El conjunto de personas con interés homogéneos se llaman en sociología clase social.

Como ya dijimos anteriormente, lo específico de las clases no radica en la apropiación económica, en la riqueza de que se disponga. Radica en la capacidad o incapacidad para decidir en los procesos económicos y políticos. Un caballo pura sangre valorado en millones es mercancía lo mismo que un escuálido corrico vendido por cuatro pesetas.

Locamente en toda confrontación de intereses, una de las clases prevalece sobre la otra. Se le llama clase dominante. Al hacer valer sus intereses, genera automáticamente otro conjunto con intereses antagónicos: la clase dominada. Se ha puesto en marcha la lucha estructural, la lucha de clases.

Es frecuente hacer responsable de la lucha de clases a quienes se rebelan contra la explotación que padecen. No es realista está apreciación. La lucha empieza cuando se avasallan los derechos e intereses de otros Y este primer paso lo dan siempre la clase dominante, los poderosos. No porque los dominados sean buenos, sino porque no pueden.

Esta lucha siempre, desde el principio, es violenta, aunque sea padecida en silencio. A veces se acaba la resignación y la lucha se hace explosiva. En este caso el nivel de violencia está en proporción al rencor acumulado, a la intransigencia de los poderosos y a la correlación de fuerzas entre ambas clases.

La violencia social de clases cada vez encuentra amortiguadores más activos. Son los sistemas de pactos y acciones o luchas comedidas que disuaden a los poderosos de incrementar la exploración, de este orden son los convenios, los paros, las huelgas.

Además,. La clase dominante pone constantemente en marcha dispositivos que debilitan la fuerza antagónica. El sistema más común y mas eficaz es crear división. Cumple esta función la diversidad de categorías con diferente retribución, la mejoras incontroladas, los favoritismos, etc.

Y como arma importante de división y de debilitamiento, ésta el miedo a perder frente al consumismo promovido de manera constante y calculada

Como en cualquier batalla (la actual sociedad es una lucha real, no metafórica), cada bando tienen sus métodos para acrecentar sus fuerzas, y sus estrategias para debilitar al enemigo, más adelante trataremos este punto con más precisión.

Formulemos brevemente lo que vamos exponiendo:

1. Al estar organizada la sociedad actual con lógica de intereses excluyentes, es una sociedad estructuralmente conflictiva generando lucha de clases.
2. Clase dominante es la constituida por quienes toman las decisiones sociales. Ganar más dinero no sitúa sin más en la clase dominante. casi siempre no son más que cómplices bien pagados.
3. Teniendo modelo capitalista, todo se rige por reglas de mercado. Quien no decide, queda relegado a mercancía, con alto o bajo precio.
4. Mientras no se deje de funcionar con lógica de intereses excluyentes, ningún cambio –aunque sea revolucionario- podrá eliminar la lucha de clases. Sólo conseguirá cambiar el nombre de los poderosos.

2. Nivel económico

en este apartado debemos recordar que nada se produce, si no es mediante el trabajo. El dinero, las instalaciones, las maquinas mismas no producen nada útil sin ser activadas – de cerca o de lejos- por una persona humana, por un trabajador.

Por otra parte, e producto originado exclusivamente por el trabajo de una persona, no puede llegar más allá de una acumulación socialmente irrelevante. Y así la acumulación de capital importante proviene de la apropiación individual de un excedente producido por un trabajo colectivo. Que esta apropiación sea actual o se haya transmitido por herencia de lo pasado, no cambia la realidad de su origen. Apelar, por lo tanto, a la propiedad privada del capital para justificar la apropiación de mayor cantidad de excedente, es equivocado. No responde a la realidad.

En nuestra sociedad, sin embargo, se da la anomalía de que todo el excedente corresponde al capital, es decir, a quienes deciden sobre el proceso de producción, aun en el caso de que no hayan apartado ningún trabajo en la transformación del producto. A los trabajadores: ingenieros, productores, distribuidores, etc., se les da un salario que se anota en el apartado de gastos de producción, lo mismo que la energía eléctrica o los costes de la materia prima.

Esta dinámica capitalista configura de manera nítida en el nivel económico la existencia de dos clases de personas que intervienen en el proceso productivo con intereses antagónicos, irreconciliables: el propietario comprador y el obrero-mercancía.

En la actualidad este antagonismo se opera en economía de mercado libre. Hubo tiempo en que el trabajador-esclavo era comprado y vendido sin pedirle opinión. Ahora es el trabajador mismo quien interviene en fijar el precio de su propia actividad. Negar que haya diferencia con el esclavo sería equivocación. Y tampoco será verdadero negar que hay mercancía por el hecho de que le esté permitido intervenir en la fijación del precio. Sucede que la propiedad del capital está dividida y, además las distintas acumulaciones se necesitan complementariamente: las dedicadas a la extracción de materiales. Las que se intervienen en los tan diversificados productos industriales, las que hacen posible la distribución comercial. Los propietarios de esos medios de producción-distribución están afectados por un interés común: que esta estructura social funcione y perdure.

Pero esto significa que, inevitablemente, todos aquellos que han contribuido en los excedentes o ganancias de los propietarios se sientan explotados y quieren defender sus derechos convertidos en intereses.

Tenemos aquí dos clases de individuos activos socialmente en la producción con intereses antagónicos. A esto se llama lucha de clases. Puede ser lucha latente. A veces, los exploradores no se dan cuenta, a veces se callan para que no les suceda algo peor. Eso no cambia el ser de unas relaciones que producen intereses antagónicos. Si no estalla el conflicto, no es porque los propietarios no den motivos suficientes.

En estos momentos de la sociedad, con los cambios producidos por el uso de las técnicas, quedando los obreros o agentes de producción en situaciones tan diferentes y aun contrarias, en esta situación resulta difícil presentar un retrato-robot de los rasgos de la clase obrera. Siempre esos rasgos fueron borrosos y difuminados. Ahora lo son más. Los parados ¿son clase obrera sin vender una sola hora de su actividad? ¿Y los pensionistas, amas de casa, autónomos, ilegales del trabajo sumergido..?

Quien forma la clase dominada no es nada fácil señalarlo. Lo que sí resulta evidente es la acumulación de capital y cómo unos cuantos consejos de administración en cada país deciden sobre la producción, sobre los precios, sobre los trabajadores reales en potencia. Y igualmente evidente que estas decisiones

fomentan intereses muy concretos y conocidos. Se da clase dominante que se apropia de excedentes. Automáticamente tienen que haber clase dominada, generadora de ese excedente.

Por lo demás ¿no es ventajoso para la clase dominante que los dominados estén divididos e incluso enfrentados?

Hemos querido describir los mecanismos económicos presentando realidades y dinamismo fácilmente verificables por cualquiera. La trama concreta, los engranajes y mecanismos... todo esto no está a nuestro alcance. Pero esta otra realidad si lo está.

Fijándonos ahora en la realidad hombre (no en los procesos productivos), encontramos que objetivamente se da una deshumanización, toda vez que queda convertido en mercancía. ¿Se pueden decir que se trata como persona a quien realmente se compra y se vende?

Propongo que esta cuestión se trate científicamente, sin introducir, de momento, ningún juicio ético. Simplemente que se constate si los datos dan realmente mercancía o no la dan. Las posturas éticas las tomará cada uno después, según su conciencia.

El objetivo en estos momentos es más elemental: en nuestra sociedad se da objetivamente lucha de clases que arranca desde la misma lógica con que se construye la estructura social.

Esta realidad opera con medios concretos y de todos conocidos, y tanto los que emplea la clase dominante como los que emplea la clases dominada. El lugar central de todo el dinamismo es la morsa.

La clase dominante dispone de la Banca, de la propiedad jurídicamente reconocida, de sus confederaciones y organizaciones patronales, de la capacidad para utilizar las tecnologías e inventos, de presionar a expertos y políticos. La clase dominada también tienen sus medios: sindicatos, comités de empresas, partidos de oposición, huelga.

La desproporción de medios salta a la vista. Sin embargo. El dinamismo obrero es más eficaz de lo que superficialmente parece. De hecho., las luchas obreras pueden toar con relatividad centros neurálgicos, como talón de Aquiles de la clases dominante. Ello ha disuadido métodos duros e intransigentes vez menos usados por la clase dominante. Se prefiere el sistema de concertación, del pacto y el convenio.

Por la confrontación sigue, porque sigue intacto el antagonismo de intereses y sigue la persona trabajadora valorada como mercancía.

Sintetizando la descripción del funcionamiento de nuestra sociedad:

1. Existe una clase dominante que decide sobre le proceso productivo y sobre la apropiación- distribución de lo producido.

2. los medios a su alcance son: estructuras productivas o empresas, medios financieros o entidades bancarias, participación directa o indirecta en la normatividad legal.
3. su poder esta avalando por el capitalismo mundial.
4. a la vez existe una clase dominada, sin apenas posibilidad de decisión en el proceso productivo ni en la apropiación-distribución.
5. tiene a su alcance sus propias organizaciones –comités de empresa y sindicatos – sin gran margen de maniobra, debido a la crisis general y al poder normativo de la clase dominante.
6. dentro de la clase dominada, ésta la inmensa mayoría de la población-parados, marginados, trabajadores en precario, trabajadores de los tres sectores, las familias.
7. La alta tecnificación social diluye la realidad de dominación practicada por grupos de personas concretas. Y la sectorización de la población laboral (activa, en reserva o desechada) desfigura la filosofía del conjunto dominado.

3. Nivel político

¿Cómo es posible que habiendo tan fuerte desproporción numérica, prevalezcan los intereses de los que son pocos?

La respuesta es sencilla: porque disponen de apoyos y refuerzos ajenos al estricto proceso económico. Porque la clase dominante ha logrado poner en pie, una superestructura política creando medios e instrumentos que apuntalen eficazmente el funcionamiento de su sistema desequilibrado por naturaleza. Las clases presentes en la estructura social crean sus propios instrumentos para defender sus derechos.

3.1. Instrumentos políticos de la clase dominante

El estado está siempre en manos de los poderosos, de los que tienen poder para dirigido y usarlo. En una sociedad de intereses excluyentes importa poco el modo como se llegue al poder. El resultado es siempre el mismo: fomentar los intereses de los realmente poderosos.

Cuando personas o partidos ascienden a los órganos de dirección política y de gobierno, solamente pueden llevar adelante su programa en lo que coincide o se acomoda a los padres fàcticos realmente poderosos.

De vez en cuando hay revelo de poderosos concretos, incluso alguna vez sucede que se alteran fuertemente los modos de convivencia, costumbres, proclamas y símbolos. Cuando estos cambios se producen con violencia, se suelen llamar revolución. En una revolución puede cambiar casi todo. Pero cuando sigue vigente

la lógica de egoísmos e intereses excluyentes, algo decisivo permanece: el Estado estará en manos de los poderosos de turno, fomentará intereses antagónicos. Los instrumentos del Estado se articulan en tres grandes campos operativos.

3.1.1. Poder legislativo

Tienen como función establecer las normas de conducta social en todos los ámbitos de la vida. El corpus legislativo proclama e insiste en la protección de los derechos de todos los ciudadanos. Eso no es cierto. No puede ser cierto ni real una sociedad estructurada sobre derechos e intereses antagónicos.

En el mejor de los casos, llega a tratar a todos los *individuos* (débiles o poderosos) por igual. No se da, ni se puede esperar que proteja por igual los intereses y derechos de grupos antagónicos. Cuando estos derechos entren en conflicto, prevalecerá en última instancia los intereses de la clase dominante, habitualmente presentados como intereses de toda la sociedad.

Sería ejercicio valioso estudiar personalmente algunas leyes conflictivas y verificar por si mismo lo certero o equivocado de estas afirmaciones.

El órgano legislativo más decisivo suelen ser los Parlamentos, aunque permanecen todavía algunas formas de poder unipersonal.

3.1.2. Poder Judicial

no pudieron legislar de modo individualizado, necesariamente surgirán situaciones imprevistas de conflictos que no dirime la ley por si misma. Necesita, por lo tanto, interpretación, subjetividad. Sin embargo, hay que atenderse a las líneas marcadas en la ley o en el contexto jurídico.

3.1.3 Poder Ejecutivo

Es el que propiamente gobierna, es decir, orienta la actividad social. Se suele proclamar la autonomía de los tres campos. Esto no es real. Hay demasiada implicación entre los órganos del Estado como para que se dé independencia fiable.

El hecho es que el ejecutivo o Gobierno es el que sufre más constante y eficaz presión para acomodarse a los intereses dominantes. No solamente tienen en sus manos el disponer con amplia discrecionalidad el ordenamiento concreto de la sociedad, sino que además está bajo su responsabilidad todo el aparato de las fuerzas represivas. Con ese instrumento las llamadas Fuerzas de la Seguridad del Estado, se cierra el círculo político. En caso de duda insubordinación contra la normativa, intervendrá la decisión judicial. En caso de rebeldía contra la sentencia judicial, actuará de manera eficiente el apartado represivo.

3.2. La clase dominada. Sus instrumentos

La clase dominada dispone de los medios y organizaciones que ella misma crea y sostiene. Con el tiempo, mediante luchas y presiones, ha ido consiguiendo cotas de participación. Y así, desde las primeas democracias censatarias donde solamente los ricos podrían votar a los representantes del país, se ha llegado en la actualidad al sufragio universal. Siendo abrumadoramente mayoritaria, tienen que ser de algún modo tenida en cuenta. Y, de este modo, hace presión y consigue que no se ignoren sus derechos.

Otra fuerza son las manifestaciones de protesta o de aprobación. Y especialmente la huelga. La huelga se hace en algunos casos temible, ya que el funcionamiento del país entero puede ser desarticulado por los trabajadores con sólo que dejen de trabajar.

Como organismos en manos de las clases dominantes están los sindicatos de clases, las asociaciones de vecinos, ateneos culturales y toda una red de organizaciones menudas. Es verdad que la clase dominada está muy atomizada y dividida. Pero también es verdad que su unidad es posible cuando el conjunto se siente excesivamente atacado.

En nuestra sociedad, el poder de la clase dominada es más diluido, menos orientado y menos aparente. Sin embargo, se da un cierto equilibrio que obliga a pactos y a mutuas concesiones. Quienes tienen los medios de propaganda en sus manos presentan a veces los pactos como comprensión y benevolencia. Es sólo propaganda. En sistema y lógica de intereses excluyentes, no tiene cabida la benevolencia humana. Se cede siempre lo menos posible.

4. Nivel ideológico

Las prácticas, medios e instrumentos políticos proporcionan fuerza suficiente para que los intensos poderosos (siempre minoritarios) sigan vigentes. Sin embargo, ellos solos podrían impedir un estado de fuerza y violencia abierta. Toda máquina necesita lubricante.

Los de abajo no podrían mantener las esperanzas de avance y la utopía con decisiones voluntaristas. Necesitan reactivar las motivaciones, racionalizar la marcha y verificar los logros.

Esta es la función que ejerce en uno y otro bloque el nivel ideológico.

4.1. La clase dominante. Sus instrumentos

el sistema educativo oficial es el apartado más poderoso para integrar a la población en el establecido. Cuando cambia de algún modo la estructuración o la

orientación dominante, automáticamente se hace una reforma de la enseñanza. Quitando todo el camuflaje propagandístico (¡Toda reforma es para bien del pueblo!), encontramos que cada variante se acomoda a los intereses dominantes, especialmente a los intereses económicos.

El control dominante sobre el sistema educativo es total y directo. El Estado establece los programas, la intensidad y los ritmos de aprendizaje. Decide las vías de acceso a la enseñanza en todas sus formas. Y decide también el cómo y el porqué se debe separar de esta función a quien no se ajuste a lo establecido. También exige que los libros de texto y el material didáctico tengan su aprobación. Además ejerce un control indirecto ideológico sobre todos los ciudadanos. En primer lugar, nadie tiene acceso a la enseñanza que no haya pasado unas pruebas oficiales. Necesita títulos oficiales que respondan a una valoración de aprovechamiento en cursos oficialmente programados. Y necesita pruebas inmediatas: los ejercicios de toda oposición a la docencia.

Por otra parte, ejerce un control indirecto, poniendo como condición (en la práctica, para casi toda posible actividad lucrativa) presentar algún certificado de haber asistido a cursos oficiales. Todos nos hemos preguntado en muchas ocasiones qué sentido tienen descalificar a una persona para un trabajo porque ignore algo que no tiene nada que ver con aquella profesión ni tampoco con la madurez personal.

Ejerce también notable influencia en el otro sector del nivel ideológico, en el campo de la cultura. Las artes siempre han sido más libres que las doctrinas. Sin embargo, no es indiferente la legislación que las afecta. Y menos aún la paliación que de ella se haga. Hay líneas y corrientes culturales que reciben más apoyos económicos que otras.

Como soporte de la ideología y de la cultura, la clase dominante tiene casi todos los medios de comunicación: prensa, radio, televisión, así como escuelas de periodismo, capacidad financiera y tecnologías-punta.

4.2. la clase dominada. Sus instrumentos

La clase dominada se ha visto forzada continuamente a crear medios de comunicación que difundan su ideología y cultura.

En ninguno de los dos campos llega a tener normalmente instrumentos que formen sistema orgánico. Han sido importantes las publicaciones escritas-frecuentemente clandestinas- de corta tirada, pero de gran poder ideológico.

Como elementos concienciadores hay que enumerar los ateneos populares y las casas del pueblo, los encuentros y conferencias con aforo normalmente reducido, pero a la vez con mucha capacidad de mentalización interpersonal.

La alta d recursos económicos han impedido grandes empresas culturales. L vez, la vitalidad consiste de quien hacían frente a las inferiores condiciones de vida,, suplió muchas veces con número de educadores encargados en el ambiente las carencias económicas y profesionalizadas.

Las ideologías y las culturas dominadas han encontrado frecuentes ayudas en los profesionales del arte, especialmente entre poetas, literatos y profesionales de la canción. Estos han influido en mantener viva la rebeldía y la esperanza.

Simultáneamente filósofos y tratadistas políticos han proporcionado posibilidades de racionalizarlos los planteamientos y luchas.

Los partidos y sindicatos cercanos al pueblo también han estado presentes n el necesario quehacer ideológico cultural.

Reconociendo la aportación y esfuerzo proporcionados por los agentes anteriores, es realista reconocer que la ideología y cultura dominada e halla siempre muy fragmentada, con poca consistencia. No sólo se carece de formulaciones comunes, sino que incluso ni siquiera todos los que se encuentran en esta situación quieren reconocer pertenecer a ella. N alto porcentaje se la clase dominada sume y defiende la ideología la cultura de la clases dominante.

Ander Egg. Ezequiel. “Pautas y orientación para elaborar un diagnóstico comunitario”; e: Metodología y práctica del desarrollo de Comunidad. Buenos Aires. Lumen, 2000; pp. 218-249.

CAPÍTULO 7

Pautas y orientaciones para elaborar un diagnóstico comunitario

1. Acerca del concepto de *diagnóstico* social.
2. El diagnóstico social como sistematización de datos e información de una situación problemática.
3. Las áreas-clave que comporta realizar un diagnóstico social
4. La visualización del diagnóstico desde el punto de vista de los técnicos y de la gente involucrada

Anexo 1:

Presentación esquemaza acerca de la forma de elaborar un diagnóstico social.

Anexo 2:

El diagnóstico como expresión de una situación inicial que refleja una situación problemática.

*El **diagnóstico social** es un proceso de elaboración de información que implica conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto determinado, sus factores condicionantes y de riesgo y sus tendencias previsibles; permitiendo una discriminación de los mismos según su importancia, de cara al establecimiento de prioridades y estrategias de intervención, de manera que pueda determinarse de antemano su grado de viabilidad y factibilidad, considerando tanto los medios disponibles como las fuerzas a actores sociales involucrados en las mismas.*

Maria José Aguilar Idáñez

Hacer un diagnóstico comunitario, en esencia es hacer un diagnóstico social sin más. De lo que se trata es de aplicar los principios generales en cuenta dos aspectos o cuestiones que son específicas de los programas de desarrollo comunitario:

- Ante todo- y esto es obvio-. El diagnóstico tiene un alcance comunitario; no es diagnosticarla la situación de un individuo, un grupo una institución, sino de una comunidad (las implicaciones prácticas que supone trabajar en ese ámbito claras a lo largo de este volumen).
- En segundo lugar- en la realización del diagnóstico-, hay que incorporar la participación de la gente, teniendo n cuenta que se trata de un principio operativo básico d la acción comunitaria.

En este capítulo no amos a dar una explicación de la teoría y prácticas del diagnóstico; remitimos a la obra (*) en la que específicamente y de manera amplia hemos desarrollado todo lo que concierne a la elaboración de un diagnóstico social... Sin embargo, consideramos oportuno resumir algunas ideas básicas de este texto para quienes sólo utilicen este libro y no reúnan a la obra antes ludida.

1. Acerca del concepto de diagnóstico social

en muchas disciplinas- y en deferentes prácticas profesionales- se habla y se utiliza este término. Se trata de una palabra proveniente del griego que, en su etimología, significa "apto para conocer"; se trata de un "conocer a través"., de u b "conoce por medio de". Esta breve referencia a la estructura verbal del término nos proporcionan una primera aproximación al contenido y alcance del concepto tal como se utiliza en las ciencias humanas, haciendo referencia a la caracterización de una situación mediante el análisis/estudio de algunos síntomas.

Cabe señalar, asimismo , para ahondar en el significado de este concepto, que se trata de un término proveniente de la medicina que ha sido traspasado a las ciencias sociales y a las diferentes metodologías de intervención social. Precisamente en el primer libro en el que se sistematiza la práctica profesional del *social work*, escrito por Mary Rihmod, se utiliza el término concebido de acuerdo

con el modelo médico de actuación, pero incluyendo también el tratamiento. *En medicina con la palabra diagnóstico se desligan los procedimientos utilizados para averiguar el estado de salud de una persona, para ello se ausculta a la persona y se recurre a la historia clínica y, en caso de hallarse alguna enfermedad, se procura determinar los factores que la han producido; de algún modo se establece también lo que el pasaría al paciente de mantenerse los factores que lo enferman. Hecha esta valuación de la situación, se considerarán los medios o formas para lograr la caución.*

Aplicad e concepto del ampo de la política social, económico o cultural, la definición operacional propuesta por María José Aguilar al comienzo de este capítulo, nos sirve de referencia para las consideraciones que vamos a hacer en el mismo. En el contexto de este volumen sobre metodología del desarrollo de la comunidad, visto como parte del proceso mitológico, el diagnóstico expresa una **situación inicial** que se pretende transformar mediante la realización de un proyecto que apunta al logro de una **situación objetivo**.

En todas las metodologías de intervención social – el desarrollo de la comunidad incluido-, el “conocer para actuar” es el principio fundamental en el que se basa la realización de todo diagnóstico social. Por otra parte, es la “bisara” o nexo entre la investigación y la programación en cuanto momentos lógicos en los que se expresa la “estructura básica de procedimiento” de los métodos de acción social.

Finalidad del diagnóstico

Un diagnóstico no se hace sólo para saber qué pasa. Se elabora con dos propósitos bien definidos, orientados ambos para servir directamente para la acción:

- Ofrecer una información que sirva para programar acciones concretas: proyectos, programas, presentación de servicios, etc.
- Proporcionar un cuadro de situación que sirva para formular las estrategias de actuación.

2. El diagnóstico social como sistematización de datos e información de una situación problemática

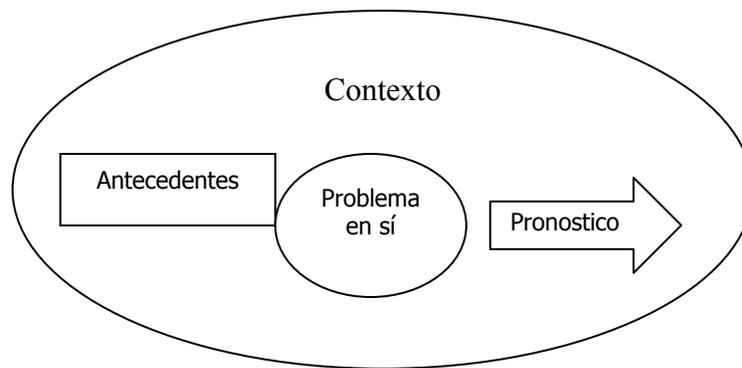
En un diagnóstico también hay que tener una visión lo más clara posible de la situación problemática sobre la que se a actuar. Esto supone sistematizar los daros e información obtenida en la investigación, para mejor conocer:

- Cuáles son los problemas que afectan a la comunidad en su conjunto do a algunos miembros de la misma.

- El porqué de esos problemas en una situación concreta.
- Cuál es el contexto (o contextos) que condicionan la situación-problema estudiada.
- Cuáles son los recursos y medios disponibles (o a los que se puede acceder a corto y mediano plazo) para resolver esos problemas.
- Cuáles son los factores más significativos que influyen en la situación – problema.
- Cuáles son los factores sociales implicados.
- Frente a los problemas detectados, que decisiones adoptar acerca de las prioridades, objetivos y estrategias de intervención.
- Cuáles son los factores contingentes que condicionan la viabilidad factibilidad del programa o de la intervención social.

A la vista de cuanto se lleva dicho, podemos concluir que la elaboración de un buen diagnóstico social ha de tener en cuenta las siguientes sustantivas:

- El diagnóstico es una fase o momento de la estructura básica de procedimiento., propia de los métodos de intervención social; tiene una especificidad propia: no incluye la investigación ni la planificación, como equivocadamente dicen algunos autores que escriben sobre el tema.
- Es la culminación de toda la fase de estudio o investigación. Se trata de contar con referencias objetivas e instrumentos que permiten luego una adecuada programación de actividades y establecer estrategias y tácticas de actuación. Sobre la base de la información obtenida en la investigación. Ésta se reelabora y analiza en función de los propósitos específicos del diagnóstico.
- Utilizando los resultados de la investigación, el diagnóstico se elabora de tal manera que constituye una unidad de análisis y de síntesis de una situación-problema. En ese sentido, todo diagnóstico expresa una situación inicial que se pretende transformar mediante la realización de programas., proyectos o actividades, que apuntan al logro de una situación-objetivo.
- Un diagnóstico, aun cuando sea un análisis sincrónico y diacrónico de una situación-problema, es un momento que, en dialéctica con lo real, se actualiza permanentemente dentro del proceso de acción comunitaria. De ahí que nunca pueda ser considerado como algo definitivamente terminado; es siempre algo que está realizándose y actualizándose, habida cuenta de que la realidad social está cambiando permanentemente. Y, en ciertas ocasiones, como consecuencia del azar o de lo inesperado, se producen bifurcaciones que conducen a situaciones no previstas.
- Para que un diagnóstico tenga una significación plena, se ha de contextualizar como un aspecto de la totalidad social de la que forma parte la comunidad o la situación-problema que se ha estudiado. Esta idea podría visualizarla en el siguiente gráfico.



3. La tareas- clave que comporta realizar un diagnóstico social.

En un diagnóstico comunitario, se han de tener cuenta las seis tareas o acciones-clave que constituyen lo esencial en la elaboración y formulación del diagnóstico.

1. **Identificación de las necesidades, problemas, centros de interés y oportunidades de mejora** conforme con los resultados del estudio, con particular atención a lo que la gente expresa, aunque considerando también la opinión de otros agentes sociales. Como la misma enunciación lo indica, se trata de cuatro cuestiones distintas que hay que identificar.

Cuando se habla de **necesidad**, no hay que confundir este concepto con el medio de satisfacción o "satisfactor". en los programas de desarrollo de la comunidad, por la naturaleza de este método, hay que buscar satisfacciones sinérgicos, es decir, satisfactores que ayuden y estimulen la satisfacción simultánea de otras necesidades.

No hay que identificar los problemas existentes con la insatisfacción de una necesidad. (*) No basta conocer cuáles son los problemas y necesidades que tienen las personas, también es preciso detectar cuáles son sus centros de interés ya que, en ocasiones, la estrategia de acción más oportuna puede derivarse de uno de esos intereses, en lugar de partir del problema o necesidad. Asimismo, es preciso identificar, en el diagnóstico, cuáles, son **las necesidades de cambio u oportunidades de mejora** con respecto a lo que se vienen haciendo. El diagnóstico no debe informar únicamente de las necesidades, problemas y centros de interés a partir de los cuales se debe iniciar la acción; también debe dar cuenta

* Para diferenciar entre necesidad (insatisfecha o mal satisfecha) y un problema, se puede ejemplificar de la siguiente forma:

- Si en un barrio hay 350 niños en edad escolar y la escuela sólo tienen capacidad para 250, existe una necesidad o carencia.
- Si en un barrio todos los niños pueden ir a la escuela, y un 30 por ciento alta regularmente o un 50 por ciento suspende sistemáticamente la mayoría de las asignaturas, entonces hay un problema de absentismo o un problema de fracaso escolar.

el modo ñeque se actúa profesionalmente y se presentan los servicios, y de las posibilidades de mejoramiento de la atención que se brinda a las personas.

Dicho brevemente, esta identificación debe realizarse señalando:

- Naturaleza del problema o necesidad, e indicando de la manera más concreta y posible de qué tipo de problema o necesidad se trata;
- Magnitud del problema o necesidad, y determinando el grado o extensión del problema o necesidad, a cuántas personas afecta, en qué espacio o territorio, etc.;
- Gravedad del problema o necesidad, es decir , los efectos o consecuencias negativas que puede tener.;
- Aspectos de los servicios y actuaciones existentes y los que se van a promover que constituyen oportunidades de mejora.

2. **Pronostico de la situación.** Hay que tener en cuenta tendencias e inercias del pasado y del presente, y la acciones capaces de modificar a corto y mediano plazo las tendencias dominantes. para ello se han de elaborar algunos escenarios futuros acerca de las formas en que podría evolucionar la comunidad cuya situación ha sido diagnosticada y en la cual se realizará una intervención social. El pronóstico debe servir para establecer los medios necesarios para corregir y orientar las tendencias, había cuenta de que nos ofrece información acerca de las posibilidades de reversibilidad de la situación-problema que se quiere mejorar.

3. **Identificación de recursos y medios de acción.** No basta con conocer la situación (necesidades y problemas de una comunidad)., también hay que tener información acerca de los recursos y medios disponibles para resolver los problemas y atender las necesidades detectadas. El diagnostico comunitario debe reflejar, asimismo, el tipo de ayuda que se necesita (si es asesoramiento, qué tipo); en cuanto al financiamiento, se podrían discriminar las necesidades por proyectos y/o actividades; si se trata de suministro de material, habrá que indicar tipo y cantidad del mismo.

Todo lo anterior debe complementarse con indicación de las fuentes que proporcionará estos recursos, haciendo dos tipos de diferenciaciones:

- recursos existentes en la comunidad y recursos externos: habrá que diferenciar las diversas fuentes en donde se podría disponer de los mismos, y las condiciones necesarias para acceder a ellos;
- recursos disponibles y recursos potenciales.

4. **Determinación de prioridades** en relación con las necesidades y problemas detectados. Generalmente, las situaciones objeto de diagnóstico presentan múltiples problemas y necesidades. En la práctica cuando se decide hacer una acción comunitaria, habida cuenta de que los recursos son escasos o limitados, no se puede actuar en todos los frentes. Por ello, es preciso decidir qué problemas se intentará resolver primero y cuáles después, en orden sucesivo. Esto es lo que en el lenguaje técnico se domina establecer prioridades.

Los criterios para establecer prioridades en todos los campos de intervención social son de dos tipos:

- De carácter ideológico, político o filosófico, que establecen una especie de "deber ser", de lo "deseable", de acuerdo con fines políticamente priorizados o considerados desde una determinada perspectiva filosófica como más valiosos.
- De carácter técnico, a partir de los resultados de la investigación (en la que lo valorativo tampoco ésta excluido). Estos criterios técnicos deben ser congruentes con los fines y propósitos últimos del programa e actuación comunitaria.

Cuando se trata de establecer prioridades, hay que responder como mínimo a cuatro cuestiones básicas:

- a. ¿Cuál es el problema más grave de todos aquellos que se han identificado en el estudio/diagnóstico?
- b. ¿Qué reportará las mayores ventajas en el futuro? La respuesta a esta cuestión es importante para no responder sólo cuestiones puramente coyunturales, con el que se descuidaría el lograr un futuro más prometedor.
- c. ¿Qué necesidades o problemas pueden atenderse con los recursos disponibles? Es necesario saber qué problemas es posible atender con los medios y recursos disponibles.
- d. ¿Cuáles son los problemas que más preocupan a las personas destinatarias de la intervención social? En los programas de desarrollo de la comunidad – cuando se establecen prioridades- hay que tener en cuenta cuál es la percepción que la gente tienen de los problemas y necesidades.

5. **Un diagnóstico comunitario** se ha utilizado también para fundamentar y orientar las estrategias de acción que han de servir a las prácticas concretas. Para establecer la estrategia que puede ser más apropiada para enfrentar un problema o necesidad, es preciso conocer:

- Sus causas;

- las razones del comportamiento que pudiera reforzarlo, agravarlo o ser causa del mismo;
- los factores contextuales que inciden y/o condicionan el problema o necesidad , como –por ejemplo- la cultura local, la situación economía, mecanismos de presión y control social, etc.

Como las necesidades y problemas tienen, casi siempre, múltiples causas, las estrategias deben estar orientadas a la intervención en varios niveles. Dos ejemplos de estrategias de multinivel son las que proporcionan los sistemas PRECEDE Y Marketing social, aunque no es imprescindible que se emplee estos procedimientos. Por otra parte, como no siempre es posible o aconsejable la utilización de estos procedimientos , es útil establecer estrategias a partir –como mínimo_ del análisis causal y comportamental de los problemas. De modo tal que, para cada problema – o causa de un problema- se determine el tipo de acción y medidas necesarias (estrategia de acción), así como algunas sugerencias sobre los métodos y técnicas que resultan más apropiados para implementar cada estrategia. Un ejemplo de lo que decimos se ilustra en el cuadro siguiente:

| Problemas o causas del problema | Tipo de acción necesaria (Estrategia) | Métodos y técnicas (tecnología apropiada) |
|---------------------------------------|--|---|
| Falta de conocimiento | INFORMACIÓN | Carteles, radio, televisión, prensa, charlas, folletos, exposiciones, audiovisuales, etc. |
| Influencia negativa de otras personas | APOYO Y REFUERZO | Grupos de autoayuda, grupos de discusión, asociaciones y clubes, consejo familiar, etc. |
| Falta de aptitudes | FORMACIÓN | Demostraciones, estudios de casos, juegos educativos, talleres, etc. |
| Falta de recursos | MOVILIZACIÓN DE RECURSOS | entrevistas, visitas a grupos y organizaciones, reuniones comunitarias, mancomunidad de recursos, encuestas, institucionales, consulta de guías de recursos, etc. |
| Conflicto de valores | ACLARACIÓN DE LOS VALORES Y TOMA DE CONCIENCIA | Improvisación teatral, juegos educativos, historietas, audiovisuales, juegos de roles, sociodrama, etc. |
| Falta de servicios | ORGANIZACIÓN COMUNITARIA | Observación participante, entrevistas en profundidad, contacto con líderes, informantes-clave, |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | | contacto global, foros comunitarios, grupos de creación participativa, etc. |
| Ingresos familiares insuficientes | GENERACIÓN DE INGRESOS Y/O CONSERVACIÓN DE INGRESOS | Autoempleo, microempresas, técnicas de gestión, autoorganización, modificación de hábitos de consumo, servicios comunitarios (guarderías, comedores), huertas orgánicas intensivas familiares. |

6. **Análisis de los actores sociales** interesados, implicados y afectados-directa o indirectamente – por las acciones del programa comunitario. Ninguna comunidad es una realidad homogénea y cuando se emprende un programa de acción dentro de la misma, existen diferentes actores sociales, los cuales no tendrán, presumiblemente, la misma, grupos u organizaciones que comparten intereses y formas de reaccionar frente a determinadas propuestas.

Esto conduce a un análisis de las relaciones y cruzamientos de intereses de los diferentes actores sociales en relación con el proyecto de intervención que se desea realizar. Conviene, pues, tratar de conocer qué tipo de exigencias e intereses tienen cada uno de ellos para poder prever posibles conflictos ante las acciones que se van a emprender. Se trata, pues, de un análisis de viabilidad política, social y cultural; de ahí que en el diagnóstico habrá que:

- Identificar y precisar cuáles son las fuerzas sociales (asociaciones, instituciones, grupos o personas) que son “tocadas” (positiva o negativamente por ellos) con las consecuencias de la intervención comunitaria;
- Precisar – lo más posible- cuáles son los intereses de las fuerzas sociales relevantes, respecto del programa;
- Estimar la influencia y poder de acción de esas fuerzas sociales;
- Analizar las fuerzas propias y las que pueden ser aliadas de cara a la realización del programa o proyecto.

4. La visualización del diagnóstico desde el punto de vista de los técnicos y de la gente involucrada.

Considerando que la elaboración del diagnóstico se realiza con la participación de la misma gente, conviene tener en cuenta que, en sus aspectos sustanciales, ello supone responder a determinadas cuestiones o problemas, que se formulan de

manera diferente, según se trate del equipo técnico/profesional o desde la perspectiva de la misma gente.

| Desde el punto de vista técnico | Desde la perspectiva de la gente involucrada |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es la realidad inmediata sobre la que se quiere intervenir? • ¿Qué factores contextuales la condicionan? • ¿Cuál es el juicio o evaluación que se hace de la situación – problema? • ¿Cuáles son los recursos y medios operacionales de que se dispone para actuar en función de la resolución de los problemas y/o la satisfacción de las necesidades o carencias detectadas? • ¿Cuáles son los factores y actores reales más relevantes que presumiblemente han de actuar de manera positiva, negativa o neutra, en relación con los objetivos o finalidades propuestas dentro del programa o proyecto que se va a realizar? | <p>Descripción de lo que pasa.</p> <p>¿Qué sucede más allá de nuestro ámbito de actuación y que condiciona nuestra acción? ¿Qué sucede más allá de nuestra comunidad y que incide de manera significativa en la vida de la misma?</p> <p>¿Cómo evaluamos lo que nos pasa? ¿Cómo explicamos lo que sucede?</p> <p>¿De qué recursos y medios disponemos para superar los problemas y necesidades detectadas? ¿Qué recursos tenemos posibilidad de obtener a corto y mediano plazo?</p> <p>¿Qué cosas facilitan u obstaculizan la realización de un proyecto o programa que permita cambiar o mejorar la situación? ¿Qué otras personas o grupos podrían incidir de manera positiva o negativa en lo que queremos realizar?</p> |

Esto no quiere decir que se trate de dos diagnósticos; hacemos ese paralelismo porque ello puede ayudar a una mejor integración y articulación del trabajo profesional y el que hace la gente en una cuestión que tienen su tecnicismo.

ANEXO 1

PRESENTACIÓN ESQUEMA ACERCA DE LA FORMA DE ELABORAR UN DIAGNÓSTICO SOCIAL.

DIAGNÓSTICO

SITUACIÓN INICIAL que permite al planificador disponer de una información y comprensión básica de la realidad que se desea modificar

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN

- Cómo se ha llegado a ella (antecedentes)
- Principales tendencias (prognosis).
- Contextualización de la situación-problema, dentro de la totalidad social de la que forma parte.



Juicio o evaluación de
La situación

Naturaleza magnitud
jerarquización



De problemas y
necesidades

FACTORES MAS RELEVANTES

Explicación del conjunto de problemas relevantes que conforman la situación inicial



DETERMINACIÓN DE RECURSOS

INSTRUMENTOS DISPONIBLES

Que permitan enfrentar los problemas en forma consistente con los objetivos perseguidos.

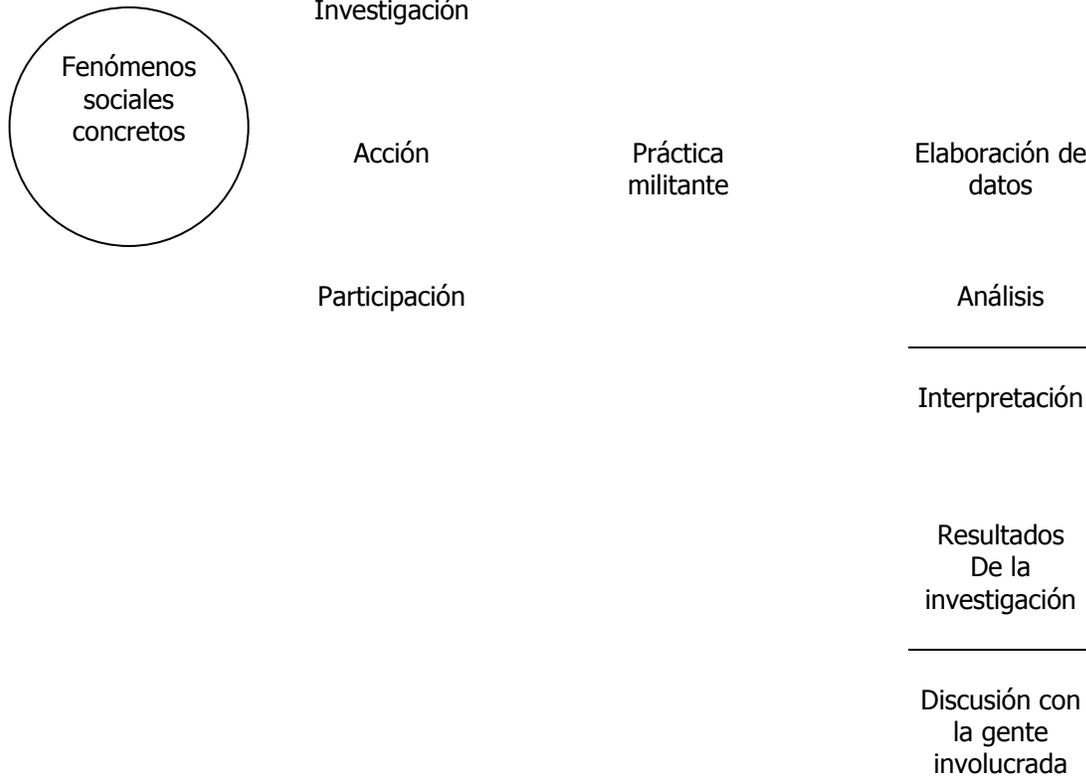
FINALIDAD

- Servir de base a la programación para la realización de acciones concretas.
- Fundamentar estrategias que hagan posible adaptar el plan y sortear obstáculos no previstos.

Tener en cuenta el sujeto social que diagnóstica y la validez o no que otorgan a ese diagnóstico otros actores y fuerzas sociales

ANEXO 2

EL DIAGNÓSTICO COMO EXPRESIÓN DE UNA SITUACIÓN INICIAL QUE REFLEJA UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA



CAPÍTULO 8

Pautas para la redacción de informes

1. La preparación del informe/diagnóstico
2. Estructura del informe/diagnóstico
3. El estilo de los informes

Con sorpresa- y decepción- me he encontrado con algunos informes que contienen los resultados de una investigación, pretendidamente realizada con una metodología participativa, en los que utilizan un lenguaje que difícilmente podría ser comprendido por la gente. Frente a estos "productos", uno tienen derecho a pensar que la investigación llevada a cabo no fue tan participativa o que el equipo técnico hizo una redacción final de acuerdo con su lenguaje profesional. Hay casos en los que se utiliza la jerga propia de la tendencia política a la que se pertenece.

Sin embargo, lo que aquí nos preocupa no es analizar estos casos, sino hacer algunas propuestas sobre el lenguaje y estructuración del informe/diagnóstico, que pueden ser útiles tanto al equipo técnico como a la misma gente involucrada en esta parte del proceso.

1. La preparación del informe/diagnóstico

mediante el proceso de estudio-investigación se pretende obtener datos, elaborados y sistematizarlos; mediante el diagnóstico se hace una estructuración de los mismos y de otras informaciones sobre recursos y medios, y se elabora una prognosis; todo ello con la clara preocupación de que la sistematización de los mismos sirvan para la programación y realización de actividades. Ahora bien, este trabajo, que implica la redacción de un documento, hay que hacerlo en forma adecuada para que sirva a los propósitos del trabajo y teniendo en cuenta a quien va dirigido.

Antes de hacer sugerencias concretas, queremos señalar que, en general, se suele distinguir cuatro tipos de informes:

- Informes científicos: van destinados a hombres y mujeres de ciencia, consecuentemente conocedores del lenguaje propio de una determinada disciplina. En este caso, se utilizarán todos los tecnicismos propios de ese campo profesional.
- Informes técnicos: destinados a las organizaciones públicas o privadas que han encargado el estudio o investigación. En este caso –manteniendo el máximo rigor–, se procurará que el informe sea accesible a los destinatarios, que no siempre dominan toda la “jerga” propia de la sociología, antropología, psicología social, etc.
- Informes de divulgación: se trata de estudios cuyos resultados se quieren hacer conocer al público en general; deben ser escritos en un lenguaje accesible a personas de un nivel cultural medio.
- Informes mixtos, que suelen estar destinados a una organización y, al mismo tiempo, se difunden al público. Son una mezcla de informe técnico y divulgación.

Esta clasificación tienen como criterio básico los destinatarios y los fines de la investigación. Pero, todo informe tienen algo en común; cualesquiera que sean los destinatarios o el tipo de informe redactado, el objetivo es el mismo: comunicar los resultados de una investigación. Dentro de las investigaciones que se realizan para llevar a cabo programas comunitarios, el resultado de los estudios se redacta para que pueda conocerlo y utilizarlo la misma gente y la organización que promueve estas actividades.

2. Estructura del informe/diagnóstico

Advertimos como cuestión inicial, que no se trata de un simple informe de investigación, sino de un informe que recoge un estudio y expresa un diagnóstico. Para la redacción de un documento de esta índole no existe una normativa rígida, pero se admiten ciertos elementos comunes que constituyen una estructura básica. Adaptados a la investigación participativa propia del desarrollo comunitario, sugerimos las siguientes líneas generales de estructuración:

| | |
|--|---|
| <p>Sección preliminar Constituye una especie de presentación general del trabajo.</p> | <p>Título: debe ser conciso, claro, preciso y breve; en lo posible, que no exceda de doce palabras. Prologo o introducción: debe compendiar el contenido y alcance del informe/diagnóstico, de modo que quienes lo lean sepan con claridad de qué se trata y encuentren motivos para leerlo. Índice o contenido general: conviene que sea suficientemente analítico, para que el lector pueda tener una visión de conjunto de las cuestiones tratadas y una ayuda para encontrar los temas que son de su interés.</p> |
| <p>Cuerpo del informe Se trata de núcleo central en el que se presentan los resultados del estudio y del diagnóstico. Ha de contener el material recogido, estudiado, analizado y elaborado, presentado en forma objetiva, lógica, clara y precisa.</p> | <p>Marco teórico: se trata de explicitar el marco teórico desde el cual se aborda la realidad. normalmente, en la preparación de este punto, dentro de un estudio comunitario con participación de la gente, el equipo técnico tiene un mayor protagonismo. En lo posible, conviene incluir una explicación sobre el alcance con que se utiliza las principales categorías y conceptos empleados. Presentación y análisis de los resultados. Éste es el cuerpo principal, y de ordinario comprende tres partes principales: los hechos (datos e información), su análisis y su interpretación. Todo esto se presenta en forma de textos, cuadros, gráficos, figuras. Todo informe/diagnóstico comprende varios capítulos, de acuerdo con la extensión e índole del trabajo. Tratándose del diagnóstico, no hay que olvidar la prognosis y la contextualización de los recursos de los recursos, todo lo cual debe ir incluido en el trabajo. Conviene recordar cuatro exigencias que debe cumplir todo informe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidad. Cuando se diga debe estar relacionado con el estudio. • Orden. Las ideas desarrollarse de modo que los razonamientos puedan derivarse unos de otros. • Progresión. De modo que el conjunto del discurso avance por aproximaciones sucesivas. • Transición. Un informe no puede ser un amontonamiento de ideas; es necesario que se aprecien con claridad las diferentes partes y las relaciones de las mismas con el conjunto del trabajo. |
| <p>Sección de referencias Con mucha frecuencia, el acopio de material ha sido tal, que para no recargar el texto del informe,</p> | <p>Bibliografía: no suele ser una cuestión sustancial en un informe/diagnóstico comunitario, pero no hay que descuidar. Apéndices o anexos: un informe/diagnóstico puede tener uno o más apéndices o anexos. En ellos se incluye los cuadros</p> |

| | |
|---|---|
| <p>conviene trasladarlo a una sección separada.</p> | <p>estadísticos, fotografía, notas, reglamentos o cualquier otro tipo de documentación que pueda servir como información ampliatoria o complementaria. Los montajes fotográficos que ayudan a la comprensión de algún hecho o fenómeno pueden incluirse en este apartado. Las conclusiones deben ser una especie de nexo o conector implícito, un gran "por lo tanto" que rige toda la última parte del trabajo. En otras palabras: las conclusiones deben derivarse, lógicamente, de todo lo anterior.</p> |
| <p>Conclusiones Se han de incluir si la índole del trabajo así lo exige. Se han de presentar de manera sintética y sistemática, agrupadas por temas y según el orden de importancia.</p> | |

3. El estilo de los informes

la ciencia requiere la frase corta, la expansión ajustada, el vocablo preciso... la claridad y la exactitud exigida a la exposición científica descansa en gran medida en el vocabulario técnico.

Prudenci Comes

Los datos, elaborados y orgánicamente sistematizados, han de ser presentados en un informe y reelaborados como diagnóstico que expresa la situación-problema que se trata de superar mediante la realización de un programa o proyecto. Ahora bien, el problema que aquí planteamos, puede resumir en los siguiente:

- Cómo redactar un informe/diagnóstico que sea comprensible para la gente, sin que pierda rigor en cuanto a la sistematización y precisión de los contenidos.

Se trata de un tema que ya hemos abordado en otros trabajos. (*) pero que aquí queremos tratar en relación con la redacción del informe de investigación y del diagnóstico.

Aunque el estilo no es lo esencial, en última instancia construye el ropaje con que se viste el informe/diagnóstico. Un buen estudio puede perder mucho de su valor si se presenta de manera deficiente; de ahí la preocupación que se ha de tener para conseguir una buena relación del informe/diagnóstico.

Todo informe/diagnóstico se ha de redactar utilizando una prosa acorde con la naturaleza de la materia de que se trata, presentando el material en forma orgánica e inteligente. No es propio de un trabajo científico-técnico utilizar una prosa abigarrada, barroca o pomposa.

Esa "maleza" sólo sirve para ocultar la carencia de ideas o para fanfarronear como "genio". En general, el lenguaje recargado se transforma en una "sopa de letras"

* Técnicas de comunicación al servicio del trabajo social. Cómo aprender a hablar en público. Periodismo popular,; todo lo referente a la redacción de los informes, en Técnicas de investigación social. De manera más sistemática y amplia, ha sido tratado en Ezequiel Ander-Egg y Pablo Valle, Guía para preparar monografías. Buenos Aires, Lumen Hvmánias, 1997.

en la que se emplean muchas palabras para no decir nada o casi nada. Por el contrario, la redacción científica ha de guardar en su estilo un cierto ascetismo literario: debe ser sencilla, directa y precisa.

Hay investigaciones sociales – y aprendices de investigadores- que quieren expresar “su nivel” científico recurriendo a un lenguaje esotérico. Lo paradójico y contradictorio es que, a la vez, se creen poseedores de un pensamiento revolucionario y progresista, pero asumen la solemnidad y el ritualismo de una ciencia sólo para iniciados. El revestir los análisis sociales con el ropaje de un lenguaje esotérico se transforma en un modo de discriminación, puesto que este “quehacer” –al que suele llamar ampulosamente “práctica teórica” – queda reservado a los “sacerdotes” y “sacerdotisas” capaces de expresarse en esa forma, que vienen a ser un modo de dominación, en cuanto que el conocer (en este caso reservado a algunos iniciados), se convierte en una forma de discriminación.

Partimos del supuesto de que el informe/diagnóstico será redactado también con la participación de algunas de las personas involucradas en el programa. Sin embargo, lo corriente es que en esta fase del trabajo intervenga más activamente el equipo técnico. No digo que deba ser así, señalo que es lo que se hace más frecuentemente. Pero, sean quienes fueran los que intervengan en la redacción final., es conveniente tener en cuenta algunas pautas referente al estilo.

En cuanto a las características del estilo utilizado para lograr una buena comunicación con el pueblo, manteniendo todas las exigencias de un trabajo científico-técnico, podemos resumirlas en las siguientes:

a. Brevedad

cuando un pensamiento queda envuelto en la profusión de palabras y en rodeos innecesarios, el derecho verbal oscurece las ideas y dificulta la comunicación. Los párrafos cortos, con frases breves y concretas, divide el tema y promueve la concentración de los pensamientos, permiten que se entienda punto por punto lo que se quiere decir. Cada unidad de comunicación – cada periodo- debe ser lo suficiente completo y breve como para tener la atención. Para ello, hay que procurar que el texto sea legible; en esto tiene gran importancia la longitud de las frases, que deben oscilar entre diez y veinticinco palabras; por excepción, y como máximo, treinta. Este método de escribir, si se usa con discreción, impone una sana disciplina y evita las frases que no dicen nada.

Cuando se pueda cortar la frase, hay que apresurarse a hacerlo. La más bella frase es la más breve. Las frases amplias y melodiosas comienzan por mecernos y acaban por dominarlos.

Renàn

No cabe duda de que la brevedad es uno de los rasgos distintivos de un estilo eficaz para comunicar con la gente. Y esto por una razón fundamental: las oraciones y párrafos cortos facilitan la lectura. Esta brevedad y concisión a la que aludimos, se ha de lograr:

- Usando el mínimo de palabras precisas para expresar una idea,
- escribiendo frases cortas, y
- párrafos breves.

Usar el mínimo de palabras precisas para expresar una idea.

Esto significa la necesidad de ser concisos y de eliminar todo lo superfluo, ir siempre "al grano", sin rodeos, ni adornos, eliminando las palabras innecesarias.

No escriba así:
Tenga bien presente que es imprescindible ser muy cuidadoso con el "Gramosàn", ya que retrata de un producto venenoso. (*)

Escriba así:
Tenga mucho cuidado con el "Gramosàn".
Es venenoso.

Escribir con frases cortas. Cuando más palabras tenga una frase, más difícil se hará la lectura del texto. Por el contrario, la brevedad de las frases es una cualidad que facilita la comprensión, claro está, sin llegar a frases tan cortas den la sensación de un "estilo asmático".

Se ha demostrado que la frase corta (de unas diez a veinticinco palabras) hace más comprensible un texto. Sin embargo, cuando es necesario escribir frases más extensas, hay que descomponer la frase en cada una, sin acumular ideas en cada oración y, en lo posible, sin sobre pasar las treinta palabras.

No escriba así:

Más o menos cuarenta días de anticipación a la siembra debe efectuarse una arada más bien profunda, rastreando el suelo, después hasta dejarlo mullido y repitiendo las rastreadas, ya sea para impedir la evaporación del agua o para enterrar mala yerba. (*)

Escriba así:

Más o menos cuarenta días antes de la siembra, are profundo una vez. Después, rastree el suelo hasta que quede mullido. Rastree de nuevo para que el agua no e evapore y para enterrar la mala yerba.

* Ejemplos tomados de Frías, Ramsay y Beltrán. Extensión agrícola, Lima, II CA, 1966.

* Ejemplos tomados del libro de Frías, Ramsay y Beltrán. Extensión agrícola. Lima ii- CA, 1966.

Que los párrafos sean breves. No basta con que las frases sean breves; también es recomendable que los párrafos lo sean. Cuando un párrafo –cada uno de los trozos de un escrito que empieza con mayúscula y termina con punto y aparte- tienen más de 120 palabras, comienza a resultar difícil de comprender en su conjunto.

Por otra parte, hay que evitar el “blablismo”, al que son tan efectos algunos especialistas en ciencias sociales y un elevado porcentaje de políticos. Las fórmulas huecas, las frases tópicas, los clichés y los lugares comunes, son los ingredientes del “Blablismo”. Para practicarlo, basta con hacer una simple tarea de corte y confección de frases, con lo cual se puede hablar mucho y no decir nada.

No escriba así:

La proporcionalidad electiva es un método democrático que favorece la unidad sindical en la base, pues le da la oportunidad a todas las tendencias de tener miembros en la dirección del Sindicato y evitar que los miembros de las planchas perdedoras, al no tener a nadie en la dirección, se desentiendan de los problemas del Sindicato. Además de que es injusto en su Sindicato. Por ejemplo, de 200 miembros, en las elecciones participen dos planchas y una saque lo votos y la otra 97 votos, lo que significa que ambas cuentan prácticamente con la misma fuerza, pero al no aplicarse el método de las proporcionalidades, un solo sector se queda con el control absoluto de la dirección del Sindicato. Es lógico que esto es antidemocrático y que no contribuye a la unidad, y para nosotros, los obreros, el principal principio sindical debe ser la unidad. (*)

Escriba así

En los sindicatos, generalmente hay varias tendencias. Todas las tendencias deben tener oportunidades de llevar miembros a la dirección del sindicato. Se ha creado un método de elección que les da esa oportunidad a las tendencias. Ese método es el de la proporcionalidad electiva. Dicho método garantiza a las planchas ganadoras y perdedoras llevar miembros a la dirección en proporción a los votos que saquen. A veces, una sola tendencia se queda con el control absoluto de la dirección por haber sacado dos o tres votos más que la plancha perdedora. Es, por ejemplo, el caso de un sindicato de 200 miembros en que participen dos planchas y una saca 103 votos y la otra 97; a la primera plancha le corresponde el control absoluto de la dirección si no se aplica el método de la proporcionalidad. Y eso es antidemocrático. Así no se contribuye con la unidad.

b. Claridad y simplicidad

Este requisito – ser claro – se apoya en el más elemental sentido común: hablaríamos para comunicarnos con los otros y esta comunicación se dificulta si no nos expresamos con claridad. Un texto claro tiene más posibilidades de comunicar un mensaje y de enseñar, persuadir o convencer, que uno poco comprendido. En la elaboración del informe/diagnóstico, hay que esmerarse en beneficio de la claridad. Esto es necesario para que el mensaje llegue al receptor y pueda ser entendido e interpretado sin gran esfuerzo.

Para lograr claridad y sencillez en el lenguaje, hay que tener en cuenta algunas cuestiones que ayudan a ello. Las características de un lenguaje y un estilo capaz de comunicar con la gente, pueden resumirse en lo siguiente:

- evitar el uso de una terminología especializada,

* Ejemplo tomado del libro de A. Jiménez y D. Navarro. Una guía de redacción para la comunicación popular,. Santo Domingo, CEDEE, 1984.

- exponer una o dos ideas por frase,
- no usar palabras rebuscadas o tecnicismos que la gente no comprende,
- procurar utilizar expresiones y palabras que emplea la gente,
- utilizar lo menos posible adjetivos y adverbios,
- preferir las palabras que tienen sentido concreto.

Evitar el uso de una terminología especializada. Hay términos que son propios de determinadas ciencias, artes o disciplinas. En un informe/diagnóstico se han de utilizar cuando sea necesario, pero aclarando su significado. La utilización de tecnicismos innecesarios lleva siempre a oscurecer la comprensión del mensaje.

Exponer una o dos ideas por frase. Tanto en el lenguaje hablado como en el lenguaje escrito, una de las mayores dificultades para comprender lo que se quiere decir es la de exponer varias ideas en una sola frase. Lo ideal es que en cada frase no haya más que una idea. Si hay un enlace directo e inmediato entre dos ideas, hay que incluirlas en la misma frase.

No usar palabras rebuscadas. Algunos profesionales –además de emplear términos científicos y técnicos- tienen tendencia a utilizar palabras pretendidamente cultas (?) que aparentemente dan categoría a su discurso. Este “culteranismo”, que fue un rebuscamiento en el hablar y el escribir durante el siglo XVII, sigue siendo una enfermedad de algunos. En el fondo no es más que pura vanidad de pavo real que, utiliza en un estudio que ha de ser socializado con la gente, resulta absurdo. He aquí un ejemplo de rebuscamiento que tomamos de un informe del Ministerio de Trabajo de España, dice así: “Los gráficos han sido elaborados ajustando un polinomio de regresión de cuarto orden por mínimos cuadrados, considerándose la hipótesis multiplicativa del método clásico de análisis de series cronológicas” (1986)... ¿Cuántas personas pueden entender un texto así redactado?

Procurar utilizar expresiones y palabras que emplea la gente. El emplear palabras y giros que son familiares al grupo involucrado en la investigación-acción participativa, ayuda a una buena comunicación. También contribuye el uso de refranes y dichos populares. No está mal que el equipo técnico haga una recopilación de palabras, giros, expresiones, refranes y dichos que se utilizan más frecuentemente.

Utilizar lo menos posible adjetivos y adverbios. No se trata de no utilizarlos, sino de emplearlos en caso verdaderamente necesarios .

Preferir lo menos posible adjetivos y adverbios. Existen palabras que tienen significados concretos, otras en cambio, son palabras abstractas. Esta es una cuestión muy elemental de gramática. Pero que tienen importancia en la redacción del informe/diagnóstico. Si se habla de río, lluvia, naranja, automóvil..., estas palabras me evocan algo muy concreto. Pero, si hablo de dignidad,

autodeterminación, institucionalización, actitud, grandeza, estructura, coyuntura, auto-estima..., estoy utilizando términos que designan cualidades o fenómenos separados o abstractos de los objetos a los que se refieren y que se pueden utilizar con alcances diferentes. Por otra parte, ellos pueden evocar también realidades diferentes, aun siendo una misma palabra. En el informe/diagnóstico hay que evitar el uso de sustantivos abstractos y de adjetivos derivados, sólo se han de usar en casos imprescindibles; en esas situaciones, hay que procurar poner ejemplos concretos que ayuden a aclarar el concepto.

c. Sentido de lo práctico

Además de ser breve, simple y claro, el lenguaje que se utilice para comunicar mensajes, enseñar, promover, etc., debe tener sentido práctico. Ahora bien, para que el lenguaje sea práctico es recomendable:

- transformar los sustantivos abstractos en verbos,
- preferir el verbo transitivo al intransitivo.
- La frase directa a la circunlocución,
- Lo corto da lo largo.

Este sentido de lo práctico en el informe/diagnóstico, se ha de expresar también en los contenidos, tanto cuando se analiza la situación como cuando se hacen propuestas de acción.

d. Reflexión personal

En un informe/diagnóstico que se presupone que expresa la situación de un grupo o colectivo que ha participado en la realización del mismo, nunca se ha de escribir de un modo impersonal. Si la lengua como decía Gabelents- no sirve solamente para transmitir ideas sino también para que el hombre se exprese a sí mismo, el estilo de un diagnóstico comunitario ha de expresar a la misma gente y, cuando sea pertinente, la implicación personal del equipo técnico en los resultados de la investigación. Pero, sobre todo, en la solución de los problemas y en la satisfacción de las necesidades.

Una consideración final sobre la área misma de redacción del informa/diagnóstico

Prácticamente nadie redacta un informa de primera intención. Teniendo como guía un esquema o sumario inicial, se escribe un primer borrador. Esta primera versión puede tener un lenguaje un tanto telegráfico; lo que importa es esbozar una estructura del trabajo. En el texto escrito hay que dejar espacios para correcciones y, sobre todo, para añadidos y enmiendas.

A partir de esas redacción inicial, se van haciendo sucesivas ampliaciones y correcciones, en primer momento centrado la preocupación en los contenidos, ya sea profundizado el análisis de los datos para dar más rigor a las argumentaciones, ya agrupando ideas afines y desarrollando equilibradamente las diferentes partes del trabajo.

Probablemente, la redacción definitiva será el fruto de sucesivos reajustes que exigirán redactar dos, tres, cuatro o más borradores. Además un elementos fundamentadle este trabajo de elaboración por aproximaciones sucesivas, son los aportes de la gente en las discusiones que se van realizando.

Después de haber trabajado suficientemente los contenidos, se pasa a la tarea de redacción final. Aquí hay que preocuparse más en particular del estilo, es decir, mejorar la expresión literaria, recordando lo que decía Borges: "escribir bien es escribir con precisión". Muchos investigadores escriben de tal manera que revelan que son ignorantes de los principios básicos de la comunicación escrita. El lenguaje críptico de algunos sociólogos, económicos, psicólogos y hasta de algunos trabajadores sociales, sólo sirve para aparentar que saben todo lo que no comprenden y todo lo que ignoran. También existen algunos – en diferentes campos del saber- que quiere darse "*status* científico", usando expresiones ininteligibles, para decir o designar cosas que pueden expresarse con palabras conocidas por todos. Pongo a modo de ejemplo a algunos autores en el ampo de la educación que para referirse al recreo, hablan del "segmento de ocio" y designan a la pizarra como "el panel vertical de aprendizaje". No sé si son ignorantes o cachondos mentales. De lo que no cabe duda es de que la capacidad para hablar o escribir y confundir, la han logrado de manera eximia.

Bassedad., Eulalia. Diagnóstico "Psicopedagógico" ; en Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico. Buenos Aires: Paidos, 1991; pp. 49-74

El diagnóstico psicopedagógico

2.1. Definición

En la introducción de este estudio, avanzábamos una primera definición del diagnóstico psicopedagógico. Apuntábamos que entendemos el diagnóstico psicopedagógico como un proceso en el que se analizan la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado.

En este planteamiento nos interesa resaltar algunos aspectos. Un primer concepto que se manifiesta es la idea de proceso, opuesta a la de intervención puntual. Hablamos de proceso porque se trate de una secuencia de actuaciones – sin que en muchos casos se pueda marcar un final claramente delimitado- que tiende a la transformación de una situación inicial.

Otra noción implícita en el diagnóstico psicopedagógico es el análisis de las dificultades del alumno en el marco escolar. En esta valoración, intervienen como mínimo dos profesionales. En primer lugar, el psicólogo como especialista, pero también, y eso es importante, el maestro que es quien conoce al alumno en situaciones cotidianas de aprendizaje. Ambos profesionales trabajan estrechamente y se corresponsabilizarán del proceso de conocimiento y valoración de las dificultades del alumno. En otros términos, en el diagnóstico psicopedagógico la exploración de la problemática del alumno no recae únicamente en el psicopedagogo, si bien éste es el elemento esencial, sino que también se hace participe al maestro, que aporta una visión complementaria fundamental.

Otro aspecto que queremos resaltar, aunque pueda parecer reiterativo, es que es contexto de la valoración diagnóstica está en la escuela. Esto quiere decir que, tanto en lo que se refiere a la demanda inicial, generalmente manifestada por el maestro, como al desarrollo y al objetivo último del proceso, no hemos de perder de vista que el trabajo se ha centrado en la situación escolar. Hay que recordar que el asesoramiento psicopedagógico tienen sentido en la medida que intenta colaborar con el maestro en la resolución, más o menos inmediata, de los problemas que a éste se le plantean en su práctica docente.

Queremos remarcar que esta toma de posición no deja de lado, de ninguna de las maneras, el conocimiento y el trabajo en otros ámbitos en los que se inserta el alumno, como la familia e incluso la comunidad social. En concreto, por lo que atañe a la familia, el diagnóstico psicopedagógico puede alcanzar también- además de la atención, dado el caso de que la petición de ayuda provenga de la familia- un primer conocimiento de las problemáticas familiares, algunas orientaciones y hasta incluso, si viene al caso, las derivaciones a Centros de Salud Mental. Lo que queremos matizar es que, si bien el conocimiento y las modificaciones del sistema familiar pueden tener una importancia capital, a pesar de ello las ayudas psicológicas a las familias siempre se enmarcan en una actuación más amplia, que es conseguir la mejora del alumno en la propia familia, evidentemente, pero también en la situación escolar. Dicho de otra manera, en una perspectiva psicopedagógica el trabajo con familias se puede considerar fundamental e indispensable para modificar las actuaciones de algunos alumnos, pero, así y todo, este trabajo tan sólo constituirá una parte del diagnóstico, ya que éste se centrará sobre en el conocimiento y cambio de la situación escolar.

De una manera más lejana, pero campo a que hace referencia el diagnóstico psicopedagógico es la comunidad social del sujeto. En este sentido, queríamos manifestar que nuestro trabajo se coordinaron el de otros profesionales que intervienen nivel social.

Como vemos, el diagnóstico psicopedagógico reposa sobre diversos sujetos y sistemas muy interaccionados.

A continuación exponemos una reflexión respecto a cada uno de estos sujetos o sistemas que, de forma más directa, están influyendo en el alumno. Intentaremos definirlos, no en toda su amplitud, y consideramos cómo intervienen cada uno de estos sistemas en el diagnóstico psicopedagógico. Nos estamos refiriendo a la escuela, al profesor, al alumno, a la familia al psicopedagogo.

2.2. Sujetos y sistemas implicados en el diagnóstico psicopedagógico

2.2.1. La escuela

es conveniente aclarar previamente que cuando hablamos de escuela, o institución escolar, tanto en este apartado como en todo el libro, nos estamos refiriendo esencialmente a la escuela pública, ya que es nuestro contexto habitual de trabajo y, por tanto, el que mejor conocemos y podemos tomar como referencia.

La escuela, como institución social, puede considerarse de forma amplia y, siguiendo la teoría sistémica, como un sistema abierto que comparte funciones y se interrelaciona con otros sistemas que integran todo el entorno social. De entre estos sistemas, es el familiar el que adquiere una entidad más relevante en el tema educativo y así, en la actualidad, vemos la escuela y la familia en interrelación continua, aunque no siempre se consigan actuaciones adecuadas, ya que muchas veces actúan como sistemas contrapuestos más que como sistemas complementarios. Esta diferenciación quizá marcada por el, hecho de que la escuela es un organismo sobre el cual muchas otras instituciones hacen exigencias y actuaciones diversas, muchas veces no coordinadas e incluso aparentemente contrapuestas. En la práctica diaria podemos constatar cómo las diferentes administraciones –local, autonómica, estatal- plantean a la escuela objetivos que pueden dispersar sus actuaciones. Asimismo, los padres, desde diferentes niveles socio culturales, suelen esperar de la escuela tareas educativas muy diversas.

A nivel interno, la escuela puede convertirse en una institución potenciadora o bien, al contrario, puede ser fuente de conflictos según cómo estén estructurados y se relacionen los diferentes niveles jerárquicos o subsistemas, como el equipo directivo, los ciclos o los niveles, entre otros. Para establecer un consenso y acapar sin conflictos las funciones de los diferentes núcleos organizadores es básica entre otras condiciones, los cambios de educadores son frecuentes y ello repercute en el sentido de que la institución tienen dificultades para consolidarse en torno a un proyecto común a desarrollar a corto y mediano plazo. En la práctica, vemos diferentes tipos de escuela para plantearse objetivos comunes, para marcar una metodología de se y para explicar el proyecto educativo. Dicho en otros términos, las escuelas son instituciones que pasan por momentos evolutivos diferentes.

En otro nivel, la sociedad otorga a la escuela la misión de educar e instruir a los alumnos a fin y efecto de que se integren lo más plenamente posible como seres

individuales y con cierto criterio propio para abordar temas diferentes, tanto los relativos a su madurez personal como los referidos a su integración social. Por tanto, la escuela no puede actuar por su cuenta, hay otro sistema más amplio, la administración del Estado, en el que está inmersa y que es el que propone los objetivos mínimos que ha de conseguir cada alumno al acabar la enseñanza obligatoria. Así pues podemos considerar que, por lo que se refiere a los objetivos finales, la escuela tiende a la homogeneización. Además, el actual sistema de niveles (corregidos en parte por la idea de ciclo) que agrupa a los alumnos por edades, refuerza todavía más esta posible uniformización de los alumnos. También hay otros elementos que ayudan al tratamiento igualitario de los alumnos, como son, entre otros, el tipo de formación que recibe los ecuatorios, la sobrecarga de gestión escolar que padecen, en detrimento del tiempo dedicado a la revisión de la práctica educativa y, finalmente, cierta tradición e inercia en el modo de abordar los problemas didácticos, que consiste en considerar sobre todo lo que es genérico y común frente a las necesidades individuales y particulares.

Paralelamente, se habla del concepto de diversidad, pero en realidad esta idea coincide poco, al menos aparentemente, con los objetivos globales mínimos del sistema educativo que, como hemos dicho, inducen al tratamiento igualitario de los alumnos. Si a la falta de un debate profundo sobre la cuestión de la diversidad y a la ausencia de orientaciones sistemáticas sobre como llevarla a cabo, añadimos la problemática que hemos mostrado antes de la tendencia a la uniformización del sistema educativo, nos encontraremos ante un situación todavía muy poco madura en relación al tema del tratamiento individualizado del alumno. A menudo, en la práctica, cada maestro individualmente o cada grupo de maestros tienen que contemplar esta problemática y tienen que buscar soluciones genuinas y originales. En concreto, uno de los temas no resueltos, y que esperamos que se solucione con la nueva Ley de Educación de los alumnos con dificultades. ¿Efectivamente se evalúan y se acreditan los aprendizajes y la evolución personal? ¿O bien se indican el nivel de consecución de los objetivos mínimos? Estos y otros temas tendrán que replantearse para poder superar esta tendencia de la escuela a la homogenización y hacerla realmente abierta a la diversidad.

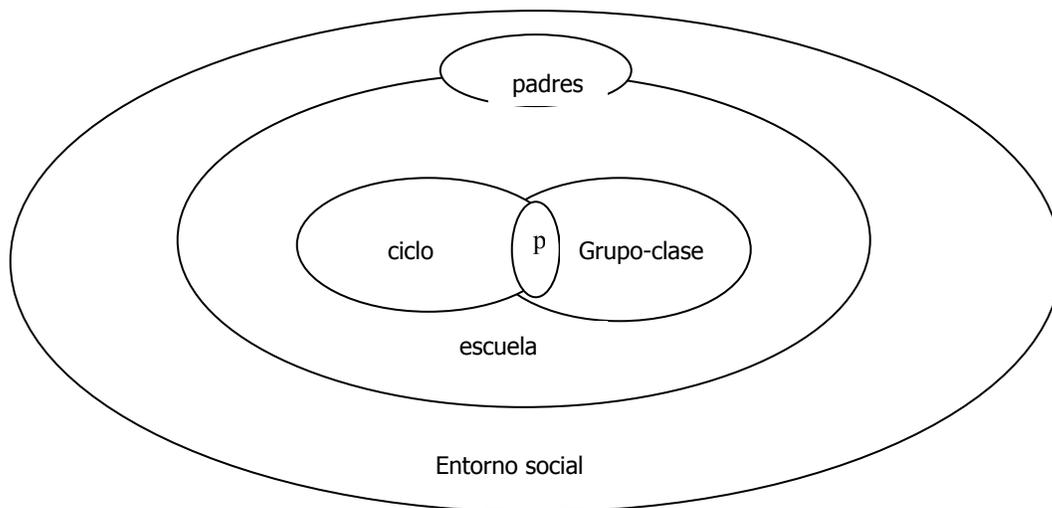
Cuando trabajamos en un caso concreto, el enfoque ha de ser diferente según la escuela. Como psicopedagogos, antes de abordar un caso, problema o tema pedagógico, hemos de tener en cuenta en qué momento de su evolución se encuentra la escuela, qué grado de madurez ha conseguido y cómo entiende el proceso educativo en un contexto realista.

Nuestra actuación en la escuela y, más concretamente, en los casos que presentan dificultades, también puede estar mediatizada por el planteamiento que se haga la escuela del tratamiento de la diversidad y por la posibilidad que tenga de ser flexible y acogedora. En general, según la forma en que la escuela entiende estos conceptos, hará que se pueda ayudar más o menos a los alumnos con dificultades. Para finalizar, ya hemos señalado que la escuela tienen una función social, que es preparar a los alumnos para hacer frente a los futuros requerimientos de su comunidad. También hemos valorado que es muy difícil desarrollar una escuela

integradora y respetuosa con las individualidades, y que al mismo tiempo consiga unos buenos niveles de formación. A pesar de ello, estamos convencidos de que cada escuela pueda plantearse, y de hecho muchas ya lo están haciendo, el tema de la educación en la diversidad de forma colectiva. En relación a este tema, hemos podido observar cómo la elaboración del proyecto educativo ha sido un buen recurso para explicar el problema y para empezar a buscar soluciones institucionales.

2.2.2. El profesor

La estructura del sistema educativo, y todavía más la reforma de la enseñanza prevista, sitúan al maestro como un profesional que ha de pertenecer y actuar en diferentes subsistemas al mismo tiempo.



P= profesor

Por el hecho de trabajar en una escuela concreta, se presupone que está inmerso en una comunidad determinada con sus características socio-culturales y económicas particulares. Igualmente, en el interior de la escuela ha de situarse como mínimo en un ciclo, un nivel y un grupo-clase, al mismo tiempo que forma parte de un claustro de profesores. La acción educativa de la escuela no puede desligarse de las funciones educativas que tienen los padres de los alumnos y; consecuentemente, el profesor también ha de mantener contacto con ellos. Además, dependiendo de la escuela, puede formar parte de otros grupos, como seminarios, departamentos, comisiones, grupos de trabajo, sea en el interior de la escuela o bien en actividades desarrolladas entre diversos centros de una misma comunidad educativa.

La influencia que estos subsistemas se ejercerán mutuamente dependerá del grado de cohesión del centro, de la dinámica que ha creado a lo largo de su historia, del grado de madurez de la institución, del grado de comunicación en cuanto a los temas pedagógicos, y también de las circunstancias e intereses particulares de cada uno de los profesores. A veces nos encontramos personas que se sienten desvinculadas de la institución a la que pertenecen y que efectúan su tarea privadamente, sin consultar a los compañeros. En otros casos, el profesor actúa del modo que ha promovido el sistema escolar, ciclo o nivel, y existe una gran vinculación y ceñimiento de pertenencia a un grupo. Así, descubrimos que, a veces, el maestro con el que trabajamos está más integrado que otros en una dinámica colectiva, y esto tienen también implicaciones para nuestra labor.

En nuestra intervención hemos de tener en cuenta la influencia que estos subsistemas se ejercen mutuamente para contextualizar al máximo posible nuestras actuaciones.

Tal como hemos explicado antes, el sistema de acceso a la función docente de las escuelas públicas no ayuda precisamente a la cohesión y la formación de sistemas con objetivos comunes, ya que el nivel de movilidad todavía es demasiado considerable. Esto, añadido a otros problemas, dificulta que la escuela se transforme en un grupo con historia y objetivos comunes. De todas formas, confiamos en que estos aspectos se irán resolviendo y serán menos determinados en el futuro de la escuela pública de nuestro país.

El maestro tienen la responsabilidad de potenciar el desarrollo de todos sus alumnos mediante el aprendizaje de una serie de diversos contenidos, valores y hábitos. El maestro, al mismo tiempo que recibe presiones en el sentido de cambiar actitudes asimiladas tradicionalmente por la sociedad (véase, por ejemplo, la demanda de la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales cuando la sociedad es segregadora), también siente que su tarea es poco importante y poco valorada. Esta contradicción se vive constantemente en los centros y provoca muchos problemas en la práctica diaria.

La escuela se convierte, con demasiada frecuencia, en el laboratorio donde pueden llevarse a cabo muchas actuaciones que a menudo acaban provocando distorsión en la escuela por falta de coordinación entre ellas. Así programas de actuación específicos (educación sanitaria, informática...) que, aunque sean muy interesantes, a veces no pueden aprovecharse suficientemente porque es difícil contextualizarlos e integrarlos en la dinámica establecida en el centro.

Asimismo, los servicios que se ofrecen a las escuelas desde los municipios y la Administración (equipos psicopedagógicos, servicios sociales, servicios de dinámica educativa, centros de recursos pedagógicos...) han de incorporarse correctamente en la dinámica de la escuela para que tenga una repercusión didáctica sólida y posibiliten la reflexión sobre la práctica profesional. El papel que se solicita al maestro en la situación de enseñanza-aprendizaje es el de una actuación constante, con intervenciones para todos el grupo de clase y para cada uno de los alumnos en particular. Esto es particularmente difícil, pero lo es más cuando se

añade la demanda que hacemos de que hay que observar sistemáticamente el proceso que desarrollan los alumnos en el aprendizaje para poder intervenir en el proceso con una ayuda educativa adecuada.

Creemos que estos aspectos que hemos comentado son dinos de tener en cuenta,. Ello no quiere decir que los psicólogos deban renunciar a intervenciones movilizadoras que provoquen un replanteamiento o un cambio en la práctica de los maestros. Lo que es necesario es que las orientaciones se sitúen en su punto justo y que encajen con el estilo y el momento de los maestros y de la escuela para ir avanzando hacia una mayor comprensión y dominio del proceso educativo. A continuación nos gustaría hacer algunos comentarios con respecto a las representaciones y las vivencias que pueden provocar los alumnos con dificultades a los maestros.

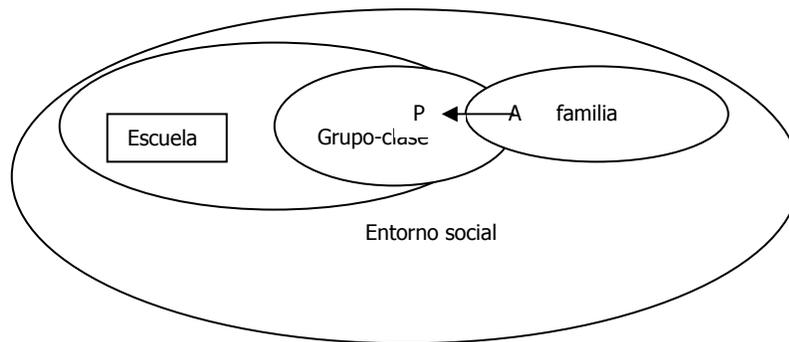
Como hemos visto en el capítulo anterior, en toda situación de intervención gran cantidad de aspectos que son difíciles de controlar (desde la comunicación que se establece, hasta las representaciones mutuas). Muchas veces la impresión del profesor ante un alumno que no aprende es la de fracaso (más o menos explícito) como profesional. La respuesta que el maestro dé a este sentimiento dependerá mucho de sus características propias y de su historia personal, de la acogida y ayuda que pueden proporcionarle los compañeros de la escuela, de su formación profesional y conocimientos como maestro, de sus concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje... Así, descubrimos que hay muchos modos de responder al hecho de encontrarse con alumnos con dificultades de aprendizaje y/o de comportamiento: desentenderse y defenderse ante la angustia que les provocan negando el problema, angustiarse y buscar ayudas desorganizadamente, reflexionar y buscar salidas con los conocimientos y recursos propios del maestro, buscar ayudas de profesionales externos a la escuela, aprovechar los recursos que tienen otros profesionales de la escuela, etc. Todos podríamos ejemplificar estas diversas situaciones.

Otro aspecto que creemos digno de resaltar es que las demandas que nos llegan a nosotros varían en función del modo en que el maestro haya vivido la situación, también del modo en que éste entienda la intervención del psicopedagogo. Nos encontramos con que, a veces, la demanda se ha hecho después de que el maestro haya realizado un proceso de elaboración y maduración de la ayuda que quiere solicitar. Otras veces la demanda es ambigua y confusa y hay que ayudar a clarificarla. También nos hemos encontrado en situaciones e que lo que hace el maestro es depositar el problema y las angustias que provoca el alumno para que el psicólogo se encargue de él y lo libere de responsabilidades. Otras veces, sin embargo, se trata de buscar un aliado que le ayude a compartir las responsabilidades y preocupaciones, y que intente buscar con él nuevas estrategias de trabajo que permitan movilizar la situación. De mismo modo, nos hemos encontrado con profesionales a los que les ha interesado pedir colaboración para conseguir una mayor información sobre el alumno que le permitiera trabajar mejor y ampliar así su conocimiento del problema.

En todas estas situaciones lo más importante es que el psicopedagogo entienda la demanda hecha, que se establezca una situación de comunicación que lo permita y que adecue la respuesta a la solicitud efectuada, definiendo el papel que puede y quiere llevar a cabo. Así, es importante que aclare lo que se le pide, tal como veremos más adelante cuando hablemos de los diferentes momentos del proceso diagnóstico.

2.2.3. El alumno

Cuando hablamos de un alumno de una escuela, entendemos que estamos refiriéndonos a una persona que juega uno de los diferentes roles que tienen durante la vida (hijo, nieto, amigo...). Así, consideramos que es importante no perder de vista la globalización de la persona intentando no verlo nada más como alumno olvidando los otros sistemas en que está inmerso (familia, grupo-clase, escuela...):



A= alumno

Ante todo, el niño está incluido en dos sistemas diferenciados: la escuela y la familia. A lo largo de este capítulo hemos querido hacer referencia a estos dos sistemas para tratar de considerarlos más bien complementarios que adversarios en nuestra intervención. Para el niño es muy importante la relación que establezca en cada uno de los sistemas, y también las interrelaciones entre los dos. La visión que cada uno de estos sistemas tenga del niño será determinante para la definición del papel que el niño jugará en casa y/o en la escuela. Es decir, que se considerará que un niño presenta o no dificultades dependiendo de su contexto; el grado de adaptación a la realidad de estos dos sistemas hará que el niño sea considerado diferente, raro, o con dificultades. Las explicaciones que se ofrecen en este capítulo sobre escuela y familia ayudarán a no perder la globalidad de la visión del niño.

Es importante y necesario que tengamos en cuenta el contexto externo. Así, por ejemplo, será diferente el grado de preocupaciones por las dificultades de los alumnos en maestros que están acostumbrados a trabajar en escuelas de acción especial, en suburbios, que el de otros que hayan trabajado normalmente en escuelas de áreas con mayor bienestar social. Es muy importante hacer el esfuerzo

de situaciones en el contexto apropiado, considera en todo momento las características que lo definen. Cuando un maestro nos explica un caso que le preocupa, hemos de tener en cuenta que la explicación está influida por los análisis que el maestro hace de la realidad que rodea al niño, no sólo por el niño en sí. Muchas veces, estos análisis están impregnados de su visión de la familia, de sus expectativas con respecto al alumno.

También será importante en este momento el grado de conocimiento que tenga de aspectos básicos de psicología evolutiva y de su capacidad de observar al niño en su globalidad.

Asimismo, hemos señalado que nuestra concepción del alumno es eminentemente constructiva. Consideramos al alumno como un sujeto que elabora su conocimiento y su evolución personal a partir de atribuir un sentido propio y genuino a las situaciones que vive y de las cuales aprende. En este proceso de crecimiento, tienen un papel primordial la capacidad de autonomía de reflexión y de interacción constante con los otros sujetos de la comunidad.

En nuestro modelo de intervención, aceptamos de entrada la designación del niño con dificultades como causa del problema porque pensamos que es así como lo siente el maestro, y que es el motivo que le provoca angustia y bloqueo. De todas formas, lo que intentamos es ampliar siempre el campo de observación, es decir, mostrar una visión más amplia de la situación teniendo en cuenta la valoración del niño como persona en relación con un grupo-clase. Así se puede hacer referencia a otros aspectos, como la relación con los aprendizajes, con los compañeros, con su núcleo familiar y social. En este sentido, por ejemplo, puede ser interesante la información que la familia aporta sobre el momento de su ciclo vital y sobre las relaciones que se establecen en su interior.

Cuando trabajamos con un alumno que según el maestro presenta problemas en la escuela, lo que intentamos es identificar sus necesidades educativas, sociales y familiares. Intentamos, sobre todo, definir sus necesidades educativas para dar respuesta a la preocupación y solicitud del maestro. También en muchos casos, buscamos ayudar en otras vertientes como son, ponemos por caso, el campo de la alimentación o el de la protección. retrata de identificar cuáles son las actuaciones que necesita el alumno para poder iniciar un proceso de recuperación de sus dificultades, muestras orientaciones se pueden centrar en darle más instrumentos de abordaje de un área de aprendizaje concreta, potenciarle a las relaciones con otros alumnos de su edad, darle más modelos de referencia...

Los conceptos comentados en el apartado donde se han explicado las bases teóricas muestran el carácter dinámico y poco determinista de entendimiento de la persona sobre la que intentamos sustentar nuestra práctica. Tal como hemos señalado, un pequeño cambio en relación al niño (por ejemplo: empieza a integrar los aprendizajes, tiene un amigo, su madre puede ir buscarlo a la escuela, pueden acudir a un actividad recreativa todas las tardes...) provoca otros y permite salir de una situación de bloqueo o estancamiento.

Por ello creemos que hay diversos caminos a través de los cuales se puede producir un cambio en una situación y por tanto, se trata de aprender a movilizar algún punto de la situación del alumno, situándose en un contexto terminado de trabajo.

2.2.4. Familia

En este apartado daremos unas cuantas nociones básicas sobre cómo se conceptúa la familia desde el punto de vista sistémico retomando aspectos teóricos explicativos en el capítulo 1. Después intentaremos analizar la relación entre las familias y la escuela, centrándonos más en las familias que presentan dificultades en un momento determinado, y analizaremos también nuestro papel y la relación que tienen con nosotros en el contexto escolar.

La familia como sistema tienen una función psicosocial de proteger a sus miembros y una función social de transmitir y favorecer la adaptación a la cultura existente.

Cada familia, como todo sistema, tienen una estructura determinada que se organiza a partir de las demandas, interacciones y comunicaciones que se dan en su interior y con el exterior. Esta estructura se forma a partir de las pautas transaccionales de la familia, que se repite e informan sobre el modo, el momento y con quién tienen que relacionarse cada uno.

Estas pautas regulan el funcionamiento de la familia, que intenta mantenerlas todo el tiempo que puede. Cuando, a causa de factores externos o internos, se dan desviaciones de estas pautas, la familia puede oponer resistencia al cambio por medio de romper su equilibrio (homeóstasis).

A veces, esta resistencia se manifiesta en uno de los miembros de la familia mediante un síntoma que tienen la función de pautas transaccionales existentes.

Sin embargo, para poder avanzar, la estructura familiar tienen que poder adaptarse a circunstancias nuevas y transformar determinadas pautas sin dejar de construir un marco de referencia para sus miembros.

Dentro de la familia hay diferentes subsistemas (pareja, hijos...) y, al mismo tiempo, se relaciona con sistemas sociales diversos. Entre todos estos sistemas y subsistemas sabemos que existen unos límites, más o menos rígidos o flexibles, que protegen el funcionamiento y el mantenimiento de la estructura.

Para desarrollarse de una manera funcional, la familia ha de proteger la integridad del sistema total y la autonomía de sus diferentes subsistemas. Tiene que haber un grado correcto de permeabilidad en estos límites; tanto un extremo como el otro (familia desunida con límites muy rígidos y poco permeables o familia aglutinada con límites poco claros o difusos) pueden, en principio, generar dificultades (MINUCHIN, 1977).

Tal como ya hemos enunciado, la familia tienen un ciclo vital constituido por momentos particulares que presentan cierta regularidad (matrimonio, nacimiento

del primer hijo, abandono del hogar familia por parte de los hijos...) y que repercute en sus reglas, estructuras y límites.

Como hemos dicho antes, en estos momentos de cambio se producen resistencias y tensiones que a veces se manifiestan en uno de los miembros a través de un síntoma. De esta forma se evita el cambio y se mantienen el equilibrio de un modo rígido.

Otras veces, el síntoma sirve para dar un toque de alerta a la familia y elabora y preparar el cambio más gradualmente.

Otro aspecto importante en una familia es su ideología y el contexto histórico y familiar . las familias van creando su identidad y manera de hacer a partir de las ideologías, creencias e historias anteriores. Estas se transmiten de un modo u otro a la familia actual, que elige y se identifica con algunos aspectos o imágenes determinados. Hay que tener en cuenta y respetar el contexto de la familia en que intervenimos, pero es necesario detectar cuándo este aspecto puede estar contribuyendo a las dificultades de un niño determinado.

Hasta ahora hemos intentado explicar aspectos y características de la familia desde la perspectiva sistémica; a continuación nos extenderemos sobre las relaciones y las expectativas que la familia y la escuela tienen entre ellas.

La escuela y la familia son dos sistemas que tradicionalmente han estado bastante alejados, a pesar de que tienen frecuentes relaciones o interacciones. ya sea a nivel más institucional (asociación de padres, consejo escolar...) o a nivel individual (relación familiar-maestro). A veces la escuela se ha reservado y ha acaparado demasiado su papel educativo, y no ha considerado suficiente la función educativa que se realiza dentro de la familia. Es decir, se ha separado demasiado las funciones de la una y la otra, razón por la cual no se aprovecha suficientemente la colaboración entre las dos para conseguir determinados objetos de una manera común.

A veces, en la escuela, debido al control que la sociedad y, concretamente, los padres tienen sobre ella, se han producido resistencias y rivalidades que no favorecen un buen entendimiento.

Por otra parte, la familia puede adoptar actitudes muy diferentes en cuanto a la escuela, determinadas por sus experiencias y creencias previas (contexto de la familia), por el momento evolutivo en que se encuentra y por su funcionamiento y estructura. Hay familias, por ejemplo, que no han tenido experiencias previas con la escuela y que cuando ello hijo inicia su escolaridad depositan el papel de la educación en la escuela y toman una actitud de sumisión y total dependencia, asumiendo una ignorancia total en los temas educativos. Otras, en cambio, viven la escuela como una institución fundamentalmente represora y normativa, esperando que a través de ella su hijo adquiriera unos hábitos y se adopte a las normas sociales y valores que ellos mismos no le han sabido transmitir. Otras familias son consientes de la corresponsabilidad en la tarea educativa y solicitan la coordinación y colaboración con los maestros para ayudar a sus hijos ...

El niño, naturalmente articulará sus expectativas en torno a modelos e informaciones que la familia le proporcione, e iniciará su escolaridad con estos condicionamientos.

Para que el niño se adapta bien a la escuela, se sienta progresivamente seguro y dé un sentido a las actividades que realiza, es importante que la familia tenga y muestre cierta confianza en la escuela; se sienta tranquila cuando deja a su hijo, tenga interés y curiosidad, y valore sus adquisiciones y avances.

A veces, cuando el niño presenta dificultades, esta confianza se hace más difícil o incluso no se da nunca. En estos casos a menudo se actúa de un modo contrapuesto y se contribuye a la contusión y a la inseguridad del niño. La angustia de padres y maestros interfieren en la relación y el niño se ve perjudicado. En este sentido, nosotros, como psicopedagogos que estamos un poco fuera de lo que pasa en el aula, podemos ayudar a los implicados a desculpabilizarse y a analizar más objetivamente lo que está pasando. Es necesario realizar una labor de acercamiento de los dos sistemas (escuela/familia), ayuda a buscar canales más fluidos de comunicación y colaboración con ellos para plantearse y establecer unos compromisos y acuerdos mínimos para desbloquear la situación.

La visión lineal y causal de la realidad está muy presente en todos los ámbitos e que intervenimos y es necesario a potar y buscar explicaciones más interactivas y circulares que hagan posible el replanteamiento de las relaciones mutuas sin la necesidad de definir las causas ni buscar las culpas.

Conviene hacer una observación, y es que hay que procurar nos destacar las patologías, porque ello comporta connotaciones estáticas e inamovibles; también se deben concentrar los esfuerzos en escoger los puntos más positivos a partir de los cuales se puede empezar a trabajar para mejorar la situación inicial.

Todas las familias pasan por problemas y dificultades en determinados momentos de su ciclo evolutivo. Unas los solucionan por si mismas tras una etapa de crisis, otras piden ayuda, y en otras, en cambio, se instalan compartimientos determinados (síntomas) en algunos de sus miembros para mantener el equilibrio de todo el sistema de una manera rígida.

Es importante creer y tener confianza en las posibilidades de la familia para poder ayudarla; a veces, con una pequeña ayuda del exterior la familia ve más capacidad para avanzar o cambiar. El profundo respecto y confianza en ella y en sus posibilidades permitirá conectar sin crear excesivos temores de pérdida de su equilibrio.

También hemos de tener presente que e nuestro trabajo con familias desde el marco escolar, la relación con ellas está muy mediatizada e influida por las actitudes, comunicaciones y visiones que manifiestan en relación con nosotros los maestros de la escuela. El modo, por ejemplo, en que un maestro explica a unos padres de qué maneja hemos intervenido, como psicopedagogos, en relación con los problemas de su hijo, puede condicionar y crear expectativas inadecuadas sobre nuestra intervención.

Al margen de esta mediatización de nuestra relación con los padres, ellos también tienen una visión y unas expectativas sobre nuestro papel y la función que tenemos en la escuela. Se hace indispensable, por tanto, explicarles nuestro rol dentro de la escuela con claridad, por qué y cómo hemos llegado al momento actual, y definir la relación que mantendremos a partir de este punto. Para conocerlos y haremos escuchar hay que sentir curiosidad e interés por su manera de hacer; valorar los aspectos positivos que han conseguido y tener confianza en su ayuda y su colaboración. Ello facilitará que nos acepten sin recelo y nos ayudará a conectar con ellos como un sistema y a establecer un entendimiento básico y primordial de cara a plantearnos pequeños cambios conjuntamente.

2.2.5. El psicopedagogo

como psicopedagogo nos hallamos implicados en diversos sistemas (el propio equipo, la escuela y las diferentes administraciones de las cuales podemos depender) y nos relacionamos y coordinamos con otros: ciclos de la escuela, servicios municipales y autonómicos diversos, centros de salud mental o de reeducación, asociaciones de padres de alumnos...

De aquí se desprende la gran complejidad de nuestro cambio de intervención; complejidad que, además; es necesario aceptar, considerar y poder analizar para que nos aporte una visión más amplia y global de las diferentes situaciones en que tenemos que actuar.

De todas formas, aunque nos encontremos en diferentes sistemas y realcemos actividades a diferentes niveles, nuestro contexto principal de intervención es la escuela. Trabajamos periódicamente para abordar problemas y colaborar en las demandas que nos haga la escuela.

El hecho de estar a la vez dentro y fuera de la escuela es difícil a veces, y puede crear cierta confusión, ya que podemos ser considerados como electos que están dentro del sistema (por ejemplo, en reuniones de claustro de ciclo de la escuela) y otras veces nos hallamos fuera (por ejemplo, en reuniones interescolares, a nivel municipal...)

Tal como os planteamos la labor actualmente, esta situación es necesaria y enriquecedora, ya que pensamos que si sólo nos situamos dentro de la escuela, podríamos caer fácilmente en un papel homeostático y equilibrador.

Por otro lado, si sólo fuéramos un elemento exterior, perderíamos todo el conocimiento de la institución que ahora tenemos, y tendríamos dificultades para contextualizar nuestra acción.

Esta situación especial comporta, como ya hemos dicho, algunas dificultades: cierta ambigüedad si no se define claramente las relaciones y, a veces, incomodidad por parte de la escuela que desearía absorbernos dentro de su funcionamiento. Para poder superar esta posible ambigüedad son necesarias una gran coherencia y claridad en las relaciones que mantenemos con los diversos sistemas.

Con estas consideraciones y otras que hemos ido realizando a lo largo de estos primeros capítulos, analizaremos a continuación algunas pautas y características que pensamos que el psicopedagogo tiene que respetar en su trabajo en las escuelas.

Es indispensable, a nuestro modo de ver, establecer un contexto de colaboración con los maestros y la escuela frente a cualquier objeto que nos planteemos. Nos definimos, pues, como complementarios de los maestros para intentar resolver discutir o conseguir determinadas situaciones, necesitamos su información y conocimientos, y pensamos que desde el momento que se nos solicita tenemos que establecer una colaboración eficaz (SELVINI, 1985)

Otra característica importante es la necesidad de definir las relaciones que establecemos con los otros con claridad, sin aceptar definiciones que sean confusas o anómalas. Se trata de explicar y aclarar cuál es nuestro ámbito de actuación, en qué contexto trabajamos, en qué cosas podemos ayudar y en cuáles no, qué puede aportar su colaboración como maestros, cómo entendemos nuestro trabajo, de qué manera nos condicionan a veces las respectivas dependencias laborales, cómo pensamos establecer la colaboración en el trabajo, cuáles son las responsabilidades mutuas... (BASSEDAS, 1987)

Hemos de tener presente que si el psicólogo no se define, lo definirán los otros en función de sus experiencias anteriores. Para evitar malentendidos y situaciones poco claras, es necesario que el psicólogo se defina claramente como sea necesario. Esta definición puede realizarse de muchas maneras y en diferentes momentos, siempre en función de lo que se considere necesario. Por ejemplo, en el inicio de cada curso escolar, conviene hablar y acordar conjuntamente el plan de trabajo que tendremos que seguir, concretar funciones y tareas que realizaremos, volver a hablar de cómo podremos llevarlas a cabo, establecer acuerdos y compromisos con los diferentes maestros o subsistemas con quienes tendremos que trabajar... en el trabajo de cada día y en las relaciones con los maestros será necesario aclarar malentendidos, confusiones o incomodidades mutuas; habrá que explicitar claramente las expectativas, redefinir los papeles y, a partir de este punto, establecer los acuerdos y compromisos que sean necesarios.

Para abordar un trabajo de colaboración es necesario también establecer relaciones constructivas con los maestros y otras personas con las que trabajamos

Si partimos de las bases referenciales constructivistas, estaremos de acuerdo en que cualquier proceso de transformación se construye desde dentro, desde la dinámica interna de los propios sujetos. Por ello es necesario que tengamos siempre muy presentes estas ideas en nuestra relación cotidiana con los maestros. Desde un primer momento también nosotros los maestros. Desde un primer momento también nosotros tendremos que construir la relación y colaboración con los maestros. Hemos de partir, por tanto, de lo que aporta el maestro para poder ir más allá; no hay que pretender cambiar las cosas desde fuera sin que la escuela o el maestro hayan sentido la necesidad ni la hayan explicado mínimamente. Pensamos que mediante la colaboración conjunta en determinadas tareas, tanto el

maestro como nosotros aprendemos de esta interrelación y podemos intentar avanzar conjuntamente. Esta visión constructiva de las relaciones nos aporta más dinamismo y confianza en el cambio; se trata, sin embargo, de buscar estrategias pertinentes y adecuadas para realizarla. La presencia continuada dentro de la escuela nos ayuda a conocerla bien y a poder ir colaborando de un modo discreto, pero continuo, en su renovación y en la realización de cambios.

Como ya hemos mencionado anteriormente, hay que respetar la claridad en las comunicaciones con los otros y potenciar también, dentro de la escuela, comunicaciones claras y funcionales cuando intuimos confusión en las relaciones.

De esta forma, aunque nos situemos en un pequeño núcleo de la institución y estemos haciendo un trabajo determinado, estamos mostrando y favoreciendo un tipo de relación clara y funcional.

Dentro de la escuela hay que respetar además su funcionamiento los canales de comunicación de los que se ha dotado, potenciarlos si hace falta para evitar la desorientación con informaciones o comunicaciones paralelas.

Gran parte de nuestra labor se centra en colaborar con la escuela en relación a determinados alumnos que presentan dificultades en su procesos educativo, ya sea a nivel de aprendizaje o a nivel relacional.

A continuación profundizaremos más en las funciones del psicopedagogo en relación con los alumnos con dificultades.

En relación con estos alumnos; colaboramos de diversos modos: según cuál sea la demanda del maestro (replantearse cambios en su práctica, buscar ayuda exterior, orientar a la familia...); en función de la valoración de las necesidades tras haber realizado el diagnóstico y, finalmente, en función del análisis de las circunstancias de los diferentes sistemas (familia-escuela-entorno) y más concretamente del sistema clase (número de alumnos, nivel, características socioculturales de los alumnos, características del maestro...). La función que tenemos en este trabajo conjunto depende de estas variables, pero sigue básicamente unos ejes fundamentales que intentaremos explicar a continuación.

La escuela, cuando nos deriva un niño con dificultades, espera que colaboremos para que este alumno, no que se desentenda, pueda obtener una atención más individualizada; es decir, nos pide que diagnostiquemos las dificultades y ayudemos al maestro a y a la misma escuela a encontrar soluciones y estrategias para que el alumno pueda avanzar y adaptarse al ritmo establecido. En cierto modo, entendemos que al derivarnos estos alumnos, la escuela espera que nosotros la ayudemos a desarrollar una enseñanza más individualizada y adaptada a los diferentes sujetos; en estos casos, cumplimos, pues, un papel de apoyo y de colaboración en el proceso de individualización de la enseñanza.

Ya hemos dicho antes que la escuela tiende – y está completamente justificado por su organización, infraestructura y finalidades- a homogeneizar la enseñanza y, con mucha frecuencia, alumnos que podrían seguir correctamente y con éxito su proceso educativo si recibieran la ayuda educativa adecuada. Queda

desmarcados o señalados como «especiales» porque no siguen el ritmo general en un momento determinado.

La escuela es conciente de este hecho, pero a menudo no dispone de infraestructura, formación estrategia para adaptar su enseñanza a esto alumnos. En este sentido, pensamos que los psicólogos somos unos profesionales que contribuimos a reforzar el papel individualizador de loa escuela frente a su tendencia a la homogeneización. Desde este papel, también podemos colaborar con la escuela para potenciar todas las propuestas y cambios que se planteen para asumir más esta diversidad y prepararse para cogerla.

Otra función que tenemos en relación con loa alumnos con dificultades es la de ofrecer al maestro la posibilidad de compartir la angustia y la responsabilidad que siente ante determinados alumnos con problemas. El hecho de poderlo hablar, de saber que otro profesional está buscando y aportando soluciones junto con `iel es importante y, en ciertos casos, indispensable para continuar el trabajo de cada día y enfrentarse con su grupo y estos alumnos. En consecuencia, el psicopedagogo tienen que aportar una visión diferente, tiene que ampliar el campo de observación en relación con aquel alumno y tienen que ayudar a plantear respuestas pertinentes.

Es decir, es necesario que el psicopedagogo esté más distanciado de la situación, que pueda observar y analizar al alumno en diferentes contextos (clase, recreo, familia..) y que pueda ver las relaciones e interacciones que establece con unos y otros (maestro, compañero, padres, hermanos...) sin estar tan influido por la situación y conducción del grupo- clase. De esta forma se pueden relativizar determinados problemas, destacar aspectos positivos que quedan encubiertos y reeditar el conflicto en un contexto más amplio que tenga en cuenta toda su globalidad. Después, a partir de aquí, será posible pensar y buscar conjuntamente instrumentos y estrategias para ayudar al niño a desarrollarse. En otro nivel, es evidente que como psicólogos que partimos de un determinado enfoque teórico, aportamos también nuestros puntos de vista en el trabajo de orientación diariamente a los ecuaadores.

ASCII, por ejemplo, cuando estamos comentando con un maestro las dificultades y la situación concreta de un alumno, lo hacemos desde nuestra perspectiva, es decir, desde un punto de vista dinámico y constructivo. A veces, la coincidencia de lenguaje entre el maestro y el psicólogo e lo que se refiere al hecho educativo permite que la comunicación entre ambos profesionales sea fácil. Otras, a causa de la divergencia de puntos de partida, es necesario, hablar mucho para intentar llegar a acuerdos y bases comunes en relación a cómo tendrían que plantear la acción educativa.

Para concluir este apartado, podríamos resumir que la finalidad de nuestro trabajo consiste en ayudar a promover cambios, ya sea cuando intervenimos en relación a problemas que la escuela nos plantea (individuales, de grupo o metodológicos), como también cuando colaboramos para mejorar las condiciones, los recursos y la enseñanza realizando una tarea preventiva que haga que disminuyan los problemas con que nos encontramos la escuela y nosotros.

2.3. Características del diagnóstico psicopedagógico

Hasta aquí hemos explicado los sistemas implicados e el diagnóstico, y hemos comentado algunos aspectos los gentes que intervienen. Seguidamente pasaremos a mostrar algunas de las características generales de este tipo de diagnóstico, que se derivan de la explicación anterior.

Hay que decir que no pretendemos ser exhaustivos en la exposición de las características que conforman el modelo de diagnóstico en la escuela. por el contrario , muestra que han de irse perfilando en nuestro intento ce concreción de la problemática.

- El diagnóstico psicopedagógico en el que muchas veces es difícil marcar el final de la intervención del psicólogo. Como en todo proceso, frecuentemente es necesario revisar el desarrollo de las orientaciones proporcionadas.

Así, el seguimiento del caso se convierte en cierto modo en una prolongación de la tarea diagnóstica, dado que aporta nuevas informaciones y nuevas pistas a partir de las cuales se puede ir desarrollando el programa individualizado de cada alumno.

- En el diagnóstico psicopedagógico, el agente derivador es habitualmente el maestro, ya que él es el que señala el problema y solicita la intervención del otro profesional. Ya hemos visto como en nuestro caso se intenta enfocar el diagnóstico bajo una perspectiva de *corresponsabilización y coparticipación* de los dos profesionales en el abordaje del problema planteado.

- El diagnóstico psicopedagógico se desarrolla en el interior de la escuela y por tanto es necesario una contextualización. Este hecho supone un enfoque institucional de la intervención y la elaboración de instrumentos propios más vinculados a la situación escolar. Entendemos por enfoque institucional que el diagnóstico psicopedagógico analiza y tienen en cuenta no sólo la organización formal de la institución, sino también la multiplicidad de relaciones que se han ido formando en el transcurso de los años de funcionamiento de cada centro. Asimismo, la implicación institucional significa que el psicólogo se sitúa en algunos de los núcleos organizados de la escuela para colaborar en tareas psicopedagógicas. En cuanto a la elaboración de instrumentos propios, queremos resaltar la idoneidad de instrumentos como la observación nos permite conocer y actuar sobre los aspectos fundamentales del contexto escolar, como son las interacciones personales, los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos y los aspectos metodológicos y de organización escolar, entre otros.

- El diagnóstico psicopedagógico se desarrolla en la escuela. ya hemos visto como el diagnóstico intenta ayudar no sólo al alumno, sino también al propio maestro y

a la institución escolar, ya que estos elementos están fuertemente interrelacionados. En otros términos, el diagnóstico psicopedagógico no se refiere únicamente a la prescripción de orientaciones par alumnos en concreto, sino que trata otros temas de carácter más general que se derivan de las discusiones sobre alumnos con dificultades, del desarrollo de las orientaciones, y también de la puesta en común de dudas o interrogantes sobre cuestiones didácticas. De este modo se consigue no solamente ayudar a resolver problemas concretos, sino incluir de una manera más preventiva e institucional evitando que aparezcan otros.

-El diagnóstico se centra en el conocimiento del niño en tanto que alumno. Es decir, trabaja sobre sujetos que están inmersos en una *situación de enseñanza aprendizaje*. En nuestro caso concreto, consideramos al alumno como un sujeto de aprendizaje, capaz de ir elaborando su propio conocimiento, mediante su actividad muy su reflexión interna, y a través de la elaboración con ,los otros. Así, es importante que el diagnóstico psicopedagógico se inserte en las coordenadas que vertebran la institución escolar. Ello quiere decir que ha de tener en cuenta aspectos relacionales, de organización escolar, de enfoque pedagógico y establecimiento de contenidos.

- Hay que recordar también que el diagnóstico psicopedagógico ha de referirse – por lo que atañe al currículum, escolar- a los contenidos, objetivos y orientaciones marcados por la administración, cambiando los objetivos generales con las estrategias de intervención adecuadas a los niños y a las necesidades educativas.

- El diagnóstico psicopedagógico intenta modificar las manifestaciones de los conflictos que se expresan en el ámbito escolar. Otros tipos de intervenciones dirigidas a mejorar aspectos de la personalidad del alumno, como pueden ser las actuaciones con las familias o bien los tratamientos psicológico, se entienden como un cierto soporte de la tarea educativa de la escuela.

- El diagnóstico psicopedagógico trata de acercar y conseguir comunicaciones funcionales y operativas entre dos sistemas fundamentales para el niño: la *familia y la escuela*. Esta tarea se suele realizar durante el mismo proceso diagnóstico, comentando y analizando aspectos que puedan ayudar en el proceso de la comprensión mutua de la tarea que se realiza en torno al alumno.

- Finalmente, en el diagnóstico psicopedagógico el psicólogo juega un papel fundamental, no únicamente como elemento de asesoramiento y de ayuda al alumno y al maestro, sino como un agente que puede provocar rigidez o, por el contrario, cambios positivos en la organización escolar. Así pues, el psicólogo ha de ser observado de si mismo, de las reacciones que provoca en los maestros, de los cambios o estancamientos que se producen y, ala vez, de las influencias que recibe para ir redituándose, de esta forma, en función del desarrollo de la tares diagnóstica.

2.4. Explicación y argumentación del proceso.

Tal como hemos comentado, el psicopedagogo se inscribe como un profesional más en las actividades de la escuela, y como tal profesional participa conjuntamente con los maestros en los proyectos de trabajo establecidos. De modo general, el diagnóstico psicopedagógico puede entenderse bajo esta visión, es decir, como un compromiso de trabajo conjunto entre el psicólogo y el maestro. Es obvio que el diagnóstico que emitirá el psicopedagogo sobre el alumno será de utilidad para el maestro, pero hay que remarcar que, a la vez, la información que vaya aportando a lo largo del proceso, ayudarán al psicopedagogo a enfocar de forma correcta la interpretación de caso. Así pues, el trabajo se enfocará desde el primer momento como un proyecto de trabajo conjunto, donde el psicopedagogo tendrá un papel primordial y el maestro colaborará e la medida en que conoce de cerca al niño. Es importante que los educadores conozcan esta necesidad de colaboración mutua, como también el tipo de trabajo que desarrollará el psicólogo y los objetivos que persiguen. De esta forma, como hemos podido comprobar a lo largo de nuestro trabajo, se favorece la implicación del maestro en todo el proceso.

En el terreno concreto, hemos de tener en cuenta que no siempre se trabaja con un nivel de colaboración óptimo y que puede variar según diversas circunstancias de tipo personal e institucional. De todas formas, insistimos en que la claridad en la definición de las relaciones que se dan a lo largo del proceso diagnóstico es un factor fundamental que puede ayudar a superar expectativamente desajustadas. Otro aspecto que hay que considerar es que, a veces y debido en parte a la relativa novedad de nuestro enfoque, esta claridad inicial se diluye a lo largo del proceso diagnóstico, y se tiende a «depositar» en el psicólogo la responsabilidad del abordaje del alumno con problemas. Cuando esto sucede es importante que el psicólogo vuelva a situar el tema y recuerde la responsabilidad conjunta del caso.

En otro orden de consideraciones, creemos importante reflexionar sobre el objeto del diagnóstico, creemos importante reflexionar sobre el objeto del diagnóstico psicopedagógico. Normalmente el diagnóstico se inicia a partir del momento en que el educador señala un alumno como motivo de su preocupación. En general, el maestro presupone que la disfunción pertenece sobre todo al alumno y que, por tanto, la exploración y las orientaciones se referirán a él. El psicólogo, en cambio, parte de la base de que, si bien el alumno presenta unas características peculiares que lo enfrentan de una manera determinada a la situación escolar lo que en realidad le está presentando el educador es una situación de dificultades en la comprensión mutua entre él y el alumno. De este modo, el psicólogo aborda una relación en la que se hallan implicadas dos o más personas, y no una, como e principio podría parecer. Consecuentemente, el psicólogo intentará conocer la

relación entre ambas personas y también la del grupo engendra, y en las orientaciones intentará implicar tanto a los alumnos como a los propios maestros. Esta disparidad de expectativas se debe ajustar, sobre todo, como hemos dicho, en el momento de la devolución y en la concreción del plan de trabajo, momentos especialmente importantes para el enfoque del trabajo conjunto entre maestro y psicólogo.

En el diagnóstico psicopedagógico hay que distinguir diferentes fases o elementos: demanda o indicación del problema por parte del maestro o, excepcionalmente, de los padres; entrevista con el maestro y entrevista con los padres; revisión de los trabajos de clase; exploración individual, orientaciones y seguimiento.

Algunos de los elementos del diagnóstico psicopedagógico requieren una situación definida en el tiempo. Así, por ejemplo, para conseguir una buena corresponsabilización, nosotros no intervenimos hasta que el maestro nos encarga el caso (a diferencia de otros modelos de intervención que optan por hacer una detención *a priori* de los problemas). Así, la solicitud es el primer paso del diagnóstico psicopedagógico. Lógicamente, las orientaciones y plan de trabajo son el punto final. En cuanto a los elementos intermedios, en general se sigue un orden casi constante, que es el que se desarrollará en nuestra exposición. A pesar de ello, la situación del psicopedagogo en la escuela y en la propia dinámica que ésta impone, hace que a veces se efectuó una ordenación flexible de estos elementos. Así, por ejemplo, se puede decidir la realización de la observación de clase después de la exploración individual y no antes. Sin embargo, no es necesario aplicar en cada caso todos los elementos del diagnóstico psicopedagógico, y la elección de unos u otros por parte del pedagogo dependerá del tipo de demanda y de las condiciones que la enmarquen.

Así, muchas veces optamos, sobre todo en parvulario, por no realizar pruebas individuales si con la observación de clase ya hemos detectado la naturaleza del problema podemos ofrecer unas orientaciones precisas.

Aquí hay que considerar que en el diagnóstico psicopedagógico no siempre es necesario esperar a obtener una información exhaustiva del caso para dar prescripciones. Teniendo en cuenta que la duración del curso es relativamente corta y que la naturaleza de las relaciones personales en la escuela es muy viva y dinámica, pueden encontrarse fácilmente puntos de anclaje para empezar a trabajar; a veces el psicopedagogo puede optar por detener el diagnóstico a partir del momento en que considere que la información obtenida y, por tanto, las orientaciones que puede ofrecer son susceptibles de producir cambios en relación a la demanda inicial. Posteriormente, durante el curso, irá complementando el conocimiento del problema con el seguimiento del caso.

A continuación pasamos ya a comentar cada una de las partes fundamentales del proceso diagnóstico.

Astorga, Alfredo y Bart Van Der Bijl. “El diagnóstico en el trabajo popular”; en: Manual de Diagnóstico Participativo. Buenos Aires: Humanitas, 1991; pp. 15-28

TEMA 1. El diagnóstico pedagógico

LECTURA:

EL DIAGNÓSTICO EN EL TRABAJO POPULAR *

PRESENTACIÓN

En este artículo, se explica el papel que cumple el diagnóstico popular, como un intento de mejorar las condiciones de vida de todos y cada uno de sus miembros, y así resolver problemas teniendo como propósito una innovación y un cambio en la sociedad.

El autor, ubica la organización popular dentro de un proceso más amplio y completo y lo denomina el ciclo de trabajo, puntualizando en el diagnóstico, la planificación, la ejecución, la evaluación y la sistematización como etapas, fundamentales que integran ese ciclo de trabajo, y que necesariamente llevan a un estudio más real de las problemáticas existentes.

La lectura permite analizar y acceder a una nueva forma de enfrentar el trabajo educativo, como un proceso pedagógico encaminado a intervenir en una realidad concreta para transformarla.

EL DIAGNÓSTICO EN EL TRABAJO POPULAR

En este capítulo explicamos el papel que cumple el diagnóstico en la organización popular. Para ello lo ubicamos dentro de un proceso más amplio que llamamos el “ciclo de trabajo”

LA NECESIDAD DE UN TRABAJO SISTEMÁTICO

- La organización popular busca mejorar las condiciones de vida de sus miembros, resolver problemas y contrarrestar las acciones de las clases dominantes. Todo esto con miras al cambio de la sociedad.

* Alfredo Astorga y Bart Van Bijl. “El diagnóstico en el trabajo popular”, en: Manual de Diagnóstico participativo. Humanitas, Buenos Aires, 1991. pp. 15-28

- Las acciones transformadoras exigen a la organización seguir un camino ordenado que incluya actividades como observar, preparar, reflexionar y actuar.

La gran mayoría de organizaciones populares está de acuerdo con estas consideraciones. Sin embargo, existe una práctica generalizada de actuar de forma **espontaneísta e inmediatista**. Es decir, se actúa casi "de golpe", sin la suficiente reflexión sobre los problemas de los compañeros, sin discutir entre todos lo que se quiere lograr, y sin revisar críticamente las acciones realizadas.

Este estilo de trabajo provoca fracasos en nuestras acciones, por no apuntar a las necesidades más importantes de la gente y a los objetivos políticos de la organización. Así, en vez de fortalecer, la organización se debilita, desperdicia esfuerzos y cae una y otra vez en los mismos errores.

Entonces, las acciones que realizamos no las podemos hacer "a tontas y a locas". Es necesario que el trabajo en la organización constituya un **proceso sistemático**. Para cada acción nos hace falta seguir etapas ordenadas, tanto antes como después de su realización. El conjunto de etapas es el llamado "**ciclo de trabajo**". nos indica cómo proceder en el trabajo organizativo., por dónde empezar, por dónde seguir y por dónde terminar.

Las etapas del ciclo de trabajo

Dentro del ciclo de trabajo distinguimos las siguientes etapas:

| | |
|--------------------|--|
| 1. DIAGNÓSTICO | Conocer los problemas de nuestra realidad. |
| 2. PLANIFICACIÓN | Preparar acciones Para solucionar los problemas |
| 3. EJECUCIÓN | Realizar las acciones planificadas |
| 4. EVALUACIÓN | Valorar las acciones que hemos realizado |
| 5. SISTEMATIZACIÓN | Reconstruir las experiencias de todo el proceso de trabajo |

1. Diagnóstico

La primera etapa del ciclo de trabajo es el diagnóstico. Consiste en investigar los problemas que tenemos en la organización o en la realidad que nos rodea. Elegimos un problema recogemos informaciones sobre él y analizamos a fondo sus causas y consecuencias, sus relaciones con otros problemas, los conflictos que abarca, etc.

Ejemplo. Una organización campesina decide hacer un diagnóstico sobre el problema de vivienda en algunas comunidades. Para conocer situación, los compañeros p'reguntan entre otros

Puntos: ¿quiénes estamos más afectados?, ¿cómo son nuestras casas?, ¿qué hacemos para mejorar nuestros hogares?, ¿por qué sufrimos esta situación?, ¿qué relación tiene con aspectos de salud?, etc.

2. Planificación

Planificar significa preparar y organizar las acciones que nos parecen necesarias para enfrentarnos al problema que hemos diagnosticado. En esta etapa discutimos nuestros objetivos y laboramos un plan.

Nuestro plan de acción debe incluir por lo menos

- las acciones a realizar
- la forma en que queremos realizarlas
- las personas que van a participar
- los recursos que necesitamos
- el tiempo que tomarán las acciones

EJEMPLO. Nuestro problema de vivienda, los compañeros se preguntaría: ¿qué podemos hacer para mejorar nuestras casas?, ¿que queremos lograr a largo plazo y a corto plazo?, ¿cuáles obstáculos debemos eliminar?, ¿quiénes serán los responsables de las diferentes tareas?, ¿cuáles materiales necesitamos y cuánto dinero nos hacen falta?, ¿cuánto tiempo exige cada actividad?

3. Ejecución

EJEMPLO. Los miembros de la organización campesina contratan albañiles, buscan préstamos, compran materiales de construcción, se capacitan en carpintería. Luego, organizan mingas, en trabajos familiares, etc.; y así van poco a poco construyendo o reconstruyendo sus viviendas.

La ejecución es la etapa central a la que apuntan las etapas anteriores y posteriores del ciclo de trabajo. Consiste en poner en práctica el plan de acción. Realizamos las

acciones planteadas, utilizando los recursos que tenemos (o conseguimos) y cumpliendo los plazos que nos hemos puesto.

4. Evaluación

Después de la etapa de ejecución nos toca evaluar. Significa reflexionar sobre lo positivo y lo negativo de las acciones que hemos realizado. Valoramos el trabajo preguntándonos y los resultados se acercan o no a nuestros objetivos. Criticamos honestamente las actividades de los responsables, y la forma del trabajo, el uso de recursos, etc.

Normalmente se evalúa no sólo al final, sino también durante la marcha del trabajo. Así se pueden corregir errores, evitar la repetición de problemas y cambiar el rumbo del proceso si es necesario.

Ejemplo. Preguntas que podrían hacer los compañeros son: ¿qué hemos logrado hasta ahora?, ¿hasta qué punto hemos alcanzado los objetivos?, ¿cómo fue la participación de los involucrados?, ¿qué tenemos que hacer para mejorar las acciones?.

5. Sistematización

Por sistematización entendemos una reconstrucción del trabajo que hemos realizado, desde el diagnóstico del problema hasta la evaluación de las acciones. Con ella tratamos de llegar a una visión más global y profunda de nuestra práctica. Sistematizando nuestras experiencias podemos sacar conclusiones valiosas para trabajos profundos en la organización.

Una sistematización profunda no necesariamente se realiza al final de cada ciclo de trabajo. En muchos casos, más bien se sistematizan las experiencias después de un periodo más largo del trabajo, por ejemplo después de un año o al terminar todo un proyecto.

EJEMPLO. Al final del proyecto de vivienda, los compañeros discutirían: ¿cuáles han sido los avances y retrocesos en la marcha del trabajo?, ¿cuáles han sido sus causas y consecuencia?, ¿qué relación tiene estas con otros factores en la organización?, ¿hasta qué punto hemos cambiado nuestra situación de vivienda?

EL CICLO COMO ORDEN LOGICO

Si revisamos el orden de las diferentes etapas del ciclo, comprobamos su coherencia. Cada etapa supone las anteriores, y cada etapa condiciona a las que siguen.

Veamos...

- Hacemos un DIAGNOSTICO para poder planificar y ejecutar acciones adecuadas.
- En la PLANIFICACION preparamos acciones en base a conocimientos del problema diagnosticado.
- La EJECUCION exige conocimientos sobre el problema y un plan de acción.
- En la EVALUACION valoramos las acciones ejecutadas, comparando lo planificado y lo realizado.

- Para la SISTEMATIZACION retomamos los conocimientos del diagnostico y reconstruimos todo el proceso.

EL CICLO COMO ESPIRAL

Según el orden lógico del ciclo, las etapas terminan con la sistematización. Pero ahí no termina el trabajo, porque la realidad cambia permanentemente y siempre habrá más elementos por conocer. Nos toca volver a ser un diagnóstico como un nuevo punto de partida para otro ciclo. En este nuevo diagnóstico buscamos ampliar o profundizar los conocimientos sobre nuestra realidad para seguir avanzando en la solución de problemas.

Sin embargo no se trata de repetir el mismo proceso como si fuera un círculo sin principio ni fin. Se trata de un proceso que puede compararse con un espiral. Es decir, siguiendo el orden lógico del ciclo, regresamos cada vez a punto de partida, pero en un nivel más elevado. Así avanzamos poco a poco hacia un mejoramiento de nuestra práctica y comprensión.

Muchas veces las primeras acciones que realizamos pueden resolver ciertos aspectos del problema, pero no afectan suficientemente las causas profundas. Para ello debe haber un proceso permanente de acción y reflexión. Un proceso en que evaluemos nuestras acciones, analicemos cada vez más a fondo el porqué de los problemas, y en que planteemos acciones transformadoras más eficaces.

Aunque el ciclo se aplica todo tipo de actividades, siempre necesita ajustarse las circunstancias específicas en cada organización. Las distintas etapas pueden tener diferentes pesos. Por ejemplo, el peso de la planificación será distinto para un cursillo de carpintería que para un gran proyecto de comercialización. O el peso de la evaluación será diferente en una minga que en un programa completo de educación.

Entonces, el ciclo con sus etapas no forma una receta a seguir como ciegos. Es únicamente una guía para el trabajo organizativo y transformador.

¿POR QUE ES IMPORTANTE EL DIAGNOSTICO?

Hemos visto que el diagnóstico se ubica dentro de un proceso sistemático de trabajo organizativo.

El diagnóstico constituye la primera etapa del ciclo. Nos permite comprender los problemas de nuestra realidad, de tal manera que tengamos los conocimientos necesarios para planificar y realizar acciones.

Diagnosticar no es sólo una actividad de los sociólogos y economistas. Todos necesitamos hacerlo.

Necesitamos investigar lo que pasa en nuestro alrededor, porque es imposible actuar eficazmente sobre algo que desconocemos.

Ciertamente tenemos conocimientos sobre nuestra propia realidad, pero pueden ser insuficientes o equivocados. Por ejemplo, sabemos muchas cosas sobre la situación de salud, pero posiblemente desconocemos que tiene que ver con nuestra alimentación, con la pobreza, con la economía del país, etc.

Todo esto significa que la etapa del diagnóstico es imprescindible. Constituye la base para las otras etapas del ciclo. La ausencia o las debilidades del diagnóstico repercutirán en las demás etapas del proceso de la organización.

Si falta el diagnóstico...

- Podemos equivocarnos con la selección de problemas a resolver. A lo mejor atendemos a los secundarios y no a los principales o urgentes.
- Podemos entender mal las causas y relaciones entre los problemas. Así no acertaríamos en las soluciones, desperdiciando trabajo, tiempo y dinero.
- Podemos planificar y ejecutar mal las acciones, por no conocer suficientemente los diferentes aspectos del problema, los obstáculos y posibilidades que hay en la realidad.

EL DIAGNOSTICO PARTICIPATIVO

En las líneas siguientes vamos a precisar lo que entendemos por un diagnóstico en general. Luego nos detendremos en algunos elementos importantes de un tipo particular de diagnóstico, el diagnóstico participativo.

CARACTERISTICAS GENERALES DEL DIAGNOSTICO

El diagnóstico es una forma de investigación en que se describen y explican problemas, con el fin de comprenderlos. Esto implica que

- El diagnóstico tiene como punto de partida un problema

Normalmente el proceso de diagnóstico empieza cuando la organización está descontenta de su situación. Se viven problemas o hechos irregulares que exigen cambiarse o resolverse con acciones prácticas.

- El diagnóstico está basado en el principio de “comprender para resolver”

Es decir, para encontrar una solución eficaz a un problema de la organización o comunidad, debemos comprenderlo a fondo. Muchas veces conocemos sólo algunos elementos sueltos o superficiales de nuestros problemas. Si nos limitamos a esos conocimientos, sin ampliar o profundizarlos, es probable que nuestras acciones no cambien casi nada la situación.

- EL DIAGNOSTICO EXIGE DOS TIPOS DE ACTIVIDADES BASICAS:

Recoger información y reflexionar.

Información

Recogemos los datos que necesitamos para reconocer mejor el problema: cómo se manifiesta, cual es su extensión e intensidad, dónde y desde cuándo se da, qué hace y dice

la gente, etc. Esta información la obtenemos a través de lecturas, observaciones, conversaciones y otras técnicas.

Reflexión

Para comprender a fondo un problema, debemos ir más allá de la sola recolección de informaciones. A partir de los datos obtenidos reflexionamos y discutimos sobre el problema, tratando de explicar su desarrollo, su origen, sus relaciones, sus consecuencias.

- El diagnóstico es un proceso que va de los fenómenos a la esencia. No podemos lograr explicaciones acertadas de un problema de la noche a la mañana. Hace falta un proceso en que poco a poco vayamos conociendo y comprendiendo nuestros problemas. Un proceso ordenado de investigación que vaya de los fenómenos a la esencia de las cosas.

Es decir, caminamos desde lo que observamos a primera vista, hacia una comprensión cada vez más profunda. Partimos de los hechos concretos en nuestra realidad, y paulatinamente vamos relacionándolos con las situaciones más generales y las estructuras de la sociedad.

- El diagnóstico se apoya en la teoría

En el proceso del diagnóstico juegan un papel importante los conocimientos teóricos sobre la realidad. La teoría, elaborada en libros y documentos, nos da elementos para analizar e interpretar las informaciones. Nos puede ayudar a comprender el por qué de los problemas y cómo se ubican dentro de la sociedad.

Sin embargo, la teoría no es un dogma o una verdad inamovible. Siempre será necesario en el diagnóstico comprobar si los aportes teóricos son válidos o no para explicar nuestra situación específica.

- El diagnóstico es parcial

Los conocimientos que conseguimos sobre un problema nunca serán acabados y completos, porque nuestra realidad es compleja y cambia continuamente. Esto significa que no podemos diagnosticar un problema específico y hacer diagnósticos parciales, de acuerdo a las circunstancias concretas de la organización: capacidades, tiempo disponible, grado de interés y conciencia, etc.

- El diagnóstico es una actividad permanente

De las acciones que realizamos después de un primer diagnóstico surgirán otras necesidades de conocer la realidad. Es decir, surgirán nuevas demandas de diagnóstico. En este sentido, hablamos del diagnóstico como una actividad permanente de la organización. Así, mediante varios diagnósticos parciales y la realización de acciones prácticas, vamos comprendiendo poco a poco la complejidad de nuestra realidad.

- El diagnóstico desemboca en conclusiones prácticas

El resultado del diagnóstico no es la mera suma de información y reflexiones. También implica conclusiones para nuestra práctica a corto o largo plazo. A partir de una comprensión del problema, formulamos una serie de ideas concretas para la acción. De esta manera, el diagnóstico ha creado la base para que decidamos colectivamente las soluciones a nuestros problemas.

ASPECTOS DE LA REALIDAD QUE DIAGNOSTICAMOS

Si queremos investigar bien un problema, debemos tomar en cuenta diferentes aspectos de nuestra realidad.

***Aspectos positivos y negativos**

Aunque nuestra atención esté en los problemas, es necesario conocer también el lado positivo de la situación. Por ejemplo, avances en la fuerza organizativa, la solidaridad entre los compañeros, el desarrollo de valores culturales propios.

***Aspectos cuantitativos y cualitativos**

Lo cuantitativo tiene que ver con cantidades, como los números, promedios y porcentajes. Por ejemplo, el número de personas afectadas por un problema, su ingreso promedio, el porcentaje de niños involucrados.

Lo cualitativo son los contenidos o calidades de las cosas. Por ejemplo, en qué consiste un problema, cuáles causas y relaciones tiene, etc.

***Aspectos objetivos y subjetivos**

Lo objetivo se refiere al mundo que nos rodea y a nuestro actuar. Por ejemplo, la naturaleza, la situación económica, el trabajo que hacemos, acciones políticas, culturales, etc.

Lo subjetivo tiene que ver con nuestras ideas, opiniones, formas de percibir y comprender la realidad.

***Aspectos coyunturales y estructurales**

Lo coyuntural se refiere a los acontecimientos que se dan en la sociedad actual en que vivimos. Siempre se trata de hechos pasajeros que no determinan la organización esencial de la sociedad. Por ejemplo, los conflictos entre los partidos de gobierno o una devaluación de la moneda nacional.

Lo estructural son los aspectos más permanentes y estables de la realidad social. Definen el tipo de sociedad en que vivimos. Por ejemplo, la desigual repartición de la tierra o la opresión a los grupos indígenas.

***Aspectos locales y nacionales**

Los aspectos locales son todo lo que se da en una zona limitada. Son las estructuras, los hechos y acontecimientos que hay en una comunidad, en un recinto, en una parroquia. Por ejemplo, las elecciones presidenciales.

En nuestros diagnósticos no necesariamente distinguimos todos los aspectos que hemos mencionado. Los aspectos apropiados dependerán del problema y los objetivos de cada diagnóstico.

PARTICIPACION NO ES SOLO UNA PALABRA DE MODAD

En el diagnóstico participativo, los miembros de la organización son sujetos de las actividades. Todo el proceso de investigación está en manos. Son ellos los que toman las decisiones sobre qué diagnosticar, para qué y cómo, de acuerdo a los intereses de la propia organización. La organización busca la participación amplia y activa de sus miembros desde la definición de problemas hasta la formulación de conclusiones.

Entonces, el carácter participativo del diagnóstico se expresa en las decisiones centrales. Los participantes controlan la información y tienen poder de decisión. En ese sentido, el diagnóstico participativo constituye una actividad profundamente democrática de la organización.

Sin embargo, sucede a menudo que lo participativo del diagnóstico se queda en un lema, en una palabra que está de moda. En los hechos la “participación” se reduce a que los involucrados sólo proporcionan los datos, mientras que las decisiones centrales son tomadas por unos pocos. En estos casos el diagnóstico no es una actividad democrática. Se trata más bien de diagnóstico autoritarios.

Muchos diagnósticos tradicionales son de tipo autoritario. Los involucrados, en vez de actuar como sujetos, son tratados como objeto de análisis. Su papel se limita a servir como “fuente de información”. Son algunos dirigentes o sólo un equipo externo los que deciden hacer un diagnóstico. La gente no conoce ni los objetivos ni los métodos, y muchas veces ni siquiera logra conocer los resultados del diagnóstico.

Este estilo de trabajo está bastante generalizado entre investigadores de organismos internacionales, de identidades estatales, de centros universitarios e instituciones no gubernamentales. Pero igualmente se realizan diagnósticos autoritarios por parte de los mismos dirigentes o promotores de organizaciones populares. Prácticas como éstas obstaculizan el conocimiento colectivo de nuestros problemas y el avance de la organización.

Entonces, es necesario que exista una coherencia entre nuestro discurso sobre la participación y la forma en que hacemos un diagnóstico. Si realmente creemos en la organización, la democracia y el socialismo, debemos expresarlo en la forma en que investigamos, discutimos problemas y decidimos nuestras acciones.

¿QUIENES HACEN EL DIAGNOSTICO PARTICIPATIVO?

Hay varios sujetos que pueden intervenir en el diagnóstico participativo, con diferentes grados de participación en los distintos momentos. Es decir, no todos participan con la misma intensidad, ni tienen las mismas funciones y responsabilidades. Es necesario contemplar quiénes participarán, cuándo, cómo y en qué nivel. La forma más apropiada

dependerá de circunstancias concretas como: las capacidades que hay, el nivel de conciencia y formación, el número de involucrados, etc.

A continuación mencionamos los posibles sujetos del diagnóstico participativo.

- La organización popular

La organización popular como conjunto de sus miembros es la encargada de la dirección general del diagnóstico. Es ella la que decide el problema a diagnosticar y sobre los objetivos que se quieren lograr, de acuerdo al interés común.

- El equipo promotor

El equipo promotor muchas veces está constituido por miembros más conscientes de la organización e investigadores de instituciones de apoyo. Pero, de acuerdo al nivel de experiencia, puede haber también equipos integrados sólo por compañeros de la organización o sólo por investigadores externos.

Como responsable general, la organización asigna la ejecución del proceso a un grupo especial, el equipo promotor.

Este equipo tiene como responsabilidad principal la ejecución del diagnóstico. Debe llevar a cabo el proceso, no solamente para la organización, sino sobre todo con la organización. Es la punta de lanza que inicia e impulsa el proceso.

Para realizar bien sus funciones, el equipo promotor en su conjunto necesita tener cualidades como las siguientes:

- Estar inserto en la zona y ser aceptado por los diferentes sectores que están involucrados en el problema.
- Estar comprometido con la lucha de la organización y del movimiento popular en general. La solidaridad del equipo es una condición imprescindible. Sin ella, el apoyo carece de sentido.
- Tener conocimientos teóricos para poder orientar la reflexión sobre los problemas. Estos conocimientos ayudan a mantener una actitud crítica.
- Manejar la metodología de investigación para ejecutar los pasos del diagnóstico con las técnicas e instrumentos adecuados.

Seguramente dentro del equipo promotor los miembros de la organización y los investigadores externos cumplirán distintos papeles. Los primeros tendrán sobre todo el papel de motivar a otros compañeros, asegurar el contacto con la organización, y aportar con sus conocimientos sobre la zona.

El papel de los investigadores externos estará básicamente en aportar conocimientos teóricos y metodológicos. Y junto con ello, capacitar al resto del equipo, a fin de que los compañeros de la organización pueden realizar nuevos diagnósticos por su propia cuenta.

- El aporte teórico y metodológico por sí mismo no es suficiente. Debe ajustarse a las circunstancias específicas de los participantes. Esto supone que los investigadores externos sepan aplicar sus conocimientos en la situación concreta en que se realice el diagnóstico.

- La comunidad

La comunidad donde opera la organización también la consideramos como posible sujeto del diagnóstico. Pero hay que tomar en cuenta que normalmente existen sectores con intereses contrapuestos. Es evidente que excluimos como sujetos a los grupos que explotan a los miembros de la organización.

Los pobladores no organizados pero con intereses comunes pueden participar de diferentes maneras. Pueden aportar informaciones, asistir a reuniones de discusión o de socialización de resultados. De este forma el diagnóstico los podría estimular a integrarse a la organización.

DIAGNOSTICANDO NOS EDUCAMOS

El diagnóstico participativo es un proceso educativo por excelencia. En él los compañeros no sólo se aprovechan de los resultados sino también del proceso mismo. Comparten experiencias, intercambian conocimientos, aprenden a usar técnicas para recoger información, etc. El diagnóstico participativo es una oportunidad para el aprendizaje colectivo, en que los participantes investigan su propia realidad y analizan las causas de los problemas.

Como en todo proceso educativo, el diagnóstico parte necesariamente de los conocimientos y experiencias de los participantes. Por la vivencia diaria la gente siempre tiene conocimientos de su realidad, aunque sean limitados. En base a ellos reflexionamos y buscamos lograr nuevos conocimientos. Así avanzamos hacia la comprensión más profunda que nos permitirá desarrollar una práctica mejor.

Existen opciones que dicen que “el pueblo tiene toda la verdad”. Estas ideas son equivocadas, porque no reconocen las limitaciones del saber popular. Tampoco reconocen la necesidad de una formación permanente de los sectores populares. Ciertamente, el pueblo tiene su saber y su riqueza cultural. Sin embargo, sus conocimientos también contienen muchos elementos de la ideología dominante.

Por eso, el proceso educativo en el diagnóstico busca por un lado rescatar los elementos críticos y realistas del saber popular, y por otro, cuestionar los elementos extraños e impuestos.

CONDICIONES BASICAS

Para terminar, vale la pena que tengamos presentes algunas condiciones básicas para realizar el diagnóstico participativo.....

Un cierto grado de organización y conciencia de los involucrados. Sólo así puede garantizarse que haya verdadera participación en la toma de decisiones.

Una buena comunicación para asegurar que todos tengamos suficientes informaciones sobre objetivos, contenidos, métodos, etc. Del diagnóstico.

Una disponibilidad suficiente y el tiempo necesario de los responsables para poder realizar todo el diagnóstico.

Ander Egg, Ezequiel. “La práctica de la animación sociocultural”; en: La animación y los animadores. Madrid: Nacea, 1989; pp. 10-33

INTRODUCCION

Hablar de la práctica de la Animación Sociocultural, es entrar en el problema de la metodología de la Animación. Ahora bien, siendo esto así, antes de meternos en el desarrollo de nuestra propuesta metodológica, haremos algunas precisiones para situar mejor y contextualizar todo el trabajo posterior. Hélas aquí:

1. Ante todo hay que tener en cuenta que no existe una metodología de la Animación; existen diferentes propuestas metodológicas. La que aquí presentamos, es una entre otras. No tenemos la pretensión ni la soberbia de afirmar que es la mejor, simplemente es la que hemos utilizado y elaborado a partir de nuestra práctica y nuestra reflexión, y de la práctica y reflexión de muchas compañeras y compañeros con quienes compartimos nuestro trabajo y nuestras inquietudes.
2. A pesar de las diferentes propuestas metodológicas, en el campo de la Animación existe acuerdo en el siguiente aspecto:
 - debe ser una metodología participativa y dialogante que en todos sus momentos y acciones ha de tender a generar procesos en los que se implica la misma gente.
3. Por tratarse de una metodología participativa, es flexible y adaptativa a cada aplicación concreta. Es decir, se cambia y enriquece de acuerdo a las intervenciones y aportes de la misma gente, de sus intereses y preocupaciones, de sus carencias y limitaciones. Se adapta, también, teniendo en cuenta los cambios que acaecen en la realidad objetiva, modificando a tenor de ellos, los pasos, ritmos y procedimientos.

Este proceso de retroalimentación es parte esencial de la metodología de la Animación que aquí proponemos. De ahí que plantear el problema de «de la mejor metodología» para actuar, puede equipararse a la pregunta que se le hizo a un campeón de ajedrez, acerca de «la mejor jugada que puede hacerse». No se necesita ser un maestro de ajedrez para saber que no existe la mejor jugada, si se la considera fuera de la situación de un juego concreto y frente a un oponente concreto.

Aquí haremos propuestas y sugerencias metodológicas, pero advertimos con énfasis, que nunca debe darse o hacerse una aplicación dogmática y rígida de la misma, puesto que ello conduciría a una práctica inadecuada que ignora la realidad en su movimiento y su desarrollo.

Estas consideraciones previas son como el telón de fondo de todo el desarrollo posterior. De ahí que, aun cuando no estemos explicitando en cada página lo referente a la participación y a la adaptación/flexibilidad del método, esto debe estar presente, como penetrando y dando su tónica a toda la práctica de la Animación.

1/ESTUDIO-INVESTIGACION Y DIAGNOSTICO DE LA SITUACION SOCIOCULTURAL

El estudio y programación de actividades socioculturales –como cualquier tipo de tareas de esta índole- es un proceso que consiste en recoger y sistematizar los datos e información pertinente, con el propósito de preparar un conjunto de decisiones dirigidas al logro de ciertos objetivos por medios preferibles.

Para que esta toma de decisiones no se haga al azar, ni por la simple intuición o bajo influencias y presiones circunstanciales, es necesario saber en que realidad se actúa y cuáles son los objetivos propuestos, o lo que es lo mismo, saber a dónde se requiere llegar.

Todo esto exige realizar dos tareas básicas:

- un estudio-investigación que se expresa en el diagnóstico sociocultural, y
- una programación de las actividades que se quieren realizar.

No se puede actuar con eficacia y coherencia en función de unos determinados objetivos que se desean conseguir, si no se tiene cierto conocimiento previo de la realidad sobre la que se va a actuar. No se trata de tener un conocimiento exhaustivo de una realidad, sino de conocer tanto cuanto se necesita para disponer de los datos e información suficiente, a fin de organizar, de la manera más racional posible, el conjunto de operaciones y actividades que se realizarán con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Tanto lo social como lo cultural, tienen un carácter global y omnipresente. Sin embargo, realizar un diagnóstico de la situación sociocultural no significa que se han de estudiar todas las cuestiones sociales que conciernen a una determinada situación-problema, ni todos los aspectos de la cultura en su dimensión material (vivienda, organización espacial, transporte, tecnología, objetos, etc.), y en su dimensión espiritual/simbólica (valores, costumbre, tradiciones, mitos, leyendas, conocimientos, arte, etc.).

Para la realización de programas de Animación Sociocultural hay que estudiar la situación de la realidad sobre la que se va a actuar, con el fin de diagnosticar necesidades y problemas (especialmente aquellos que están relacionados de manera más directa con actividades propias de la Animación), a efectos de aplicar esos conocimientos en la programación y realización de las mismas.

Ahora bien, para realizar este tipo de estudios, sugerimos tener en cuenta dos cuestiones prácticas:

- se ha de estudiar «tanto cuanto» se necesitan para la acción;
- hay que contextualizar el diagnóstico, dentro de la totalidad social en que se da la situación-problema motivo de estudio.

Como guía, esquema o esbozo metodológico/instrumental que sirva para realizar la investigación y elaborar un diagnóstico, proponemos el estudio de los siguientes ítems, cuestiones o aspectos principales:

1. Referencia a la situación global en que se enmarcan las actividades socioculturales.
2. Caracterización de la situación cultural.
3. Estudio de las necesidades culturales.
4. Estudio de la demanda cultural.
5. Jerarquización de necesidades y problemas.
6. Inventario de los recursos disponibles.

Todo ello expresado luego en un diagnóstico sociocultural que, como explicaremos más adelante, es algo más que el informa de un estudio-investigación.

REFERENCIA A LA SITUACION GLOBAL EN LA QUE SE ENMARCAN LAS ACTIVIDADES SOCIOCULTURALES

¿Por qué realizar este estudio? ¿Qué alcance debe tener? Respecto a la primera cuestión, hemos de recordar un principio metodológico fundamental:

los hechos, problemas y necesidades, no deben tomarse de manera aislada, sino contextualizados en la totalidad social de la que forman parte.

Ninguna situación sociocultural se da en el vacío; para comprenderla hay que estudiarla con todos los vínculos, relaciones y mediciones que tiene con la totalidad social de la que forma parte. Para una acción sociocultural eficaz, es imprescindible disponer de una información lo más completa posible de la situación que registra la sociedad en la que se va a realizar esa acción, con especial referencia a los aspectos contextuales que condicionan la realización de los programas culturales, o para ser más precisos, de los programas que se tiene el propósito de llevar a cabo. Esto significa que al acometer este estudio, se preste atención a sus realidad económica, cultural, política, social y democrática. No sólo hay que reconocer lo que pasa, sino también como se ha llegado esa situación, como se fue configurando en el tiempo y cuáles son las tendencias de cara al futuro.

En cuanto a la segunda cuestión (qué alcance debe tener este estudio a fin de disponer de la información necesaria para contextualizar lo que será el tema específico del diagnóstico sociocultural), sugerimos los siguientes aspectos principales:

Información demográfica fundamental

1. Población total.
2. Distribución por grupos de edades (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y tercera edad).
3. Tasa de crecimiento.
4. Densidad demográfica.
5. Distribución geográfica (barrios, zonas, etc.).
6. Situación socio-laboral (profesionales, obreros, empleados, desocupados, etc.).

Factores económicos

1. Actividad económica fundamental.
2. Nivel de vida media.
3. Nivel de ingresos.
4. Tendencias generales de la situación económica (crecimiento, estancamiento o deterioro de la situación).
5. Magnitud y estructura de la fuerza laboral.

Factores sociales

1. Nivel sanitario:
 - mortalidad (general e infantil); causas;
 - geográfica sanitario;
 - condiciones de higiene;
 - educación sanitaria;
 - medicina social;
 - nivel nutricional.
2. Nivel educativo:
 - analfabetas;
 - niveles de educación (tasas de escolaridad a diferentes niveles);
 - porcentaje de niños en edad escolar que no asisten al escuela;
 - deserción escolar (porcentaje, causas);
 - retraso escolar;
 - existencia de programas de educación de adultos.
3. Nivel habitacional:
 - tipos de vivienda;
 - material de construcción;
 - abastecimiento de agua y luz;
 - espacios verdes.
4. Niveles de información:
 - lo que se lee (diarios y revistas);
 - lo que se escucha (programas de radio preferidos);
 - lo que se ve (tiempo que se ve la televisión y programas preferidos);

En lo posible discriminar la distribución por áreas y sectores sociales de aquello que se lee, escucha o ve.
5. Caciquismo (si existe, tipo, etc.).
6. Racismo (principales manifestaciones).
7. Ostentación y despilfarro de los grupos de mayores ingresos.
8. Problemas intergeneracionales (relaciones entre jóvenes y adultos)
9. Formas de control social.
10. Nivel comunitario de la participación social.
11. Estructuras asociativas (asociaciones, grupos organizados, colectivos, etc.).
12. Niveles de movilización o capacidad de intervenciones participativas.

Factores psicosociales

1. Niveles de motivación (desmotivados, poco motivados, fuertemente motivado) en relación a las actividades socioculturales.
2. Situación de marginación sociocultural

Factores políticos que inciden de manera más directa en la situación sociocultural

1. Organizaciones políticas existentes (propuestas culturales de las mismas).
2. Ámbito de influencia en lo cultural.
3. Grado de participación y militancia política.

Es no se trata de realizar un estudio muy extenso que lleve a consideraciones generales de totalidad y que, a la hora de actuar, agregó un poco a la comprensión de las particularidades específicas del ámbito o sector de la realidad en donde se va a actuar. Tampoco hay que caer en el error contrario: hacer una presentación insuficiente o inadecuada de la situación global, y como consecuencia de ello, los diferentes aspectos que se estudian de una realidad específica, aparece como situaciones atomizadas, fraccionadas o dispersas, como si fuera posible darles un significado en sí mismas fuera de su contexto.

CARACTERIZACION DE LA SITUACION CULTURAL PROPIAMENTE DICHA

Es preciso advertir que la noción «situación cultural» es un concepto abstracto y difícil de definir y desde la reunión - y más aún de cuantificar-, de ahí que sólo se puede inferir de manera indirecta a través de algunos indicadores¹, que pueden considerarse como los más relevantes de la misma. Señalamos algunos:

Vida cultural

1. Como se informa en la gente sobre las actividades culturales.
2. Tipo de actividades que se desarrollan; contenido y orientación de la misma; servicios socioculturales que se ofrecen.
3. A actividades y manifestaciones culturales de mayor arraigo.
4. Detección de las personas, grupos y colectivos que tienen una mayor participación en la vida cultural; es muy importante detectar las minorías activas y grupos de incidencia que pueden participar en los programas de Animación.
5. Modo de concebir y desarrollar las actividades culturales.
6. Tradiciones más significativas.
7. Gustos y preferencias expresados por la gente.
8. Manifestaciones culturales que influyen en la formación de los gustos actuales.
9. Principales destinatarios de las actividades que se realizan.

¹ si se quiere profundizar en este punto, especialmente para los estudios de la situación cultural que van más allá de los programas de Animación Sociocultural, se puede leer: Les instruments statistiques

d'analyse de développement cultural: expériences et politiques. UNESCO, París, 1971.

Potencial cultural

1. Recuento de organizaciones e instituciones que promueven actividades culturales (gubernamentales o no gubernamentales).
 - estructura funcional de las mismas; capacidad administrativa;
 - disponibilidades financieras;
 - recursos humanos disponibles;
 - sistemas de relaciones existentes entre las instituciones que desarrollan actividades culturales.
2. Infraestructura y equipamiento cultural.
 - bibliotecas;
 - casas de cultura;
 - teatros;
 - cines;
 - centros sociales;
 - centros recreativos y culturales;
 - salas de exposiciones;
 - salas de conciertos.

Modos o estilos culturales

1. Modelos y patrones culturales dominantes.
2. Valores culturales dominantes.
3. Procesos culturales más importantes.

Las pautas o indicaciones que presentamos para realizar el estudio de la situación global y la caracterización de la situación cultural, no son exhaustivas. Por otra parte, se pueden excluir unas y agregar otras. Pero cualquiera sea el nivel de profundización o extensión del trabajo, toda esta tarea debe servir para elaborar un mapa sociocultural del municipio.

ESTUDIO DE LAS NECESIDADES CULTURALES

El estudio de las necesidades culturales debe realizarse teniendo en cuenta la extensión que abarca el ámbito o sector en donde se va a realizar el proyecto cultural o la actividad cultural. Este ámbito operativo puede ser un grupo, una organización, un barrio, un municipio, zona o región.

Pero para realizar este estudio se nos presenta la siguiente cuestión previa: ¿Qué son las necesidades culturales? Si el concepto de «necesidad» ya no resulta fácil de precisar, mucho menos lo es la noción de «necesidad cultural». Responder a esta cuestión o intentar precisarla, implica ciertas elecciones en la escala de valores, ya que por necesidad se entiende el estado de un individuo en relación con lo que es necesario o simplemente útil para su desarrollo. Ahora bien, establecer qué es necesario y qué es útil, supone criterios conforme a los cuales evaluamos lo que es bueno, válido, hermoso, necesario, útil; y lo que es malo, feo, innecesario, inútil o simplemente lo que es indiferente.

La «necesidad cultural» no es un dato que está ahí y que hay que recoger, es una noción relativa, condicionada por nuestra ideología, por observaciones personales y por impresiones frecuentemente subjetivas.

Ahora bien, en un estudio sobre las necesidades culturales, se nos plantean las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué sabemos acerca de las necesidades culturales?
2. ¿Quién establece lo que es una necesidad cultural? ¿con qué criterios?
3. ¿Necesidades de qué tipo de usuarios? ¿niños, adolescentes, jóvenes, adultos, tercera edad? ¿población urbana o rural? ¿obreros, empleados, estudiantes, empresarios, profesionales? ¿hay necesidades culturales que podrían ser propias de un sexo?
4. ¿Y las necesidades de los no usuarios?

Apenas hemos formulado algunas preguntas, pero los factores que se entrecruzan en esta cuestión, son más complejos y variados que los que aquí hemos planteado. Por eso debemos tener cuidado de no simplificar y, por otra parte, saber que en la respuesta a esta cuestión influye nuestro de referencia (entendido éste ya sea como sistema de valores, ideología, filosofía o cosmovisión).

A modo de pauta para la reflexión proponemos una definición y una lista (con carácter puramente ilustrativo), de lo que serían las necesidades culturales. Digamos, ante todo, que tenemos por necesidades culturales todas aquellas que se relacionan con los procesos de autorrealización y de expresión creativa. Se nutren, principalmente, de las actividades que favorecen la adquisición de conocimientos y desarrollo del uso crítico ilustrado de la razón; de las que permiten el acceso a determinados bienes; de las que favorecen la expresión, constituyendo, a su vez, forma de iniciación o de desarrollo de los lenguajes creativos; de las manifestaciones lúdicas y de la creación de ámbitos encuentro y comunicación que favorecen la vida asociativa.

Todo esto se ha de tener en cuenta para el estudio de lo que denominamos las «necesidades culturales», tan difíciles de limitar y casi inasible como noción. En la práctica -y para salir de nociones abstractas y poco operativas-, lo que hay que hacer es explicitar lo que se entiende como necesidades culturales. Nuestra propuesta para el estudio de las necesidades culturales, es una entre otras. Ni siquiera sugerimos que se utilice tal como aquí la presentamos; a partir de ella puede formular y elaborarse otra lista de necesidades. En este libro tenemos que parte de las preocupaciones concretas en relación a una práctica. Y tenemos que hacerlo con plena conciencia de que trabajamos en un terreno sin perfiles bien definidos. Es probable que, en los próximos años, este campo esté conceptualmente más precisado y delimitado.

Como antes mencionamos, los tres ámbitos operativos principales en los que se puede promover y desarrollar programas de Animación Sociocultural y en donde, consecuentemente, se deben realizar estudios de necesidades culturales son:

- un grupo
- una organización o institución
- una zona o área territorial

Con respecto a estos tres ámbitos de actuación, haremos una breve referencia a los aspectos fundamentales que hay que estudiar y a las técnicas a utilizar para conocer las necesidades culturales.

Estudio de las necesidades culturales de un grupo

Un estudio de este tipo de relativamente fácil de realizar en razón de que se trata de un ámbito de ordinario reducido y homogéneo. Se puede llevar a cabo simultáneamente con el estudio de la demanda cultural y, a partir de ahí, establecer la jerarquización de los problemas y el inventario de los recursos.

Cuando lo que se tiene previsto realizar son tareas de animación de un grupo, en principio no es necesario realizar un estudio previo: el mismo trabajo en y con el grupo puede ser la materia prima para llevar a cabo el estudio. En otras palabras: la práctica misma proporcionará el conocimiento de las necesidades y de la demanda cultural.

Una primera reunión -adecuadamente preparada, por supuesto- puede servir para que afloren los principales intereses y experiencias del grupo, el animador necesita conocer. En lo posible este conocimiento debe ser devuelto al grupo de la manera más sistematizada, para elaborar propuestas conjuntas y concretas, teniendo en cuenta las necesidades del grupo.

Esta inserción somera en la realidad del grupo -que no debe ser superficial, por supuesto- suele ser suficiente para disponer de la información previa necesaria para iniciar las actividades o trabajos en y con el grupo².

En general, tratándose de un grupo, a que conocer las siguientes cuestiones fundamentales:

- Cuál es la forma o formas principales de llenar el tiempo de ocio;
 - en qué otras actividades desearían ocuparlo, si pudieran;
 - cuales son los motivos principales por los que cada uno pertenece a este grupo;
 - cuales son los objetivos del grupo;
 - qué quiere realizar el grupo en cuanto a actividades culturales;
 - que ha realizado, cuál es su práctica;
- qué expectativas tiene grupo en cuanto a la realización de un programa de Animación Sociocultural.

Con respecto a las técnicas a utilizar en este nivel operativo, pueden ser suficientes las entrevistas individuales, las entrevistas grupales y la observación.

Estudio de las necesidades culturales de una organización o institución

Este estudio puede realizarse en una organización gubernamental o no gubernamental. Lo que importa es que tenga el propósito de realizar un programa de actividades culturales destinado a sus miembros o asociados.

² Lo que Pilar Crespo (1982) en su trabajo sobre Metodología del Animación Sociocultural trate en relación a los métodos centrados en el cambio dentro del grupo, es suficiente para estudiar las necesidades culturales de un grupo.

En este caso, el estudio será bastante diferente según la índole de la institución que desea promover dichas actividades: una escuela, un centro social, una asociación de vecinos, una cooperativa, una caja de ahorros, una casa de la juventud, una institución cultural, etc.

También es importante saber qué amplitud, dentro del conjunto de las actividades del institución, abarcan las actividades socioculturales: ¿es la actividad principal?, ¿es algo complementario?, ¿es circunstancial..? Una vez establecido lo anterior, el siguiente paso a dar consiste en informarse acerca de qué tipo y frecuencia de actividades sociales y culturales llevar a cabo normalmente la institución y cuales propone realizar.

De ordinario, esta última cuestión está más vinculada a la demanda de los miembros de la institución en materia de actividades culturales, que a las mismas necesidades. Pero lo mismo que en el caso del estudio de las actividades culturales de un grupo (ver alguno de los items que sugerimos), el hecho de formular algunas demandas permiten inferir necesidades.

Para este ámbito de estudio, las técnicas utilizar pueden ser:

- recursos de la documentación: actividades que se realizan, propuestas de actividades programadas y no realizadas, etc.
- entrevistas con los responsables del institución y con los usuarios (habituales y potenciales).
- observación.

También en que describir y evaluar aquella parte o área (dirección, departamento, sección o comisión) del institución que responsable de manera directa del proceso de gestión de las actividades socioculturales. Conviene estudiar, fundamentalmente, las siguientes cuestiones:

- estructura funcional del institución.
- aspectos normativos del institución; disposiciones, reglamentos, etc.; que regula las actividades culturales.
- aspectos técnicos-operativos que hacen referencia a los principales sectores y a la modalidad de llevar a cabo las actividades culturales.
- actividades socioculturales que ha realizado la institución (si es posible, no sólo describirlas, sino también evaluarlas).
- Actividades que desearían realizar y no lo ha hecho (razones de la no realización).

Si las actividades culturales y sociales de la institución se desarrollan abarcando una determinada área -le lo cual es bastante frecuente- hay que estudiar las necesidades culturales dentro del área de operación o de actuación.

Estudio de las necesidades culturales de la población de un área: barrio, pueblo o ciudad

Este estudio es bastante más complicado (piel de un grupo o institución), por dos razones principales:

-por la amplitud que abarca el estudio y, a veces, por la dispersión geográfica de la población;

-por la heterogeneidad de conjunto o colectivo destinatario del proyecto, lo que se traduce habitualmente en una gran diversidad de necesidades.

El problema básico que se confronta, es que dentro de un área existen diferentes tipos de usuarios o de destinatarios potenciales de un programa, de ahí que habrá que establecer el estudio de las necesidades, releva diferentes criterios:

1. Características individuales: edad, sexo, categoría profesional u ocupacional, grado de participación en actividades culturales, lugar y horario de trabajo, etc.
2. Grupos específicos: ya sea porque están conjugados en organizaciones o instituciones, o bien por qué se trata de grupos informales que tienen necesidades comunes.
3. Ubicación geográfica: según sub-áreas o sectores (Barrios, en caso el estudio comprende una ciudad, comarca en el caso de una región); lugar de residencia, posibilidades de acceso a los servicios culturales, equipamientos e infraestructuras disponibles, etc.
4. Existencia de áreas poli culturales o poli étnicas: que hacen más complejo un estudio de este tipo, como consecuencia de la variedad de tradiciones y expresiones culturales, cada una de ellas con demandas y necesidades culturales propias.

Todos estos criterios -y otros que habrá que añadir según las circunstancias- ayudarán a estudiar las necesidades dentro de un área, procurando expresar la diversidad y heterogeneidad en ella se encuentra.

En cuanto a las técnicas a utilizar, sugerimos las siguientes:

-estadísticas e informes que hagan referencia la situación del área en aquellos aspectos que permiten inferir las necesidades culturales;

- entrevistas individuales y grupales, estructurada y no estructuradas;
- observación participativa, especialmente en actividades culturales;
- técnicas de grupos nominales y foro de la comunidad;
- censo de conducta;
- informantes-clave;
- grupos de creación participativa, etc.

ESTUDIO DE LA DEMANDA CULTURAL

Para el estudio de la demanda cultural también se tendrá en cuenta el ámbito operativo: grupo, institución o zona. La cuestión es saber, según sean las circunstancias, que se demanda culturalmente en cada uno de estos niveles. Aquí entra todo lo referente a los gustos y preferencias expresados por la gente, a los que aludíamos en el párrafo referente a la situación cultural.

La razón que justifica éste estudio -qué diferente al de las necesidades- es obvia: ¿de qué sirve una oferta cultural china existe una demanda de lo que se ofrece?

Sin embargo, y para matizar lo anterior, también se ha de tener en cuenta que la mayoría de la gente no demanda determinados bienes culturales porque no conocen las posibilidades que se le ofrecen. Por otra parte, hay que advertir que la demanda cultural

puede cambiarse en un doble sentido: aumentando la misma, o produciendo cambios cualitativos mediante la oferta de servicios y equipamientos culturales.

Tratándose de un grupo, es de suponer que la demanda cultural será bastante homogénea, no así cuando se trata de una organización o institución, y, menos aún, cuando la unidad de operación es una áreas geográficas. Lo que se pretende con el estudio de la demanda es prestar atención efectiva a las distintas clases de público.

Es evidente que existen diferentes niveles y clases de demanda cultural, cada una de las cuales requieren tratamientos distintos. Existen, asimismo, sectores que suelen ser además bastante amplios, en los cuales la demanda cultural es prácticamente nula. Son precisamente estos sectores los que reviste particular interés para los programas de Animación Sociocultural que, por su índole, pretenden «animar» lo que no está animado.

De todo lo dicho se concluye que el estudio de la demanda cultural (mediante la detección de los centros interés de la agente, o de su indiferencia), debe realizarse teniendo en cuenta las distintas categorías de usuarios culturales:

1. Usuarios habituales: se trata de la gente que tienen mayores preocupaciones culturales, desde los que son simples consumidores, hasta los que participan más o menos activamente en las actividades culturales.
2. Usuarios potenciales. Dentro de los cuales habría que distinguir diferentes sectores específicos de la población.
3. No usuarios: expresión con la que se designa el «no-público» de las actividades culturales.

Insistimos en la importancia de tener en cuenta, en todos los casos, los diferentes sectores específicos de la población en cuanto a la demanda diferenciada de cada uno de ellos, según sus tradiciones culturales, problemas, intereses y expectativas. Campesinos, trabajadores de la industria, maestros, profesionales, estudiantes, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos, no pueden ser siempre destinatarios o participantes en las mismas actividades socioculturales, concebidas y puestas en práctica de la misma manera, puesto que sus focos o centros interés son diferentes.

Por último, queremos advertir que la demanda cultural de un sector o grupo determinado -y aún de todos ellos- puede no ser acorde con sus intereses. Como lo explicamos en otros libros (1985 y 1987), a la ser la distinción entre la cultura del pueblo y la cultura popular señalamos que ciertas manifestaciones de la cultura del pueblo están penetradas o condicionadas por aspectos o preocupaciones que no sirven a los intereses del pueblo.

Con esto queremos destacar que la demanda cultural no constituye, por sí misma, la regla de oro que ha de servir como referencia para programar y realizar las actividades socioculturales.

Sin embargo, es desde ella (de las demandas concretas que hace un grupo o colectivo concreto), como se ha de laborar la estrategia de acción. Y esto por una razón fundamental: la demanda cultural expresa un nivel de conciencia, de centros interés y de expectativas. Teniendo en cuenta esta realidad, considerada como punto de partida, debemos programar las actividades.

Digamos para terminar, que a pesar de las limitaciones inherentes a los estudios sobre la demanda cultural, esto se realizan (o se deben realizar), porque la concepción moderna de la acción cultural, no se funda sólo en la transmisión de un patrimonio, sino

fundamentalmente en que cada uno se convierten protagonistas de las actividades. Y esta participación debe ser vivida como actitud cotidiana inherente a la condición humana que se desarrolla en un contexto que atiende a las exigencias de la calidad de la vida.

JERARQUIZACION DE NECESIDADES Y PROBLEMAS

No basta con haber obtenido un listado de necesidades y problemas, es necesario establecer una jerarquización de los mismos. No todo tiene igual importancia, ni todo puede realizarse simultáneamente, ni todo tiene igual efecto multiplicador (esta última cuestión reviste particular importancia para los programas de Animación Sociocultural, en cuanto se pretende generar procesos de participación).

Ahora bien, el problema práctico que se presenta al respecto se siguientes: ¿con arreglo a que criterios se ha de establecer la jerarquización de las necesidades y problemas?... en este punto de que distinguir dos tipos de criterios:

-ideológicos/políticos (podría hablarse también de la cosmovisión subyacente o de la filosofía de un programa);

-técnicos/operativos, que implementen el marco y ideológico/político.

En la práctica ambos criterios se están entrelazados, porque todo criterio ideológico-político debe tender o traducirse en formas operativas que conduzcan a su realización, y porque todo criterio técnico (que nunca es neutro), depende de un marco referencial más amplio.

A la vista de las necesidades detectadas y de la demanda potencial existente, hay que estudiar y determinar cuáles son las más urgentes a satisfacer. Entendiéndose por «urgentes» en este contexto, aquellas que hay que atender primero y con más intensidad y cantidad de medios. Hay que escoger y a eso se le denomina: establecer prioridades. Los criterios de priorización pueden ser múltiples; he aquí alguno de ellos:

-un criterio puede ser la carencia de algo que se considera fundamental e importante satisfacer;

-otro puede ser porque es capaz de movilizar recursos humanos e institucionales;

-también puede considerarse prioritario todo aquello que tenga « efecto de demostración», es decir, por su multiplicación/repercusión social;

-en algunas circunstancias la solución de determinados problemas con necesidades se consideran prioritarios, porque existen recursos para esas demandas concretas;

-o razones de equilibrio o compensación, etc.

INVENTARIO DE LOS RECURSOS DISPONIBLES

Un programa o simplemente una actividad sociocultural necesario y de gran importancia para un grupo o comunidad, puede desembocar en un fracaso, simplemente porque no se atendió a algo tan elemental (y decisivo), como los modelos y recursos para llevarlo a cabo.

Como esta aceptado de una manera bastante generalizada, a que distinguir cuatro tipos de recursos que, para la realización de un programa de Animación, serían los siguientes:

1. Materiales: infraestructura y equipamientos; utillaje profesional.
2. Financieros: fuente de financiación, disponibilidades financieras, modalidades de uso.
3. Técnicos: que comprenden tanto las técnicas sociopedagógicas como los procedimientos técnicos operativos.
4. Humanos: cantidad y cualificación de personal disponible (remunerado y voluntarios) para realizar el programa.

Recursos materiales

Para cualquier tipo de acción sociocultural, la infraestructura y los equipamientos son un medio, pero la carencia o déficit de los mismos, son una limitación u obstáculo para su realización.

«Aunque en el orden de ideas lo fundamental sean las concepciones a la que ha de obedecer la Animación Sociocultural, en el campo de las exigencias reales parece preferible que nos ocupamos de los recursos materiales, sin los cuales toda elucubración acerca de los objetivos y dos fines queda reducida a poco más que bellos sueños» (Maíllo, 1979).

Decíamos que en lo referente recursos materiales, hay que estudiar dos aspectos principales:

- infraestructura y equipamientos;
- utillaje profesional.

Infraestructura y equipamientos

Es por demás evidente que los locales y equipamientos constituye un elemento básico para poder realizar programas de Animación Sociocultural. No se puede llevar a cabo ninguna actividad de Animación, si no existe una plataforma material o un ámbito espacial en el cual ésta podrá desarrollarse.

Ahora bien, en esta fase de la investigación, sugerimos estudiar los siguientes aspectos o cuestión:

1. Locales y lugares que, de manera expresa, tiene un propósito de tipo cultural (casas de cultura, bibliotecas, galerías de arte, sala de exposiciones, museos, etc.).
2. El locales y lugares que la gente utiliza corrientemente para encontrarse y realizar actividades.
3. Espacios urbanos que por sus características naturales (plazas, partes, jardines, etc.) o estéticas (fuentes ominosas, monumentos, etc.), pueden aprovecharse para la realización de actividades culturales.
4. Posibilidades de transformar bibliotecas y museos en centros de actividades de Animación.
5. Locales que por su carácter polivalente (colegios públicos o salón) pueden utilizarse o acondicionarse para actividades socioculturales.

Uillaje profesional

En este punto hay que estudiar los instrumentos o medios técnicos que es posible disponer con el fin de canalizar y dinamizar más eficientemente la participación de la gente. Para facilitar este relevamiento haremos un listado de los instrumentos más propios o específicos de la tarea de animación:

a) Para un auditorio restringido

- pizarras
- pizarras de fieltro
- retroproyector

Son instrumentos de apoyo a la intervención y necesitan la participación personal del animador.

- proyectores de diapositivas
- proyectores de cuerpos opacos

b) Para un público más amplio:

- carteles
- impresos
- exposiciones

Su difusión queda limitada dentro de un grupo o comunidad bien definida

c) Para información a gran escala:

- proyectores cinematográfico
- vídeo
- televisión en circuito cerrado

Permite llegar a grandes públicos requiere de grandes inversiones

Recursos financieros

Se trata de indicar las fuentes de financiamiento con que se cuenta para llevar a cabo un programa o, simplemente, un conjunto de actividades. Los tres grandes ítems a considerar son:

1. Presupuesto ordinario.
2. Subvenciones.
3. Cargo del servicio por parte de los usuarios.

Hay que establecer asimismo, la forma en que se irán obteniendo los recursos, asegurando el ritmo de operación de programa. Para ello hay que asegurar una permanente nivelación de gastos o ingresos.

Recursos técnicos

En este contexto con la expresión «recursos técnicos», se hace referencia a las técnicas sociopedagógicas y a los procedimientos operativos mediante los cuales se han de llevar a cabo las actividades de Animación Sociocultural.

A este respecto hay que disponer o elaborar en esta fase del estudio, un recuento lo más serio y riguroso posible del instrumental técnico operativo que manejan los animadores socioculturales que realizarán el programa.

Recursos humanos

Para ejecutar cualquier tipo de programa de actividades de que disponer, en cantidad y cualidades suficientes, de las personas que realizarán las tareas previstas. Esto significa especificar la cantidad de personas, las cualificaciones y las funciones a realizar.

ALGUNAS PAUTAS PARA ELABORAR EL DIAGNOSTICO DE LA SITUACION SOCIOCULTURAL

Para elaborar un diagnóstico, hay que realizar previamente un estudio-investigación (a ello nos hemos referido a los párrafos anteriores). Pero un diagnóstico, es algo más que un informe final de una investigación (y esto parecen ignorarlo algunos).

En un diagnóstico la información debe organizarse de tal manera, que sirva para las tareas de programación, y como información básica para la estrategia de acción. Incluye, además, la consideración de ciertos aspectos que no se estudian en la investigación de una situación-problema específica (como es el estudio de los recursos disponibles de tipo presupuestario).

Ya hemos desarrollado en otro libro (1987) todo lo relacionado con la teoría y práctica de diagnóstico social y a él nos remitimos. Aquí nos vamos a limitar a desarrollar todo lo referente a los aspectos que hay que considerar en la elaboración de un diagnóstico.

Todo diagnóstico sociocultural se elabora partir de los datos y la información recogida en la fase de estudio-investigación, mediante un ensamblaje articulado de cuatro niveles de análisis:

1. Descripción/clasificación de la situación estudiada y de los factores que han contribuido a producirla.
2. Pronosis o predicción del comportamiento futuro.
3. Pues yo evaluación de la situación problema: comprensión analítica de esa realidad.
4. Factores relevantes que influyen en la situación.

Ahora bien, estos niveles de análisis se han de estar informando los cuatro aspectos principales que hay que considerar en la elaboración del diagnóstico:

1. Antecedentes: análisis de cómo se ha llegado esta situación.
2. Problema en sí, o situación-problema que se desea mejorar o transformar.
3. Tendencias o pronosis: haré identificar las situaciones futuras predominantes, elaboramos diferentes escenarios acerca de lo que sucedería si las tendencias presentes se mantienen.
4. Contexto: enmarcando la situación-problema que se estudia es la totalidad social de la que forma parte.

A partir de conocimiento de estos aspectos, articulados e integrados entre sí, y contextualizados en la totalidad social de la que forman parte, es posible saber dónde

estamos, de dónde venimos y hacia dónde nos dirigimos en relación a la situación-problema sobre la que queremos actuar. Y, además, es posible, «juzgar mejor que hacer y cómo hacerlo».

Ahora bien, habida cuenta de lo explicado precedentemente, en términos operativos un diagnóstico comprende las siguientes tareas:

Descripción de la situación

Sistematización de la información y de los datos sobre la situación-problema de una determinada realidad sobre la que se va a actuar, de cómo se ha llegado a ella y cuáles son las tendencias.

Todo diagnóstico comporta la realización simultánea de un análisis sincrónico y diacrónico. No basta con saber qué pasa en un momento determinado, es necesario conocer cómo se ha llegado esta situación y cómo se ha conformado en el tiempo. Además, se debe prever cuál sea el futuro si se mantienen las tendencias e inercias del pasado y del presente.

Con esto queremos decir, que no es suficiente «fotografiar» la realidad en un momento determinado; hay que captarla en su devenir: lo que ha sido y lo que puede ser si no se interviene para modificar la situación.

Prognosis

Nos vamos a detener a considerar lo referente a la prognosis, ya que es un aspecto más completo, pues se trata de prever las situaciones futuras, teniendo en cuenta las tendencias presentes y las perspectivas inmediatas y a mediano plazo, a menos que se intervenga para transformar la situación.

Toda prognosis -como es obvio- debe basarse en criterios objetivos que excluya la arbitrariedad, o lo que es más frecuente, la confusión entre los deseos y la realidad.

Sin embargo, la gran dificultad para todo pronóstico del futuro, resulta de la circunstancia de que un hecho o insignificante (que se considera secundario o simplemente no se tiene en cuenta), puede ser la prefiguración de un hecho relevante del futuro. Y a la inversa: un hecho que hoy parece decisivo, puede ser irrelevante en el futuro. Esta limitación de conocimiento predictivo hoy es insalvable (quizá lo sea siempre): la libertad y la creatividad humana, probablemente hagan imposible este tipo de predicción.

Juicio evaluación de la situación

Se intenta establecer la naturaleza y magnitud de las necesidades y problemas, la jerarquización de los mismos en función de dos tipos, de criterios: ideológico/políticos y técnicos.

Aquí deben quedar en claro tres cuestiones principales: en primer lugar hay que tener presente que un diagnóstico no es un mero inventario de problemas en necesidades expresadas en formulaciones vagas y genéricas. Decir, por ejemplo, que hay un problema de viviendas, o de salud no es decir nada que sirva para diagnosticar una situación, de cara a actuar sobre ella.

En cuanto a la jerarquización de problemas y necesidades, esta consiste fundamentalmente en otorgar a cada una de ellas, una importancia relativa. Es una exigencia estrechamente ligada a la tarea que hay que realizar en la fase siguiente (la programación) en lo referente al establecimiento de prioridades.

Prácticamente todas las personas jerarquizaríamos y establecemos prioridades en todos los órdenes de la vida para describir lo que vamos hacer (o no hacer), de acuerdo a una escala de valores de requerimientos de la propia realidad. En la realización de un diagnóstico, estos criterios vienen determinados por opciones derivadas de posiciones ideológicas-políticas y de propuestas elaboradas a partir del estudio de la realidad.

Factores relevantes que influyen sobre la situación y que determinan la viabilidad política del proyecto

Comporta, asimismo, el conocimiento de los factores más relevantes que se presume han de actuar, de manera positiva, neutra o negativa, en relación a los objetivos o finalidades propuestas dentro del programa o proyecto que se desea realizar.

Para ello hay que comenzar por identificar de manera particular a las personas, grupos, instituciones o sectores sociales beneficiarios o afectados por la realización de un determinado proyecto o programa (para cuya ejecución se ha elaborado un diagnóstico). Se trata de prever la conducta de los mismos y las consecuencias posibles en relación al programa o proyecto. En algunos casos habrá que estudiar también a quienes no quedan implicados.

Este es un aspecto poco considerado en la elaboración de los diagnósticos. Más aún, frecuentemente nos se le considera, ya que se parte del supuesto -bien desmentido por la realidad- de que lo que cuenta es que ha decidido el sujeto planificador.

Programar actividades y actuar sobre la realidad, supone un conjunto de acciones que se realizan con el propósito de alcanzar determinados objetivos. Ahora bien, en relación a lo que se quiere hacer (programas, proyecto actividades) existen otros sujetos o actores que toman posición actuando de manera favorable, negativa, indiferente o neutra.

Este análisis de las relaciones de fuerza o intereses implicados en el proyecto que se quiere realizar, hay que consignarlo expresamente en el diagnóstico. Si descuidamos la consideración de estas cuestiones se harán proyectos o programas que operan en el vacío, o si se quiere, se hace formulaciones ingenuas, como si los planes se hiciesen «sobre un lecho de rosas comandado por el cálculo científico-técnico»; en la realidad existen «otros hombres con distintas visiones, objetivos, recursos y poder, que también hacen un cálculo sobre el futuro». Siguiendo a Carlos Matus, (1982) pero adaptando sus sugerencias a los propósitos de este trabajo, diremos que esta cuestión –que en lo sustancial es un análisis de viabilidad política– comparten las siguientes cuestiones:

1. Identificar y precisar cuáles son las fuerzas sociales implicadas en la decisión, materialización y consecuencias del proyecto.
2. Precisar cuáles son los intereses de las fuerzas sociales relevantes, respecto del proyecto (importancia y valores que asignan al proyecto).
3. Estimación del poder de esas fuerzas sociales.
4. Análisis de las fuerzas propias y de las que pueden ser aliadas de cara a la realización del proyecto programa.

Incluye también, la determinación de los recursos y de los instrumentos operacionales con los que se puede actuar, en función de la resolución de problemas y/o la satisfacción de necesidades o carencias detectadas.

Podemos reconocer la situación-problema, tener conocimiento de cómo surgió y cómo podría ser en el futuro habida cuenta de las tendencias de la situación actual. Sin embargo, un diagnóstico para ser operativo debe trascender ese marco, ir más allá de la situación-problema; para ello hay que contextualizar el problema en sí (de ella hablaremos más adelante), y hay que saber con que recursos se cuenta y que instrumentos operacionales se tienen para actuar.

En otras palabras: en el diagnóstico de incluir los problemas y necesidades, pero también hay que saber con que se cuenta para atender esas necesidades y para proceder a la resolución de los problemas.

Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, E. (1985): Metodología y práctica de la Animación Sociocultural. Humanitas, Buenos Aires.

-(1987): Cultura y liberación: apuntes para una política cultural. ICSA, Buenos Aires.

-(1987): Investigación y diagnóstico para el Trabajo Social. ICSA, Buenos Aires.

CRESPO, P. (1982):«Metodología de la Animación», en Documentación Social, núm.49.

MAILLO, a.: (1979): Un método de cambio social. La Animación Sociocultural. Marsiega, Madrid.

MATUS, C. (1982): Política y plan. IVEPLAN, Caracas.

PEREZ, Serrano Gloria. "Diagnóstico" en: Elaboración de Proyectos Sociales. Casos Prácticos. Madrid. Narcea, 1993; pp 39-49.

Tema 3. Elaboración del diagnóstico

Lectura: diagnóstico *

Presentación

En el presente escrito, el autor al rescatar la importancia del diagnóstico de la realidad, como una fase del gran significancia para la elaboración de proyectos que permite ubicar problemas, establecer causas, plantear objetivos y acercarnos al conocimiento de esas realidad como objeto de estudio.

Retoma de Espinoza (citado por la autora), cuatro productos básicos que deben tener presentes a partir de la elaboración del diagnóstico: establecimiento de necesidades; elaboración de un inventario de recursos; definición de alternativas y adopción de la alternativa más factible que servirá de base para la formulación del proyecto.

Diagnóstico

* Gloria Pérez Serrano. "Diagnóstico", en: Elaboración de proyectos sociales, Casos prácticos. Madrid, Narcea, 1993. pp. 39-49.

Esta fase previa la formulación del problema implica el reconocimiento lo más completo posible de la situación objeto de estudio. Conviene examinar la realidad estudiar, las personas, el entorno, las características y las circunstancias que van a incidir en el desarrollo del proyecto. Es preciso llegar a describir los problemas e intentar conseguir que todos los miembros del grupo tomen conciencia de los mismos; de esta forma es más fácil el llegar a una solución satisfactoria.

El diagnóstico de la realidad es una fase de gran importancia para la elaboración de proyectos. Permite ubicar los principales problemas, desempeñar sus causas de fondo y ofrecer vías de acción para irlos resolviendo. El objetivo del diagnóstico es el conocimiento de la realidad. Constituye una de las herramientas teórico- metodológicas más importantes para acercarnos al conocimiento de la realidad objeto de estudio.

Para Espinoza (1986: 77)«el diagnóstico previo a la formulación de un proyecto es el reconocimiento que se realiza en el terreno mismo donde se proyecta ejecutar una acción determinada, de los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática». Cuando más preciso profundo es el conocimiento de la realidad existente previa la ejecución de un proyecto, más fácil será determinar el impacto y los efectos que se logran con las acciones del mismo. Este proceso que daría reflejado en el siguiente gráfico de este mismo autor (1986: 77):

Gráfico de situaciones en la evaluación



Para Espinoza (1986: 78) con el diagnóstico se deba tener cuatro productos indispensables:

1. «El establecimiento del cuadro de necesidades.
2. La labor acción de un inventario de recursos necesarios y disponibles para enfrentar la situación problemática detectada.
3. La definición de alternativas posibles de acción para enfrentar la situación problemática, atendiendo a las necesidades detectadas en los recursos exponentes
4. La adopción de la alternativa más factible que servirá de base para la formulación del proyecto».

Siguiendo aAnder-Egg (1989: 29):

«El diagnóstico sociocultural se elabora partir de los datos recogidos en la investigación, mediante el ensamblaje de cuatro niveles de análisis:

1. Descripción de la situación. Hay que hacer un análisis sincrónico y diacrónico de la situación estudiada; es decir, hay que remontar ser pasado y proyectarse al futuro.
2. Tendencias. En ésta fase se trata de predecir la situaciones futuras a menos que se intervenga para modificar la evolución de la realidad del grupo concreto.
3. Juicio o evaluación de la situación. Es la comprensión analítica de la realidad. Se trata de establecer la naturaleza de las necesidades. Después conviene jerarquizarlas, indicando cuáles son las que vamos atajar primero de acuerdo con ciertos criterios ideológicos, políticos y técnicos.

4. Destacar los actores relevantes influyen en la situación y determinan la viabilidad del proyecto. Se deben determinar los problemas y las necesidades, pero también hay que incluir los recursos con los que se cuenta para atenderlos y resolverlos».

En todo diagnóstico hay que contemplar:

- Las necesidades existentes.
- Establecer prioridades.
- Indicar las causas que han originado el problema y que mantienen la situación carencial.
- Formulación y delimitación del problema: identificar el problema tal y como es percibido e interpretada por los sujetos.
- Describir la situación social y el contexto en que se inscribe el problema.
- Estudiar lo que dice la bibliografía sobre el tema objeto de estudio.
- Prever la población a quien va dirigida a proyecto.
- Prever los recursos.
- La ubicación del proyecto.

La dificultad del diagnóstico estriba en llegar a una verdadera comprensión de la realidad y de práctica social transformadora que intentamos llevar a cabo. Un buen diagnóstico exigirá constatar las contradicciones existentes y el nivel de coherencia entre contexto, la práctica, los objetivos y el proyecto de sociedad a que apuntamos. El diagnóstico será verdaderamente enriquecedora en la medida en que haya alcanzado una dosis suficiente de realismo.

Esta fase de diagnóstico desempeña un papel relevante para llevar a cabo un Proyecto Social, dado que proporcionara los elementos necesarios para poder medir los efectos directos e indirectos del proyecto realizar, así como el impacto que producirá. En este sentido, podemos afirmar que existe una estrecha conexión entre el diagnóstico y las otras fases del proyecto.

Detecta necesidades

Es preciso que el proyecto se base en una necesidad real a la que queremos buscar solución y, además, podemos encontrársela con la colaboración de todos. Conviene estudiar las necesidades y los recursos de los que disponemos, tanto personales como materiales, con el fin de salir al encuentro de las necesidades de una forma realista entendemos por necesidad una discrepancia entre la situación existente y la situación deseada. Es decir, la distancia entre lo que sí lo que debería ser.

En este sentido Formi (1988: 23) indica que:

«Un problema social se manifiesta como distancia con un estándar o un promedio social aceptable, otros como conductas desviada y otros como productos de acumulación de carencias que suponen, para superarlos, una política de igualación de oportunidades.»

En este momento de el elaborador del proyecto busca la forma de que el Proyecto Social no pactar desde arriba (planificadores de proyecto, la Administración), sino que dé cabida la propia situación, puede definición de las condiciones y los propósitos orientadores de la

Acción Social. Es decir, fomentar que los proyectos no sean impositivos y dar cauce a que surjan espontáneamente.

¿Cómo hacer la detección de necesidades?

Es claro que cada tipo de necesidad sentida, expresada, normativa prospectiva exige un tipo de procedimientos diversos. Así por ejemplo, si se trata de necesidades descriptivas se detectarían a través de la clasificación del marco general de expectativas para ese nivel social, zona o barrio o bien por medio de un análisis de lo que realmente se pretende a través del plan a realizar. O bien a través de la constatación de los deseos de los sujetos que participan. Si se tratara de necesidades del desarrollo, se detectarían por medio de lo que se podría conseguir más allá de los mínimos previstos.

Lo realmente preciso es que el análisis de la necesidad se haga en extensión y en profundidad, es decir, no basta con que una necesidad se ha sentida, debe constatarse hasta donde es real o imaginaria, con base en datos concretos. Nos preguntamos ¿que se necesita?, ¿quiénes lo necesita?, ¿por qué?, ¿hasta donde?

Según Pérez Juste (1992: 15), las carencias objetivas pueden ser detectadas de diversas formas:

- identificando la ausencia de algo -servicios, apoyos, programas- considerados útiles o necesarios. La comparación con «modelos» puede ayudar.
- Contrastando distancias, discrepancias con niveles habituales, normales o estándar: en su caso con metas prefijadas en otros programas. Exige la referencia externa para su detección.
- Comparando con niveles deseables, dignos de ser conseguidos. Supone planteamientos ideales, utópicos realizados desde referencias teóricas filosóficas, pedagógicas, políticas.
- Estableciendo previsiones sobre situaciones futuras. Supone estudios de prospectiva de fenómenos previsibles, reformas de legislación, etc.
- Apreciando hechos negativos, no deseados, que se consideran sus efectos. Requiere el análisis crítico de la realidad.
- Detectando disfuncionalidades. Parte de la existencia de planes, modos de acción, programas, cuyo proceso no se ajusta a las previsiones.

Como se puede apreciar aquí, las técnicas utilizables son variadas. Entre ellas destacamos:

- Análisis de los contextos.
- Cuestionarios, entrevistas, inventarios aplicados a diferentes fuentes: sujetos responsables...
- Comparación con estándares sociales.
- Observación de la realidad.
- Consulta a expertos.

Sólo a partir del análisis y detección de las necesidades es posible tomar decisiones sobre la implantación o no de un programa, determina su amplitud, alcance y especificar los objetivos que mediante la proyecto programa deberían lograrse.

Establecer prioridades

Este aspecto es muy importante tener en cuenta, pues en el campo social existen necesidades muy diversa sino siempre es fácil identificar las que son más urgentes. Ello exige del trabajador social una gran capacidad de discriminación, de indagación y, en definitiva, investigación para llegar a identificar con precisión las prioridades. Este tema es complejo, porque los problemas serán prioritarios o no según la óptica de quien los examine. En este sentido, lo que es prioritario para unos puede no serlo para otros.

Ahora bien, para llevar a cabo cualquier proyecto es preciso establecer las prioridades que nos indican hacia que necesidades vamos a orientar nuestros esfuerzos. Al siempre algunas necesidades que se nos presentan como más urgentes porque son necesidades a las que es preciso prestarles la máxima atención.

Es conveniente, sin embargo, establecer prioridades, pues la necesidades son tantas y tan diversas que nunca podremos contar con el tiempo y el dinero suficiente como para poder solventarlas. Es preciso, pues, contar con criterios necesarios para establecer prioridades, bien sea el prestar atención a las necesidades básicas, el costo del proyecto, la urgencia del mismo, etc.

Existen diversas estrategias de priorización, por lo que creemos conveniente insertar algunas:

- Ordenamiento de objetivos basados en las necesidades según su importancia.
- La magnitud de la discrepancia detectada en la relación de objetivos y la situación actual.
- Sistema mixto, donde se te en cuenta tanto la relevancia otorgada a los objetivos del proyecto como el nivel de discrepancia existente de los objetivos y la situación actual.

Autores como Kaufman (1972) sugieren que «la necesidades podrían priorizarse basándonos en la relación existente entre costo que supondría la resolución de la necesidad (costo económico, organizativo, de tiempo) y el costo derivado de no resolverla (costo formativo, didácticos)».

Otros criterios pueden resumirse en:

- el tiempo en que la necesidad ha persistido;
- la proporción de personas que padecen o expresan la necesidad;
- el tiempo requerido para resolverla;
- la utilidad de su remedio.

Pérez Juste (1992) señala entre los criterios a tener en cuenta los de carácter preferentemente técnico/experto y los eminentemente subjetivos.

Entre los primeros:

- Relevancia/Transcendencia/Gravedad. La necesidad se impone por sí misma.
- Rentabilidad: Priorizar aquellos que aparte de sus efectos inmediatos/específicos, dar lugar a otros asociados, de carácter más general y diferido.
- Inmediatez: Priorizar aquellos que tienen un efecto inmediato, capaz de romper un círculo vicioso, emotiva de situaciones de desaliento, desinterés...
- Eficacia: Priorizar aquellos que son más fácilmente conseguibles, bien por su facilidad, bien por las demandas sentidas, bien por el consenso logrado... la implicación activa del grupo es una garantía de eficacia.
- Responsabilidad: Priorizar aquellos que son competencia directa del responsable o que siéndolos de otros muestran ellos una clara disposición a colaborar.

Entre los segundos:

- El interés/motivación expresó.
- Las expectativas personales/grupales como fuente potencial de energía de cambio.

Para establecer prioridades debemos tener en cuenta también las posibilidades con las que contamos como persona o como equipo en el que estoy inserto. En este campo, como en otros muchos, es conveniente ser realista y no proyectan algo que ya consideramos imposible de alcanzar. En todo proyecto existe un determinado margen de utopía, es decir, intentamos mejorar una realidad y, para ello, es preciso dejar volar la imaginación en la búsqueda de soluciones. En este campo hay que conjugar siempre el realismo y la utopía. No debemos ser tan realistas que no seamos capaces de planificar ni emprender nada hasta que no tengamos todo a las personas, recursos materiales, equipos, etc., ni ser tan utópicos que pretendamos la consecución de algo que ya, a priori, sabemos que sí o visible conseguirlo. Debemos caminar, no hacia el encuentro de una única solución a un problema concreto, sino a la búsqueda de soluciones alternativas, múltiples y diversas.

Fundamentar el proyecto

En proyecto con bien especificar los antecedentes, motivación, la justificación y el origen del mismo, es decir, porque se hace. Todo proyecto, para poder aplicarlo a la práctica debe ser operativo, pero también debe sustentarse en un marco de referencia teórico, en unos presupuestos o principios aceptados como axiomáticos que constituyen los postulados sobre los que descansa nuestra acción. Conviene explicitar lo más claramente posible los presupuestos de los que partimos.

Delimitar el problema

Consiste en formular el problema objeto de estudio de un modo claro y concreto. Los problemas objeto de investigación se obtienen de la revisión de la literatura sobre el tema, de la teoría, y de lo que es más frecuente, a través de la experiencia de nuestras acciones; pues siempre podemos mejorar nuestro entorno. La observación constituye una fuente privilegiada para detectar e identificar problemas existentes en el grupo humano con el que trabajamos.

Para definir los problemas debemos:

1. Explicar en qué consisten, descubrirlos.
2. Justificar porque es necesario investigarlos.
3. Precisar el objetivo que se persigue con la investigación.

En general, los Proyectos Sociales tienden a formularse problemas demasiado ambiciosos. Esto responde, sin lugar a dudas, a la voluntad de resolver cuanto antes la situación problemática, pero también manifiesta una falta de experiencia en la resolución de problemas. Una vez detectada una necesidad debemos formularnos preguntas muy concretas:

- ¿Cómo podremos responder a esta necesidad?
- ¿Qué podemos hacer para cambiar este estado de cosas?
- ¿Cómo podremos colaborar desde nuestra situación ante el problema se resuelva?
- ¿Qué medios, actividades y recursos vamos a poner en juego?
- ¿Qué actividades vamos a realizar?
- ¿Con qué metodología se va llevar a cabo el trabajo?
- ¿Qué persona serían precisas para realizar el proyecto con éxito?
- ¿Con cuánto tiempo contamos?
- ¿Cuánto precisamos?

UBICAR

El proyecto se localiza en un lugar terminado y en una área concreta. En este sentido conviene un especificar el lugar en el que se realiza el proyecto, indicando algunos datos significativos de la Comunidad o Comunidades Autónomas, provincia, comarca, entorno, barrio, etc. Para ello conviene hacer alusión a los datos que se consideren más relevantes del entorno donde se va a realizar el proyecto. Pueden ayudar también datos descriptivo de la localidad, gráficos, mapas y, etc.

REVISAR LA BIBLIOGRAFIA

Una vez que se ha llegado a formular el problema conviene realizar un examen detenido de la principal bibliografía existente sobre el tema, lo que se ha hecho sobre el mismo. Es decir, leer trabajos semejantes al que vamos a plantear en alguna de las dimensiones. Esta lectura nos aportará una visión más amplia del problema y nos mira las posibilidades de solución. Además nos servirá de ayuda para concretar más el problema inicial, a la vez que nos abrirá cauces para la acción y el trabajos edificará sobre lo ya realizado.

PREVER LA POBLACION

Conviene prever la población con la que se lleva a cabo el proyecto. Analiza su situación, características, peculiaridades y, sobre todo, las necesidades y los rasgos más sobresalientes que presenta.

PREVER LOS RECURSOS

Conviene desde los momentos iniciales del diagnóstico tener conocimiento de los recursos de los que podremos disponer para realizar el proyecto, tanto humanos como económicos.

INFORME FINAL

El informe consiste en sistematizar el proceso seguido desde la fase de diagnóstico, aplicación y logro de los resultados. Conviene resaltar no sólo las conclusiones y resultados positivos, sino también aludir a las limitaciones encontradas en el desarrollo del proyecto.

El propósito del informe consisten proporcionar información a las personas interesadas y ayudarle a utilizarla. Es necesario que el informe constituya un proceso dinámico.

El contenido del informe viene determinado por quien vaya a utilizar la información en el recogida y por cómo vaya a usarla, ya que en última instancia son las necesidades e intereses de los individuos, grupos o instituciones involucradas los que justifican y posibilitan tanto la realización de proyectos como la evaluación de los mismos.

El informe final es un estudio que tiene como finalidad el dar a conocer los resultados obtenidos a otras personas para que puedan contrastarlos. En el que se debe relatar el proceso tal y como acontece a lo largo del tiempo, por ello conviene ir narrando todo desde el inicio del proyecto, no esperar hasta el momento de elaborar el informe final.

En el informe se debe incluir una relación de todo lo que se ha hecho, fecha y circunstancias: cómo se han llevado a cabo las distintas etapas del proyecto y las dificultades que han surgido. Es importante destacar no sólo los logros sino también las dificultades encontradas, lo que nos ayudará a soslayarlas en otras ocasiones. El informe pondrá de relieve los resultados que se han obtenido, o interpretación reflexiva y crítica de los mismos, las conclusiones que se pueden derivar del estudio, así como las posibles aplicaciones y las recomendaciones que se consideran convenientes para el futuro.

El informe final contribuye a sistematizar el proceso seguido a la vez que facilita la comunicación y el intercambio de experiencias con otras personas y equipos interesados en la resolución de problemas prácticos en el campo social. Conviene contemplar todo el proyecto desde la fase de diagnóstico del proceso y el producto. No podemos analizar simplemente lo que nos habíamos propuesto (los objetivos) y compararlos con lo obtenido (los resultados), sin tomar en cuenta el contexto (la realidad) en que se desarrolló la acción. En suma, la evaluación es el resultado de la interacción de tres ejes:

- la práctica estos resultados;
- la realidad en la que se desenvuelve, y
- los objetivos perseguidos.

Es necesario finalizar un proyecto en un momento determinado. Esto no significa que el problema que se pretendía solucionar ha desaparecido por completo. Puede ser que se abran más dimensiones y perspectivas del problema que aconsejen la elaboración de un nuevo proyecto al que habrá que asignarles recursos adicionales. Un proyecto no termina nunca, siempre se pueda abordar nuevas dimensiones del mismo. La evaluación es esencial en cualquier proyecto, pues ayuda a la toma de decisiones. Conviene tener elementos precisos, es decir, indicadores que nos permitan saber con claridad para que ha servido un

determinado proyecto y si conviene mantenerlo o no, ya que los recursos son escasos y es necesario el estudio de las prioridades.

Al finalizar cualquier proyecto de trabajo se reflexiona sobre las conclusiones del mismo. Se valoran las acciones y los resultados. De este modo conoceremos mejor los logros obtenidos, los errores a corregir, los aciertos a profundizar así como los problemas a superar. Es importante analizar cómo ha repercutido el proyecto en la vida cotidiana. Los indicadores de cambio deben ser recogidos por los mismos participantes, recurriendo a procesos de triangulación de datos, desde métodos, enfoques e incluso personas diferentes, favoreciendo la confrontación de la realidad y totalidad desde varios ángulos y no desde uno solo. Podemos preguntarnos, ¿quién puede asegurarnos si ese cambio es real o no? Se ha indicado que la práctica constituye en última instancia, el criterio fundamental para asegurar la validez de los procesos.

En realidad no podemos hablar de un camino propiamente dicho si éste no llega a incorporarse con una cierta permanencia a nuestro modo de ser y actuar. Lewin afirma que este paso es esencial para asegurar la dinámica y efectividad del espiral de proceso de innovación y cambio. En esta línea Bartolomé (1989:84) indican:

«Nada ayudan más a esta cristalización o sedimentación de cambio de los procesos permanentes de sistematización de nuestras experiencias, provocando una reflexión crítica sobre el proceso de las mismas, a fin de describir sus elementos comunes y discrepantes. Y su lógica, la cual nos permitirá ir enfrentando cada vez más la línea estratégica que seguimos, la fase en que nos encontramos, lo que nos permite avanzar y la continuidad de proceso».

En el gráfico que presentábamos al principio de esta obra se destaca el carácter de retroalimentación y de feed-back que debe tener cualquier proyecto, elemento de gran importancia para el Trabajo Social. La evaluación de cualquier proyecto sirve de aprendizaje permanente al aportar los elementos de feed-back que nos permitan evitar en otra ocasión los fallos y las lagunas detectadas en el proyecto. Por ello, podríamos afirmar que la investigación social vinculada en la intervención, transformación y mejora de la realidad constituye el mejor camino de perfeccionamiento permanente.

REFLEXION CRITICA

Las pautas indicadas a lo largo de este estudio pretenden ofrecer unas orientaciones sencillas para ayudar a realizar proyectos de carácter social o educativo. Como cualquier día, siempre es incompleta y, por lo tanto, susceptible de mejora.

Es conveniente desarrollo del pensamiento crítico durante la elaboración, desarrollo y aplicación de cualquier proyecto de trabajo. Como nos recuerda Lewin (1988: 35):

«Empezamos a priorizar sobre la práctica desde el momento en que partimos de esa práctica; pero hay un momento metodológico en que hacemos énfasis, intencionalmente, ordenadamente en esa reflexión.

Se trata de un proceso ordenado de abstracción, una visión más profunda y total de la realidad, una nueva mirada crítica y creadora de la práctica; es desarrollar la capacidad de pensar con nuestra propia cabeza. El pensar el por qué de las cosas, pero siempre ligado a la práctica de la realidad.»

En este sentido creemos conveniente recoger unos puntos de reflexión para el análisis de la realidad que nos presenta Címbanos (1988: 23). Nos parecen de gran utilidad con el fin de intentar evitar determinadas deficiencias en el acercamiento de la misma:

- «Desproporción entre el esfuerzo dedicado al diagnóstico en relación al dedicado a la intervención.
- Desproporción entre los datos que se recogen y los que se usan.
- Relevancia de la información.
- La seducción del número.
- Demostrar lo evidente.
- La eliminación del discurso de la población.
- La patente de los especialistas.
- La posesión y uso de la información.
- El diagnóstico detenido en el tiempo (como si la realidad fuese estática).»

En este sentido, Nuñez (1986:69) afirma que:

«El proceso de reflexión teórica sobre el punto de partida, nos debe provocar el avance en términos no sólo intelectivos, sino en la calidad racional, organizativa y política de las acciones transformadoras de la cual se partió.»

No se trata, pues, de un volver mecánicamente, sino de avanzar dinámica y creativamente aunque sin alejarnos nunca de la propia realidad.

La elaboración de proyectos, lo mismo que cualquier otro tipo de aprendizaje, se logra mediante la práctica reiterada. Por ello, será preciso elaborar y reelaborar el proyecto y constatarlo con la práctica, de modo que ésta nos indique si la acción que proyectamos realizar se considera o no adecuada. Desde esta óptica podemos afirmar que la elaboración de proyectos constituye un aprendizaje permanente, pues siempre se puede mejorar y optimizar el trabajo que realizamos. Es importante tener en cuenta que al igual que de un mal plano es difícil llegar a construir un buen edificio, a partir de un proyecto técnicamente deficiente resulta problemático llegar a niveles satisfactorios de logro.

En este sentido, creemos conveniente indicar que, lo mismo que el regalo de brochas y pinceles no hace al que lo recibe un pintor, la lectura de esta guía para elaborar proyectos no hará al lector un planificador de Proyectos Sociales. Sin embargo, con la puesta en práctica de lo que aquí indicando se irán desvelando los caminos y abriendo las puertas para hacer cada vez más accesible y familiar el proceso de investigación.

Esta guía se dirige fundamentalmente a las personas que están interesadas por mejorar el Trabajo Social, se orienta de forma prioritaria a los que se inician, aunque algunos de los elementos aquí indicando se pueden servir de recordatorio a las personas familiarizadas con la intervención en el campo social (en Animación Sociocultural, trabajo comunitario, educación de adultos...), o bien en el campo educativo (animación pedagógica, educación extraescolar, educación del ocio, de la mujer, educación cívico-política...), etc.

El campo de aplicación es muy amplio. Somos conscientes de que a través de la elaboración de buenos proyectos, ajustados a las necesidades del contexto, podremos elevar la calidad y profesionalización de nuestro trabajo, y sobre todo, la calidad de vida de las personas a las que va dirigido.

Ander Egg, Ezequiel. “Estudio-Investigación-Diagnóstico”; en: Metodología y Práctica del desarrollo de la comunidad. México: El ateneo, 1982; pp. 103-124.

Capítulo 7 ESTUDIO-INVESTIGACION-DIAGNOSTICO

No vamos a explicar aquí las etapas generales del proceso de investigación; esta cuestión la hemos desarrollado en otros trabajos (*) y a ellos no remitimos. Ahora nos limitaremos a indicar esas fases, pero adaptándolas a los estudios de comunidades realizados para llevar a cabo programas de desarrollo de la comunidad, que no es lo mismo que estudios de comunidades sin más.

Etapas generales del proceso de investigación:

1. Formulación del problema. Determinación de lo que se pretende investigar de acuerdo al ámbito, sector de intervención y objetivos del programa de desarrollo de la comunidad.
2. Diseño de la investigación.
3. Constitución del equipo de investigación.
4. Elección de los instrumentos metodológicos.
5. Organización del material de consulta e investigación.
6. Elección del tipo de muestra y de la unidad de muestreo (cuando la índole del trabajo así lo exija).
7. Prueba previa de instrumentos y de procedimientos.
8. Preparación de la comunidad, de la organización o grupo en el que y con el cual se le realizará la investigación.
9. Obtención y recolección de datos.
10. El conocimiento proveniente de la práctica: iniciación de tareas preliminares y de la inserción-inmersión dentro de la comunidad.
11. Clasificación, codificación y tabulación de datos.
12. Análisis, elaboración e interpretación de los datos.
13. Elaboración del informe conteniendo los resultados de la investigación y del diagnóstico.

* Técnicas de investigación social social 12ª. edición corregida y aumentada. CID- editor Caracas. 1979.
Introducción a la Planificación, CID editor, Buenos Aires, 1977.

Este esquema, salvo en el punto 10, sigue las fases o etapas de la metodología clásica.

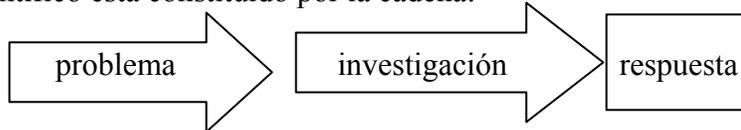
La cuestión planteada sobre la práctica como fuente de conocimiento, es un tanto heterodoxa desde el punto de vista metodológico. Expresa, asimismo, la preocupación de la gente en el estudio de su propia realidad.

Diagrama del proceso de investigación social

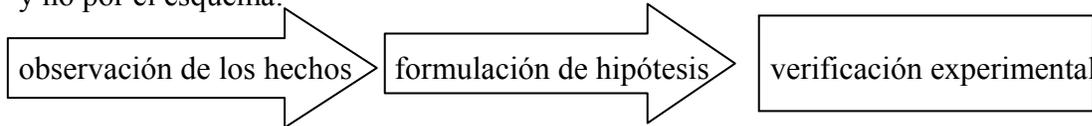


1. Formulación del problema. Determinación de lo que se pretende investigar de acuerdo al ámbito, sector de intervención y objetivos del programa de desarrollo de la comunidad.

Contrariamente a lo que se suele afirmar con mucha frecuencia, el trabajo científico, la ciencia o la investigación no avanza por la formulación de hipótesis, sino fundamentalmente por el planteo de problemas. El esquema básico en el proceso del trabajo científico está constituido por la cadena:



y no por el esquema:



como señalan algunos autores. El problema, o dicho con más precisión, la formulación del problema, es el primer paso del proceso de investigación.

Toda estudio e investigación social -lo mismo, obviamente, para un estudio de comunidades- comienza con la formulación del problema y se extiende por una serie de fases hasta encontrar la respuesta (que puede ser válida o no) al problema planteado.

La situación-problema desde la que se parte en un estudio para un programa de desarrollo de la comunidad, puede ser la comunidad en donde se va a trabajar, un aspecto de la problemática de la misma, o un área que se escoge como campo para desarrollar un programa.

La realidad de una comunidad -o de un sector de ellas- es tan amplia y compleja, que no se puede estudiarlo todo; hay que circunscribir la actividad investigación a un ámbito bien concreto y específico, o sea, bien delimitado.

Conocidos los objetivos del programa, el sector de intervención en el que se va a actuar (que no siempre está pre-establecido, puede ser resultado de la investigación) y el ámbito que abarca el programa, de lo que se trata es de seleccionar lo más significativo en función de esos tres factores.

2. Diseño de la investigación

Esta segunda fase consiste en elaborar el esbozo, esquema, prototipo o modelo que indica las decisiones, pasos y actividades a realizar a llevar a cabo una investigación. Dentro del programa de desarrollo de la comunidad, esto incluye una serie de tareas:

- elaboración y explicitación del marco teórico referencial,
- elaboración de la estructura general del investigación,
- coordinación de tareas,

- esquema presupuestario-administrativo.

Este conjunto de tareas permiten prever y emprender un curso general de acciones y actividades para realizar el estudio previsto con el máximo de garantías.

a. Marco teórico referencial

En el marco teórico se expresan las proposiciones teóricas generales, las teóricas específicas, los postulados y supuestos que sirven de marco de referencia al problema o problemas que son motivo de estudio en la investigación, o bien sirven como marco en que se sitúan las hipótesis.

No se trata de crear el marco teórico, sino de explicitar las opciones científicas e ideológicas desde las cuales se aborda la realidad. No existe un marco referencia de validez universal para cada tema de investigación; según sean la interpretación y enfoque que se hace de la realidad, será el marco teórico. (*).

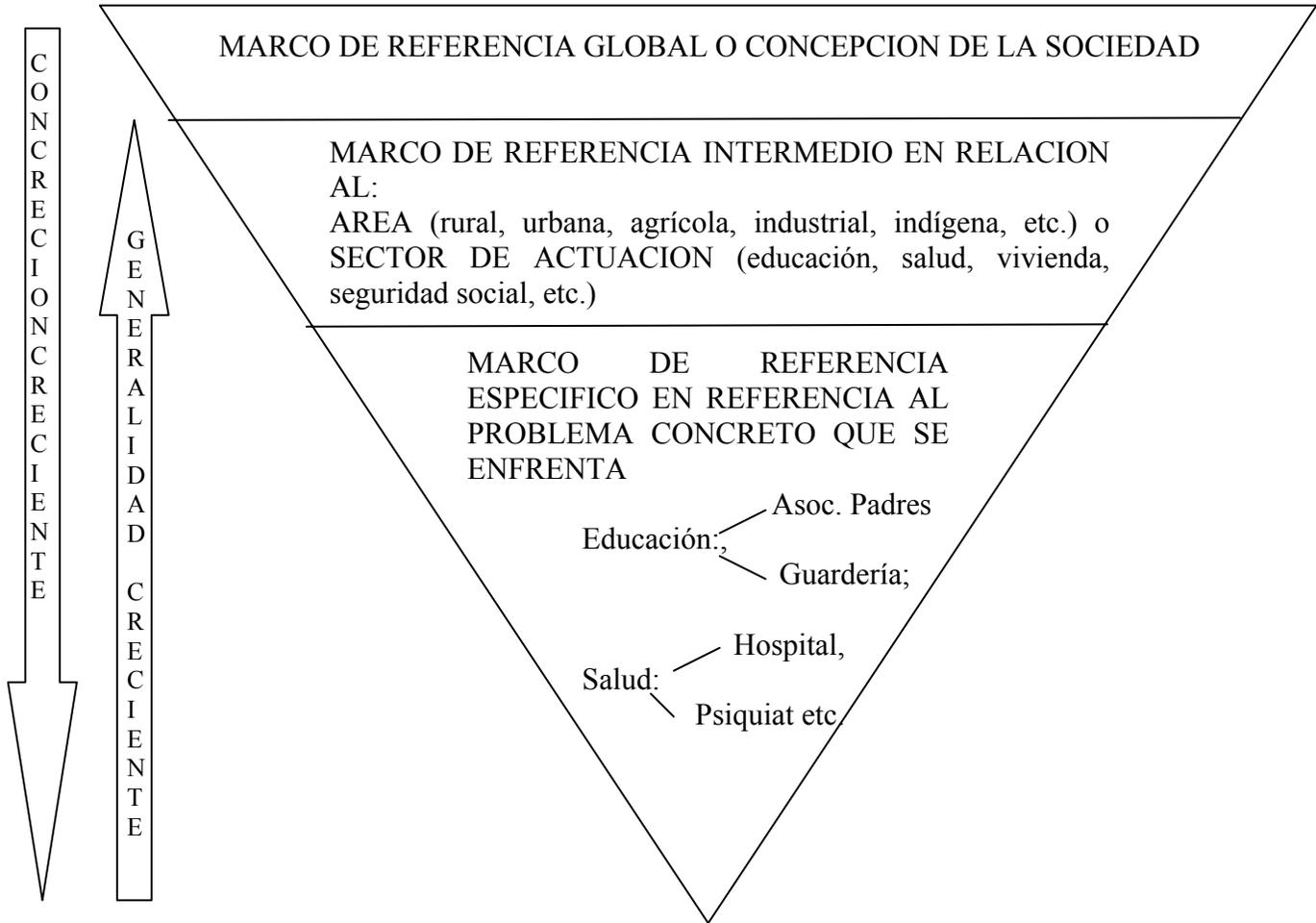
A la realidad nos vamos como una tabula rasa, la leemos desde nuestra perspectiva ideológica y científica. Por eso los hechos sociales no se presentan como flores que hay que recoger. Se necesita saber como me voy a orientar para recoger los datos, hechos y fenómenos que se dan en la realidad social. El marco teórico referencial, por una parte proporciona esa orientación, por otro lado suministra "conceptos sensibilizadores" que a modo de un radar mental alertan sobre determinados hechos o fenómenos sociales. El riesgo de un mal manejo del marco teórico, es que sólo se "vea" lo que ella esté indicado en el marco teórico, y que la realidad no "agregue" nada nuevo (*).

b. Elaboración de la estructura generadle la investigación

Esta tarea que consiste fundamentalmente en elaborar el paradigma de las operaciones a realizar con las variables, puede entenderse también, en un estudio para el desarrollo de la comunidad, como la elaboración de una guía general de investigación, tal como la que presentamos en los capítulos 8, 9, 10 y 11.

* Ver apéndice de este capítulo (pag. 124)

* Sobre este punto quiera relatar una experiencia realizada por un grupo cuyo marco teórico-referencial era la "teoría de las contradicciones" de Mao. Todas su investigación consistía en "encontrar" las contradicciones principales, secundarias antagónicas, no antagónicas, etc., y la "praxis" pedagógica consistía fundamentalmente en enseñarle al pueblo a encontrarlas... al margen de lo que está simplificación es como caricaturización del pensamiento de Marx y Mao, lo cierto es que la realidad se les escapaba, pues ésta no se agota, en las contradicciones que existen en su seno. La gente de estas comunidades, que no habían perdido su sentido común, ni su hambre, terminó en el hartazgo a corto plazo, respecto del programa de desarrollo comunal y de sus animadores.



- Cada uno de estos niveles referenciales se interrelacionan; debe existir una consistencia interna entre todos ellos.
- Cada niveles según su conjunto del conjunto marco de referencia.

c.Coordinación de tareas y diagrama del proceso general de la investigación.

No es lo mismo la coordinación de tareas que el diagrama del proceso general de la investigación. Las incluimos implicadas unas y otras, puesto que no hay mejor sistema para organizar la coordinación de tareas que el utilizar un diagrama que indique las diferentes fases y los tiempos en los que debe realizarse, cada momento del investigación.

d.Esquema presupuestario-administrativo

Una ilusión muy difundida en ciertos ambientes es la de pretender hacer investigaciones sociales "serias" sin contar con medios financieros suficientes. La investigación social no entra en la categoría de "trabajo voluntario", es decir, de un trabajo que se realiza a modo de un servicio fuera de las horas de trabajo remunerado. Estas investigaciones-hobby, no se termina nunca, no se hace a tiempo, o terminan en la realización de trabajo poco serios o de escasa utilidad.

Consecuentemente un investigación para la realización de un programa de Desarrollo de la Comunidad debe pensarse también en términos de costos. Con frecuencia los gastos del trabajo de investigación forman parte de los gastos generales del funcionamiento del equipo u organismo de desarrollo de la comunidad, esto no excluye la necesidad del estudio de éstos.

Gastos que se incluyen los costos del investigación

- a) Costos de personal: el costo de personal se calcula sobre la base del tiempo que insume cada tarea y según quien la realice. Dado que no todas las tareas tienen igual importancia, a la hora de presupuestar una investigación hay que distinguir entre:
 - equipo de dirección;
 - investigadores y/o asesores;
 - técnicos;
 - auxiliares;
 - administrativos.
- b) Dietas: incluye los gastos de desplazamiento del personal (transporte, alojamiento y alimentación), comunicaciones, etc.; necesarios para realizar la investigación fuera de lugar habitual de residencia.
- c) Material documental: se trata de libros, revistas, informes, anuarios, estudios y cualquier otra documentación que sea pertinente o relacionada con la investigación a realizar.
- d) Material cartográfico: no todas las investigaciones lo requieren, pero hay que tenerlo en cuenta cuando la índole de la misma así lo exigiera. Comprende la adquisición de mapas, gráficos, planos, etc.
- e) Gasto de local y oficina: alquiler, mobiliario, archivos, teléfono, máquinas de escribir, calcular, etc. También incluye el instrumental (grabadores, máquinas fotográficas, etc.) exige determinado tipo de investigación.
- f) Tabulación de datos: este gasto puede estar incluido en las tareas del equipo auxiliar, pero en otros casos, cuando se realiza la tabulación mecánica, hay que considerarlo como un gasto separado.
- g) Publicación del informe: este gasto conviene incluirlo como parte del costo del investigación, Siria parte contratante no dispone de los medios para publicarlo. Las investigaciones que no se publican no sirven para nada, o bien, han sido hechas para servir a intereses muy restringidos.
- h) Gastos imprevistos: hay que hacer un cálculo sobre la base del 5 al 10% del total de la investigación.

3. Constitución del equipo de investigación

Lo más probable es que dentro de un programa de desarrollo de la comunidad, las tareas de estudio e investigación las realice el mismo equipo responsable de llevar a cabo los trabajos de campo. Más aún, es conveniente que así sea.

El esquema de organización (*) de un equipo de investigación, puede dar algunas pautas de cómo organizar o distribuir las tareas, dentro de un equipo cuya función principal es la realización de programas de desarrollo de la comunidad.

4.La elección de los métodos y técnicas a utilizar

Los métodos y técnicas a utilizar –las “armas metodológicas”, como se las ha llamado- depende en cada caso concreto de una serie de factores:

- la naturaleza del fenómeno a estudiar
- el objetivo de la investigación

ESQUEMA DE ORGANIZACIÓN

| Secciones | Funciones | Personal |
|---------------------------------------|---|---|
| Dirección | Preparación del diseño, elaboración de los instrumentos de recolección de datos; construcción del código (e instrucciones); organización y conducción del trabajo de investigación; plan de tabulación; análisis de datos; redacción del informe. | Uno o más directores, o bien con directores asociados (personal permanente). |
| Equipo de investigación | Asiste al director en todas sus tareas; asume la responsabilidad de un determinado sector o tema de la investigación. | El número de investigadores depende de la magnitud de la investigación (permanente y contrataciones ad hoc como consultores). |
| Oficina de cálculo estadística | Diseña la muestra y dirige y realiza los trabajos necesarios para su preparación | Estadístico especializado en muestreo y personal auxiliar para (personal permanente). |
| Oficina de biblioteca y documentación | Uno o dos equipos que forman el departamento de archivo de libros, revistas, documentación, estudios, gráficos, mapas, etc. | Personal especializado en vivir bibliotecología y documentación. Dibujante o delineante (personal permanente). |
| Equipo de encuesta | De reclutamiento y entrenamiento de encuestadores; relaciones públicas para el trabajo de campo, supervisión, etc. | Un jefe de encuesta y supervisores (permanente) y encuestadores (reclutados cada vez). |

* Buena parte de esta fase de la investigación diagnóstica operativa, ya fue expuesta en el trabajo que describiésemos con José Ma. Llorens, Los campamentos universitarios de trabajo. Instituto de Estudios Políticos, UNC, Mendoza, 1965. Puede leerse con gran provecho para comprender la "inserción-inmersión", el libro de José Ma. Llorens, Opción fuera de la ley.

| | |
|--|---|
| Oficina de Codifica (aplica el código construido y por el equipo de dirección); compilación y perforación y tabulación. Realiza los cómputos requeridos por el análisis. mecánica. | Un jefe de oficina con personal auxiliar (permanente y transitorios). |
|--|---|

- los recursos financieros disponibles
- el equipo humano que realizará la investigación
- la cooperación que se espera lograr del público.

Pero, el desarrollo de la comunidad en su esencia misma, como metodología de la acción social, exige de la participación popular, en la elección de los métodos y técnicas hay que buscar o preferir, en situaciones similares, los instrumentos que permitan la mayor participación de la misma gente implicada en los programas.

Advertimos una vez más, que los métodos y técnicas tienen un carácter instrumental, y nunca pueden suplir la necesidad de creatividad frente a la originalidad o carácter inédito de cada situación concreta que sea de enfrentar.

5.Organización del material de consulta e investigación

Difícilmente habrá un programa de desarrollo de la Comunidad que tenga que llevarse a cabo sobre una realidad acerca de la cual no se haya realizado ningún tipo de estudios. A veces no existen estudios sobre una comunidad concreta, pero se puede disponer de muchos datos a partir de estudios más globales. En suma: nunca se comienza de cero. Lo que se debe saber es adonde recurrir para obtener la documentación e información que se necesita en función del trabajo que se ha de realizar. En este caso se recurrirá a fuentes secundarias que hay que someter a un análisis crítico. Pero como esta información suele ser insuficientes se realizarán los estudios necesarios para llevar a cabo el problema.

Al hablar de organización del material, se hace referencia tres tareas diferentes pero complementarias:

- la organización del material de consulta que hace referencia al área o sector en que se ha de realizar el programa.
- la organización del material que hay que consulta para realizar la investigación.
- la organización del material mediante la ordenación de las informaciones y datos recogidos durante la realización de la misma investigación.

Apenas se inician las actividades un programa de Desarrollo de la Comunidad, con el fin de lograr el mejor ordenamiento y aprovechamiento del material, es necesario preparar una serie de carpetas ("dossier") de documentación conforme a la índole de la investigación.

6. Determinación y elección de la muestra

Por lo general resulta imposible encuestar a todos los individuos de un barrio o de una ciudad. Mucho menos cuando se trata de una comarca, provincia, región o país. Ello demandaría un gasto extraordinario en tiempo y dinero. En razón de este problema surgió el método de muestreo. Este método consiste en obtener un juicio sobre un total que se denomina "conjunto" o "universo" (ya sea de individuos o de elementos), mediante la recopilación y examen de una parte denominada "muestra", que se selecciona por procedimientos científicos que reciben el nombre de "muestreo".

Salvo en el caso de pequeñas poblaciones, la utilización de una muestra se hace absolutamente necesaria, en razón de la complejidad de las tareas de recopilación, clasificación y análisis de los datos, con todo lo que ello implica de costo y tiempo. Pero una muestra debe ser válida, de lo contrario puede verse mermada la utilidad de la misma. Su mayor o menor validez científica no depende de su tamaño amplitud, de sino de su representatividad. Lo esencial es que la muestra sea representativa del total (conjunto universo) que se desea estudiar. Su representatividad viene dada por la medida que refleja con fidelidad los rasgos y características que aparecen en el conjunto, en la proporción lo más aproximadamente posible. Cuando la muestra satisface éstas condiciones, se denomina muestra representativa. Cabe advertir que la decisión sobre el tamaño de la muestra, depende en buena medida del costo, tanto económico como de personal y organizativo.

Esta tarea de ordinario se confía un estadístico o a un equipo de cálculo y estadística, puesto que la elección de la muestra se trata de una materia exige una especialización en el campo matemático de la estadística.

7. Prueba previa de instrumentos y procedimientos

No basta con haber elegido los instrumentos metodológicos de acuerdo al problema a investigar, es necesario que estos procedimientos sean aptos para abordar científicamente esa realidad concreta. Así por ejemplo, dada la índole de un problema, la técnica de entrevista podría ser válida para recoger información acerca de él, pero en el caso específico en que esa técnica se aplica, podría no ser aplicable o bien exigirían una serie de reajustes que son requerimientos de esa situación particular. Para decirlo en breve: antes de aplicar las técnicas investigación, es menester un "afinamiento" de última instancia. Esto es lo que se llama la prueba previa de instrumentos y procedimientos.

El modo que podríamos denominar "clásicos" para realizar esta prueba, es el denominado "test preliminar" o "investigación de ensayo". Consiste en realizar la investigación sobre una pequeña muestra, por medio de investigadores experimentados capaces de determinar la validez de los métodos y procedimientos utilizados.

En otros casos se someten a prueba de validez y seguridad conjuntamente los métodos y procedimientos y el equipo de encuestadores que ha de valerse de los mismos.

8.Preparación de la comunidad o del grupo en que se realizará la investigación

Aunque en un principio esto puede parecer extraño, la comunidad o institución en la cual o sobre la cual se va realizar la investigación también puede o debe ser preparada. Esta actividad consiste en crear un "clima favorable" en el cuadro territorial (local, regional, provincia y, etcétera.) o en la institución u organización (cooperativa, sindicato, asociación de vecinos, etc.), en la cual se proyecta llevar a cabo la investigación.

Como la metodología propuesta busca la máxima participación de la gente, en todas las fases o etapas del trabajo, en este caso la "preparación de la comunidad" consiste también en buscar las formas de incorporar a la gente en el estudio de su propia realidad.

Existen pues dos tareas o actividades en la preparación de la comunidad:

-por una parte, crear un clima favorable para que en el trabajo sobre el terreno, se eviten los recelos, abstenciones, explicaciones previas y todo lo que conduce a la pérdida de tiempo y validez en la tarea de recopilación de datos, al mismo tiempo que se facilite la tarea de quienes realizan investigación de campo, y,

-la preparación para incorporar a algunos miembros de la comunidad en la realización del estudio. Decimos "algunos miembros de la comunidad" por una razón de realismo; el ideal sería que se incorporasen todos, la realidad es que participarán algunos.

9.Obtención y recolección de datos

Una vez planeada la investigación y llevadas a cabo todas las tareas que permiten la puesta en marcha de una investigación, corresponde pasar a las tareas de campo con el fin de realizar el estudio.

La obtención y recopilación de datos comportan dos tareas:

- la recopilación de datos sobre el terreno (datos primarios)
- el uso de datos disponibles, que también existe una tarea de identificación y recolección (datos secundarios).

Para esta tarea de recopilación de datos e información, existen numerosos procedimientos. Le utilización de una u otra técnica, depende de la naturaleza del problema a estudiar y del equipo de investigación disponible.

Las técnicas más desarrolladas en la recopilación de datos en las ciencias sociales son las siguientes:

- la observación
- la entrevista
- el cuestionario
- la recopilación documental
- la escala de actitudes y de opiniones
- los tests

- la sociometría
- la semántica diferencial
- el análisis de contenido

También la práctica social es fuente de conocimiento, pero los metodólogos no la consideran en sentido estricto como un procedimiento de recopilación de datos.

De todas estas técnicas, las cuatro primeras (observación, entrevista, cuestionario, recurso a la documentación) son las más utilizadas en los estudios para llevar a cabo programas de Desarrollo de la Comunidad. Las otras también pueden emplearse, pero su utilización es menos frecuente.

10.El conocimiento proveniente de la práctica

En este contexto y en esta fase del proceso, hablar de conocimiento proveniente de la práctica, tiene una doble dimensión que, desde nuestra perspectiva está totalmente entrecruzada:

- el conocimiento que se adquiere como consecuencia de haber iniciado algunas tareas sobre el terreno, y
- el conocimiento que proviene de la inserción-inversión dentro de una determinada realidad, en la cual se va a llevar a cabo el programa de desarrollo comunal.

El solo hecho de iniciar el trabajo sobre terreno y de realizar determinadas tareas, la práctica nos proporciona un conocimiento de la realidad que difícilmente se logra por los procedimientos tradicionales. Pero como no se trata de una acción sobre la comunidad, sino una acción de la comunidad, la práctica en este modo de concebir el desarrollo comunitario es fuente de conocimiento a través de una inserción-inmersión en la realidad en la que se ha de actuar.

Ahora bien, ¿en qué consiste la inserción-inmersión como modo de conocer una situación problema?

Dentro del marco de las técnicas y del lenguaje tradicional, a la primera fase de la investigación diagnóstica-operativa podría llamarse "observación no participantes". A este segundo momento, usando ese mismo criterio, se le llamaría "observación participante o activa". Sin embargo, eso no es así (el lector puede juzgar): los supuestos en que nos apoyamos y los procedimientos utilizados son diferentes: por otro lado, en este método, la "observación no participante", es un primer momento para pasar cuanto antes a la "observación participante" y, a algo más, como se explica más adelante.

¿En qué consiste la inserción-inmersión como un modo de conocer una situación problema?

Ante todo -y comenzamos por decirlo que no es- no se trata en modo alguno de entrar en el mundo de los explotados y marginados por el conocimiento intelectual que pueden proporcionar los estudios (sociólogos, psicólogos, antropológicos o económicos), las estadísticas, las encuestas, las tesis o cualquier otro procedimiento, o bien, el que se adquiera a través de los libros en general. Este tipo de conocimiento como reconocimiento -

que es el que sustenta el empirismo lógico- permite el estudio de la realidad social sin comprenderla.

La inserción-inmersión, consiste en su primer momento simplemente en convivir de algún modo con ellos (lo que están en una situación problema), en participarán en sus vidas... Más que conocer mediante investigaciones, lo que se intenta es un saber-con-la-vida. Comprender, no es siempre formular racionalmente las cosas. Comprender, es muchas veces, comprender vitalmente, comprender con nuestra vida, porque a nosotros nos pasa, porque la vida nuestra está hecha de muchas convicciones que no podemos formular conceptualmente (*). Se ha dicho –se nos ha dicho- que esta vía es un "empirismo poético"... quizás, (no hacemos cuestión de etiquetas). Lo cierto es, que "decirse comprometido con la liberación y no ser capaz de comulgar con el pueblo, al que continúa considerando absolutamente ignorante, es un doloroso equívoco" (1).

La esencia -nuestra práctica iniciada en 1964 y formulada por escrito con Llorens en 1965- es el contacto directo con la gente, no como profesional que aporta los servicios de su especialidad, sino siendo como uno de ellos, viendo, escuchando, aprendiendo, descubriendo y admirando, conviviendo y compartiendo. En esta inserción, se pretende que se esté inmerso en la propia intimidad del sufrimiento y de la inseguridad, compartiendo de algún modo esta vida. De hecho se va conociendo una realidad, pero desde dentro, y no desde afuera como se hacía –y se hace- con los procedimientos tradicionales. “El hombre no puede conocer ninguna cosa sin entrar en contacto con ella, es decir, sin vivir (practicar) en las circunstancias de esa cosa”. Y el mismo autor agrega en otro pasaje: “Para conocer directamente una cosa o cosas, es indispensable participar personalmente en la lucha práctica que tiene por fin cambiar la realidad, cambiar esa cosa o cosas, porque sólo con la participación personal en esa lucha práctica se puede entrar en contacto con el aspecto exterior de la cosa, descubrir su esencia y comprenderlas”. (2)

Esta inserción-inmersión permite adquirir una vivencia del grupo o comunidad con quienes trabajamos, mejor dicho, de la gente con quienes participamos. Esto implica ser parte del proceso, no espectador. Y, ¿qué quiere decir “ser parte del proceso”? Ante todo y en lo más profundo, consiste en superar la dicotomía “trabajador social-pueblo”, en otras palabras y desde otra perspectiva, se trata de un desclasamiento. No es una inserción por yuxtaposición, sino por inmersión en la realidad del pueblo, siendo y participando como uno más, adquiriendo la capacidad de ver sus problemas desde las mismas perspectivas del pueblo y no metiendo al pueblo en los esquemas de nuestros manuales. El “manualismo” no sirve para encontrar al pueblo. Lo que Freire afirma en relación al contenido

* Casi una década después de haber escrito esto, cuando estás anotaciones ya estaban en prensa, leyendo a Gramsci encontramos una explicación de lo que queríamos decir, que no podemos dejar de transcribir, porque ellas nos expresan mejor que lo que fuimos capaces de hacerlo. "El elemento popular siente pero no siempre comprende y sabe; el elemento intelectual sabe pero no siempre comprende, y especialmente no siempre sabe. El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y especialmente sin sentir que uno es apasionado, es decir, sin sentir las pasiones elementales del pueblo. No se hace crítica, ni historia (ni sociología ni trabajo social agregamos por nuestra cuenta confiados en no distorsionar el pensamiento de Gramsci sin estas pasiones, esto es, sin ésta conexión sentimental entre los intelectuales y el pueblo nación." Y agrega más adelante: esta relación crea "una conexión orgánica en la cual el sentimiento-pasión se convierte en comprensión y, por lo tanto, en saber (no mecánicamente sino de un modo vivo)..."

programático de la educación, es válido para la organización de todo programa de trabajo social; se ha de “partir, dice, de la situación presente, existencial y co reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo” (3).

Puestos en esta labor y a medida que la experiencia se desarrollaba, las técnicas tradicionales de encuesta nos pareció extremadamente limitados y limitativas. Conociendo los resultados, análisis o interpretaciones que surgían de las encuestas realizadas y conociendo al mismo tiempo la realidad, en lo que hace a los hechos investigados, muchas encuestas nos parecieron inútiles u ridículas, y gran parte de lo cuantificable, como poco significativo. La afición por la cuantificación y la estadística, suele ser un modo para escaparse de la realidad y de las prácticas concretas. Se recopilan datos, se los suma, resta, divide y multiplica, se sacan porcentajes, se los eleva a la enésima potencia, se sacan medias medianas, modos y promedios, se hacen complicadas correlaciones, y entre sumatorias y gráficos, se pretende construir y conocer la realidad, olvidando lo más elemental: las cifras provienen de respuestas dadas por los “encuestados”, en las que dicen lo que buenamente se les ocurre, les parece o les conviene, pero a veces poco o nada tienen que ver con su realidad. En fin, precisión milimétrica acerca de banalidades o de problemas que casi todo el mundo conoce por sentido común.

Esta inserción nos da conciencia –para los que sufrimos de deformaciones metodológicas- de las limitaciones del mito empirista y de las manías y achaques de la “quantofrenia” y la “testomanía” de las que nos habla Sorokin. Pero he aquí que mientras se curan de ellas algunos sociólogos, hay asistentes sociales que parecen enfermarse.

Otra cuestión vinculada a la inserción, es el viejo problema formulado desde hace mucho, conforme al cual es necesario “partir de las necesidades sentidas”, y que nosotros el pueblo y de su nivel de conciencia. Ceñidos sólo a la primera cuestión nos preguntamos: ¿Por los procedimientos tradicionales, se llega a comprender tales necesidades?, ¿hasta dónde y cómo se las ha comprendido?

Para alcanzar este conocimiento, la inserción-inmersión nos parece un verdadero salto hacia adelante, siempre y cuando tengamos en claro, que “la noción de la necesidad” es, en efecto, una noción histórica. El ser humano no se define por un registro de necesidades enumeradas para siempre, puesto que el proceso civilizador es creador de necesidades nuevas, cuya existencia y su manifestación elevan al hombre a sus propios ojos”.

Esta inserción, además de un acrecentamiento de la capacidad de comprensión de la realidad en que se está actuando, aumenta también la capacidad “operativa”. No consideramos el problema (aumento de la capacidad operativa), sólo en términos “eficientistas”, como lo hacen aquellos sociólogos y asistentes sociales para quienes lo importante es tener éxito en su trabajo..., éxito que no se mide en términos de auténtica promoción y liberación humana, sino en efectos tangibles que permiten “apreciar” la capacidad profesional, con mayor o menor prescindencia del hecho que los proyectos específicos sirvan o no a una auténtica promoción social

11. Clasificación, codificación y tabulación de datos

Los datos recogidos mediante algunos de los procedimientos indicados precedentemente, son elaborados y clasificados con arreglo a ciertos criterios de sistematización, para proceder y luego al recuento y clasificación conforme al sistema más adecuado y factible.

Esta labor de clasificación comporta dos operaciones fundamentales:

- la codificación
- la elaboración (que consiste fundamentalmente en la tabulación de los datos)

El objeto de la codificación es el de traducir y reducir una serie de respuestas extensas, a un conjunto sintético todas y cada una de las categorías que comprende el cuestionario. Mediante la codificación se hace posible la tarea de tabulación de datos.

12. Análisis, elaboración e interpretación de los datos

Es en esta fase cuando se realiza el tratamiento estadístico-matemático de los datos. Sin embargo, el análisis no puede quedar reducido a una operación contable de obtención de promedios, medias de asociación, etc. Los datos en sí mismos tienen limitada importancia, es necesario “hacer hablar”, esto es, encontrarles significación. Precisamente en eso consiste la esencia del análisis o interpretación de los datos.

El propósito del análisis es resumir y comparar las observaciones llevadas a cabo en forma tal que sea posible materializar los resultados de la investigación, con el fin de proporcionar respuestas a los interrogantes de la investigación, o sea, a los problemas formulados.

El objetivo de la interpretación es buscar un significado más amplio a las respuestas mediante su trabazón con otros conocimientos disponibles: generalizaciones, leyes, teorías, etc. Se trata de poner los datos en una perspectiva de contextos, de relaciones mutuas, etc.

Cabe advertir que tanto el análisis como la interpretación tienen mucho de trabajo artesanal, por lo cual esta fase no puede reducirse a una simple operación estadístico-matemática; en esta labor además de la lógica interviene la “imaginación sociológica”. Ambas tareas – análisis o interpretación- son la culminación de todo el proceso de la investigación. Las fases precedentes tienen sentido y se ordenan en función de estas tareas.

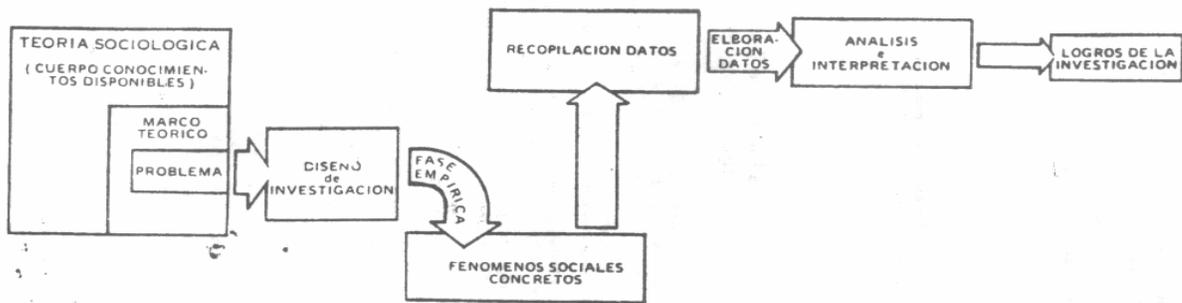
13. Elaboración del informe conteniendo los resultados de la investigación y del diagnóstico

Cuando se lleva a cabo un estudio que quiere servir de base para la realización de un programa de desarrollo de la comunidad, conviene que el mismo se exprese en un documento o informe final. No sólo se trata de tener datos para decir algo sobre ellos, sino también de decirlo de manera adecuada a los propósitos de una investigación participativa.

Recordémoslo una vez más que la **participación** de la gente es un aspecto clave y esencial en la realización de estos programas, la educación del informe o clave y esencial en la realización de estos programas, la redacción del informe o documento, se ha de realizar de acuerdo a las siguientes pautas:

- lenguaje comprensible e intangible a toda persona de mediana cultura; hay que trabajar duro en beneficio de la claridad y comprensión del informe.
- Presentación didáctica para que la gente pueda calerse del estudio, a fin de realizar las gestiones, demandas, acciones o tareas que, a nivel de sus organizaciones, desean emprender, o las que corresponden a su participación en el programa de desarrollo comunal.
- Que sirva al pueblo para una comprensión crítica de su realidad, al mismo tiempo que estimule su participación.

ESQUEMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL



DIAGNOSTICO

Naturaleza del diagnóstico

Dentro del lenguaje de las ciencias sociales el término **diagnóstico** tiene un sentido similar al que de ordinario se le da en Medicina: averiguación del estado de salud de una persona y, en caso de enfermedad, determinación de los factores de ésta y de las necesidades más urgentes de curación. Todo esto, claro está, referido en nuestro caso a una comunidad en su conjunto o a un sector de intervención.

En la práctica, y conforme con la metodología propuesta, es preciso distinguir dos tipos de diagnóstico:

- el diagnóstico preliminar (primera aproximación a la situación-problema)
- el diagnóstico resultante de un estudio sistemático.

En cuanto a la naturaleza del diagnóstico social, la misma etimología del término nos permite una primera aproximación a su significado científico: **día** (a través), **gnosis** (conocer). Se trata de un “conocer a través”, de un “conocer por medio”. De ahí que, a modo de síntesis, pueda decirse que el diagnóstico es la conclusión del estudio o investigación de una realidad, expresada en un juicio comparativo sobre una situación dada.

Aspectos a considerar en el diagnóstico

En términos operativos, el diagnóstico comprende las siguientes tareas:

- sistematización de la información y datos sobre la situación-problema de una determinada realidad, de cómo se ha llegado a ella y cuáles son las tendencias;
- se intenta establecer la naturaleza y magnitud de las necesidades y problemas, y la jerarquización de los mismos en función de ciertos criterios ideológico, políticos y técnicos;
- comporta, asimismo, el conocimiento de los factores más relevantes dentro de la actividad o aspecto que interesa considerar, de las diferentes fuerzas en conflicto y de los factores que actúan de manera favorable, neutra o desfavorable, para alcanzar los objetivos o la finalidad propuesta;
- incluye también la determinación de recursos e instrumentos disponibles, en función de la resolución de los problemas y / o la satisfacción de necesidades o carencias detectadas.
- tiene por finalidad:
 - servir de base para acciones concretas (de un plan, programa o proyecto) conforme a un determinado proyecto político, y
 - fundamentar las estrategias que se han de expresar en una práctica concreta, conforme a las necesidades y aspiraciones manifestadas por los propios interesados (pueblo comunidad, grupo, organización, etc.) y la influencia de los diferentes factores que inciden y actúan en el logro de los objetivos propuestos.

Como los esfuerzos para encauzar y acelerar el desarrollo (sea en sus aspectos económicos, sociales o culturales) ya se vienen haciendo cuando se esboza un plan o programa, no se puede “diagnosticar” como si se partiese de cero. De ahí que las políticas aplicadas y la cantidad y modo de los recursos utilizados dentro del ámbito de la organización en que vamos a realizar una tarea de programación deben ser otro factor o aspecto a considerar dentro del diagnóstico.

Las principales pautas de tipo general que se han de tener en cuenta para el diagnóstico pueden resumirse en lo siguiente:

- se han de realizar estudios e investigaciones tanto cuanto se necesitan para la acción. No es fácil decidir acerca de la información mínima indispensable y, ordinario, la propensión es a estudiar mucho más de lo que se necesita;
- para determinar una situación, además de los factores económicos y sociales (que son lo que de ordinario se analizan), hay que incluir también los aspectos políticos, institucionales, culturales y psicosociales;
- incluir los factores endógenos (principalmente la situación de dependencia) que influyen en la situación que es motivo de estudio y programación; es menester establecer cómo influyen en el área o sector que es motivo de planificación.

Conforme a lo dicho, definimos el diagnóstico como: **el procedimiento por el cual se establece la naturaleza y magnitud de las necesidades y problemas que afectan al aspecto, sector o situación de la realidad social que es motivo de estudio-investigación en vista de la programación y realización de una acción. En el diagnóstico se establece también la jerarquización de las necesidades y problemas en función de ciertos criterios políticos, ideológicos y técnicos. Comporta, asimismo, el conocimiento de las diferentes fuerzas en conflicto y de los factores que actúan de manera favorable, neutra o desfavorable, para alcanzar los objetivos o la finalidad propuesta. También incluye la determinación de los recursos disponibles. Tiene por finalidad servir de base para un hacer (realización de un proyecto o programa) y para fundamentar las estrategias que se han de expresar en una práctica concreta, conforme a las necesidades y aspiraciones manifiestas por los mismos interesados de manera directa y a través de sus organizaciones o asociaciones.**

El diagnóstico –digamos por último- constituye el nexo entre el estudio-investigación y la programación de actividades.

Bibliografía citada

- | | |
|------------------|--|
| 1. FREIRE, Paulo | <i>Pedagogía del oprimido.</i> Tierra Nueva. Montevideo, 1970. |
| 2. MAO TSE TUNG | <i>Acerca de la práctica.</i> Ed. Rosa Blindada, Buenos Aires, 1969. |
| 3. FREIRE, Paulo | <i>op. cit.</i> |

Digresión acerca de lo que significa e implica la “participación del pueblo en la realización del estudio y diagnóstico”

Participar: he aquí una palabra de moda, casi mágica por lo que se espera de ella para resolver problemas... Esta palabra puede decir mucho o quedar simplemente en su rotunda sonoridad. Esa es la razón por la que nos preguntamos, ¿qué significa y qué implica la participación del pueblo en la realización del estudio y diagnóstico?

Que la gente participe en esta parte del proceso, no significa que todos sean encuestadores o que aprendan a elaborar diseños de investigación. Es algo más simple, pero más profundo y decisivo.

A partir de nuestra práctica (defectuosa y limitada porque nos hace falta acumular más experiencias sobre este punto), podemos indicar algunas pautas, ya sea como enfoque o bien como aspectos operativos:

- toda labor de investigación diagnóstica se ha de concebir desde la perspectiva del pueblo; con él y en él se realizará también la verificación, el análisis e interpretación de los resultados.
- en las tareas de análisis y discusión de los datos ha de participar la población, no sólo para ampliar el conocimiento de su situación, sino también para que vivenciando críticamente su realidad, encuentre motivaciones para actuar transformadoramente sobre la misma.
- el análisis no puede limitarse a ampliar y mejorar los conocimientos, sino que debe servir para visualizar de una manera crítica los diferentes aspectos de la realidad en la que se está inmerso y la comprensión de las causas de esa situación.

Esta participación del pueblo y de los trabajadores sociales del programa de desarrollo comunal (que no se han de considerar separados del pueblo), implica una tarea de desvelamiento de la realidad que lleva un mutuo esclarecimiento y una concientización conjunta.

Una amplia discusión del diagnóstico con participación de la gente (ya sea en mesas redondas, reuniones públicas, seminarios, etc.) analizando los resultados y conclusiones, constituye un instrumento educativo y movilizador, aun cuando la investigación y el diagnóstico tenga muchas carencias y limitaciones.

Evidentemente que en la discusión no todos los argumentos serán de tipo técnico, pero lo más importante no es que la gente aporte nuevos datos e información, sino también la posibilidad de captar los argumentos que utiliza la gente para sostener sus posiciones.

Obviamente que en esta tarea debe quedar superado, o mejor, desechado el lenguaje esotérico y sofisticado de ciertos sociólogos que, “con palabras complicadas e ininteligibles, expresan las cosas que todo el mundo conoce por sentido común”

Al pueblo están destinados principalmente los resultados de la investigación diagnóstica, no sólo para que conozca más, sino para que su acción sea más eficaz como consecuencia de un mejor conocimiento de la realidad.

INVESTIGACIÓN SOCIAL CLASICA

Relación entre el investigador y la realidad estudiada

El investigador estudia la realidad del pueblo “desde afuera”, con la pretensión de ser un observador objetivo.

Tipo de conocimiento. Finalidad del conocimiento

Lo esencial es investigar la realidad. Conocimiento como reconocimiento, en lo posible cuantificado, de lo dado.

Se otorga gran importancia al uso de técnicas y procedimientos sofisticados.

Perspectiva de problemas pequeños y entidades analíticas cuantificables.

Análisis de los mecanismos de una sociedad dada.

Relación entre conocimiento y acción

Se estudia la realidad como si no hubiese ninguna obligación de resolver los problemas sociales. Cuando los conocimientos se aplican, se hace:

- para servir a los intereses de las clases dominantes que financian o encargan las investigaciones.

- mediante la realización de programas o proyectos que constituyen una decisión tecnocrática.

- en el mejor de los casos paternalista- que pretende ser para el pueblo.

METODOLOGÍA PROPUESTA

No existe dicotomía o separación entre trabajador social y pueblo.

Se conoce “desde dentro”

Lo esencial es la práctica y a ella sirve el estudio y la investigación.

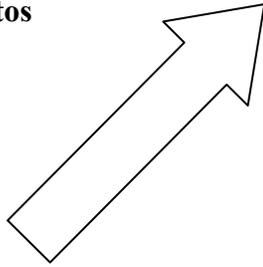
Métodos y técnicas tienen un carácter instrumental.

Es un esfuerzo sistemático por conocer y comprender con el pueblo y para el pueblo.

Se estudia la realidad para actuar transformadoramente sobre ella.

El conocimiento que se adquiere es crítico, desalienante y concientizador; constituye, además, una motivación para la acción.

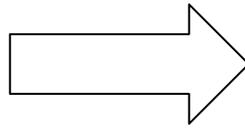
El valor principal de las teorías consiste en suministrar lo que se conoce como **conceptos sensibilizadores**, que alertan al estudio sobre la posible importancia de un conjunto dado de variables



Elementos teóricos
Categorías y conceptos

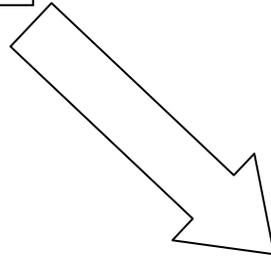
Teoría general
Teorías específicas

Marco de Referencia



Conocimiento empírico
Acumulado y sistematizado

El marco de referencia varía, según las diferentes interpretaciones y enfoques que se tienen de la realidad



Valores e ideología

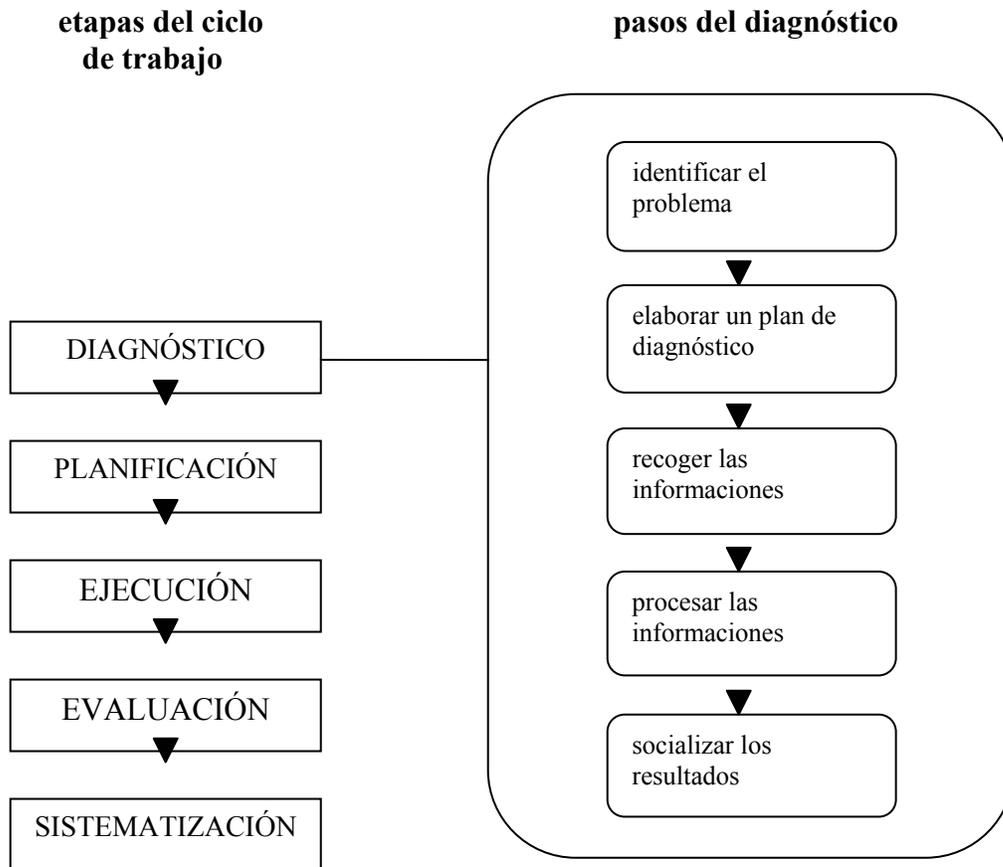
Tomado del Libro
Un enfoque operativo de la metodología
de trabajo social
De M. Ay Iwn, J. Jiménez y M.
Quezada

Astorga, Alfredo y Van Bijl Bart. “Los pasos del diagnóstico participativo”; en: Manual de diagnóstico participativo. Buenos Aires; Humanitas, 1991; pp. 63-105

1. Identificar el problema que vamos a diagnosticar
2. Elaborar un plan de diagnóstico
3. Recoger las informaciones que necesitamos
4. Procesar las informaciones que hemos recogido
5. Socializar los resultados del diagnóstico

Entonces distinguimos etapas y pasos. Cuando hablamos de **etapas**, nos referimos al orden de las actividades en el ciclo de trabajo. Y cuando hablamos de **pasos**, se trata de los diferentes momentos en el proceso del diagnóstico.

Veamos el gráfico:



TEMA 3. *Elaboración del diagnóstico*

LECTURA:
LOS PASOS DEL DIAGNÓSTICO
PARTICIPATIVO*

PRESENTACIÓN

El contenido de este texto, abarca el método para poder ir construyendo diagnósticos participativos, así como diversas actividades que se tienen que realizar durante todo el proceso del diagnóstico.

* Alfredo Astorga y Bart Van der Bijl. “Los pasos del diagnóstico participativo”, en: *Manual de Diagnóstico participativo*. Humanistas, Buenos Aires, 1991, pp. 63-105.

Se plantea al diagnóstico, como una investigación en donde se describen y explican ciertos problemas de la realidad para intentar su posterior solución, y en donde la organización y sistematización son fundamentales.

Los autores señalan de una manera didáctica, desde la forma de cómo identificar el problema que se va a diagnosticar, pasando por la elaboración de un plan, la obtención de la información, el procedimiento de esa información y la socialización de los resultados.

El escrito, no pretende constituirse en un “recetario de cocina”, más bien ofrecer una visión y una alternativa a partir de la cual, se puede iniciar la elaboración del diagnóstico pedagógico.

LOS PASOS DEL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO

El contenido de este capítulo abarca el método para hacer diagnósticos participativos. Describiremos las actividades que se realizan durante el proceso de diagnosticar. Hemos agrupado estas actividades en 5 pasos, los mismos que revisaremos uno por uno.

ETAPAS Y PASOS

Recordemos que el diagnóstico constituye la primera etapa del ciclo de trabajo en la organización. Forma la base para las otras etapas del ciclo: la planificación, ejecución, evaluación y sistematización. El diagnóstico es una investigación en que se describen y explican ciertos problemas de la realidad para intentar su posterior solución.

Este trabajo de investigación no podemos hacerlo improvisadamente. Necesitamos seguir algunos pasos. Los pasos del diagnóstico participativo son los siguientes:

A continuación vamos a desarrollar los 5 pasos del diagnóstico participativo. Utilizamos un modelo en que supondremos.....

- que la responsabilidad para ejecutar el diagnóstico está en un equipo promotor, y
- que este equipo está constituido por algunos miembros de la organización o comunidad junto con colaboradores externos.

PASO 1

IDENTIFICAR EL PROBLEMA DEL DIAGNÓSTICO

Como en todo diagnóstico, partimos de una situación irregular o problemática que necesita ser cambiada. Para ello es imprescindible conocer bien el problema.

Las experiencias y sentimientos que expresa la población acerca de sus problemas constituyen la materia prima para el diagnóstico. Sin embargo, hacen falta algunas aclaraciones y acuerdos, porque seguramente tendremos formas distintas de ver y sentir la gravedad de los problemas.

Resulta importante que junto con la gente involucrada, lleguemos a un acuerdo sobre el problema a diagnosticar. Es evidente que será imposible abordar todos los problemas a la vez. Por eso, discutir los problemas y **seleccionar** uno entre todos, es la primera etapa a cumplir.

EJEMPLO: En un grupo popular se considera como problemas la falta de crédito, las enfermedades de los niños, las malas condiciones de vivienda, etc. Unos creen que lo del crédito no es mayor problema y otros dicen que lo urgente son las enfermedades. Luego de discutirlo, y con el acuerdo de la mayoría o de todos, se decide atacar el problema de las enfermedades infantiles.

La selección del problema será resultado del diálogo y los razonamientos que se den. De todas formas, podríamos considerar criterios como estos: la gravedad y la urgencia del problema, el número de personas afectadas y el grado de movilización de la gente.

Una vez seleccionado el problema, lo vamos a precisar un poco más. O sea, tratamos de llegar a una idea más precisa de lo que abarca el problema de nuestro diagnóstico. Para ello, reflexionamos junto con la población involucrada a partir de la pregunta...

¿QUÉ SABEMOS DEL PROBLEMA?

Las **manifestaciones** del problema: los hechos concretos en que se evidencia, y los comportamientos de la gente.

En el caso de enfermedades infantiles podríamos conversar sobre: las diferentes enfermedades que se ven entre los niños, cuáles niños están afectados, cuáles son sus síntomas, cómo se están curando, las consecuencias que vemos en la actualidad de niños y familiares, etc.

- El **contexto** del problema: lo que rodea al problema, las situaciones de la gente, de la región o del país que están relacionadas con él.

Discutimos por ejemplo: las circunstancias en que viven las familias, sus problemas económicos, la situación sanitaria en la zona, lo que hacen las autoridades locales y nacionales al respecto, etc.

- Las **opiniones** sobre el problema: la forma en que los diferentes involucrados ven y explican el problema.

Por ejemplo: las creencias que tienen los padres de familia, las causas que ubican, las distintas ideas sobre la gravedad y la curación de las enfermedades, lo que opinan sobre los programas de salud del gobierno, etc.

Conversando entre todos sobre manifestaciones, contexto y opiniones acerca del problema, llegamos a una **primera visión** de lo que abarca. Resultará que juntos tenemos varios conocimientos del problema. Pero también nos daremos cuenta de que nos faltan muchos

otros conocimientos para comprenderlo bien. Veremos que el problema es bastante complejo y que tiene un montón de aspectos.

Muchas veces resulta también que el problema es muy amplio, y que conviene **delimitarlo**. Es decir, hace falta poner algunos límites a la amplitud del problema.

EJEMPLO: Decidimos que vamos a delimitar nuestro problema de las enfermedades infantiles de la siguiente manera:

- *No hacemos un diagnóstico de todas las enfermedades infantiles, sino solo de las más frecuentes.*
- *No de todos los niños, sino sólo de niños entre 0 y 12 años en dos barrios de la comunidad.*

¿QUÉ NECESITAMOS SABER?

Para definir lo que necesitamos saber, tenemos que hacer dos cosas: desarrollar un marco de análisis y, con la ayuda de él, formular una lista de preguntas claves.

- **Desarrollar un marco de análisis**

Un marco de análisis es una forma preliminar de explicar el problema, considerando sus posibles causas y relaciones. Desarrollamos este marco en base a los conocimientos que ya tenemos. Sin embargo, no hace falta describir todo lo que sabemos. Sólo mencionamos los aspectos que nos parecen importantes para analizar y comprender nuestro problema:

EJEMPLO: Un marco de análisis sobre enfermedades infantiles podría incluir entre otros aspectos:

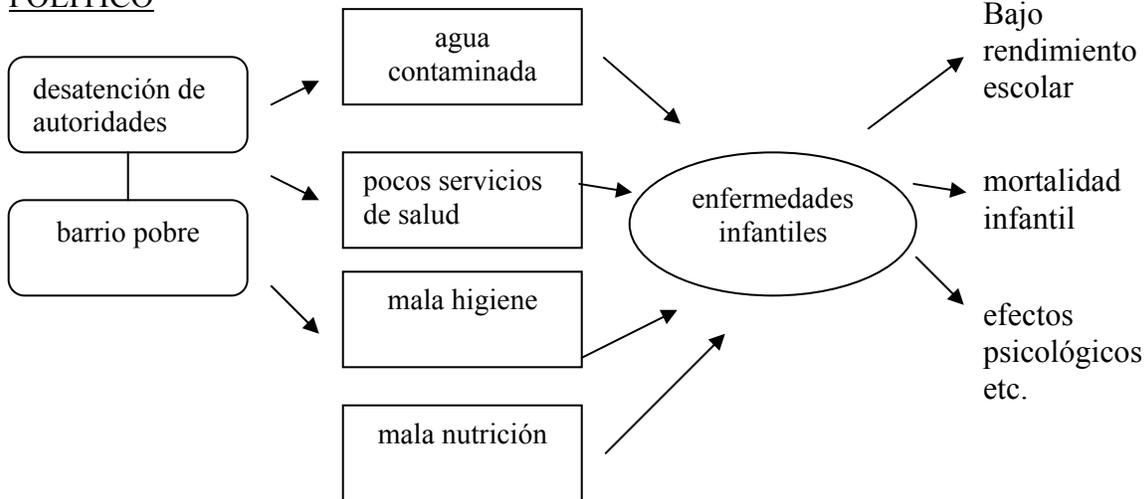
- *causas como la mala nutrición, la carencia de higiene, el agua contaminada, los pocos servicios de salud, etc.*
- *aspectos más profundos, como los pocos ingresos familiares por los bajos salarios y el desempleo, la mala organización de servicios de salud por parte del estado, la política de las autoridades hacia los barrios pobres, etc.*
- *consecuencias como la mortalidad infantil, el poco rendimiento escolar, efectos sociológicos, etc.*
- *la distinción entre formas de prevención y curación de enfermedades.*
- *la distinción entre bebés y otros niños.*

La ubicación de aspectos como éstos nos ayudará a tomar en cuenta no sólo las enfermedades, sino también la pobreza económica, problemas políticos, cuestiones culturales, etc.

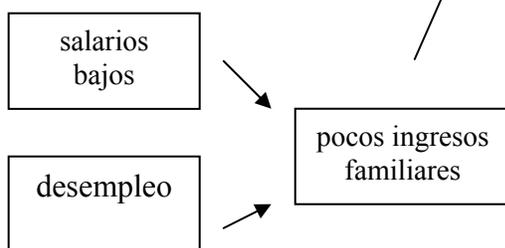
Nuestro marco de análisis tiene un carácter **provisorio**, pues aun no hemos realizado el diagnóstico. Es posible que nos equivoquemos y que olvidemos aspectos importantes. Por eso, este primer marco se irá modificando y completando en la marcha del diagnóstico. De todos modos, es mejor tener un marco limitado que ninguno.

Podríamos ubicar los diferentes aspectos en un esquema o dibujo, como en el siguiente ejemplo:

POLÍTICO



ECONÓMICO



- **Formular una lista de preguntas claves**

A partir del marco de análisis formulamos una pequeña lista de preguntas claves. Estas preguntas abordan las cosas básicas que necesitamos saber para comprender el problema y buscar soluciones.

POR EJEMPLO:

- *¿Cuáles enfermedades infantiles son más frecuentes en la comunidad?*
- *¿Hay una relación entre la edad de los niños y estas enfermedades?*
- *¿Qué factores económicos influyen en el problema, y cómo?*
- *¿De qué manera influye la situación de vivienda y del barrio en las enfermedades de los niños?*
- *¿Hasta qué puntos el problema se debe a la política de las autoridades locales y del estado?*
- *¿Qué consecuencias tienen las diferentes enfermedades?*
- *¿Qué formas de curación se aplican?*
- *¿Cómo podríamos prevenir las enfermedades infantiles?*

La lista de preguntas claves es importantísima, porque nos orientará durante los pasos siguientes del diagnóstico. Nos sirve de guía en la elaboración del plan, en la recolección de informes, en su procesamiento y en la socialización de los resultados. Las preguntas claves evitarán así que nos perdamos en el proceso.

Igual que el marco de análisis, la lista de preguntas claves tendrá un carácter **preliminar**. No es algo rígido e inmutable. Avanzado el diagnóstico, puede resultar necesario cambiar algunas preguntas, añadir unas o suprimir otras.

Formas de trabajo

Para seleccionar y discutir el problema con los compañeros, podemos convocar reuniones especiales de diagnóstico.

Pero también hay que aprovechar las reuniones de asambleas, comisiones, etc., y las conversaciones informales. Lo más importante es lograr la discusión de todos los involucrados, su máxima participación, su expresión espontánea y confiada.

Entre las técnicas más apropiadas mencionamos:

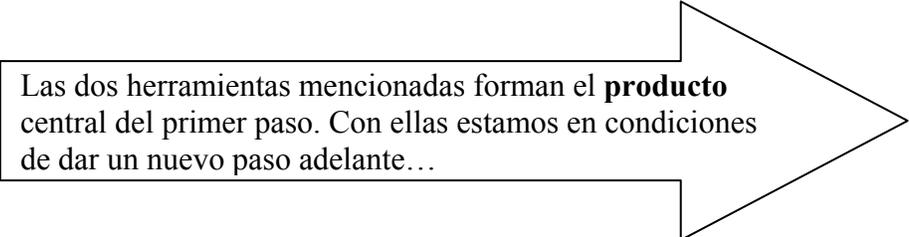
- exposiciones con formas gráficas (fotos, dibujos, murales, collages, mapas, etc.)
- discusiones en base a formas escritas (lluvia de ideas*, cuentos, poemas, etc.)
- presentaciones de audiovisuales, programas radiales, video, etc.
- dramatizaciones (sociodrama*, mímica, títeres, etc.)
- trabajos de grupo con guías de preguntas, con tarjetas, etc.

Las técnicas visuales y dramáticas son las que más ayudan a expresar los problemas y a motivar la discusión. Son sobre todo importantes cuando los participantes no están acostumbrados a leer textos o a hablar en discusiones largas.

Al **equipo promotor** le toca elegir las técnicas más adecuadas y estimular a la gente a expresarse. Pero también tiene que discutir sus propias ideas y dudas. Y recoger las opiniones de todos para llegar a acuerdos.

Otra tarea para el equipo es desarrollar las dos herramientas básicas: el marco de análisis y la lista de preguntas claves. Para ello, debe basarse en los resultados de la reflexión con la gente. Además, le puede servir una revisión de documentos que tenga a primera mano.

Al final el equipo presenta a los involucrados el marco de análisis y las preguntas claves para discutirlos. Es importante ver si las preguntas claves reflejan las preocupaciones de los compañeros.



Las dos herramientas mencionadas forman el **producto** central del primer paso. Con ellas estamos en condiciones de dar un nuevo paso adelante...

PASO 2

ELABORAR UN PLAN DE DIAGNÓSTICO

Hasta ahora contamos con un problema seleccionado, un marco de análisis y una lista de preguntas. En este paso nos corresponde **preparar** las actividades y los recursos para investigar el problema.

La preparación parte de una discusión amplia sobre lo que queremos lograr en el diagnóstico. Es decir, discutimos los resultados u **objetivos** que perseguimos.

EJEMPLO. Respecto de las enfermedades infantiles, la gente aspira: comprender mejor por qué se enferman los niños, encontrar soluciones a corto plazo para combatir los síntomas, y aclarar soluciones de prevención y control.

- Lo que vamos a hacer..... QUÉ
- Técnicas o procedimientos para obtener la información (entrevista, lectura de documentos, encuesta, etc.)..... CÓMO
- Fuentes de información y lugares (testigos, especialistas, bibliotecas, archivos, etc.)..... DÓNDE
- Responsables que se encargarán del trabajo (personas o comisiones)..... QUIÉNES
- Recursos que necesitamos (equipos, materiales, dinero)..... CON QUÉ
- Fechas o plazos..... CUÁNDO

| | | | | |
|---------|--|---|---------------------------------|--|
| QUÉ | averiguar cuáles son las enfermedades infantiles más frecuentes, sus causas y los remedios que se usan para curar o prevenir las enfermedades. | | | |
| CÓMO | 1. revisión de documentos | 2. entrevistas con punteo | 3. entrevistas con cuestionario | 4. observaciones de curandería |
| DÓNDE | centro de alud, escuela INNFA | madres de niños enfermos, en su casa | el médico en el centro de salud | el curandero, en casa de un poblador |
| QUIÉNES | equipo promotor | equipo y algunas compañeras de organización | varios miembros del equipo | un miembro del equipo y uno de la organización |
| CON QUÉ | cuadernos de notas | cuadernos de notas | grabadora, cassetes y pilas | diarios de campo |
| CUÁNDO | marzo '90 | abril y mayo '90 | entre 1-15 de abril '90 | en abril o mayo (no se puede precisar) |

Tomamos el orden del plan de una manera flexible. Seguramente será necesario ir y volver de un punto a otro. Por ejemplo, después de decidir cómo vamos a hacer el diagnóstico, notamos que no disponemos de los recursos suficientes. Ahí nos podemos ver obligados a cambiar las primeras decisiones.

La elaboración del plan no se logra con una reunión. Supone casi siempre muchas tareas: explicar y comprometer a los responsables, asegurar recursos económicos, conseguir equipo y materiales, capacitarse en algunas técnicas, hacer ensayos de materiales, etc.

Para escoger técnicas, fuentes y responsables debemos tener razones de peso. Pensar sobre todo en las condiciones de vida y las costumbres de la población. En todo caso, resaltamos que las condiciones deben ser discutidas y argumentadas en el equipo promotor.

Veamos un par de ejemplos:

- *Para conseguir informaciones de las madres, decidimos utilizar entrevistas con un punteo. Esta técnica nos puede proporcionar informaciones más profundas, en comparación con otras técnicas. No usamos grabadoras, porque es probable que las señoras se sientan intimidadas. Hacemos las entrevistas en las casas, para tener la oportunidad de observar algunos aspectos de sus condiciones de vida.*
- *Escogemos también a los curanderos y a los médicos como fuentes de información, porque a los dos recurren las madres de familia. Y porque ambos tienen una visión de las enfermedades e influyen mucho en el modo de pensar de la gente.*

Una vez que hemos construido el plan general, hacemos una **revisión del plan en su conjunto**.

Posteriormente, lo **presentamos a los involucrados**, utilizando formas sencillas y atractivas.

Así mantendremos el interés y el compromiso de la gente.

Conviene en el plan las actividades que pensamos realizar después de recoger la información. Es decir, todo lo que haremos para su procesamiento (paso 4) y para la socialización de los resultados (paso 5).

Nuestro plan debe dejar tiempo para los imprevistos. Y repetimos: debe ser una **guía flexible** adaptándose a las circunstancias de la zona del equipo. Constantemente nos moveremos entre lo que queremos y lo que podemos.

Formas de trabajo

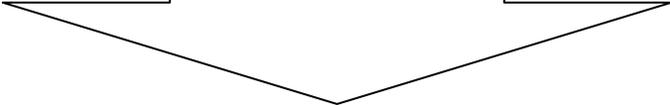
Las mejores técnicas para hacer un plan son las que facilitan ordenar nuestras ideas sobre actividades, procedimientos, etc. Pos eso, los **cuadros de planificación** constituyen instrumentos apropiados en este paso (ver el ejemplo del cuadro en páginas anteriores).

Cuadros de este tipo nos permiten visualizar los diferentes elementos del plan y sus relaciones entre sí. Resultan más útiles si los armamos en tamaños grandes, por ejemplo como murales, papelógrafos o en pizarras.

El **equipo promotor** tiene en este paso un doble papel. Por un lado, elaborar planes y cuadros, lo que es un papel básicamente técnico. Y por otro lado, capacitar a compañeros en la planificación y en técnicas de investigación.

Es importante incorporar a algunos compañeros o comisiones a la elaboración del plan. De acuerdo a la problemática, podrían ser por ejemplo las condiciones de salud, de comercialización, de mujeres, de educación o de propaganda.

Nuestro cuadro de planificación constituye el **producto** del segundo paso. Ya estamos listos para empezar la recolección de informaciones.



PASO 3

RECOGER LAS INFORMACIONES

En este paso vamos a poner en práctica las actividades que preparamos en el paso anterior. Recogemos las informaciones que nos hacen falta para lograr un mejor entendimiento del problema. Esta recolección constituye el **corazón** del diagnóstico. Es decir, los pasos anteriores están en función del tercer paso, y los posteriores trabajarán con los datos que de aquí salgan.

Podemos distinguir dos tipos de **fuentes de información**: primarias y secundarias. Las fuentes primarias son la realidad concreta y las personas que viven en ella. Las secundarias son documentos, libros, mapas, etc., que trataban de la zona o del problema.

- **Las fuentes secundarias** generalmente intentan describir o explicar la realidad. A veces son resultados de otras investigaciones o pequeños estudios. Pueden ser de tipo teórico y pueden tener muchos datos y cuadros.

Tomaremos en cuenta los textos que tengamos a primera mano. Conviene revisar estos materiales antes de una confrontación más directa con la realidad.

Otros documentos o libros muchas veces no se encuentran a nuestro alcance inmediato. Hace falta buscarlos, por ejemplo en:

- bibliotecas públicas o universitarias
- centros de documentación en las instituciones de apoyo
- archivos parroquiales, de organizaciones populares, de ministerios, de periódicos
- librerías.

Será necesario priorizar los documentos a estudiar, puesto que cada uno de ellos puede llevarnos a otros nuevos, con el peligro de alargar el trabajo indefinidamente.

En nuestro ejemplo podríamos encontrar información en las fichas médicas de centros de salud, en actas parroquiales, en la escuela. Y por otra parte en estudios del INNFA, en informes de centros que trabajan en la zona, artículos de periódico, etc.

Las informaciones de fuentes secundarias son muy valiosas para el diagnóstico. Nos dan una base de conocimientos sobre la zona, sobre la población, sus condiciones de vida, sus problemas, etc. Nos pueden proporcionar algunas explicaciones útiles, incluso orientarnos sobre soluciones.

Sin embargo, las fuentes secundarias también tienen sus límites. Los datos van perdiendo actualidad ante el paso del tiempo. A veces están escritas desde un punto de vista ajeno al pueblo, o tienen un lenguaje muy complicado.

- **Las fuentes primarias** son los hechos y personas de la realidad concreta y viva. Informaciones sobre esa realidad la obtenemos a través de la observación directa con nuestros sentidos, la conversación o entrevista con la población, la encuesta, etc.

Nos interesan especialmente las experiencias y opiniones de los compañeros que están afectados por la problemática. Pero también es valioso contar con ideas de otras personas: viejos con mucha experiencia en la zona, maestros, sacerdotes y monjas, investigadores, algún funcionario del gobierno, líderes políticos, etc.

En el caso de las enfermedades tendríamos por una parte los niños y sus familias, sobre todo las madres. Y por otro lado, personas como el médico, la enfermera, el profesor de la escuela, el cura de la parroquia, promotores de la zona o algún especialista en el tema.

El valor de las fuentes primarias está en que nos revelan los problemas actuales y vivos de la población. Nos enseña la visión de la gente sobre las causas, los efectos, los culpables, etc. Los puntos de vista de diferentes personas completan y enriquecen nuestra comprensión del problema.

Cada fuente de información por separado tiene sus limitaciones. El **complemento** de las fuentes primarias y, secundarias garantiza que obtengamos informaciones más completas, más variadas y más confiables.

No existe un orden rígido de actividades cuando recogemos las informaciones. Pero es recomendable empezar este paso con lecturas de algunos documentos de fácil acceso. Y posteriormente combinar el uso de fuentes primarias y secundarias, de acuerdo a las circunstancias de trabajo.

Nuestra **guía** durante todo el proceso son las preguntas claves que formulamos en el paso 1, y el plan de trabajo formulado en el paso 2. Sin embargo, seguramente tendremos que hacer algunos ajustes sobre la marcha. Por ejemplo, suprimir o añadir ciertas preguntas, cambiar las técnicas y procedimientos o involucrar a nuevas personas.

Formas de trabajo

Para este paso hay múltiples técnicas. Respecto a las fuentes **primarias**, las técnicas más apropiadas son las que fomentan la expresión y reflexión de los involucrados, y las que pueden realizar los propios compañeros. Las más importancia son las observación*, la conversación informal, la discusión grupal, la entrevista* y la encuesta*.

Para el estudio de fuentes **secundarias**, la lectura selectiva es una forma apropiada de trabajo. Consiste en el uso de un conjunto de preguntas o puntos que orientan nuestra lectura. Así podemos concentrarnos mejor en lo que queremos saber. Y reducimos el peligro de perdernos en los textos.

En todas las técnicas de recolección utilizamos un **registro** de informaciones. Puede ser un registro escrito, como el cuaderno de notas, el diario de campo, y los formularios de una encuesta. O grabado, como en algunas entrevistas o reuniones. Es posible contar también con registros visuales, por ejemplo con fotos, dibujos, mapas e incluso video.

Muchas veces conviene llevar un registro de datos bibliográficos. Para ello utilizamos tarjetas. Los datos en cada tarjeta suelen tener el siguiente orden:

- apellidos y nombre de autor(es)
- título del documento
- nombre del libro o revista en que se encuentra (si el caso lo requiere)
- editor
- lugar de edición
- fecha de edición

* Las técnicas con asteroides se elaboran ordenadamente en el capítulo 5.

En la misma tarjeta podemos escribir también un breve resumen del documento.

El **equipo promotor** continúa en este paso con su labor organizadora y coordinadora. Además ejecuta directamente una serie de actividades de investigación: hace revistas, observa, revisa, documentos, etc.

Otros miembros de la organización tendrán básicamente el papel de aportar sus conocimientos sobre el problema del diagnóstico. En cambio, los compañeros más avanzados pueden ayudar también en la recolección de informaciones, por ejemplo como entrevistadores u observadores.

En todo caso, es importante buscar la máxima participación de la organización o comunidad en las distintas tareas. Así mismo mantener contactos permanentes con los diferentes sectores de la población, para seguir conjuntamente el avance del diagnóstico.

PASO 4

**PROCESAR LAS
INFORMACIONES
RECOGIDAS**

Con el paso anterior obtuvimos una serie de informaciones nuevas sobre el problema. Sin embargo, estas informaciones están sueltas, separadas unas de otras. El cuarto paso consiste justamente en reflexionar sobre las informaciones para darles orden y sentido.

El **marco de análisis** y la **lista de preguntas claves**, elaborados en el primer paso, nos pueden orientar ahora para ubicar las informaciones dentro de un conjunto. Nos ayudarán a clasificar, relacionar y problematizar las informaciones. Veamos con un poco más de presión lo que significan estas actividades...

- **Clasificar**

Agrupamos las informaciones similares de acuerdo a ciertos aspectos que nos interesan. Por ejemplo:

- Informaciones sobre diferentes grupos involucrados (hombres y mujeres, compañeros de distintas ocupaciones o lugares de vivienda, etc.)
- Aspectos económicos, políticos e ideológicos de la realidad diagnosticada
- Aspectos locales del problema y aspectos regionales o nacionales
- Aspectos actuales del programa y aspectos históricos
- Aspectos coyunturales y estructurales del problema. Es decir, los aspectos pasajeros y los más permanentes.

En nuestro ejemplo de las enfermedades podríamos agrupar los datos que influyen en el problema:

- *económicos como la falta de dinero para los remedios.*
- *políticos como la desatención de autoridades*
- *ideológicos como la propaganda de ciertos alimentos perjudiciales.*

Podríamos también clasificar los datos sobre el proceso que ha seguido la enfermedad y la forma actual de la misma, etc.

- **Cuantificar**

Cuando es posible y conveniente, después de la clasificación, vamos a cuantificar las informaciones. Es decir, las convertimos en datos numéricos: sumas, porcentajes, promedios, etc. La mayoría de veces estas cifras se ubican en tablas estadísticas o cuadros*).

Por ejemplo, resumimos en un cuadro: familias encuestadas, número de hijos, número hijos desnutridos, edades, etc. Sumamos el número de familias, de los niños desnutridos, etc. Sacamos el promedio de hijos desnutridos por familia. Calculamos el porcentaje de niños desnutridos en relación al total de niños en la comunidad.

- **Relacionar**

Analizamos qué tiene que ver una información con otra, cómo se ligan los diferentes aspectos del problema. Podemos encontrar varios tipos de relación:

- Relación de **causa y efecto**: unos aspectos provocan, fortalecen o debilitan a otros.

Por ejemplo, la mala calidad del agua puede causar ciertas enfermedades de los niños y agravar otras. O la desnutrición influye en el bajo rendimiento escolar.

- Relación entre **intención y actuación**: los motivos u objetivos de la gente la llevan a ciertas acciones.

Por ejemplo, para aliviar rápido la diarrea, se les da Coca-Cola a los niños. O para conseguir un centro de salud, se invita a las autoridades municipales a una fiesta de la comunidad.

- Relación de **contradicción**: un aspecto está en conflicto con otro.

Por ejemplo, los médicos recetan medicinas costosas, mientras que los ingresos familiares son muy bajos. O las autoridades prometen apoyar, pero en realidad no hacen nada.

* Algunos cuadros se encuentran en el capítulo 5, en las secciones sobre la encuesta y los gráficos estadísticos.

- Relación de **coincidencia**: unos aspectos complementan o acompañan a otros.

Por ejemplo, la alimentación de bajas calorías junto con la poca variedad en la comida. O las personas que más visitan a los curanderos son las mismas que van frecuentemente a los médicos.

- **Problematizar**

Por un lado, nos preguntamos por la validez de las informaciones y de las relaciones que hemos encontrado. Y por otro, tratamos de entender las causas más profundas del problema, qué tienen que ver con nuestra historia y la sociedad en que vivimos.

En la problematización vamos desde la apariencia a la esencia de las cosas. Es decir, buscamos ir más allá de lo que se ve a primera vista, para comprender los factores determinantes del problema. Para ello, necesitamos dar atención especial a las contradicciones que ubicamos. Porque en la realidad no hay nada armonioso, hay conflictos entre grupos, entre acciones e ideas, etc.

- entre los intereses de grupos pobres y sectores poderosos de la zona.
- entre costumbres de grupos urbanos y campesinos.
- entre intereses de hombres y mujeres
- entre demandas de adultos y jóvenes o niños
- entre necesidades de cambio y tradiciones culturales
- entre necesidades y recursos disponibles
- entre la necesidad de sobrevivir y el peligro de destruir la naturaleza, etc.

Relacionando y problematizando las informaciones, avanzaremos poco a poco hacia una **visión globalizadora** del problema. En ella todas las informaciones están integradas. Es como un rompecabezas donde cada pieza tiene un lugar y cumple un papel determinado. Las piezas sueltas y separadas no significan nada, pero unidas dentro del conjunto revelan algo nuevo.

En estas reflexiones está en juego nuestra **concepción sobre la sociedad**, sobre los ricos y los pobres, sobre los gobiernos, etc. Por ejemplo, ubicar la injusta distribución de la tierra como causa esencial de la pobreza, supone una forma de entender la realidad. Y ubicar como causa a la vagancia del pueblo, supone otra forma de entenderla.

Es importante aclarar y explicitar estas concepciones. Así tendremos más consciente la posición y el compromiso desde el que analizamos.

Formas de trabajo

Para clasificar y relacionar las informaciones nos ayudan mucho las fichas. Son pequeñas tarjetas en que escribimos los datos según los diferentes grupos involucrados y según varios aspectos del problema.

Para cada grupo y cada aspecto utilizamos otra ficha.

Por ejemplo, tenemos fichas amarillas con información sobre el aspecto económico, fichas azules sobre el aspecto biológico de las enfermedades infantiles, etc. Habrá fichas amarillas de las madres de diferentes barrios, de los médicos, de dirigentes, etc.

Otras herramientas que ayudan mucho a clasificar y relacionar datos son los modelos o esquemas, por ejemplo el llamado ‘árbol social’.

Para orientar la reflexión, las guías de preguntas son muy útiles. También nos pueden servir formas grupales de discusión y técnicas como la ‘lluvia de ideas’ con tarjetas.

El **equipo promotor** tiene en este paso un papel protagónico. Es el encargado de realizar gran parte del procesamiento de informaciones.

Pero es importante integrar a la reflexión a otros compañeros. Podríamos encargar a comisiones el análisis de ciertos datos. Podríamos trabajar los cuadros con el apoyo de un grupo de participantes de una encuesta. Podríamos discutir con dirigentes o grupos de base algunas conclusiones parciales.

Al final del cuarto paso contamos con un **producto** que nos acerca a un objetivo básico del diagnóstico: comprender el problema. Este producto es una visión global del problema con todos sus contradicciones, el proceso que ha tenido, los sujetos involucrados, etc.

PASO 5

SOCIALIZAR LOS RESULTADOS

En este paso nos toca compartir y discutir con la población la información que hemos analizado. Apuntamos a decidir entre todos qué vamos a hacer respecto al problema. Realizamos las siguientes actividades.

1. Elaborar materiales educativos

Preparamos algunos materiales atractivos y comprensibles, que vamos a utilizar para promover la discusión de la población. En estos materiales se presentan los resultados de nuestro diagnóstico. Priorizamos las informaciones a compartir, recordando que no pueden faltar las que son importantes para tomar decisiones.

Los materiales deben estar de acuerdo con las características de la población: sus capacidades de lectura, sus formas de expresión y sus conocimientos sobre el tema. Pueden ser hojas escritas, periódicos murales, fotos o diapositivas, y pueden combinarse con técnicas vivenciales como el sociodrama.

2. Realizar eventos de socialización

Para discutir los resultados, organizamos jornadas especiales o aprovechamos asambleas y reuniones corrientes. Podemos hacerlas con toda la población o con distintos grupos: por ejemplo, organizados y no organizados, dirigentes y bases, mujeres y hombres. Esto dependerá de las circunstancias específicas en que estemos.

En los eventos de socialización....

- **Reconstruimos el proceso** del diagnóstico. Por qué y cuándo empezamos a preocuparnos del problema, qué ideas iniciales teníamos, cuáles preguntas claves formulamos, cuáles fuentes y técnicas utilizamos para recoger la información, etc.
- **Presentamos los resultados**, utilizando los materiales que elaboramos anteriormente.
- **Discutimos el problema** del diagnóstico. A partir de los materiales educativos provocamos un debate entre los compañeros. Procuramos que todos tomen una posición y que se aumenten nuevas ideas.
- **Formulamos conclusiones**. Tratamos de llegar al máximo acuerdo. El diálogo crítico y fraterno facilita arribar a conclusiones comunes sobre la esencia del problema. Si persisten posiciones diferentes, las registramos también para tomarlas en cuenta en las decisiones.

3. Tomas decisiones

Finalmente llega la hora de tomar decisiones. Aclaremos si los resultados explican suficientemente nuestro problema. Si no nos satisfacen, tendremos que completar alguna información más.

La decisión clave a tomar es:

¿qué debemos hacer para enfrentar el problema?

Formas de trabajo

Existen múltiples técnicas para este paso. Nos interesan sobre todo las que propician la más amplia participación de los compañeros. Las que facilitan la expresión abierta y la toma de decisiones.

Para la presentación de resultados podemos utilizar entre todos el sociodrama*, audiovisuales, dibujos y murales. En el caso de datos numéricos sirven mucho los gráficos estadísticos* como 'quesos', 'barras' y 'curvas'.

Todos ellos deben presentar los resultados como mensajes problematizadores. No como discursos perfectos sobre los cuales no haya nada que decir o criticar. Estas formas de

compartir los resultados se complementarán con discusiones, sea en grupos pequeños o en plenarios.

El **equipo promotor** cumple aquí un gran papel educativo. Primero elabora algunos materiales y prepara jornadas de socialización. Y durante las jornadas, el equipo propone los temas de debate, fomenta la participación, orienta las discusiones. Finalmente recoge y ordena los nuevos acuerdos y conclusiones.

En la preparación de los materiales y jornadas pueden intervenir algunos dirigentes u otros compañeros. También pueden aportar las comisiones de educación, comunicación o prensa-propaganda, que suelen existir en muchas organizaciones. Luego, en las discusiones la participación debe ser masiva.

Los dirigentes asumen un papel fundamental en la socialización, puesto que los resultados de todo el diagnóstico quedan prioritariamente bajo su responsabilidad. Le orientarán mucho sobre las acciones futuras de la organización popular.

RESUMIENDO TODO EL PROCESO

Los 5 pasos del diagnóstico participativo forman un proceso sistemático de investigación.

1. Empezamos con la **identificación del problema**. Esto implica seleccionar el problema que vamos a diagnosticar y precisar lo que sabemos y lo que necesitamos saber sobre él. Mediante la discusión amplia entre la población tratamos de llegar a un acuerdo. Al final formulamos un marco de análisis y una lista de preguntas claves que nos servirán de referente para todo el proceso.
2. Luego nos toca elaborar un **plan de diagnóstico**. Formulamos los objetivos del diagnóstico y preparamos diferentes actividades, tomando en cuenta las técnicas, los responsables, recursos, plazos, etc.
3. El corazón del diagnóstico es el paso de **recolección de informaciones** sobre el problema. Estas informaciones las conseguimos en un contacto directo con la realidad y la gente, y mediante la lectura de documentos. Registramos todas las informaciones por escrito, con grabadora o de otra manera.
4. una vez recogidas las informaciones, empieza su **procesamiento**. Es un trabajo de reflexión ordenada en que clasificamos, cuantificamos, relacionamos y problematizamos los datos. Buscamos lograr así una visión globalizada del problema y comprender su esencia.
5. El último paso es la **socialización de los resultados**. Elaboramos algún material educativo, y a partir de ellos discutimos los resultados con la gente involucrada. En esta discusión amplia tratamos de llegar a conclusiones sobre cómo atacar o resolver el problema que hemos diagnosticado.

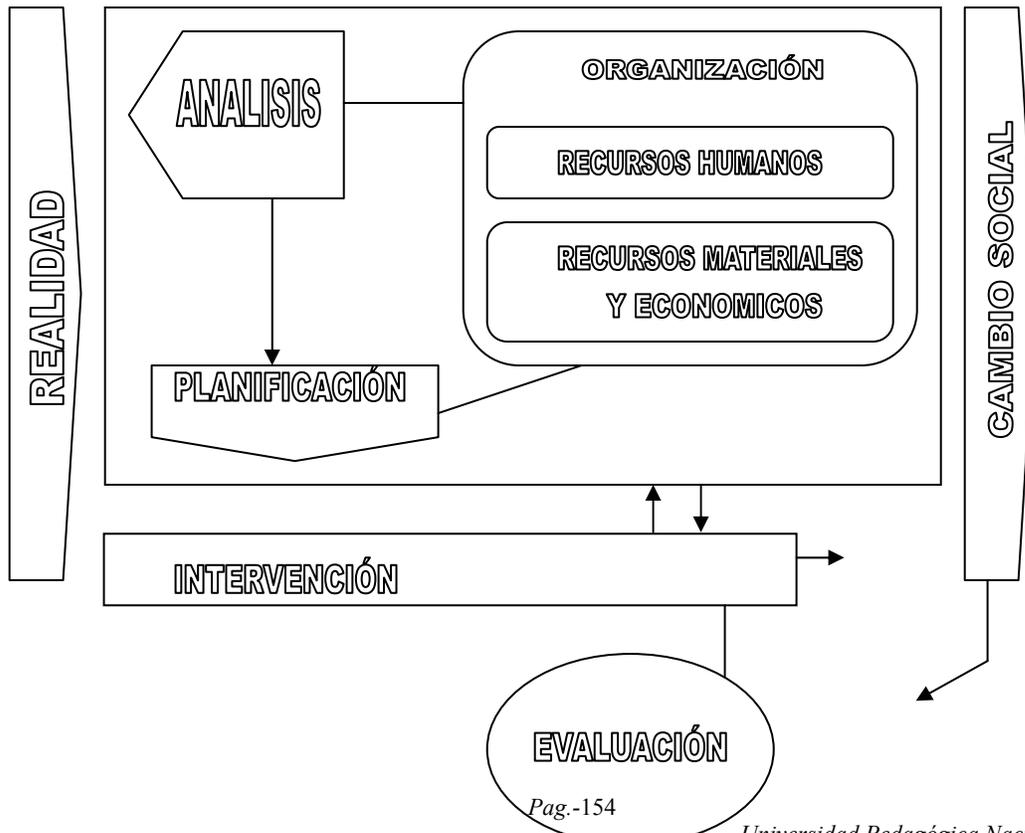
Hemos visto que hay diferentes niveles de participación en los distintos pasos del diagnóstico. La responsabilidad general para su realización está en manos del equipo promotor. Pero el equipo siempre buscará la máxima participación de otros compañeros en el proceso.

Los pasos tienen un orden lógico, pero no un orden rígido. Ejecutando el diagnóstico resultará que muchas veces es necesario regresar a pasaos anteriores. Por ejemplo, después de recoger una serie de informaciones, readequamos el plan. O después de haber procesado algunos datos, volvemos a la recolección de otros.

Aunque todos los pasos son imprescindibles, resaltamos el valor del primer paso. Constituye la base del diagnóstico y condiciona el éxito o fracaso de todo el proceso. Si no tenemos claro el problema a diagnosticar, no podremos hacer planes adecuados. No podremos recoger ordenadamente las informaciones. No podremos globalizar los datos recogidos... Así tampoco llegaríamos a soluciones acertadas para enfrentar nuestro problema.

Címbranos Fernando, David Montesinos y María Bustelo. “El análisis de la realidad”; en: La Animación sociocultural. Una propuesta metodológica. Editorial Popular. Madrid, 1989; pp. 23-52.

II EL ANALISIS DE LA REALIDAD



En este capítulo vas a encontrar:

- una identificación del concepto de análisis de la realidad
- un comentario crítico de lo que hoy se hace en este campo
- criterios con los que hacer el análisis
- una descripción de los momentos en que consiste para su aplicación
- una serie de técnicas para facilitar la tarea

1. CONCEPTO

El concepto de análisis de la realidad varía según su ámbito de aplicación. No será el mismo concepto si se está realizando una investigación sociológica pura, un ensayo filosófico o un estudio para una investigación, aunque todos mantienen un elemento común, que es el intento de comprensión de la realidad. El concepto del que la animación sociocultural cuando hace análisis de la realidad es el de conocer para transformar, tal y como aparece en el siguiente cuadro:

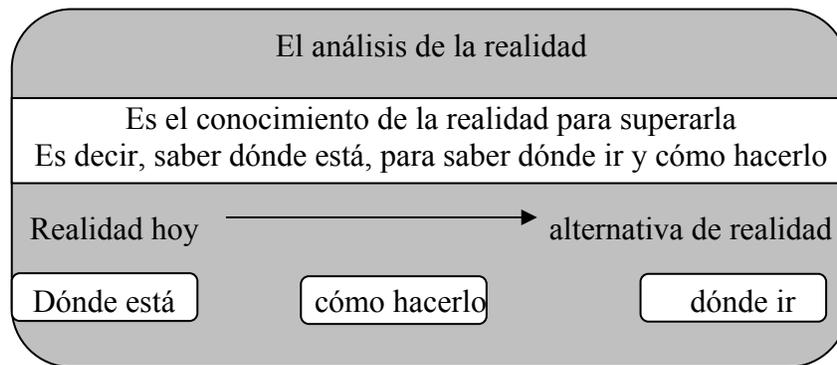


Fig. 2.1 concepto

Se trata, en definitiva, de conocer la realidad donde se actúa para saber en qué cambiarlas y cómo hacerlo.

2. REFERENCIAS DESDE LA PRÁCTICA

La incorporación de los estudios previos, el análisis de la realidad o el diagnóstico de situación, ha supuesto un avance significativo en la práctica habitual de los procesos de animación y trabajo social. El mero hecho de interpelar la realidad sobre la que se va a actuar y obtener datos sobre ella, sitúa al colectivo, equipo o investigador en una posición de escucha, que es condición imprescindible para cualquier proceso de intervención y transformación social.

Sin embargo, estos estudios y análisis previos todavía no han dado de sí todo lo que de ellos cabría esperar. La propia complejidad del fenómeno social, la utilización de una metodología de investigación social «cogida con alfileres», la necesidad de «cubrir el expediente» en los proyectos, una asimilación incompleta de la función del análisis, han llevado con cierta frecuencia a la realización de unos estudios farragosos, inconexos, irrelevantes y en definitiva estériles, pues no sirven para su función principal, la de ajustar la acción a la realidad donde se va a intervenir.

Algunas de las deficiencias fáciles de encontrar en la práctica del análisis de la realidad social son: una fuerte desproporción con el esfuerzo dedicado a la realización y ejecución de planes; una desproporción entre la cuantía de los datos que se recogen y los datos que se usan; algunos datos son directamente irrelevantes y a la vez se olvidan otros que son de mayor interés, en ocasiones se estudia lo que todo el mundo ya sabe; se da prioridad a la cuantificación antes que a la comprensión; la información no retorna a la población estudiada y se desliga el diagnóstico del proceso de acción, cuando, es, en el propio proceso, dónde se extraen los elementos más potentes para la comprensión de la realidad.

- *Desproporción entre el esfuerzo dedicado al diagnóstico en relación al dedicado a la intervención.*

La cuantía de los presupuestos, personas, medios y tiempo dedicados al estudio de la situación, en relación a éstos mismos elementos, dedicados a la intervención social de los fenómenos estudiados, es con frecuencia desproporcionada. Hasta el punto de que, en situaciones donde una actuación es prioritaria, toda intervención se reduce al estudio realizado.

- *Desproporción entre los datos que se recogen y los que se usan*

No es extraño encontrar estudios con una enorme cantidad de datos, (con el esfuerzo que supone su obtención), y comprobar que se sabe qué hacer con ellos, cuando se piensa en su aplicación para la acción. El exceso de información con respecto a su tratamiento y aplicación puede responder tanto al planteamiento a ciegas de la investigación, como al desconocimiento de los mecanismos de tratamiento de la información obtenida. En cualquier caso es necesario introducir el criterio de utilidad al plantear la cantidad de la información que se va a recoger.

- *Relevancia de la información*

El epígrafe se refiere a la cantidad de información; en éste se plantea la relevancia y la significación. Pueden obtenerse datos muy precisos y que no sirvan para nada en relación con lo que se piensa hacer. A la vez, existen muchos datos que no se han obtenido (por dedicarse a los anteriores) y, sin embargo, son de suma importancia para trabajar la realidad. Se sabe que en tal área haya tres asociaciones con 347 socios, pero ¿quiénes trabajan? ¿qué planes tiene? ¿cómo se organizan? ¿han tenido algún fracaso reciente?

- *La seducción del número*

Un «buen estudio» debe tener una ingente cantidad de números, ya sea en frecuencias porcentajes, índices, coeficientes, cocientes, etc. Sin pretender discutir la importancia de la medida en el estudio de los fenómenos sociales, conviene relativizar su utilidad en muchos estudios, sobre todo cuando ésta, la medida, se presenta como único criterio de verdad. A veces parece que no sólo es importante que aparezcan números, sino que además éstos han de ser numerosos. Si importante es contar, también lo es saber qué se cuenta y para qué.

- *Demostrar lo evidente*

No es la primera vez, tras un esfuerzo importante de obtención e interpretación de datos, se llega a la conclusión de que «una buena parte de los varones comprendidos entre los 16 y los 55 años de un determinado barrio son fumadores». Si bien es cierto que toda aproximación al conocimiento de la realidad es importante, no es menos cierto que todo el mundo lo sabía antes de realizarse la investigación, y en cualquier caso no sirve para nada si se está pensando en cómo montar una casa de la juventud o elaborando un plan de participación ciudadana.

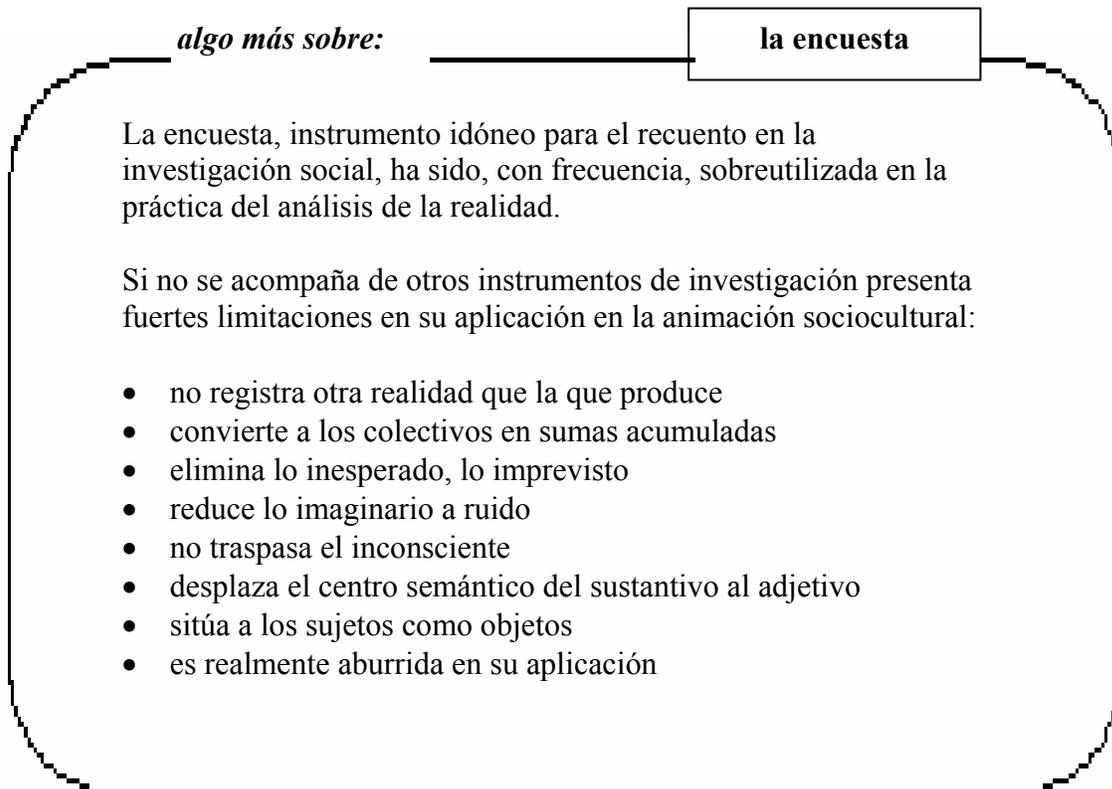


fig. 2.2 la encuesta

- *La eliminación del discurso de la población*

Numerosos estudios, basados exclusivamente en la encuesta cerrada¹, prescinden del discurso de la población acerca de su realidad, el tipo de metodología empleada, sitúa al interlocutor en la posibilidad de decir sí / no, mucho/ poco, pero pocas veces por qué, a cuento de qué. Se elimina la fuerza del sí, la desesperanza del no, la capacidad para

¹ Un estudio más profundo y completo sobre el significado de la encuesta como instrumento de investigación, puede encontrarse en Ibáñez, J., *El grupo de discusión técnica y crítica*, Madrid 1979, Siglo XXI.

cambiar, la razón del ser así, el recuerdo de otros «también», elimina el discurso latente, las defensas, reduce la imaginación a error. Demasiados olvidos para conocer una realidad.

- *La patente de los especialistas*

Con frecuencia los estudiosos se presentan con tal complejidad terminológica y metodológica, que no permiten entender los resultados nada más que a los especialistas que lo han realizado, pues las aplicaciones de los resultados, a veces, ni ellos mismos las entienden.

- *La posesión y el uso de la información*

Una vez realizado el estudio, éste retorna a quien lo financió. Irá a engrosar el archivador de estudios financiados con anterioridad. Probablemente no leído, no comprendido, o si comprendido, no utilizado para una posterior intervención, su título pasará a la lista de «acciones» emprendidas sobre una situación-problema. Las conclusiones habrían sido transmitidas convenientemente. Si de éstas se desprende la necesidad de adquirir una serie de compromisos que son «comprometidos», ahí terminará la circulación de la información. Si se emprenden acciones por otros especialistas, tampoco ellos utilizarán la información, aunque tal vez realicen un nuevo estudio previo. El colectivo estudiado/relegado del circuito informativo, se preguntará/olvidará para qué le hicieron observaciones y preguntas.

- *El diagnóstico detenido en el tiempo*

La secuencia habitual de diagnóstico-investigación, induce a numerosos errores, pues sitúa el diagnóstico en el principio y lo paraliza en él. La realidad no es estática y además, *la mayor parte de los datos significativos surgen en el transcurso de la acción*, pero en ese momento el estudio-diagnóstico estará cerrado y encuadrado. Sin la consideración de proceso, sin al menos la comparación antes-después y luego ¿qué? (evaluación), los datos serán estériles y carentes de significación.

En resumen, la práctica del análisis de la realidad presenta ciertas deficiencias que lo hacen alejarse de su función principal, que es la investigación para la nación. Cabe resaltar de lo anteriormente expuesto:

- la escasa participación del colectivo o población afectada
- la desconexión entre el estudio y la acción
- la consideración estática de la realidad
- la utilidad de la información que se obtiene

3. LA PROPUESTA METODOLOGICA: CRITERIOS

Conocer y estudiar una realidad es una operación que se puede resolver, y de hecho se resuelve, de muchas maneras. En este sentido, una metodología de análisis nunca puede, ni debe pretender, acotar todas las formas de acercamiento a una realidad. Sin embargo, en ocasiones, las diferentes formas de análisis conducen a diferentes resultados, en función de los criterios que se sigan y los objetivos que se pretendan.

La presente propuesta metodológica no ha de considerarse un modelo rígido ni acabado. Pretender ser una serie de pautas metodológicas que pueden ser útiles consideradas como conjunto o en alguno de sus momentos de aplicación, puede también cambiarse parcialmente en orden de la secuencia propuesta, pues en la práctica no siempre es posible, ni necesariamente útil, seguir de manera inflexible el orden cronológico propuesto. En definitiva, estas pautas metodológicas, pueden ser mejoradas, ampliadas y superadas por la imaginación y conocimiento de los agentes sociales que las utilicen en su práctica.

Los criterios que se siguen tratan de subsanar algunas de las deficiencias anteriormente descritas. Estos son:

- Una investigación que *sea instrumental*, para la acción social, frente a otros estudios cuya finalidad es el conocimiento en sí mismo, aquí la finalidad es que sirva actuar sobre la realidad.
- Una acción que se oriente hacia el *cambio social*. Investigación-acción para el cambio social y la superación de la realidad actual.
- Una metodología que cuente con la *participación*, que recupere el habla de los agentes sociales, todos pueden preguntar acerca de su realidad, todos pueden decir algo de su realidad.
- Un autodiagnóstico que es en sí mismo *acción*, pues supone en sí mismo una puesta en marcha de la comunidad o colectivo, cuando se pregunta cuál es su realidad.
- Una forma de investigar que *sea intangible* para el colectivo que se estudia. *Accesible* a la comunidad que genera la información.
- El análisis del discurso que un colectivo tiene sobre sus condiciones de realidad es ya un acercamiento *crítico* a su propia realidad.
- Un tipo de análisis que sirve de espacio para la *creatividad social*, donde sea posible diseñar el tipo de realidad que se pretende vivir.

4. LOS MOMENTOS DEL ANALISIS

El acercamiento a una realidad para conocerla, como ya se ha mencionado, puede ser múltiple. Una realidad se puede conocer desde dentro y desde fuera, en lo objetivo y lo subjetivo, la realidad se puede describir, analizar, interpretar, contar, valorar. Los distintos momentos que aquí se proponen, responden a un tratamiento múltiple en ña forma de acercarse a la realidad.

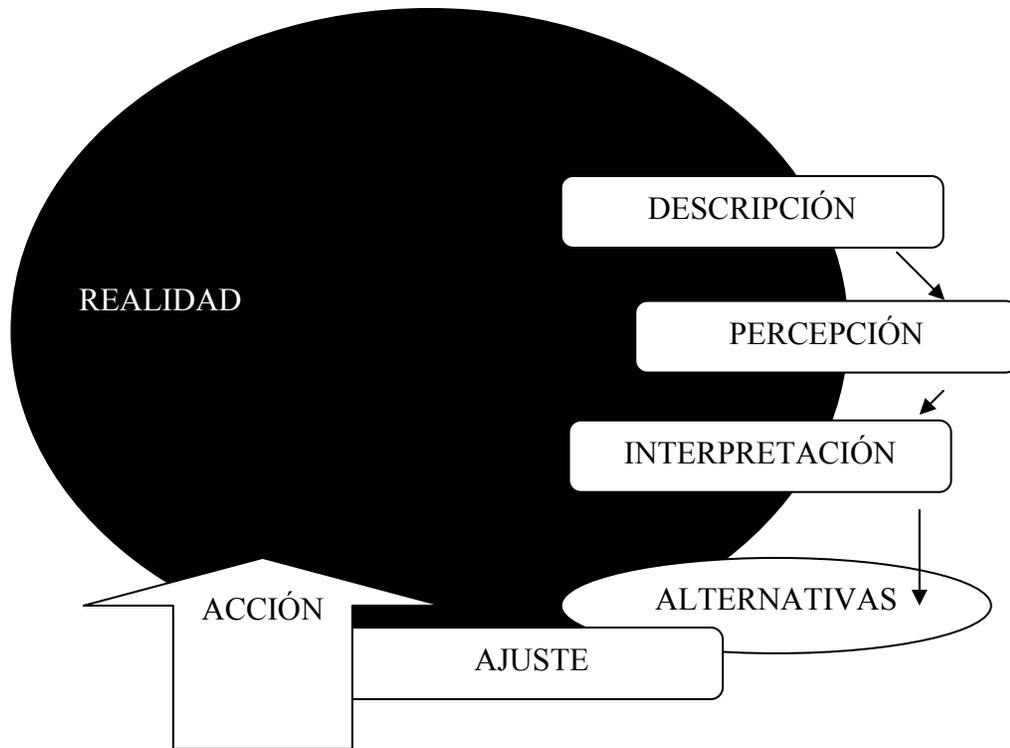


fig. 2.3 momentos del análisis

Aunque la información se puede obtener en ocasiones simultáneamente y mezclada, conviene distinguirlos como momentos o aspectos diferentes del análisis. Estos momentos son:

- 4.1. Descripción
- 4.2. Percepción social
- 4.3. Explicación / Interpretación
- 4.4. Alternativas
- 4.5. Ajuste

Se trata de comprender una situación-problema, preguntándose, qué es lo que hay, qué es lo que no hay (descripción), qué piensa la gente de lo que ocurre (percepción social), por qué la realidad es así (explicación / interpretación), qué otras formas de realidad podrían ser (alternativas), cómo acercar lo que queremos ser a lo que tenemos (ajuste).

Estos momentos se presentan con una secuencia lógica, tal como aparece en el gráfico de la página anterior:

Este orden presenta una secuencia lógica, primero describir, luego entender la percepción social, explicar la realidad, buscar otras formas y finalmente ajustar todos los datos.

Pero también puede comenzarse por otros momentos del análisis y seguirse otros caminos.

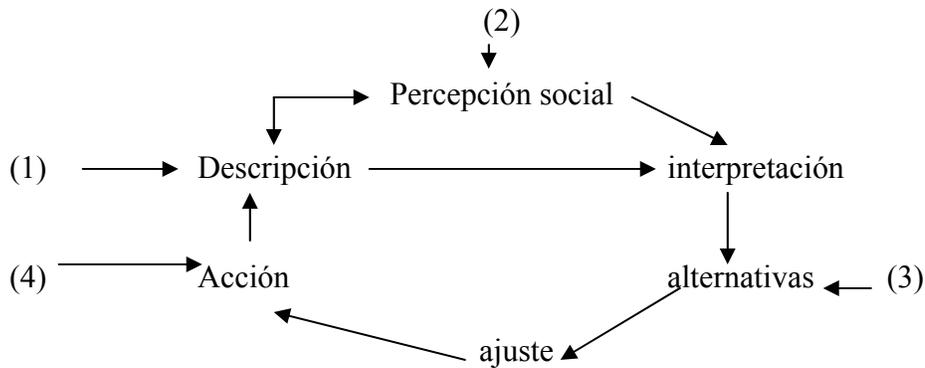


fig. 2.4 diferentes caminos

- Se puede empezar explorando lo que la gente piensa y luego completar o contrastar con lo que la descripción dice que hay (2).
- Puede diseñarse la realidad a la que se aspira y posteriormente acudir a la realidad que existe para realizar el ajuste y afinar los planes (3).
- Puede comenzarse realizando acciones de choque que permiten observar la respuesta de la gente (4).

Este planteamiento responde a la idea de sistema que subyace a los procesos de animación sociocultural. Por diferentes caminos se pueden obtener valiosos resultados. Permite también un enfoque más flexible, dinámico y adaptativo.

Se pretende superar también el planteamiento clásico diagnóstico-intervención, insuficiente en la práctica, pues si bien es cierto que es conveniente saber primero, para actuar después, también es cierto que después de actuar y moverse es cuando mejor se puede conocer una realidad. Ambos son dos momentos de interacción que se favorecen el uno al otro.

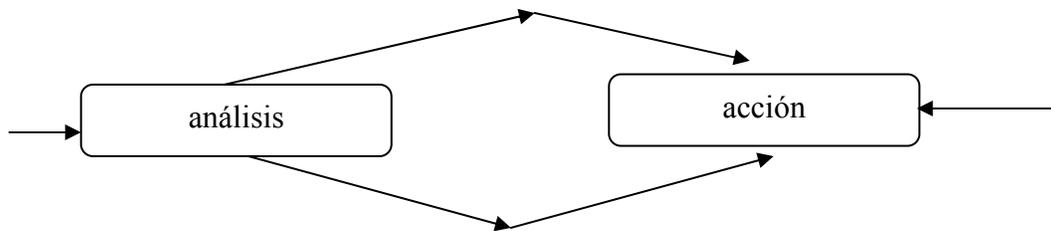


fig. 2.5 análisis-acción

4.1 La descripción

Dada una realidad a estudiar, interesa saber qué es lo que se tiene, qué hay, con qué se cuenta. De la misma manera es necesario saber qué falta, qué no se tiene, qué carencias hay, cuáles son las necesidades de la realidad que se estudia. Así pues el momento descriptivo se desdobra en dos formas, dos caras de la realidad:

- a) Descripción de lo que hay
- b) Descripción de lo que no hay

a) Descripción de lo que hay

Se trata de ir construyendo la realidad que se tiene delante, qué elementos la configura, qué llama la atención, qué permanece más oculto, con qué recursos se cuenta. Si se está estudiando un pueblo o un barrio, habrá que centrar la atención en las personas, las agrupaciones informales, las asociaciones, las organizaciones, instituciones, las diferentes infraestructuras, comunicaciones, fuentes de riqueza, sucesos significativos en la historia, los programas y acciones que hay en marcha, etc.

No se trata sin embargo de un mero recuento, es preciso darle un relieve práctico, una significación, con respecto a lo que se piensa hacer. Suponiendo que se esté estudiando la realidad juvenil no basta con saber que hay 63 jóvenes comprendidos entre los 18 y los 25 años, interesa conocer quiénes están dispuestos a hacer algo, a quién se puede animar, cómo se agrupan, dónde van los fines de semana. Hay un salón de actos pero ¿se usa? La cooperativa ¿qué horario tiene? ¿funciona la gerencia? ¿hay planes de formación?

La realidad que se va mostrando con la observación, las reuniones, entrevistas, debates, encuestas, etc., es necesario registrarla de forma sencilla para poder usar luego la información, ya sea para hacer una convocatoria o saber con quién contamos para montar un escenario. Para el registro se pueden utilizar fichas que van complementando un archivo abierto y en las que se puede ir añadiendo información según se vaya avanzando en el conocimiento de la realidad.

En un segundo momento, es útil el uso de plantilla, guiones y mapas de motivos, que facilitan la búsqueda de información en una realidad que es múltiple e inagotable. Pueden utilizarse guiones estándar o confeccionarlos para la ocasión respondiendo a la pregunta, para lo que se piensa hacer ¿qué tipo de cosas se necesitan saber? Los guiones y plantillas pueden ayudar a completar, enfocar otras partes de la realidad que no han sido considerados.

Es conveniente, no obstante, dejar siempre una puerta abierta a nuevas informaciones, que ni los guiones ni las hipótesis iniciales han previsto y sin embargo pueden ser sumamente útiles en el conocimiento de la realidad, en este sentido es necesario mantener una actitud alerta para dejar «hablar la realidad», para

TECNICAS DEL ANÁLISIS DE LA REALIDAD

| GUIÓN ESTUDIO GENERAL | T. 2.1.1 |
|---|----------|
| <ul style="list-style-type: none"> • medio natural <ul style="list-style-type: none"> - localización - terreno: características, uso y estructura - flora y fauna - climatología - hidrografía - perspectivas y problemática ecológica • medio urbano <ul style="list-style-type: none"> - distribución ocupación y función del suelo - red varia, accesos - viviendas, edificios públicos, industriales y comerciales - áreas cultural, recreativa y espacios verdes | |

- saneamiento
- **medio social**
 - demografía:
pirámide, evolución, características (ocupación, clase social, sexo, estilos de vida, cultura...), movimiento, etc.
 - organización social:
instituciones públicas y privadas, organizaciones, asociaciones (relevancia, actividad, funcionamiento, e interrelación), estructura de poder y liderazgo, funcionamiento político, organización religiosa
 - conflictividad social
- **historia**
 - económica, política, social y cultural
 - origen, tradiciones, acontecimientos relevantes, leyendas, grupos, personajes, huellas históricas actuales

TECNICAS DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD

GUIÓN ESTUDIO GENERAL

T. 2.1.2.

Descripción y significación

- **economía**
 - por sectores:
primario (agricultura, ganadería, pesca, bosques...),
secundario (industrias, artesanías...),
terciario (comercio, servicios, otras actividades).
 - por factores: propiedad de los medios, condiciones laborales, paro, formación, mecanización, organizaciones, nuevas iniciativas, perspectivas, etc.
- **educación**
 - básica, medias, formación profesional, adultos
 - adaptación al sistema productivo, coordinación, participación y funcionamiento
- **cultura y ocio**
 - organizaciones, actividades funcionamiento
 - locales, equipamiento, recursos
 - centros de encuentro, recreativos, deportivos
 - formas de tiempo libre
- **sanidad y servicios sociales**
 - atención
 - prevención
 - equipamiento
 - recursos individuales y colectivos

- **medios de comunicación social**
 - prensa, radio, TV.
 - Iniciativas locales
 - Conexión informática
- **Otros**

ver donde habitualmente no se ve. Nadie había pensado que las viejas cañadas hoy serían el eje central del paseo turístico, que en el lavadero, que ya no se usa, se puede montar un rincón de acogida, que en la pared del frontón se pueden hacer prácticas de escalada, que entre los muros de la prisión donde habitualmente no pasa nada, se puede instalar un invernadero.

La revisión documental es un aspecto importante en el momento descriptivo (pero no el único), se trata de no repetir información que ya está recogida, es necesario enterarse de los estudios ya realizados, de observar lo ya escrito, utilizar los registros que ya existen, ojear las revistas y artículos que sobre esta realidad se han confeccionado, informes, memorias, prensa, directorios, guías, archivos, mapas, estadísticas, etc.

Esta tarea conviene realizarla con la participación de la gente implicada si ello resulta posible, será más práctico, más ameno, más rápido (a veces) y más «real». Siempre que se perciba su utilidad y no sea tan aburrida que desmotive hasta a los incondicionales. Hay que acudir también a las autoridades locales competentes en la materia que se está estudiando, visitar asociaciones, organismos, personajes relevantes, técnicos que trabajen en la misma área de intervención, etc.

b) Descripción de lo que no hay:

Cuando un colectivo o una comunidad se plantea lo que no tiene, lo que no es, lo que le falta, ya está proyectando su futuro. Lo negado de la realidad está en conexión con el deseo y la necesidad. Esta segunda forma de «descripción» apunta más directamente a las carencias y problemas de una realidad, se toma conciencia de una realidad incompleta, no acabada, o simplemente arrebatada. De la conciencia a la acción, la toma de conciencia de lo que no se es, es en sí misma un momento de motivación a la acción. Este momento del análisis de la realidad es proyectivo y creativo. Proyectivo porque devuelve inmediatamente a la realidad de la que se parte, lo que no se tiene o no se es, está en relación directa con lo que se tiene y lo que se es, por lo tanto ayuda a un colectivo a conocerse mejor siguiendo otro camino. Si una comunidad no tiene espacios de encuentro, algo nos dice acerca de lo que esa comunidad hoy es, y en qué condiciones se encuentra para actuar. Si un colectivo no tiene comunicaciones, algo nos dice acerca de su ser hoy, aislado, con su único marco, como referencia posible.

Es un momento creativo, porque la descripción en negativo de una realidad necesita siempre de un momento positivo de imaginación, primero hay que pensar lo que falta para luego decir qué falta. La descripción de lo que falta amplía el marco de referencia, y supone

una guerra abierta a una concepción acabada y estática de la realidad, «tiene que ser así», siempre que sea posible después ligar las carencias a la acción colectiva para superarlas.

La descripción de lo que no hay consiste en hacer que la gente hable y discuta sobre la realidad que no tiene, lo que le falta, lo que no es.

Se puede realizar mediante:

- reuniones, tertulias, mesas de debate
- conversaciones informales
- el uso de guiones y plantillas
- el uso de cuestionarios

Con frecuencia sale este tipo de información conjuntamente con la descripción positiva, hasta el punto de resultar difícil separar en el tiempo una de otra. Su consideración aparte tiene la ventaja de que se afronta como un dato y tiene tratamiento propio. A menudo lo que ocurre es que va saliendo como trabas y dificultades insalvables que paralizan la acción. Se trata entonces de transformar el «llanto» en dato, de tal forma que su aparición no sirva para parar, sino para poner en marcha, no sirva para llorar sino para resolver. «No tenemos asociación porque no tenemos local» (llanto), «para qué pedir subvención si no nos la van a dar». El planteamiento es: «puesto que no tenemos local qué soluciones se nos ocurren para que funcione la asociación» (dato), o «qué tenemos que hacer para conseguirlo», «cómo pedir la subvención para que nos la den», o «qué otro tipo de financiación podemos buscar».

En resumen, en una aproximación descriptiva a la realidad se pueden seguir dos caminos, la descripción de lo que hay y la descripción de lo que no hay. En el primer caso dejemos que «hable la realidad». Se va registrando ordenadamente en fichas, lo que no sale pero tiene interés conocerse, se pregunta. En cualquier caso, tiene interés significar los datos que se van recogiendo, es decir plantearse su relevancia y utilidad. Se pueden utilizar plantillas, guiones para hacer entrevistas, reuniones, también usar la documentación ya existente (estudios, informes, estadísticas) e ir ordenando la información que se va obteniendo en fichas sencillas, mapas, plantillas, de tal forma que puedan ser utilizadas después. En el segundo caso, -la descripción de lo que no hay-, se sigue el mismo procedimiento, sabiendo que permite conocer la realidad de forma proyectiva y que supone un momento creativo. En ambos casos es necesario contar con la participación de la gente, pues supone ya una puesta en marcha del colectivo o la comunidad.

TECNICAS DE ANALISIS DE LA REALIDAD

| ESQUEMA PLANTILLA DIAGNOSTICO | | T. 2.2 | | | | | |
|--|--|--------|--|--|--|--|--|
| <p>elementos</p> <p>organismos</p> <p>agrupaciones</p> <p>agentes activos</p> <p>hechos</p> <p>recursos</p> | <p>campos</p> <p>agricultura industria educación cultura juventud</p> | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

4.2 La percepción social

Se trata de dar un paso más sobre la descripción. Ya no es cuestión de saber lo que hay, sino saber lo que se piensa sobre lo que hay. Esto es, conocer el valor y las posibilidades que la comunidad otorga a su realidad. Se convierte en objeto de análisis el discurso del colectivo sobre su realidad. El discurso, entendido habitualmente como definitivo sobre la realidad, al ser objeto de análisis es puesto en cuestión, «la mujer siempre ha sido así», «es que este pueblo es diferente», «aquí la gente no quiere saber nada», «siempre somos los mismos», ¿en qué medida este tipo de percepción de la realidad configura la propia realidad? El significado que se otorga a la realidad, determina el posicionamiento y la acción con respecto a esa realidad, determina su posibilidad de cambio. De ahí, el interés de que el colectivo participante examine y discuta las afirmaciones que su comunidad y ellos mismos hacen sobre su realidad.

El discurso que un colectivo tiene sobre su realidad tiende a legitimarla como al única realidad posible², legitimación que tiene la función de armonizar la relación de las personas con el medio, pero como contrapartida inhibe las posibilidades de ver la realidad de otra forma y por lo tanto inhibe la disposición al cambio.

Es, pues, la percepción social de la realidad uno de los puntos en los que pueden incidir los procesos de animación sociocultural. Para ello, hay que conocerla, y esta es la razón de incluirla en el análisis de la realidad. En el anterior momento, la descripción, obtendremos

² Berger y Luckman, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires 1976, Amorrortu. Un clásico de la sociología que desarrolla los mecanismos de legitimación de la realidad.

el dato de la inexistencia de cooperativas, en el momento del estudio de la percepción se explorará lo que la gente piensa de las cooperativas, «eso aquí no funciona» (aunque nunca la ha habido).

TECNICAS DE ANALISIS DE LA REALIDAD

| EL GRUPO DE DISCUSIÓN | 2.3. |
|--|------|
| <ul style="list-style-type: none"> • en qué consiste Es una reunión en la que un grupo de personas hablan entre sí, acerca de un tema, asistidos por un coordinador, que interviene de forma no directiva. • finalidad Comprensión de la actitud (pensamiento, posición afectiva y conducta) de un grupo con respecto a un tema o aspecto de la realidad, a través del análisis del discurso. • condiciones <ul style="list-style-type: none"> - de 6 a 10 personas - sentados en eclipse o circunferencia - cierta homogeneidad entre los asistentes • desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • encuadre de la reunión (a realizar por el coordinador) <ul style="list-style-type: none"> - tema a tratar - finalidad de la reunión, qué interés tiene para los participantes. - forma de tratar el tema (discusión libre y participativa), duración aproximada. • intervenciones del coordinador: <ul style="list-style-type: none"> - estimula la participación de los asistentes (invitación) - no introduce opiniones, hace desarrollar las que van saliendo que puedan ser de mayor interés - sintetiza, reformula, pide más explicaciones • los participantes van opinando, procurando no hablar todos a la vez. La información se registra, notas o grabación. Al final se realiza una pequeña síntesis y se recuerda el motivo de la reunión y los pasos a seguir. | |

El procedimiento a seguir es ir registrando, (bloc de notas, grabaciones), -primero libremente, luego de forma estructurada-, lo que la gente piensa, a través de entrevistas abiertas, grupos de discusión, mesas redondas, conversaciones informales, análisis de artículos de prensa local, etc. Enseguida se observará que algunas de las afirmaciones son redundantes (no es necesario el recuento estadístico), y que otras son discrepantes, de tal forma que se encuentran diferentes percepciones de una misma realidad, ambas informaciones son de sumo interés. En un segundo momento se refieren algunas de las

afirmaciones y se discuten en grupo con la intención de analizarlas e ir más allá de lo que habitualmente se dice de ellas. Esto corresponde ya al siguiente momento del análisis como veremos a continuación.

Por el momento ya se tiene una descripción de la realidad y una comprensión de lo que se piensa de la realidad.

4.3 Explicación, interpretación

El colectivo se pregunta ahora el porqué de la realidad que estudia. Por qué las cosas son así y no son de otro modo. Se trata de analizar las causas, los condicionamientos, la estructura de la realidad. El discurso dominante tiende a eclipsar las causas, «es lo natural», «siempre ha habido diferencias», «porque sí», o también cabe, «a la juventud no le interesa nada», «es un pasota» y, en caso de conflicto, «porque yo lo digo». Amigo de tautologías, difícilmente permite escudriñar las causas de la realidad, o simplemente las inventa, las invierte, o la permuta.

Si se quiere para conocer para actuar es necesario conocer el trasfondo de la realidad, explorar el porqué.

El análisis interpretativo de la realidad es posible para personas y colectivos no especializados. De hecho, todo el mundo tiene su propio análisis causal, se trata sin embargo de ir más allá, de hacerlo en colectivo, con el mayor rigor, estableciendo las zonas de incertidumbre, formulando hipótesis, discriminando, relacionando. Explicaciones que permitan conocer más la realidad, para cambiarla, hacer planes, elaborar estrategias, disminuir las probabilidades de fracaso.

El análisis puede seguir dos caminos:

- Utilizar modelos ya elaborados de interpretación social
- Elaborar modelos y/o explicaciones propias

En el primer caso, en función de los conocimientos del grupo y de las personas del grupo o su capacidad para aprenderlos, pueden hacerse uso de los modelos teóricos disponibles y accesibles elaborados por las ciencias sociales (análisis de clases, de poder, económico, análisis institucional, ecológico, interactivo, modelos de comunicación, análisis histórico, educativo, etc.). El mero aprendizaje de estos modelos, predispone el grupo a aplicarlos a su realidad, para lo cual es imprescindible que se traduzca para que de hecho sean comprendidos y utilizados.

En el segundo caso, se trata de establecer relaciones causales entre los distintos fenómenos que se observaron en la realidad. ¿Qué relación tiene el ingreso y permanencia en prisión con el nivel de ingresos económicos?, ¿porqué hay más bancos que escuelas?, ¿porqué van a cerrar la línea del tren que pasa por aquí?, ¿porqué las casas son tan altas y tan pequeñas? En ocasiones puede consistir en una técnica tan sencilla como recoger afirmaciones sobre la realidad y preguntarse porqué.

El mero hecho de saberse analista de la realidad, y que la realidad es susceptible de interrogantes, es ya un paso para el control de la realidad, es una predisposición a la acción, es ya una respuesta colectiva.

4.4 Alternativas

¿Qué otros modos de realidad serían interesantes? ¿Qué aspectos podemos cambiar? ¿En qué áreas se puede progresar?

Una vez realizada la aproximación a los problemas, las necesidades, las carencias, y su explicación, ya se sabe de lo que se dispone y lo que falta, es necesario diseñar lo que se quiere.

Este es un momento cualitativo de suma importancia, pues es el momento en que el colectivo, la comunidad, o el equipo toma riendas de su realidad, ya no se trata de elaborar un discurso crítico de la realidad, sino de ponerse a diseñarla, buscar el espacio en que se pueden hacer cosas, nuevas realidades. Ahora lo que la realidad sea depende de lo que el colectivo haga, de su responsabilidad. Se trata de hacer un efecto de tirón, para que la realidad se mueva, ir por delante de ella.

Los grupos, sin embargo, a base de frustraciones, a veces debilitan su capacidad de soñar, de diseñar, «queremos hacer algo pero no sabemos qué». Encuentran graves dificultades para clarificar el horizonte, las vías de progreso, de cambio.

Entre las distintas razones que explican esta dificultad de proyectar cabe destacar:

- la falta de hábito
- la creencia asumida de incapacidad
- la escasa conciencia de colectivo con intereses comunes
- la tendencia refleja a asociar los obstáculos a las posibilidades, enfatizando los primeros y eclipsando los segundos
- la tendencia a legitimar el modo de realidad actual como el único modo posible.

Lo que se puede ser se encuentra limitado por las dificultades estructurales, por dificultades y condicionamientos históricos, materiales, etc. Pero también por la carencia de que no se puede ser de otro modo, y porque muchas posibilidades simplemente no se han ocurrido, entre otras razones porque no se han presentado las condiciones para la producción de posibilidades.

*algo más sobre:***la producción**

Los grupos tienden a inhibir, de forma espontánea la producción de ideas creativas y de posibilidades.

Algunas de las causas son:

- La acusada tendencia a pensar antes en las dificultades que en las posibilidades
- La mayor facilidad para oponerse a las nuevas ideas que para desarrollarse, madurarlas o aprovechar algo de ellas
- El hábito fuertemente establecido de valorar inmediatamente todo aquello que no resulta familiar

Los grupos que aprenden a separar en el tiempo la producción de las ideas y su valoración, consiguen un mayor volumen de producción y a su vez un resultado m

Para facilitar la creatividad colectiva existen numerosas técnicas³, sencillas la mayor parte. Se basan en lo que se ha venido a denominar como «suspensión del juicio», que consiste en que el colectivo por un momento no valora, no asocia con dificultades, permite que las ideas se le vayan ocurriendo, para dejar así más libre la imaginación. En un momento posterior, las ideas se ordenan y se gradúan según su interés y posibilidad.

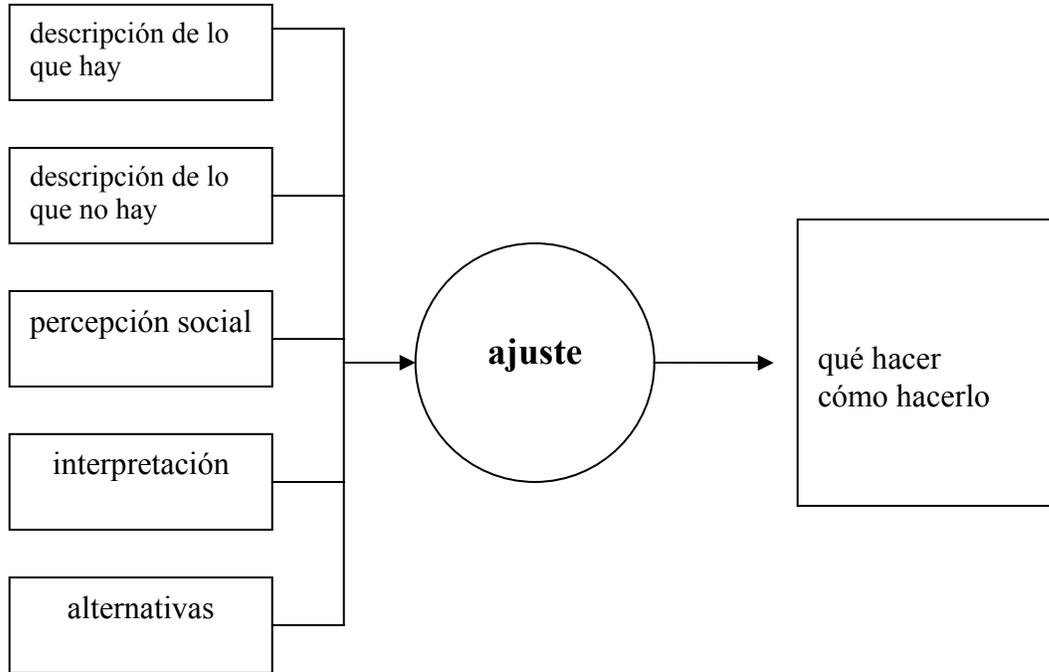
Estas técnicas son las que se vienen usando en el campo de la creatividad, como es la tormenta de ideas, la asociación libre, las técnicas de quebrantamiento (descomposición y recomposición de las ideas), la técnica del «pasado mañana», el método Delphos, etc.

Tal como se señalaba en la fig. 2.4, un colectivo puede comenzar su análisis de la realidad por la descripción o la percepción social de la situación, pero también puede comenzar por este momento denominado como «alternativas», tiene la ventaja de ejercer un efecto de tirón y motivación para la puesta en acción.

4.5 Ajuste

³ En el libro de Michel Fustier –*Pedagogía de la creatividad*, Madrid 1975, Index- pueden encontrarse múltiples sugerencias.

Este último momento de análisis, y primero de la planificación, consiste en ordenar la información obtenida y generada por el colectivo o el equipo que realiza el estudio de la realidad.



TECNICAS DE ANALISIS DE LA REALIDAD

| el pasado mañana | T. 2.4. |
|--|---------|
| <p>Finalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • en qué consiste <p>Es una reunión en la que un grupo de personas (entre cinco y cuarenta) diseñan un aspecto de la realidad, tal como les gustaría que fuese, sin considerar las dificultades inmediatas.</p> <p>Facilitar la capacidad creativa de un grupo para el diseño de proyectos concretos y evitar aquellos factores que habitualmente lo inhiben.</p> <ul style="list-style-type: none"> • desarrollo <ol style="list-style-type: none"> 1. Se plantea el aspecto de la realidad que se pretende cambiar, construir o diseñar (Ej: el pueblo, el barrio, la participación ciudadana, el equipo de trabajo, la casa de cultura, los métodos pedagógicos, etc) 2. Cada uno piensa individualmente ideas sueltas al respecto, procurando no limitar su imaginación aunque ésta sea descabellada. 3. Se exponen todas las ideas quedando reflejadas en una pizarra o veleda 4. se elaboran nuevas ideas a la vista de las anteriores (por asociación, | |

combinación, desarrollo, inversión, etc.)

5. Se gradúan las ideas según su posibilidad de realización:

- lo que se puede hacer ya
- lo que se puede hacer si se dan determinados pasos en ciertas condiciones
- aquello que por ahora no se puede conseguir pero que sirve de norte al trabajo colectivo.

Si se han llevado a cabo el análisis de los momentos anteriormente descritos, nos encontramos con una serie de entradas de información y una salida, qué hacer y cómo hacerlo (planificación).

Hay una tensión fundamental entre la realidad que se tiene y que se vive y la realidad que se desea. Planificar consistirá en hacer que esa tensión sea traducida en una serie de acciones viables. (Todo lo referente a la planificación se tratará más extensamente en el siguiente capítulo.)

Se tratará entonces de:

- Ordenar las necesidades, no pueden afrontarse todas a la vez, será necesario priorizarlas según:
 - la importancia, la urgencia
 - las expectativas de éxito en su resolución
- Ordenar posibilidades, atendiendo a los recursos disponibles, al nivel de conciencia colectiva, al entrenamiento del grupo para el trabajo, a la complejidad de los planes, la dificultad de las tareas, etc.

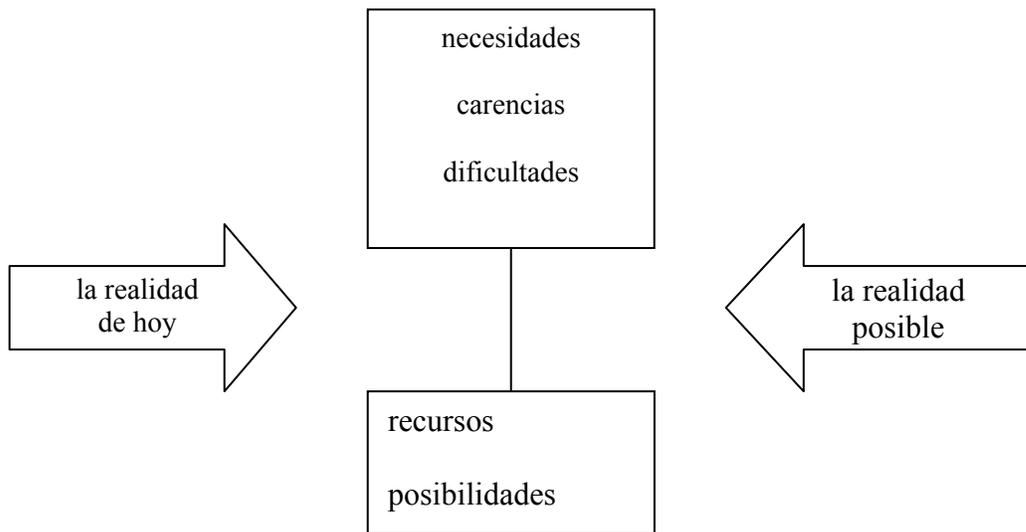


fig. 2.8 realidad hoy-posible

- Anticipar y prever las dificultades, traduciéndolas a datos técnicos para la acción. esta traducción a dato es una de las claves para la puesta en marcha de los colectivos. en muchos casos, lo que simplemente son datos se convierten, por su forma de vivirlos, en barreras «definitivas» inmovilizadotas. «La gente no participa», puede considerarse como una barrera definitiva para paralizar la acción, o como un dato para establecer la estrategia para que mañana participen más.

Un colectivo que realiza estos momentos del análisis o similares, se puede considerar que ya está en acción.

5. TECNICAS

Se presenta a continuación un cuadro en el que aparecen diferentes técnicas que pueden utilizarse para facilitar al grupo la realización del análisis de la realidad, algunas de las cuales se han detallado con anterioridad en las fichas de apoyo.

| momentos | objetivos | técnicas |
|----------------------------|--|---|
| descripción | <ul style="list-style-type: none"> • saber lo que hay (recursos humanos y materiales) • saber lo que no hay (carencias y necesidades) | <ul style="list-style-type: none"> • recopilación documental • plantillas y guiones de diagnóstico • entrevistas estructurales • fichero de recursos |
| percepción social | <ul style="list-style-type: none"> • conocer lo que las personas piensan sobre su realidad • estudio de la problematización | <ul style="list-style-type: none"> • grupos de discusión • entrevistas en profundidad • mesas redondas, debates paneles • análisis del discurso • técnicas proyectivas |
| interpretación explicación | <ul style="list-style-type: none"> • saber porqué la realidad es así y no de otro modo (lectura crítica) • toma de conciencia | <ul style="list-style-type: none"> • seminarios • grupos de estudio • aplicación de modelos • elaboración de modelos |
| alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • facilitar la creatividad colectiva • diseñar otros modos y aspectos de la realidad más satisfactorios • formular objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • brainstorming • el pasado mañana • gradación de la utopía • método Delphos |
| ajuste | <ul style="list-style-type: none"> • ordenar necesidades • ajustar expectativas progreso-necesidad • preplanificar la acción | <ul style="list-style-type: none"> • TGN • problem solving • paneles |

Estas técnicas no deben considerarse como únicas ni exclusivas del análisis de la realidad. Sin olvidar el objetivo principal del análisis que es conocer para actuar, pueden usarse o elaborarse todo tipo de técnicas que faciliten el conocimiento de una situación. Con frecuencia el conocimiento necesario para actuar se puede obtener con conversaciones sencillas, observación y la consulta de informaciones ya realizadas. En la medida en que sirven para poner a los colectivos en marcha, las técnicas son útiles, pero no debe dar la sensación de ser ahogados por la sofisticación técnica, pues ello no conducirá al objetivo principal.

6. AMBITOS DE APLICACIÓN

Cuando se habla del análisis de la realidad suele pensarse casi exclusivamente en el análisis de un barrio o un pueblo, sin embargo los ámbitos de aplicación del análisis de la realidad, van más allá de las demarcaciones geográficas anteriormente descritas. Cualquier aspecto de la realidad sobre el que se va a actuar o en el que se trabaja es susceptible de ser analizado en aras de su transformación, cambio o progreso.

Así, puede pensarse en analizar tanto una comarca como un grupo de trabajo, un método de aprendizaje, un sistema de comunicaciones, una red de comercialización de productos o un centro cultural. Puede pensarse en el diseño de una campaña sobre medio-ambiente, un centro de enseñanza, un centro de recursos, una asociación o un departamento de estudios sociales.

Los distintos ámbitos se pueden agrupar:

- organizaciones sociales, desde los grupos informales a las instituciones.
- aspectos concretos del entorno físico.
- procesos, métodos, planes, proyectos, iniciativas concretas.
- sistemas económico, político, de comunicación.

De la misma manera, cuando se hace análisis de la realidad suele pensarse en el comienzo de la intervención, cuando, como ya se ha mencionado, suele ser en el transcurso de la acción donde se recogen las informaciones más significativas. El análisis de la realidad es un método de conocimiento de la realidad en la que un colectivo o comunidad se desenvuelve, pero también es una disposición continua a extraer conclusiones de lo que se va haciendo, es un proceso dinámico de reflexión sobre la situación.

7. EN RESUMEN

La característica específica del estudio de la realidad en animación sociocultural, es el hecho de que se estudia para transformarla con la participación de las personas que la viven.

La práctica habitual sin embargo presenta ciertas deficiencias que han de ir superándose, tal como un exceso de información irrelevante, o compleja, o estática, que no sirve para actuar en la realidad.

Los criterios que han de guiar la práctica del análisis de la realidad son: su carácter instrumental, orientado al cambio social, participativo, crítico, colectivo y creativo.

Los momentos del análisis, tal y como aquí se proponen suponen un momento descriptivo, un análisis de la percepción social, un momento interpretativo, una propuesta alternativa, y un ajuste de toda la información para la acción.

Existen numerosas técnicas sencillas que facilitan al colectivo realizar su análisis de la realidad, como son las plantillas de diagnóstico, la revisión documental, los grupos de discusión, tormenta de ideas, la resolución de problemas, etc.

El análisis de la realidad puede efectuarse, no sólo en ámbitos geográficos concretos, sino que puede extenderse a iniciativas concretas, organizaciones, procesos y métodos, análisis de sistemas, etc.

Ander Egg, Ezequiel “*Como realizar una investigación y diagnóstico preliminar*”; en Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad. México: El Ateneo, 1982; pp. 125-138

Capítulo 8

COMO REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN Y DIAGNOSTICO PRELIMINAR:

Ya hemos hablado de la conveniencia estratégica y operativa de no posponer la acción, de los programas de desarrollo comunal. Hemos indicado también la acción, en los programas de desarrollo comunal. Hemos indicado también la no necesidad de realizar estudios exhaustivos para comenzar la acción. Sin embargo, no se puede “ir a la acción” sin ningún conocimiento de la realidad sobre la que se va a actuar. De ahí la necesidad de una investigación y diagnóstico preliminar. ¿Cómo hacerlo?

“Para iniciar un servicio en una comunidad, lo que se necesita no es tanto una estadística exacta, cuanto una apreciación general del modo de vida y en particular del modo de pensar de la población. Un estudio general de los problemas más graves, de las personas y de los grupos que pueden ayudar, muchas veces es suficiente para iniciar un trabajo. Por otra parte, el investigador hábil puede conocer mucho más en las conversaciones de café, que a través de cuestionarios. Es conveniente dejar la investigación sistemática para el momento en que se necesita la información detallada y después de haber logrado la confianza del pueblo” (1).

La investigación preliminar tienen por objeto acercarse a la problemática de la comunidad, con el fin de captar los problemas que para esa comunidad, o un sector importante de la misma son los más significativos, o las carencias más evidentes.

En esta primera etapa no es tan importante diagnosticar cuáles son los problemas que real y objetivamente podrían tener prioridad, sino aquellos que son más urgentes desde el punto de vista de la comunidad. No obstante, cuando más objetivo y preciso sea el conocimiento de los problemas de la comunidad, con más efectividad podrán llevarse a cabo las primeras actividades, tendentes a resolver los problemas considerados más urgentes.

No basta, para esta investigación y diagnóstico preliminar, captar las necesidades y problemas considerados más urgentes por la comunidad, hay que recoger información que permita un encuadre más general del problema. Par lo primero bastaría el uso de las técnicas de observación y entrevista, pero para ampliar el marco referencial necesitamos recurrir a la consulta de documentación y, si el trabajo así lo requiriese, a la utilización de mapas.

Esta investigación preliminar comporta, como núcleo metodológico, la utilización de cuatro procedimientos principales, a saber:

- a. Observación
- b. Entrevista (individuales y con grupos; formales e informales)
- c. Consulta de documentación
- d. Lectura de mapas (cuando la índole del trabajo así lo exigiera).

Lo sustancial de esta investigación preliminar consiste en realizar un reconocimiento de la realidad en donde y con la cual se va a actuar, procurando obtener una primera institución sintética” de la misma, como diría Lebrell.

Si se trata de un área en donde se realizará el programa, el reconocimiento debe permitir “asimilar el paisaje natural y humano”, visitando el conjunto en un vehículo y, de ser posible, observándolo desde un lugar elevado para apreciar la estructura general y el contexto geográfico. El reconocimiento de detalles se obtiene visitando a pie el centro de la población, los barrios populares y barrios residenciales, las zonas marginales, los centros comerciales e industriales, etc., cuando se trata de un trabajo que abarca al menos una ciudad. También hay que realizar una labor similar en las zonas rurales cuando el trabajo abarca un ámbito regional.

Si el proyecto o tarea se realiza en o desde una organización o institución (cooperativa, escuela, sindicato, centro comunal, junta vecinal, etc.), es necesario interiorizarse de la marcha, funcionamiento y vida de los mismos. Hay que conocer a la gente que forma parte de la organización o institución, sus problemas, aspiraciones, inquietudes, frustraciones y sobre todo, las expectativas en relación al programa o actividad de desarrollo comunal que se va a llevar a cabo. En estos casos también es conveniente una observación más amplia que el mero ámbito institucional, y lo anterior (reconocimiento del conjunto donde se inserta u opera la institución), es igualmente válido.

Todo esto debe hacerse de tal manera que se perciba “la realidad total, material y humana”, y con ello “la imaginación, la sensibilidad y la memoria sufren una profunda impresión” (2).

a. El uso de la técnica de observación

La principal técnica utilizada para este reconocimiento de la realidad o estudio preliminar es la observación. Se ha dicho —y con razón— que la observación es el procedimiento de investigación más primitivo y, a la vez, más moderno. En efecto, éste fue el procedimiento utilizado por Aristóteles para recoger buena parte de la información que nos proporciona en su libro **La Política**, o, más cerca de nosotros en el tiempo, por Alexis Tocqueville en su libro **La democracia en América**, para no citar sino dos obras clásicas. Habiéndose recurrido a esta técnica cada vez con más frecuencia, en las actuales circunstancias se ha llegado a fundamentar científicamente su utilización. Como

procedimiento de recopilación de datos, se lo ha considerado como el más propio y específico de la Antropología, pero su uso es mucho, más amplio. Obviamente, es la «técnica» que utilizamos ordinariamente en nuestra vida cotidiana para adquirir conocimientos; permanente observamos, pero rara vez lo hacemos metódicamente (par ano decir «científicamente», que puede ser un poco ampuloso).

Como técnica de recopilación de datos in información, consiste en observar a la gente **in situ**, o sea, en su contexto real, donde desarrolla normalmente sus actividades, para captar aquellos aspectos que son más significativos de cara al fenómeno o hecho a investigar y para recopilar los datos que se estiman pertinentes. La observación abarca también todo el ambiente (físico, social, cultural, etc.) donde la gente desarrolla su vida. Pero para que la observación-investigación se haga de una manera sistemática y controlada, es menester tomar ciertos recaudos metodológicos.

El observador es el principal facto o elemento, Digámoslo como una perogrullada: debe tener capacidad de observar. Ahora bien, ¿en qué consiste esta capacidad?, ¿qué sugerencias prácticas se pueden hacer en un curso o libro de métodos y técnicas de investigación?

La experiencia acumulada acerca de la práctica de esta técnica permite proponer algunas sugerencias sobre los principales recaudos que haya que tomar para realizar una observación sistemática y controlada.

- a. Utilizar la observación con un objetivo bien determinado dentro del proceso general de la investigación a realizar. Antes de iniciar el trabajo sobre el terreno, es menester haber establecido el qué y para qué de la observación.
- b. Previo al comienzo del trabajo de campo es menester planificar las tareas en sus aspectos principales:
 - Necesidad de una cierta orientación teórica para realizar las observaciones sobre terreno: ningún investigador social —o aprendiz de investigador— va al campo como una «tabla rasa» en la cual se van anotando las observaciones de una manera más o menos mecánica. Advertimos que esta orientación o marco teórico no siempre ayuda a la observación; no es extraño que muchos se esfuercen por «introducir» la realidad en sus esquemas, o quedar en los conceptos o categorías de su ciencia, lo cual termina por interponerse entre el observador y la realidad.
 - Tener una lista de guía o control acerca de los aspectos que se pretende investigar (ésta será siempre una lista abierta en todas direcciones), pues una vez en el terreno aparecen elementos que no se habían visto inicialmente. Esta guía de observación será muy variable, según el grado de estructuración de la investigación; en los estudios exploratorios es necesario que la guía sea más flexible o que la observación sea lo más amplia posible para descubrir hechos significativos.
 - Determinar los instrumentos a utilizar para el registro de informaciones y datos (estos medios a utilizar podrán ajustarse una vez en el terreno)
 - Resolver los problemas prácticos tales como traslado al lugar, alojamiento, elementos que se deban llevar, material de trabajo, etcétera.
- c. Realizar el trabajo de manera responsable y sistemática; si las tareas de observación se toman como formulismo, o se hacen de manera fragmentario o rutinaria, se esta validez a los resultados. El trabajo de observación exige un cierto nivel de tensión vital y de energía,

para estar atento a la observación para crear y mantener las interacciones sociales que exige el campo de trabajo.

d. Se necesita de una «comprensión simpática» o «interés simpatizante» de cara a las personas que constituyen el grupo o comunidad motivo de estudio. Como dice Bufard Junker, un espíritu sensible, un caudal de amplia simpatía y un sentimiento de fraternidad humana forman parte de las cualidades de un buen observador (3).

e. Ya en el terreno se buscará el apoyo de algunas personas claves, que serán como «puentes» o «introducidos» hacia el resto del grupo o comunidad. Se procurará asimismo ganar la cooperación del grupo o comunidad procurando incorporarse a la misma sin llamar la atención, con una manera natural de actuar, evitando suspicacias y actitudes de superioridad; ha de respetar, asimismo, las convenciones sociales del grupo o comunidad con la que ha de trabajar.

f. Cuando sea necesario será dada a la gente una explicación de las tareas que se van a realizar.

g. Se ha de desarrollar la capacidad de utilizar indicios y percepciones, a partir de «pequeños detalles»; como no puede observarse «todo», es importante registrar los hechos que permitan descubrir —como decía Malinowski— qué cosas son constantes y significativas.

h. Las observaciones se deben poner por escrito lo antes posible, ya que no siempre se pueden tomar las notas en el momento.

i. Por último, un aspecto importante en el uso de la observación, conforme la realizan los antropólogos, es el de asegurar los medios de control para la validez y fiabilidad de los datos registrados.

Los instrumentos para realizar una observación sistemática y Controlada.

En las ciencias sociales no se tienen instrumentos de observación tan precisos como se dispone en las ciencias naturales, tales como el termómetro, la balanza o el estetoscopio. Sin embargo, la necesidad de registrar, organizar y controlar las observaciones se plantea como exigencia científica en todas las ciencias sociales. Los medios o instrumentos de observación son los elementos que facilita, amplían o perfeccionan la tarea de observación realizada por el investigador. Suelen mencionarse cinco medios principales, aunque en la realidad es posible hacer uso de algunos otros o de formas y aplicaciones variables de los que se mencionan. Los más utilizados son: diario, el cuaderno de notas, los cuadros de trabajo, los mapas y los dispositivos mecánicos.

El **diario** es el relato escrito cotidianamente de las experiencias vividas y de los hechos observados. Puede ser redactado al final de una jornada o al término de una tarea importante. El diario se enriquece y gana en objetividad si se vuelcan en él los datos recogidos en el cuaderno de notas. La extensión de las reseñas diarias variará notablemente de acuerdo con la índole de las experiencias, los objetivos que se persigan y la modalidad del observador. En todos los casos conviene tener presente la necesidad de objetividad, síntesis, claridad y orden en todas las anotaciones que se vayan haciendo.

Algo semejante en el **cuaderno de notas** —que adopta generalmente la forma material de libreta—, que el observador lleva consigo en su bolsillo o cartera con el objeto

de anotar sobre el terreno todas las informaciones, datos, fuentes de información referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc., que pueden ser de interés para su investigación. Estas anotaciones, como hemos dicho, pueden resultar muy útiles para redactar el diario sobre datos objetivos que de otro modo podrían ser olvidados o distorsionados.

Menos utilizados, por la complejidad de su manejo, son los **cuadros de trabajo**. Consisten en una forma de presentación gráfica semejante a planillas, con casilleros formados por renglones y columnas. Por lo general, cada columna puede corresponder a diferentes graduaciones del fenómeno que observamos. En la columna matriz pueden consignarse los aspectos observados, a los cuales corresponden los datos que se consignan en las columnas.

Los cuadros permiten recoger una serie de informaciones, algunas de las cuales pueden ser tratadas luego en forma estadística, además sirven de guía al observador en los aspectos que debe estudiar y en los datos que debe recoger. Al mismo tiempo «garantizan que el observador tome nota —como indica Lundberg— de los mismo datos de información en todos los casos, además le releva de confiar a su memoria los hechos observados» (4). Este autor distingue tres clases de cuadros entre los que se emplean en la observación:

- Cuadros para el registro de hechos objetivos, que no provienen de la observación directa del investigador (por ejemplo, el cuadro de población según el censo nacional), que proceden de personas entrevistadas por que poseen los datos deseados, o que provienen de cuestionarios contestados por individuos sin ser entrevistados por el encuestador.
- Cuadros para la determinación y medida de actitudes y opiniones.
- Cuadros para asentar la situación y funcionamiento de organizaciones e instituciones sociales, de modo que puedan ser comparados en relación con un «Standard» y con otros.

Estas tres clases de cuadros no se excluyen entre sí, y pueden haber cuadro clasificables en más de una de estas clases.

El rayado y encolumnado de los cuadros es infinitamente variable y debe hacerse de acuerdo con el tipo de investigación. De los cuadros más generales pueden derivarse luego cuadros parciales o específicos.

Los **mapas** constituyen un auxiliar muy valioso para la observación. Sea cual sea la índole de la investigación social, cuando ésta comprende un área determinada siempre será necesario ubicarla geográficamente, con datos acerca de sus límites, situaciones, topográficamente, con datos acerca de sus límites, situaciones topografía, extensión flora, fauna, clima, etcétera. Para guiar sus observaciones, el investigador puede hacer uso de mapas ya existente, o bien planos, o croquis de ciudades o poblados. Pero también puede confeccionarlos él mismo con una exactitud no rigurosa, pero sí aproximada, lo cual enriquece notablemente los resultados de la observación. En muchos casos, los mapas y planos existentes no responden ya a la realidad de la comunidad en estudio (por extensión o reducción de la misma, cambios urbanísticos, etc.) y otras veces no existen o es prácticamente imposible hallarlos. La labor que realice el observador en estos casos será doblemente provechosa. En una comunidad pequeña no le será difícil trazar un croquis

señalando la ubicación de las principales instituciones de valor social (iglesias, hospital, gobierno, escuelas, asilos, fábricas, etc.), junto con los principales accidentes geográficos (río, laguna, montaña, bosque, etc.) y vías de comunicación (caminos, ferrocarril, puerto, etcétera).

Tratándose de un croquis o plano a escala simplemente aproximativa, se pueden hacer algunas mediciones con los propios pasos, calculando la distancia del paso, o bien los pasos necesarios para recorrer cinco o diez metros.

Los **dispositivos mecánicos** proveen una información muy objetiva y exacta de la realidad. La cámara fotográfica en primer lugar, por su uso corriente y sencillo, es un medio documental e ilustrativo que está al alcance de todo investigador. La cámara filmadora puede revelar importantes datos sobre la vida de la comunidad, accidentes geográficos, tipos humanos, manifestaciones públicas, etc., pero su uso es demasiado costoso, y, en algunas circunstancias, por el solo hecho de que se usa puede modificar lo que se observa. El grabador permite registrar textualmente conversaciones, discursos, asambleas y también manifestaciones musicales, entre las cuales pueden ser de gran interés las de tipo folklórico. El observador debe hacer uso de estos instrumentos con la prudencia necesaria para no afectar las costumbres, los prejuicios, o para no producir actitudes desfavorables individuales o de grupo en relación al trabajo que se pretende realizar entre los habitantes de una comunidad.

b. Entrevistas individuales y con grupos: formales e informales.

Durante el transcurso de la investigación preliminar y como parte de ella, conviene realizar entrevistas formales e informales, individuales y con grupos, con el fin primordial de captar los problemas que la comunidad considera más importantes y prioritarios en su solución.

Entrevistas informales

En general se trata de consultar a personas y entidades presumiblemente dotadas de información válida y utilizable de cara al programa a realizar. Hay que recoger toda la información posible, pero evitando sesgos en esa información; para ello hay que recoger referencias y datos que proporcionan personas con diferentes opiniones o puntos de vista.

Las entrevistas informales se realizarán con el «hombre común», con el «hombre de la calle». Hay que conversar con la gente; conocer lo que piensan, lo que desean, lo que aspiran, cuáles son sus conflictos, sus luchas, sus esperanzas.

También hay que recoger información de los responsables políticos, económicos, sindicales, de educadores y periodistas, de los técnicos de la administración pública, de investigadores y estudiosos del campo de las ciencias sociales, agronómicas, etc.

En todos los programas gubernamentales (a nivel de nación, región, provincia y municipio), se hace insoslayable la necesidad de hablar con los responsables gubernamentales. Igualmente se ha de tomar contacto con instituciones, organizaciones y grupo. En ese momento o fase de trabajo —todavía exploratorio— lo más importante es «contactar» y ganar la confianza de aquellas personas que han de servir como «puentes» para contactos más amplios.

Pero atención: no caer en el error, bien frecuente por cierto, de ver la realidad preferentemente a través de los técnicos, que la presentan de manera más sistemática que la gente de pueblo, y no por ello la expresan con mayor fidelidad y veracidad.

Estas conversaciones no serán absolutamente libres improvisadas, ni tampoco quedarán ceñidas de manera rígida. Nos explicamos: por una parte conviene llevar in mente un bosquejo o esquema orientador de las conversaciones, a fin de que éstas sirvan para la obtención de información útil para el trabajo, pero al mismo tiempo ha de existir una gran libertad para la iniciativa de la persona interrogada y del entrevistador. Si bien en la mente del entrevistador existe una lista de cuestiones a investigar, hay que tener la flexibilidad suficiente para que la gente pueda introducir cuestiones que desbordan nuestros «esquemas». Para ello se necesita tanto sensibilidad frente a los problemas de los otros, como agudeza y habilidad para ser escuchar y ayudar a expresarse.

Entrevistas formales

Mientras se realiza la tarea exploratoria y de reconocimiento, suele ser posible efectuar algunas entrevistas más formalizadas, a modo de un intercambio de ideas y opiniones entre los miembros de organizaciones. Esto se realiza con la intervención del trabajador social o de algunos miembros del equipo, que sólo motivan al grupo y preguntan, pero no discuten las afirmaciones. La experiencia ha demostrado que lo que se obtiene en una reunión de grupo es diferente a la información que se puede obtener de la totalidad de los miembros que la integran, considerados individualmente.

Con motivo de estos encuentros, también es posible obtener información sobre la institución (si el trabajo se realiza dentro de una institución o a través de ella): boletines, informes de actividades y quizás algún periódico. Un trabajador social perspicaz sabe muy bien que no hay que tomar lo escrito en esos documentos como si ello fuese lo que acontece y lo que se hace en realidad.

A veces —no muy frecuentemente— es posible solicitar un informe escrito sobre algunas cuestiones que se quieran averiguar. Hay que tener cuidado con este procedimiento: la gente está ocupada y un pedido de esa naturaleza suele ser un modo no muy eficaz de «introducción», no ayuda al establecimiento de buenas relaciones. En cada circunstancia hay que determinar acerca de lo más conveniente.

Nosotros hemos utilizado el formulario que figura en la página 137 para sondeos rápidos de captación de los problemas sentidos por la comunidad, para saber cómo los jerarquizan y para detectar los líderes.

Este formulario debe ser adaptado en cada caso concreto, sobre todo en la primera pregunta.

Entrevistas grupales

Los contactos individuales deben conducir también, siempre que ello sea posible, a formas de recoger información a partir de lo que se suministra en grupos:

- entrevistas grupales en sentido estricto
- mesas redondas.

La primera de estas entrevistas grupales consiste en entrevistar a un grupo de personas que tiene conocimiento e información en relación a los problemas o cuestiones que se desean conocer. En lo posible hay que hacer conocer por anticipado las preguntas que se van a formular. En todos los casos, el o los entrevistadores deben preparar adecuadamente estas reuniones-entrevistas, con una serie de cuestiones bien elegidas y concretas, conforme a aquello que más vale «respuestas vagas a preguntas exactas», que lo opuesto. El contenido de las preguntas y la forma de preguntar no sólo deben ser eficaces para suscitar interés, sino también para estimular la participación. Mucho se ha escrito sobre el modo de preguntar, por lo tanto, nos remitimos a esas literatura, destacando siempre que en esto también hay que aprender haciendo.

En estas reuniones-entrevistas es de gran importancia que los participantes expresen cuáles son, desde su punto de vista, los problemas principales y cuál es la actitud frente a los mismos en cuanto a las vías y posibilidades de solución o superación. Como se trata de una entrevista en grupos, el diálogo y la confrontación de opiniones ayudará a evaluar la importancia de los problemas y la carga de mayor o menor subjetividad que pueden tener las apreciaciones personales acerca de los mismos. El miembro o los miembros del equipo que participen de la reunión harán un listado de problemas, tomarán nota acerca de cómo se los caracteriza y evalúa y de cuáles son las propuestas de solución. Es igualmente útil poder percibir —aunque en esto se carga de subjetividad del que interpreta— el pesimismo, escepticismo, optimismo o realismo que existe en algunos o, como tonalidad general, de los miembros de grupo.

c. Consulta de documentación

La consulta de documentación o recopilación documental consiste en ponerse en contacto con esa parte de la realidad en la que se ha de actuar, a través de lo que otros vieron o estudiaron de ella. Los documentos son hechos o rastros de «algo» que ha pasado, de ahí que, como «testimonios» que proporcionan información, datos o cifras, constituyen un tipo de material muy útil para la investigación social.

Se trata de informaciones, documentas escritos, estadísticas, mapas, periódicos, obras literarias, etc., recogidos y elaborados por distintas personas, organizaciones e instituciones, y que sirven para mejor conocer un aspecto de la realidad.

Esta consulta puede realizarse antes o durante la realización de lo que aquí llamamos «la investigación preliminar». Constituye una tarea ardua y laboriosa y puede resultar a veces un desgaste innecesario de energías cuando no se selecciona debidamente el material conforme al problema o aspecto que se desea estudiar. Hay que evitar, tanto el «hábito coleccionista» como la «búsqueda a ciegas». Ninguna guía de recompilación puede suministrar una orientación detallada de material a recopilar, indicando qué documentos son importantes y cuáles no lo son. Ello depende —nos dice Lundberg— de las habilidades del investigador, de su experiencia y capacidad para descubrir los indicios que permitan ubicarlos (5). Lo fundamental es tener siempre presente la finalidad de la investigación, pues ello permitirá juzgar lo que es apropiado o aprovechable. Cuando se busca documentación se produce el proceso de «bola de nieve»: un documento remite a otro y así

sucesivamente, con lo cual se puede encontrar pistas interesantes o quedar «ahogado» y «aplastado» por el afán de recopilarlo todo.

Existe una amplia variedad de documentos utilizables para disponer de información en vista de la realización de un programa de desarrollo de la comunidad. Aquí pretendemos dar una visión conjunta de los mismos, con el fin de tener una primera indicación (*) para su búsqueda, aunque los que han de ser utilizados dependen de las circunstancias de cada caso.

Fuentes históricas.

Fuentes Estadísticas (locales, regionales, provinciales, nacionales e internacionales)

Informes y estudios

Memorias y anuarios.

Documentos oficiales.

Archivos privados

Documentos personales.

La prensa (diarios, periódicos, semanarios, revistas, etc.)

Documentación indirecta (obras literarias o ensayos, que proporcionan indicaciones útiles acerca de la comunidad

Documentos gráficos (fotografías, films documentales pinturas, etc.)

Documentos orales (discos, grabaciones magnetofónicas).

(*) Para ampliar este punto remitimos al capítulo 15 de nuestro libro **Técnicas de investigación social**. Cid Editor. En él se encontrarán, asimismo, algunas indicaciones de cómo realizar un examen crítico de las fuentes documentales: los problemas de autenticidad, validez y significación

Lectura de mapas

Esto se hará sólo cuando la índole del trabajo así lo exija. La lectura de mapas permite ubicar el área dentro del contexto de una ciudad, región, provincia o país y ayuda a visualizar algunos aspectos humanos, ecológicos, de infraestructura, etc., que en alguna medida son una «fotografía de la comunidad y su contexto», al mismo tiempo que grafican de algún modo estudios ya realizados.

Los principales mapas que se pueden consultar variarán según cada investigación concreta, pero, en general —y también a modo de orientación—, podemos señalar los siguientes:

- mapa de división política y administrativa
- mapa orográfico
- mapa hidrográfico
- mapa de relieve (con curvas de nivel)
- mapa climatológico (con isoietas, isobargas, isotermas)
- mapa ecológico
- mapa etnográfico
- mapa de densidad de población
- mapa de red de comunicaciones
- mapa con indicación de cultivos, modo de ocupación del suelo, formas de utilización del suelo, etc.

**Formulario para realizar un sondeo rápido de problemas de la comunidad
y para detectar líderes**

Comunidad..... Encuesta N.....
Proyecto..... Encuestador.....

Ocupación del encuestado..... edad.....

1. En su opinión, ¿cuáles son, de los siguientes problemas, los que requieren mayor atención de la comunidad?

| | | | |
|----------------------------|------|--------------------------------|-------|
| Servicio eléctrico | .... | Escuelas | ..... |
| Vivienda | .... | Educación para adultos | ..... |
| Falta de trabajo | .... | Necesidad de industrias | ..... |
| Vicio, crimen delincuencia | .... | Bibliotecas | ..... |
| Mejores salarios | .... | Más médicos | ..... |
| Clínicas | .... | Correo o teléfono | ..... |
| Salas de primeros auxilios | .... | Mercados y centros comerciales | ..... |
| Obras sanitarias | .... | Alumbrado público | ..... |
| Hoteles | | | |

Otros problemas (indicar cuáles):

.....

.....

2. Indique tres de los anteriores problemas, que sena los que considera más importantes:

a)

b)

c)

3. Indique qué solución sugiere usted para los problemas de la localidad.....

.....

.....

4. ¿Le gustaría a usted:

| | |
|---|-----------------|
| ¿Seguir viviendo siempre aquí?..... | SI..... NO..... |
| ¿Mudarse a otro lugar vecino a esta población?..... | SI..... NO..... |
| ¿Trasladarse a otro lugar de la provincia?..... | SI..... NO..... |
| ¿Trasladarse a otro lugar fuera de la provincia?..... | SI..... NO..... |

5. (Si en el punto anterior, primera respuesta, se indica SI, pregúntese ¿Por qué razón le gusta permanecer en esta población?).....
.....
.....

1. A que personas considera usted más capaces para solucionar los problemas de esta comunidad?

| Nombre | Dirección | Profesión/ocupación |
|----------|-----------|---------------------|
| a) | | |
| b) | | |
| c) | | |

2. ¿Con quiénes consulta usted cuando tiene que tomar decisiones importantes?
.....
.....
.....

BIOGRAFÍA CITADA

| | |
|-------------------|---|
| 1. FAO | Social Elfare in Rural Communities. Washington. 1949. |
| 2. LEBRET, LUIS | Manual de Encuesta Social, Rialp. Madrid, 1961 |
| 3. JUNKER, BUFARD | Introducción a las ciencias sociales; el trabajo de campo Marymar, Buenos Aires, 1972 |
| 4. LUNDBERG | Técnica de investigación social F.C.E., México, 1949 |
| 5. Idem. | |

Basedas Eulalia. “Elementos del diagnóstico psicopedagógico”; en: Intervención Educativa y diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós, 1991; pp.75-129

ELEMENTOS DEL DIAGNOSTICO PSICOPEDAGOGICO

3.1. Derivación

Desde nuestra óptica psicopedagógica hemos desarrollado fundamentalmente el diagnóstico en aquellas situaciones en que la demanda viene de parte de maestro. Pensamos que la situación de diagnóstico a partir de la solicitud de los padres no es específica del diagnóstico psicopedagógico. En nuestra experiencia, las demandas que provienen de los padres, a menudo, hacen referencia a problemáticas de tipo emocional. Tanto si esta problemática tiene repercusión dentro de la escuela, como si no la tiene, el planteamiento posterior es diferente de cuando la consulta inicial parte del maestro.

A partir de este punto desarrollaremos la situación de diagnóstico en el caso de que el agente de la demanda sea el maestro. Pensamos que ésta es la situación que da razón de ser al diagnóstico dentro del ámbito escolar y que la vincula estrechamente al proceso de aprendizaje y a la tarea educativa de la escuela.

A grandes rasgos, podemos identificar dos temáticas importantes, estrechamente vinculadas, que son objeto de consulta por parte del maestro: dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento o de relación. En uno y otro caso, nuestra intervención va dirigida a la modificación de la situación dentro del contexto de la escuela, fundamentalmente, sin dejar de lado aquellos aspectos familiares o sociales que puedan intervenir.

A partir de la demanda del maestro abrimos un proceso de corresponsabilización estrecha sin el cual se hará difícil que nuestro diagnóstico incida en la tarea educativa.

Para recoger esta demanda inicial, los SECAP han elaborado una *hoja de derivación* que el maestro rellena y constituye el primer paso del diagnóstico. Consideramos que la hoja de derivación es un instrumento útil en la medida que solicita del maestro un esfuerzo de concreción del problema y requiere, sobre todo, una actitud de observación y reflexión previa sobre el alumno que motiva la demanda. Nuestra experiencia nos ha demostrado la utilidad de este instrumento para nosotros y para los maestros. Con frecuencia hemos visto que la corresponsabilización no ha sido efectiva a lo largo del proceso porque de entrada la derivación no ha sido suficientemente reflexionada por el maestro ni bien encuadrada por el psicólogo. Asimismo, la hoja de derivación es un punto de referencia importante para nosotros, dado que es un instrumento útil para planificar y establecer prioridades en las demandas de diagnóstico psicopedagógico. En este momento, por lo menos, no concebimos otro modo de iniciar el diagnóstico en la escuela, ya que para nosotros la información del educador tiene un valor irremplazable.

Hay que decir que tenemos en cuenta la dificultad que a menudo representa para el maestro tener que rellenar los datos que le pedimos; a veces las informaciones que nos proporciona son poco precisas, y por ello siempre hacemos una entrevista posterior de clasificación y profundización del caso, en la que incluso podemos ayudar al maestro a acabar de completar la hoja. En esta entrevista hay que tener en cuenta algunos aspectos. Por ejemplo, es importante que los educadores sepan la utilidad que tiene para nosotros la información de la hoja de derivación, es decir, que entiendan que constituye un punto de partida esencial para enfocar correctamente la exploración del caso. Otra consideración es que en esta entrevista han de irse adecuando las expectativas entre ambos profesionales mediante la elaboración de un plan conjunto de actuación.

Una reflexión complementaria se refiere a que, en general, el hecho de otorgar un marco más claro y formal para derivar alumnos con dificultades nos ha evitado en gran medida las consultas «hechas en los pasillos» sin reflexión previa.

La hoja de derivación (véase los cuadros 1, 2, 3) es el instrumento para concretar y centrar el problema por parte del maestro y, al mismo tiempo, representa el compromiso de nuestra intervención. Aun siendo un elemento muy útil para la tarea diagnóstica, hemos de constatar que su uso presenta dificultades para los maestros y en muchos casos nos ofrece poca información. Sus apartados son bastante generales y rellenarla requiere un mínimo de reflexión por parte de los maestros. Aunque sea así, no hemos querido optar por un modelo cerrado y más pautado. La hoja de derivación establece tres indicadores en relación a aquellos elementos sobre los que nos interesa que reflexione el maestro (aspectos

relacionales, aspectos de comprensión general y razonamiento y valoración de áreas específicas).

El modelo de hoja que utilizamos no siempre ha sido el mismo. El actual es más concreto que el primero, pero la idea de fondo es la misma: recoger algunos datos de escolaridad de alumnos y una valoración inicial de su situación personal por parte del maestro.

El tipo de información transmitida a partir de las hojas de derivación viene determinado por las diferencias propias de cada maestro, la precisión de la observación y la evaluación que éste ha podido realizar hasta el momento y también y sobre todo, si ha entendido el objetivo de la hoja y su importancia para el conocimiento del caso.

A modo de ejemplo, exponemos diversas hojas de derivación presentadas por maestros diferentes. En ellas se observan diferentes grados de concreción de la problemática del alumno.

En el ejemplo del cuadro 1 el maestro registra informaciones que orientan adecuadamente sobre la naturaleza del caso.

En el ejemplo del cuadro 2 se expone, de otro modo, el conocimiento que tiene el maestro del alumno como si fuera un informe escolar, pero no nos indica cómo se presenta la problemática ni en qué ámbito se sitúa.

Por último, el ejemplo del cuadro 3 nos ofrece un grado de información todavía menor, y es casi imposible delimita la concreción del caso y los tipos de dificultades que se presentan.

Antes de iniciar la exploración del niño que nos has derivado necesitamos tu información sobre los puntos que te indicamos más abajo. Te rogamos que seas lo más explícito posible, ya que toda esta información nos resulta imprescindible para empezar a trabajar con este niño. Si existen otras informaciones que no quedan recogidas en estos puntos y que consideras pertinentes, puedes anotarlas en el reverso de la hoja.

Fecha de hoy23-1-86.....

Nombre y apellidos del niño/a.....J.M.....

Fecha De nacimiento16-2-81.....Edad.....4 años.....

Escuela.....Nivel.....Parvulario 4 años.....

Nombre del maestro/a.....Curso.....1985.1986.....

¿Desde qué curso viene a esta escuela?Este curso.....

¿Ha repetido algún curso?.....no.....¿Cuál?.....

¿Qué es lo que te preocupa más de este niño en este momento?

a) Aspectos relacionales

- Necesidad de llamar la atención de los niños y del maestro haciendo travesuras, simulando que se cae, molestando a los demás.
- Le cuesta compartir las cosas con los demás.
- Poco constante en los juegos en que participa, se cansa y fastidia a los demás.
- Trabajo generalmente sucio.
- No acepta las normas de clase.

b) Aspectos de comprensión general y razonamiento

- No quiere que lo corrijan ni acepta sus equivocaciones
 - A veces se hace el sordo: su madre dice que no es que no oiga, sino que quiere ir a su aire.
 - Poca atención a lo que se solicita. Es capaz de comprender todo lo que se dice, cuando el razonamiento está al nivel de la clase.
- c) Area de aprendizaje específica
- La problemática más importante está en el desarrollo del lenguaje oral.
 - No pronuncia ninguna consonante correctamente, tiende a la nasalización.
 - Observando el aspecto físico de los órganos de fonación, pienso que el paladar lo tiene muy alto y puede dificultarle la expresión.

Cuadro 1: Hoja de derivación*

*Transcripción original de la información ofrecida por los maestros.

Antes de iniciar la exploración del niño que nos ha derivado, necesitamos tu información sobre los puntos que te indicamos más abajo. Te rogamos que seas lo más explícito posible, ya que toda esta información nos resulta imprescindible para empezar a trabajar con este niño. Si existen otras informaciones que no quedan recogidas en estos puntos y que consideras pertinentes, puedes anotarlas en el reverso de la hoja

Fecha de hoy.....1-2-87.....
 Nombre y apellido del niño/a..... F.R.....
 Fecha de nacimiento.....18-10-1975.....Edad.....11 años.....
 Escuela.....Nivel.....6º grupo A.....
 Nombre del maestro/a.....Curso.....1986-1987.....
 ¿Desde qué curso viene a esta escuela?.....
 ¿Ha repetido algún curso?.....no.....¿Cuál?.....
 ¿Qué es lo que te preocupa más de este niño en este momento?

a) Aspectos relacionales

- Es alegre, bondadoso, tiene amigos, es buscado por los niños problemáticos por su buen carácter y docilidad.

b) Aspectos de comprensión general y razonamiento

- Es muy necesario repetir con él, se distrae con mucha facilidad y es lento en el razonamiento, quizá por falta de interés

c) Area de aprendizaje específica

- Lenguaje (expresión oral, comprensión)
- Matemáticas (razonamiento)
- Idioma (expresión)

Cuadro 2: Hoja de derivación*

*Transcripción original de la información ofrecida por los maestros

Antes de iniciar la exploración del niño que nos ha derivado, necesitamos tu información sobre los puntos que te indicamos más abajo. Te rogamos que seas lo más explícito posible, ya que toda esta información nos resulta imprescindible para empezar a trabajar con este niño. Si existen otras informaciones que nos quedan recogidas en estos puntos y que consideras pertinentes, puedes anotarlas en el reverso de la hoja.

Fecha de hoy.....23-2-85.....
 Nombre y apellido del niño/a.....C.R.....
 Fecha de nacimiento.....10-10-1978 Edad.....6 años
 Escuela.....Nivel.....1º EGB.....
 ¿Nombre del maestro/a.....Curso.....1984-1985.....
 ¿Desde qué curso viene a esta escuela?.....Párvulos 4 años.....
 ¿Ha repetido algún curso?.....no.....¿Cuál?.....
 ¿Qué es lo que te preocupa más de este niño en este momento?

- a) Aspectos relacionales

- b) Aspectos de comprensión general y razonamiento
 - Comprensión general y razonamiento lógico.

- c) Area de aprendizaje es pecífica

Cuadro 3: Hoja de derivación*

*Transcripción original de la información ofrecida por los maestros

3.2. Entrevista con el maestro

La entrevista maestro-psicólogo ha de satisfacer la necesidad por parte de éste de obtener del educador el máximo de información sobre el niño. Como hemos explicado en el apartado anterior, la entrevista con el maestro es posterior a la hoja de derivación. A partir de los datos de la hoja de derivación intentamos ampliar la información que el maestro tiene del niño.

A lo largo del proceso diagnóstico contemplamos diferentes tipos de entrevista en función con el objetivo. En general, diferenciamos tres tipos de entrevista que corresponden a distintos momentos del proceso diagnóstico: inicio, devolución y seguimiento. Las tres

entrevistas se caracterizan sobre todo por un intercambio de información entre el maestro y el psicólogo.

Si bien generalmente las entrevistas se hacen con el maestro-tutor, hay que tener en cuenta que a menudo más de un maestro es responsable del niño. En estos casos es conveniente delimitar la participación de cada uno.

No abordaremos en estas páginas la entrevista con el maestro de apoyo de educación especial porque pensamos que tiene unos rasgos diferentes. Queremos aclarar, no obstante, la conveniencia de hacer en algunos casos entrevistas conjuntas del maestro de aula ordinaria y el maestro de apoyo con el psicólogo, cuando el niño recibe atención fuera de la clase.

Del mismo modo que hemos considerado la derivación de un niño a través de la hoja de derivación como un canal de comunicación más formal, creemos que hay que conceder importancia al contexto de la entrevista. Es decir, que hay que realizar las entrevistas con tranquilidad, en la clase o en una tutoría, y evitar los pasillos y las prisas.

En este apartado nos centraremos en la explicación de la entrevista inicial. Las entrevistas de devolución y seguimiento serán tratadas más adelante.

3.2.1. Objetivos de la entrevista inicial

A continuación enumeramos los principales objetivos de la entrevista inicial con el maestro:

- Como condición indispensable se pretende, en primer lugar, establecer una relación clara, funcional y positiva con el educador.
- Ampliar la información que hemos recogido en la hoja de derivación y profundizar en la derivación el problema. Situar las posibilidades y dificultades del alumno en relación al grupo-clase.
- Recoger la información que tenga el maestro sobre los siguientes aspectos: adaptación del niño a la escuela y hábitos; aspectos relacionales; información referente a la evaluación que el maestro hace de las principales áreas de conocimiento.
- Recoger la información que tenga el maestro sobre los padres: actitud de los padres hacia la escuela, y la colaboración y contactos de éstos con el maestro. Asimismo nos interesa saber si el maestro ha hablado o no con los padres sobre su preocupación por el niño y la actitud de los padres hacia la derivación del psicólogo.
- Desvelar qué ha hecho el maestro hasta el momento de la derivación para ayudar al niño. Nos será muy útil saber si previamente se han provocado cambios en las estrategias de intervención y cuáles han sido los resultados.
- Fijar objetivos mínimos y compromisos mutuos en la colaboración a establecer: qué espera el maestro de nuestra intervención y qué esperamos nosotros. Aclarar cuál será el proceso del diagnóstico (observación de clase, exploración individual, entrevista con los padres...) y cuál será la función y la forma de colaboración mutua dentro del proceso diagnóstico.
- Captar los aspectos más vivenciales de la relación que establece el maestro con la problemática del niño. Intentar entender las vivencias, las

representaciones y los puntos de preocupación que el maestro tiene en relación a la problemática del niño.

3.2.2. Desarrollo de la entrevista

Como hemos visto, el punto de partida inicial es la hoja de derivación, tanto si está muy reflexionada, como si está poco explicada y no informa demasiado. Para poder dar posteriormente unas orientaciones, estimamos imprescindible delimitar, con la misma precisión y desde el principio, a que nivel se sitúa el problema del niño dentro de la clase.

En la entrevista inicial tendremos que ayudar al maestro a reflexionar sobre las capacidades y dificultades del niño, intentando introducir aspectos o elementos que no han sido valorados por él. En todo caso, y dada la angustia justificada que en general generan los niños con dificultades, en esta primera entrevista es conveniente intentar entrever los aspectos positivos del niño con la finalidad de valorar sus capacidades y comentarlas con el maestro. Asimismo es importante ayudarle a reflexionar sobre cómo vive la problemática del niño. Todos estos elementos los tendremos en cuenta en el momento de elaborar orientaciones para el trabajo en la clase. Y, en todo caso, la observación de clase ya nos aportará elementos para conocer más a fondo las dificultades del alumno en relación al nivel del grupo-clase.

Referente a la información que recogemos sobre los padres, es importante tener presente que, si bien a menudo la información que nos facilita el maestro es muy valiosa, habrá que analizarla y contrastarla después de nuestra entrevista con los padres.

En cuanto a las estrategias de intervención que ha probado el maestro previamente a la derivación, queremos comentar que cuando ha habido intentos de resolución del conflicto por parte de éste, también suele haber una buena reflexión y un alto compromiso durante el proceso, actitud que favorecerá la posterior colaboración en el seguimiento del niño.

Probablemente, la idea más importante que hay que tener presente en la entrevista inicial es intentar transmitir que el diagnóstico inicial tiene como finalidad ayudar al niño dentro del aula ordinaria y que, además, el maestro jugará un papel muy importante en la evolución positiva del alumno. Es curioso observar que, a veces, esta puntualización despierta sorpresa en los educadores, ya que de entrada no suelen tener en consideración el hecho de que ellos son un elemento fundamental en la salud mental de sus alumnos. La valoración de la función terapéutica del docente debe hacerse con prudencia, ya que algunos maestros pueden sentirse inseguros o escépticos ante la responsabilidad que se les atribuye.

En concreto, el desarrollo de la entrevista con el educador tendría que seguir los apartados siguientes: profundización en la definición del problema; ampliación de la información con respecto al alumno en cuanto a diversos aspectos como relaciones personales, hábitos, lenguaje, área de aprendizaje y juego, en otros; información de los contactos entre padres y escuela; estrategias de cambio utilizadas por el maestro, y, finalmente, objetivos y compromisos mutuos.

3.3. Entrevista con los padres

En un trabajo de diagnóstico como el que nosotros realizamos, muy contextualizado en la institución escolar, la entrevista con los padres también tiene que esta caracterizada

por esta contextualización. Es por ello por lo que hemos podido apreciar entre nosotros mismos diferentes estrategias y técnicas, incluso de un mismo profesional, según la escuela donde se está trabajando. Así, a veces, no se hacen entrevistas con padres, otros se hacen al inicio y al final de proceso, en algunas ocasiones únicamente se realiza una y, en fin, una última posibilidad es hacer las entrevistas conjuntamente con los maestros.

Los diferentes factores que determinan las diversas maneras de actuar son, entre otros, la naturaleza del caso, la escuela y su funcionamiento en la relación con las familias, el maestro concreto que nos deriva el caso y su implicación y, finalmente, la disponibilidad de tiempo del psicopedagogo.

En el diagnóstico psicopedagógico, el punto de partida es diferente al de un diagnóstico realizado fuera de la escuela porque en general no son los padres los que solicitan nuestra colaboración para solucionar un problema, sino que somos nosotros los que los citamos para pedir su colaboración para resolver o mejorar conflictos que ellos a menudo desconocen. Generalmente, pues, la demanda de intervención no la hacen los padres, sino que es el maestro el que detecta unas dificultades determinadas y solicita nuestra colaboración.

Esta diferencia es ya de por sí bastante importante como para percatarse de que hay que elaborar y tener un marco y unas pautas diferentes, más adecuadas al contexto en que trabajamos. A pesar de todo, pensamos que en nuestro caso no podemos aplicar rígidamente ninguna metodología y que en este sentido tenemos que ser suficientemente flexibles para adaptar el contenido y el encuadre de la entrevista a sus objetivos y contexto. Este criterio de flexibilidad ha de entenderse también desde la óptica de profesionales que procuran contribuir en la definición del diagnóstico psicopedagógico teniendo muy claro que no se trata de una definición ni de un modelo cerrado y acabado, sino de una aproximación que habrá que ir revisando y redefiniendo con la colaboración de otros psicopedagogos o profesionales.

De todas formas, a pesar de esta idea de flexibilidad que es importante de conservar, hemos ido estableciendo una serie de criterios y pautas que mantenemos en la mayoría de las situaciones y que nos ayudan a realizar la entrevista con los padres.

3.3.1. Objetivos de la entrevista con los padres

En las entrevistas que realizamos con los padres, los objetivos que nos proponemos pueden ser diferentes según el caso que estemos trabajando.

Con las familias es importante ser muy claros en la cuestión de los objetivos del trabajo psicopedagógico, tanto para nosotros mismos, como de cara a la misma familia y a la escuela; la familia tiene que saber qué pretendemos cuando los llamamos para hablar con ellos y han de poder mostrarse de acuerdo o en desacuerdo con nuestras intenciones.

A continuación enumeramos los objetivos que en general nos planteamos, teniendo en cuenta que en una entrevista pueden coincidir unos cuantos:

- Informar a los padres que, como psicólogos de la escuela de su hijo, estamos intentando colaborar con el maestro en determinados aspectos que le preocupan.
- Obtener información y datos de la situación familiar, ver el tipo de relaciones que se establecen y el papel del niño dentro de estas instituciones.

- Informar y explicar a los padres cuál es la situación de su hijo en la escuela, tanto sobre aspectos de rendimiento escolar como sobre aspectos relacionales y de comportamiento.
- Ver y captar la capacidad de cambio y flexibilidad de la familia para poder escoger mejor las soluciones que les podemos proponer.
- Escuchar lo que los padres nos quieren explicar o consultar.
- Solicitar la colaboración de la familia para poder entender mejor qué está pasando y/o intentar introducir cambios que mejoren la situación del niño en la escuela.

3.3.2. Tipos de entrevistas

A continuación diferenciamos los tipos de entrevistas que acostumbramos a realizar con las familias, según el momento del proceso diagnóstico o según quién sea el que solicita nuestra intervención

a) Según el momento del proceso diagnóstico:

- Inicial: primero contacto con los padres.
- De devolución: después de haber realizado el diagnóstico; se incluyen orientaciones o propósitos de cambios concretos.
- Mixta: cuando sólo realizamos una entrevista durante el proceso del diagnóstico; se trata de informar y pedir al mismo tiempo determinadas informaciones; se incluyen aspectos de devolución porque ya conocemos al niño y tenemos determinadas hipótesis diagnósticas que confirmamos en esta entrevista.
- De seguimiento: durante el mismo curso o en otros cursos posteriores; forma parte del proceso de seguimiento de un caso determinado; en general la realizamos después de haber observado al niño y de haber hablado con el maestro. Los objetivos específicos dependerán del análisis y la valoración de cada caso.

De estos tipos de entrevistas, posteriormente nos centraremos en la inicial, ya que es la que puede mantener una estructura más estable; las otras entrevistas no siguen una secuencia determinada sino que se adaptan y varían más en función de cada caso.

b) Según el agente de la demanda:

- Demanda realizada por el maestro:

Como hemos explicado anteriormente, esto es lo que sucede en la mayoría de los casos en que intervenimos. En esta situación somos nosotros los que solicitamos la entrevista, y a menudo por motivos que los padres desconocen o conocen vagamente.

-Demanda realizada a los padres:

Los padres se han enterado de nuestra presencia en la escuela y piden al maestro una cita para hablar con nosotros. En estos casos el objetivo básico para nosotros es escuchar lo

que los padres vienen a explicarnos y procurar hacer compatibles las orientaciones dadas a la familia y las actuaciones en la escuela.

3.3.3. Entrevista inicial con los padres

Primeramente tenemos que decidir a quién convocaremos a la entrevista. En la mayoría de los casos llamamos a la pareja (padre y madre) y –aunque a menudo es solamente la madre la que se presenta en la escuela, a causa de los roles que funcionan tradicionalmente- pensamos que es muy importante insistir en que sean los dos los que vengan, ya que la información es más rica y amplia para nuestro campo de observación.

A partir de la introducción de nuestros equipos de algunos aspectos y reflexiones de la teoría sistémica de la comunicación, hemos empezado a citar en algunos casos a otras personas que conviven o que tienen un peso importante dentro de las relaciones familiares (hermanos, abuelos, u otros), ya que nos ayudan a entender lo que está pasando. De todas formas, actualmente se trata de entrevistas puntuales y difícilmente generalizables, y pensamos que es una de las cuestiones sobre la que conviene reflexionar y profundizar.

A veces también, y en función de los objetivos de la entrevista, es aconsejable la presencia del mismo alumno, y es caso indispensable si éste ya es mayor.

En relación a la presencia o no del maestro del aula en la entrevista, de acuerdo con el criterio general de flexibilidad y adaptación al contexto, estimamos que a veces su presencia es muy útil y nos proporciona una gran ayuda a la hora de entender lo que está pasando y de hacer entender a los padres la situación de su hijo en la escuela. En la práctica constatamos que su presencia se ha relacionado con diferentes factores: motivo y objetivos de la entrevista, características personales del maestro, tipos de relaciones que se establecen con los padres y relación psicólogo-maestro, entre otros... En general creemos que es desaconsejable cuando no existe un contexto de colaboración entre el psicólogo y el maestro o cuando el tipo de problema se centra exclusivamente en la situación familiar. Para que esta entrevista sea provechosa es imprescindible que haya previamente una preparación conjunta, han de establecerse claramente los papeles de cada uno, y al finalizar es necesaria una evaluación conjunta de los resultados.

Para obtener una mayor claridad, ya desde el inicio de nuestra relación con los padres, utilizamos una hoja de citación del servicio, que el maestro les hace llegar para que ellos sepan claramente quién los llama y por qué motivo. Normalmente se los cita en la misma escuela y dentro del horario escolar. (Véase el cuadro 4.)

Srs.

El maestro/a nos ha comunicado que estaba preocupado/a por la evolución escolar del/a.....

Con el fin de buscar vías de solución a la situación planteada, creemos que puede ser útil una colaboración entre la escuela, la familia y nuestro Servicio. Nos parece importante poder mantener una entrevista con ustedes para conocer su opinión respecto a la situación por la que pasa su hijo/hija.

Por ello les solicito que vengan a mi despacho, en la escuela de su hijo/hija, el día.....de..... a las.....

Si les fuera imposible asistir a la entrevista en la fecha y hora señaladas, les ruego que me llamen por teléfono para concretar otro día para hacerla (.....)

| |
|---|
| Tel.....horario: Atentamente Firmado ..... .....de.....de 198..... |
|---|

Cuadro 4 Hoja de citación

A continuación detallamos los pasos que han de seguirse en la primera entrevista. Como hemos dicho, nos centramos más en este tipo de entrevistas porque es más difícilmente generalizable a los diferentes tipos de problemáticas y porque se traga del primer contacto con los padres. Algunos aspectos de las entrevistas de devolución y seguimiento se tratarán también más adelante.

Al principio nos presentamos a los padres como psicólogos de un servicio psicopedagógico que estamos trabajando en aquella escuela concreta. Explicamos a los padres el tipo de trabajo que realizamos (colaboración con la escuela y los maestros, consulta para casos concretos, antes de que los problemas que se han detectado se agraves...) y les comunicamos los días que estamos en la escuela para que tengan clara nuestra localización. Les explicamos el motivo por el que los hemos citado y el «problema» que se presenta en la escuela. Según el momento del proceso de diagnóstico en que se les llame, este problema estará básicamente definido por el maestro (hoja de derivación-entrevista con el maestro) o, si los citamos tras haber realizado ya una observación en la clase, tendremos también nuestra propia visión sobre este problema.

Les comunicamos que el maestro ha pedido nuestra colaboración para intentar solucionar o mejorar la situación de su hijo.

Les preguntamos qué piensan ellos de este problema, si ya tenían conocimiento, si lo habían notado ellos mismos, si creen que es grave o piensan que no, si hay otros más importantes o que les preocupan más (ya sea del mismo niño o de otro miembro de la familia), etc.

Se trata, sobre todo, de investigar la comunicación que existe entre el sistema «escuela» y el sistema «familia»; ver hasta qué punto comparten objetivos comunes o si la familia está desbordada por otras circunstancias o problemas más graves y no les preocupa la situación del hijo en la escuela. Se trata de ver qué importancia conceden al «problema» emergente manifestado por la escuela. Este momento es muy importante, ya que lo que los padres digan y manifiesten en estos momentos nos ayudará a prever la posible colaboración posterior de la familia y a pensar las estrategias que tendremos que utilizar. Es necesario disponer de tiempo suficiente para poder estar atentos y receptivos a todo lo que la familia nos revele.

Tras haber centrado la entrevista y haber hablado sobre el motivo que nos mantiene reunidos en aquel momento, se solicitan informaciones concretas sobre el niño y la familia. Les expresamos nuestro relativo desconocimiento de lo que puede estar pasando y les

pedimos su ayuda para poder entenderlo mejor y, por tanto, para poder intentar encontrar soluciones.

Se procura que expliquen la situación y composición familiar; miembros que conviven, edades, ocupaciones, horarios y datos de su familia de origen. Estos datos son importantes para conocer la familia con la que estamos hablando, para conocer su funcionamiento y estilo de convivencia, para intentar deducir el papel del niño dentro de esta familia, expectativas que tienen de él, exigencias, tipos de relaciones que se establecen..., etcétera.

Después nos centramos en los datos del alumno. Se solicitan algunos datos evolutivos; descripciones que algunos miembros de la familia hacen de él (carácter, relaciones, diferencias con otros miembros de la familia...), datos de su escolaridad, actividades extraescolares, ocupaciones y relaciones extrafamiliares... Se intenta que las diferentes preguntas que se vayan formulando aporten información sobre los límites que hay dentro de la familia, entre los diferentes subsistemas (pareja/hijos/otros...) y con el exterior, y muestren las jerarquías que se establecen en los momentos de tomar determinadas decisiones.

Todo ello nos ayuda a ver el tipo de relaciones y de reglas que tiene esta familia, hasta qué punto son funcionales y claras o si, por el contrario, producen confusión y por tanto, inestabilidad.

A través de esta entrevista es necesario ver en qué momento se encuentra esta familia en relación a su ciclo vital y la capacidad de adaptación que manifiesta ante los momentos de cambio.

Tras recoger estos datos e informaciones, explicamos a la familia lo que sabemos que se ha hecho hasta ahora en la escuela para intentar solucionar el problema (maestro de ayuda, programa diferenciado, normas determinadas...) e investigamos el conocimiento que ellos tienen y la importancia que conceden a estas actuaciones.

Es conveniente expresarles la necesidad de ayuda y colaboración para mejorar la situación; se procura que ellos propongan soluciones alternativas y expresen su opinión sobre el proceso que se está siguiendo y se intenta que se impliquen y participen en él.

Para que la familia tenga interés en colaborar con nosotros, es necesario que se sienta respetada y valorada en todo momento; es indispensable evitar actitudes omnipotentes como las que tienden a dar consejos, sin tener muy en cuenta la opinión y las posibilidades de cambio de la familia.

Se intenta, pues, establecer conjuntamente los cambios que se quieren conseguir, procurando plantearse objetivos posibles y modestos para evitar el desánimo y el fracaso; si nosotros tenemos propuestas concretas que hacer, les explicamos los cambios que se pretende conseguir en la escuela y pedimos su colaboración.

A continuación se procura definir lo que se hará para intentar cambiar la situación. Los acuerdos y compromisos que se pueden tomar pueden ser muy diversos según el caso; desde la derivación a algún centro para realizar terapia o reeducación, tareas concretas que tendrán que hacer en casa, normas o actitudes que procurarán mantener, hasta quedar para posteriores entrevistas para trabajar más el tema. En el caso de que podamos introducir cambios, nos despedimos con estos acuerdos concretos y compromisos. Si no hemos llegado a concretar compromisos, los invitaremos a volver y les indicaremos los días que estamos en la escuela y qué han de hacer si quieren ponerse en contacto con nosotros en otro momento.

Como ya hemos dicho antes, seguimos este modelo de entrevista inicial con padres en el caso de que sea el maestro el agente de la demanda; si la solicitud de intervención la hacen los padres, el proceso es muy diferente, ya que en principio suponemos que ya existe una voluntad de cambio. En estos casos precisamente es más fácil que las familias acepten la derivación a centros especializados que puedan realizar una labor más continuada, ya que nuestra intervención con las familias está muy condicionada por la escuela, y no puede tener en general una periodicidad tan frecuente como quizá convendría.

3.4. La observación

En este apartado haremos unas consideraciones sobre la observación, ya que, como hemos dicho anteriormente, entendemos que se trata de un recurso muy peculiar del diagnóstico psicopedagógico.

Después de publicar el libro que trataba sobre la observación del maestro, nuestro interés se centró en la observación de clase realizada bajo una perspectiva psicopedagógica. Durante bastante tiempo, se han mantenido discusiones, conjuntamente con profesores de Psicología Evolutiva, en torno a la técnica utilizada en estos tipos de observación, así como a las valoraciones que se podían extraer. De esta forma, hemos trabajado tanto a nivel de reflexión teórica como de utilización práctica. En este apartado trataremos casi exclusivamente de la observación de clase, ya que es la que utilizaremos con más frecuencia y sobre la que podemos aportar más datos, sin que ello suponga que restemos valor a las observaciones que se pueden hacer en otros ámbitos escolares, como el comedor o el recreo, entre otros.

3.4.1. La observación del alumno en la clase

La observación es un instrumento que nos permite realizar un análisis del problema en la situación en que éste se muestra principalmente. Como se ha comentado anteriormente, nos interesa la observación porque nos permite hacer un estudio contextualizado. El aula será el contexto prioritario donde habrá que ayudar al alumno con dificultades. Además, en el diagnóstico psicopedagógico es importante considerar los aspectos de comunicación y de interacción, así como los factores y elementos que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje.

A. Objetivos

La finalidad última que tiene la observación sobre la situación escolar es ayudar al alumno a través del maestro.

Además, y derivados de este primer objetivo, podemos señalar otros:

- Conocer la dinámica y la relación dentro del grupo-clase y, concretamente, referidas al alumno que vamos a observar.
- Conocer las normas y reglas de funcionamiento que rigen la clase para adecuar nuestras orientaciones al contexto en que han de llevarse a cabo.
- Conocer la dinámica, comunicación y relación entre el alumno y el maestro.
- Conocer las dificultades del alumno a la hora de enfrentarse con una tarea concreta en el interior de un grupo-clase.

- Conocer la adecuación de los trabajos que el alumno hace en la clase en relación a sus capacidades y/o dificultades, y en relación al nivel del grupo-clase.
- Conocer la receptividad del maestro en relación a la devolución que el psicólogo podrá hacer. Es decir, contextualizar el programa de trabajo y las orientaciones que daremos al maestro.
- Conocer la capacidad que muestra el niño de recibir ayuda individualizada.

B. Tipos de observaciones

Las situaciones que nos encontramos en la escuela, y para las que nos piden ayuda, son muy diversas. Creemos que es necesario adaptar nuestra intervención al análisis previo que hayamos hecho para que podamos ser tan eficaces como sea posible en nuestra práctica diaria. Por ello, a pesar de que a lo largo de este apartado de la observación hablemos básicamente de un tipo de observación, observación del alumno en el interior del grupo-clase, no podemos olvidar las variables que hacen plantear la necesidad de adaptaciones.

De entre las variables más importantes que condicionan la decisión sobre qué tipo de observación ha de efectuarse, querríamos señalar las siguientes:

- Conocimiento previo o no de la dinámica que se establece en el aula (grupo-clase con maestro que ya hemos conocido repetidamente en otros cursos o durante el curso).
- Demanda que ha motivado la observación; alumno/s que presentan dificultades de aprendizaje, de comportamiento; grupo-clase muy agresivo e imposibilidad por parte del maestro de controlar el grupo, ayuda a cambiar algunos aspectos de la práctica pedagógica; ayuda a evaluar un trabajo psicopedagógico que ha de iniciarse con un grupo de maestros...
- Observación centrada en una demanda muy concreta de dificultades del alumno o muy amplia (problemas de lenguaje oral, de conducta, de grafomotricidad...).
- Momento del proceso de exploración psicopedagógica en que se lleva a cabo la observación (inicio, seguimiento en cursos posteriores...)
- Edad del alumno que vamos a observar (alumno de parvulario, de ciclo inicial, de ciclo medio...).

Actualmente hacemos pequeñas variaciones en el marco y en la organización de la observación en función de las variables mencionadas. Así desarrollamos observaciones diversas que entre ellas tienen matices diferenciados:

- Observación de un grupo-clase. Aquí nos interesa básicamente retener y analizar a fondo los aspectos señalados en el punto 1 (la actividad general del grupo-clase) de «Delimitación de los aspectos que consideramos importantes a observar» (apartado D), es decir, la actividad del grupo-clase (el apartado D se estudiará con detenimiento más adelante). También podemos diferenciar en este punto si la situación que vamos a observar nos interesa que esté preparada (que entremos cuando realizan «aquella»

actividad concreta que queremos valorar) o si preferimos entrar en el aula en cualquier momento de la jornada escolar.

- Observación de un alumno. En este tipo de observación –la que hemos discutido y utilizado más- se trata de observar, sobre todo, los aspectos señalados en el punto 2 (la actividad del alumno) del apartado «Delimitación de los aspectos que consideramos importantes a observar», sin olvidar la referencia al punto 1 (la actividad general del grupo-clase dentro del apartado D). En este tipo de observación también nos puede interesar preparar la situación (momento de juego, momento en que se haga resolución de problemas...) o bien entrar en cualquier momento del día.
- Observación participativa. En algunos casos consideramos necesario y provechoso trabajar algo conjuntamente con el niño para ver cuál es su capacidad de admitir ayuda, cómo se organiza a partir de nuestras sugerencias, captar su percepción sobre cómo hay que hacer un trabajo determinado, etc. La observación participativa se ha realizado en situaciones de juego, de resolver un ejercicio de lengua, de lectura, y sobre todo en parvulario, en el ciclo inicial y en el aula de educación especial.
- Observaciones de seguimiento. Hacemos estas observaciones cuando queremos evaluar la situación en que se encuentra el alumno tras un periodo de ayuda a través de un programa de desarrollo individual, cuando queremos ver como sigue el alumno al principio de un curso escolar, etcétera.

C. Aspectos de técnica y metodología

Una vez hechas las consideraciones y explicaciones necesarias para poder entender el papel que nosotros otorgamos a la observación, será el momento ya de pasar a explicar los aspectos metodológicos concretos que hemos adoptado en nuestros equipos. A partir de ahora, tendremos que centrarnos en la explicación de un tipo de observación. Señalaremos que necesariamente cada equipo y cada profesional ha de adaptar el tipo de observación a su situación y contexto particular. Ello implica la reflexión previa sobre qué hay que observar en la clase, cuáles serán las pautas de análisis y que parámetros interpretadores y elementos de valoración utilizará el psicólogo a la hora de efectuar el análisis. En la explicación que sigue comentaremos la observación que haríamos de un alumno que nos ha derivado el maestro de la clase por dificultades diversas. Tenemos que recordar que esta observación parte de la base de que el alumno pertenece al grupo-clase y, por tanto, sus actuaciones se registrarán e interpretarán en relación a la dinámica del entorno.

Asimismo, la consideraremos como una observación de inicio de diagnóstico. Empezaremos por mostrar algunos aspectos que hay que tener presente a la hora de realizar una observación:

- *Datos previos* : Hay que tener información previa de parte del maestro. La información se puede limitar a la hoja de derivación o bien puede ser una entrevista con el maestro. También puede resultar útil tener datos de observaciones previas del alumno por parte del maestro.

La información recibida determinará el momento y la hora, en relación a la actividad de clase. Si es posible, es útil tener datos previos sobre la actividad que los alumnos realizarán

a la hora de la observación (si es la primera vez que la realizan, si es una actividad repetida...).

- *Contexto:* con ello nos referimos a todos los aspectos que hay que tener presentes y que muestran el marco de la observación. Es importante que en la observación quede consignado el número de alumnos en el aula y el número de alumnos que observamos, así como su posición dentro del aula. En este sentido resulta de gran utilidad realizar el plano de la clase, situando en él a los alumnos observados, al maestro y al propio observador.

Asimismo es conveniente señalar el día y la hora en que se empieza a observar y hacer referencia a la actividad que los alumnos estaban realizando anteriormente y a la que realizan en el momento de entra (si llegan a casa, si vienen del recreo, si entran a la mitad de una actividad...).

En cuanto al propio ámbito físico del aula sólo hay que recoger dentro de la observación los datos más significativos.

- *Técnica:* En el momento de entrar en el aula pedimos al maestro que nos presente a los alumnos. Cada maestro hace una presentación de acuerdo con su percepción de la situación. A continuación nos sentamos en un lugar cercano al niño o niños que vamos a observar, intentando no molestar en ningún momento, ni interferir en la dinámica de la clase. La transcripción de la observación tiene una forma narrativa e intenta recoger las situaciones tal como se producen, es decir, dando una explicación tan objetiva como sea posible de lo que pasa en la clase y de lo que hace el niño que hemos ido a observar. Ello no quiere decir que, a veces, no consideremos conveniente anotar, diferenciándolas convenientemente, las impresiones personales que percibimos como observadores de aquella situación. La consignación temporal ha de hacerse a intervalos regulares, centrándonos en las actividades que se llevan a cabo en el aula. Hay que reseñar prioritariamente su inicio y final, así como las situaciones puntuales que se considere importante reflejar. Cuando se anoten los datos sobre las actividades de clase, se deberá constatar el tipo de material. Así como las intervenciones del maestro y la respuesta del grupo-clase y de los niños observados. En lo que se refiere a las intervenciones del maestro, conviene recoger las consignas tan literales como sea posible. Durante la observación es preciso ir introduciendo datos sobre el ambiente general de toda la clase, tanto en lo que atañe a los hábitos propios de trabajo, como a la problemática observada.

En la situación de inicio de diagnóstico, es aconsejable no observar a más de dos niños simultáneamente. Hay que situarse discretamente cuanto más cerca mejor de los niños a observar.

Cuando durante la observación no se pueden recoger datos concretos sobre el desarrollo y realización de la actividad hay que hacerlo al finalizarla.

Siempre que sea posible, es importante obtener una muestra del trabajo realizado por los niños durante el periodo de observación, para poder efectuar un análisis detallado, si se trata de un trabajo con papel y lápiz.

Una vez finalizada la observación de clase, consideramos importante hacer un comentario global, no de valoración, con el maestro. Después, una vez realizado el análisis, es importante quedar con él en otro momento para comentar y discutir aspectos concretos de las conclusiones y orientaciones. De hecho, este tipo de entrevista no siempre se realiza, pero queremos remarcar su valor ya que permite analizar y pensar con tranquilidad aspectos de organización de clase.

D Delimitación de los aspectos o indicadores que consideramos importantes a observar.

Como ya hemos avanzado, pensamos que para poder ofrecer orientaciones relativas a un alumno concreto, hay que conocer algo más que el alumno, es decir, es necesario captar lo más a fondo posible el ambiente y la organización de la clase donde se sitúa.

Así, siempre existen dos aspectos que están presentes en nuestra observación: la actividad general y la actividad del alumno.

1) *La actividad general del grupo-clase* tiene en cuenta el orden secuencial de todas las actividades o subactividades en sus momentos de:

- Inicio: es decir, se nota la manera en que se presenta esta actividad.
- Desarrollo: se registra la forma en que se organiza la clase, la actitud del grupo-clase y los acontecimientos que nos informan sobre el nivel general medio de ejecución, las dificultades generalizadas y el ritmo de ejecución.
- Fin: se trata de captar la presentación del final de cada una de las actividades.

También hay que prestar atención a las intervenciones del educador, tanto las específicas en relación a determinados alumnos, como las específicas dirigidas a todo el grupo en general

2) *La actividad del alumno* que tenemos que observar: que hay que retener de la información relativa a las interacciones personales del alumno, a su actividad con respecto al trabajo, al nivel de realización de las actividades planteadas y a las intervenciones concretas del educador respecto a este alumno. También consideramos pertinente anotar la interacción del niño con el observador.

Es evidente que, según el tipo de demanda y el motivo de la observación se pondrá más énfasis en unos aspectos que en otros.

A continuación, pasaremos a comentar los elementos de valoración de análisis o indicadores.

E Elementos de valoración de análisis

A partir de la práctica en valoraciones de clase y a través de las discusiones mantenidas respecto a alumnos con dificultades, hemos podido ir desglosando algunos aspectos que nos sirven para explicarnos qué está pasando en el aula.

Nos parece muy importante señalar que tomar en consideración estos aspectos y no otros está en relación directa con nuestra manera de entender el proceso de crecimiento y aprendizaje del alumno. Y, en consecuencia, también estos indicadores nos muestran los puntos que pueden ser relevantes en la génesis y en la manifestación del conflicto y, por tanto, esenciales para su abordaje dentro del aula.

A continuación pasamos a exponer las dimensiones del análisis.

1. ACTIVIDAD GENERAL DEL GRUPO-CLASE

Descripción y orden secuencial de las actividades: tema; grado de globalización; nexo entre las actividades; ritmo ajustado a toda la clase, a pequeños grupos, individuales.

Indicadores

Proceso de la actividad

Inicio

- Nexo con actividades anteriores (existe/no existe)
- Consigna:
 - Presencia/ausencia
 - General/por partes
 - Colectiva/individual/pequeños grupos
 - Se asegura/no se asegura el grado de comprensión
 - Coherencia interna de la consigna (contradicciones)
 -

Desarrollo

- Organización de grupo-clase
- Actividad:
 - conjunta/pequeños grupos/individual/diferenciada
 - existencia/no existencia de otras actividades: pequeños grupos/individuales
 - centrada en el educador/alumno: autonomía e iniciativa
 - Tipo de actividad:
 - Receptiva/ejecutiva/reproductiva
 - Actitud general del grupo-clase
 - interés centrado en la tarea/concentración/dispersión
 - oscilaciones/estabilidad en mantener la atención
 - Participación/no participación en la tarea
 - Realización de las actividades
 - Seguimiento/no seguimiento de la consigna
 - Grado medio de ejecución; dificultades, errores generales
 - Ritmo medio de ejecución
 - Hábitos en la presentación, pulcritud

Final

Existencia/no existencia de una reflexión sobre la tarea realizada (como elemento integrado de conjunto)

1.2. Intervenciones del educador

- No intervención
- Intervención de disciplina
- Intervención de organización y dirección
- Intervención de evaluación de la tarea
- Intervención de propuesta (ayuda que hace pensar al niño)

- Intervención de reflejo (repetir lo que ha dicho el niño)
- Intervención externa a la tarea
- Valoración de distancia/sobreprotección

2. ACTIVIDAD ALUMNO/S QUE OBSERVAMOS

2.1. Interacción con el maestro

- Iniciativa de la interacción:
 - alumno/maestro
- Frecuencia de la interacción
- Tipo de interacción del maestro:
 - No intervención
 - Disciplina
 - Organización
 - Evaluación
 - Propuesta
 - Reflejo
 - explicación
 - Externa a la tarea
- Tipo de intervención del alumno:
 - dependencia/autonomía
 - distancia/sobreprotección
 - externa/interna en la tarea
 - solicita ayuda
 - solicita control: tarea/externo a la tarea
- Situación y posición del niño en relación al maestro

2.2 Interacción con los compañeros

- Iniciativa
- Frecuencia
 - poca/nula/mucha

Interacción pequeño grupo/mayoría de niños

- Frecuencia
 - Poca/nula/mucha
- Interacción pequeño grupo/mayoría de niños
- Tipo de interacción:
 - dependencia/autonomía
 - distancia efectiva
 - externa/interna a las tareas
 - solicita ayuda/ofrece ayuda

- participación en conflictos, agresividad
- Percepción que el grupo tiene del niño
 - rechazo/burla/aceptado

2.3. Actitud hacia las actividades

- Interés/dispersión/concentración
- Oscilaciones/estabilidad
- Participación
- Tenso/relajado

2.4. Realización de las actividades

- Seguimiento/no seguimiento de la consigna
- Ritmo de ejecución en relación al grupo:
 - lento/rápido/igual
- Nivel medio de ejecución
 - Dificultades y errores generalizados/copia de los otros
- Hábitos de trabajo:
 - pulcritud, presentación
- Finalización de la tarea:
 - sí/no/con ayuda

2.5. Interacción con el observador

- Existencia/no existencia de la interacción
- Frecuencia
- Características:
 - directa/indirecta
 - centrada/no centrada en el trabajo
- Capacidad de ver los errores con ayuda

Pensamos que todos los indicadores que hemos enumerado son aspectos que puede ser útil interiorizarlos para poder hacer un análisis y un vaciado de la observación lo más exactos posible. Como ya hemos señalado, se trata de unos indicadores que para nosotros son significativos para entender cuál es la situación de la enseñanza-aprendizaje que se da en el interior de la clase. Esta información la utilizaremos a la hora de hacer el análisis de la observación tal como explicaremos en el apartado siguiente.

F. Pauta de análisis de la observación

Hasta aquí hemos expuesto un análisis exhaustivo del material registrado en la observación de clase. Sin embargo, muchas veces únicamente nos interesa hacer una valoración más breve o, sencillamente, extraer las informaciones más esenciales. Con esta intención, en los últimos años hemos ido desarrollando diversas pautas o guías que, recogiendo sólo los aspectos fundamentales de las interacciones de clase, permitan, a pesar de ello, captar y valorar de una forma global y relativamente rápida el comportamiento del

niño. El guión que seguidamente exponemos es una síntesis de los aspectos que se retienen en una valoración resumida de la observación.

0. Contexto de la observación
1. Valoración general de la tarea,
2. Actitud del alumno durante la tarea.
3. Realización del trabajo
4. Relación alumno-maestro.
5. Relación con los compañeros
6. Interacción con el observador.
7. Comentarios del maestro y con el maestro.
8. Valoración global de la observación
9. Conclusiones de la observación
10. Orientaciones

0. Contexto de la observación

Retenemos la hora del día en que se realiza la observación, el número de alumnos y la situación del alumno observado. Asimismo, la actividad que está realizando los alumnos en el momento y antes de la observación.

1. Valoración general de la tarea.

En este apartado nos referimos a la actividad general del grupo y cómo se estructura y organiza la tarea. Así, interesa valorar el grado de organización de la tarea, el nexos con actividades anteriores, la claridad de las instrucciones y consignas, la organización del grupo-clase, la actividad del grupo, el grado de organización de la actividad y la evaluación de esta tarea.

2. Actitud del alumno durante la tarea.

Aquí nos interesa mencionar la actitud que muestra el alumno durante el inicio, el desarrollo y el final de la actividad.

3. Realización del trabajo

En este punto se trata de hacer una comparación del trabajo del alumno con respecto al nivel de realización del grupo-clase. Habrá que obtener la información sobre el grado de seguimiento de las consignas y sobre todo el desarrollo y finalización de la actividad.

4. Relación alumno-maestro.

Hay que fijarse en quién toma la iniciativa de la relación con que frecuencia se da, qué tipo de interacciones existen entre los dos, cuál es la situación y la posición del niño en relación al maestro, y hacer una comparación de las intervenciones en general y con el niño observado.

5. Relación con los compañeros.

Aquí nos referimos a la consignación del tipo de relaciones que el alumno observado establece con los compañeros, así como la frecuencia y la iniciativa en las comunicaciones. Además, interesa ver con cuántos alumnos se relaciona e intentar ver con cuántos alumnos se relaciona e intentar ver cuál es la percepción que tiene el grupo del niño observado.

6. Interacción con el observador.

Dado el caso de que exista este tipo de interacción, creemos conveniente explicar de qué tipo es, la frecuencia y las características.

7. Comentarios del maestro y con el maestro.

Además, al final recogemos nuestros comentarios y los del maestro en relación al alumno observado durante aquel rato.

8. Valoración global de la observación.

Una vez hecho todo esto, intentamos realizar una valoración global recogiendo los indicadores y las valoraciones más relevantes en relación al motivo de la observación. Hay que obtener datos de la actividad del grupo-clase y también del alumno que hemos ido a observar. Se intentará hacer una valoración y una interpretación que incluyan tanto los aspectos que informan sobre el buen desarrollo, como los que pueden entorpecer esta buena dinámica.

9. Conclusiones de la observación.

A continuación, hay que extraer unas conclusiones que consistirán en integrar los datos de la observación con la información inicial del alumno. En este apartado también hay que hacer referencia a aspectos que hay que seguir investigando para poder continuar el proceso iniciado.

10. Orientaciones.

Para acabar, las conclusiones extraídas al final de la observación han de servir para decidir qué orientaciones se darán al maestro y cuál será la continuación del proceso. Llegados a este punto es conveniente reflexionar sobre cuál sería, de entre todas las informaciones recogidas, la de asimilación más fácil por parte del maestro y que, por tanto, tendría que transmitirse en primer lugar. Asimismo habría que establecer un programa de seguimiento del caso que fuera integrado progresivamente las demás informaciones. Hay que señalar que toda devolución ha de basarse en los aspectos positivos de la observación y, los aspectos que hay que modificar tienen que ir introduciéndose de forma matizada y en relación con los mencionados aspectos positivos.

Seguidamente, presentamos un protocolo de observación y una pauta de vaciado de una observación de clase. (Véase el cuadro 5.)

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN*

Observación: Joseph (es catalanoparlante).

Escuela: C:P:

Curso: 5 años.

Maestro:

Fecha de observación: 17/10/85.

Observador:

Número de niños: 27

Motivo de la observación: Seguimiento de un niño observado en el curso anterior.

Curso 84-85: niño muy desconectado, con problemas de lenguaje y muchos problemas básicos de aprendizaje.

* Transcripción original de la observación de clase.

Observación

9.30. Los niños entran en la clase

9.40. Entro en la clase. Joseph está en el centro de la clase, en la alfombra. El maestro le pone la bata. El maestro hace salir a un niño para que ponga el tiempo que hace en el calendario (Es un niño que ayer no fue a la excursión que hicieron todos a Sant Saurní D' Anoaia, a las cavas.) El maestro habla con él de su enfermedad de ayer, qué le pasaba... Habla también del tiempo que hace hoy.

«Vamos a explicarle a Joseph Manuel la excursión que hicimos.» algunos niños empiezan a comentar cosas desordenadamente (traen en que se subieron, autobús).

«Vamos a ir en orden a explicar lo que vimos. ¿Qué fue lo que vimos antes de parar el autobús?» El maestro quiere que recuerden que vieron «cepas y parras», pero se lo tiene que decir él. Joseph está sentado, muy calladito, pero parece distraído, no escucha lo que va diciendo el maestro. De cuando en cuando se vuelve para mirarme. Sonríe. Cuando ve que lo miro, se gira. El maestro se dirige hacia Joseph y le enseña postales de ayer, de la cava. Joseph le dice: «El tren». Joseph habla con un compañero de mesa. El maestro va explicando y haciendo recordar todas las fases por las que pasó la excursión de ayer- Joseph me mira de cuando en cuando. El maestro se dirige, a veces, a Sep expresamente y le pregunta si se acuerda de lo que hicieron (en catalán). Joseph le contesta cualquier cosa. Continúa la explicación para la clase en castellano.

Joseph se pone los dedos en la boca, babea un poco, se mueve intranquilo. Escucha de cuando en cuando. El maestro continúa dirigiéndose a menudo a Joseph. Le pregunta a quién le regaló la «botella que trajeron»: «A papá». «¿Y las fotos?»: «En casa». El maestro va repasando las cosas que vieron.

Joseph sabe que los estoy observando y me mira.

9.50. «Ahora vais a hacer un dibujo libre; bueno, libre, algo de lo que vimos ayer; que se vea algo de donde estuvisteis ayer y que se note que era una cava.»

Los niños dicen: «Yo haré el tren». El maestro dice que hagan algo más que el tren.

«Los del material», y va una niña. Coge hojas y lápices. «Cada uno ha de poner su nombre, los agujeros en su sitio. Si alguno no se acuerda de todo, puede mirar las fotos, las cogéis de aquí.»

Un niño pregunta si está el tren. Dice que dibujará el tren. Joseph dice que él también. Algunos niños han ido a buscar una postal y se la llevan a su sitio.

Joseph mira mucho lo que hacen los niños de la mesa. Copia los colores. Habla mucho con el niño de al lado. Hace garabatos a la hora de pintar. No cierra las figuras. El maestro va y le pregunta dónde están las ruedas, le pregunta si él iba al principio o al final del tren, si corría. Joseph le contesta a las preguntas. Yo no llego a oír bien.

Joseph todavía babea un poco.

Los niños van dibujando, pidiendo y viendo las fotos, sacando punta al lápiz. «¿De qué color eran las botellas?» «Verdes», contestan. El maestro va hacia Joseph. Joseph le dice: «La oreja». Un niño de al lado dice que era la señora que conducía el tren. El maestro le pregunta qué había a los lados: «Botellas», dice Joseph.

Joseph tiene el papel bastante mojado. Va haciendo garabatos con el mismo color amarillo, bastante despistado. Se levanta y lleva la hoja al maestro.

El maestro le dice a Joseph que se siente. Después va hacia él.
«Explícame lo que has dibujado». «Un tren.»
«¿Qué hacía el tren?» «Iba por la vía»
«¿Fue mucho rato o poco?» «Poco rato...», «No, que fuimos mucho rato», dice el maestro.

Al mismo tiempo va hablando con los otros niños de la clase. Joseph le dice: «Este es el señor». «Si no había ningún señor... era una señora muy guapa que conducía el tren», dice el maestro.

«Y las botellas, ¿de qué color eran?»

Joseph intenta buscar el color. El maestro le trae la postal. «El verde», y la coge. Pinta una cosa de color verde. El maestro va hablando con él... Joseph contesta que había un señor que conducía el tren... Joseph va haciendo pintarrajeadas.

Habla muy deprisa y como a borbotones.

El maestro le va preguntando cosas: «Si nos daba el sol...». Y él dice que sí.

Ahora pinta de color negro sobre el trozo verde que había hecho. «¿Estaba oscuro?»

10.05. El maestro le pone el nombre en la hoja y se dirige hacia otros niños. «el túnel, el túnel, es el túnel», explica al maestro, que está cerca de él, pero con otros niños (no sé si se lo ha oído a un compañero).

El trozo que hace solo lo hace mal. Joseph va pintando ahora garabatos con el color negro.

«El que haya terminado que se siente y ahora paso por allí.» Joseph ha hecho más garabatos y ahora va a enseñárselo al maestro, que está en otra mesa. Ahora va a guardarlo en su pupitre, pero no lo hace, se lo enseña a los otros niños y dice que es el tren.

10.10. Al final lo guarda.

Coge la hoja del otro niño de la mesa. Va a enseñárselo al maestro. El no lo ve, una niña se la coge.

Va hacia el armario, lo abre, lo mira. Le dice a otro niño que hay una pelota. La coge. Un niño se lo dice al maestro. El maestro le dice a Joseph que se siente en su sitio.

10.13. «Los que hayan enseñado el dibujo y lo hayan guardado pueden ir a buscar plastilina y hacer algo de lo que vieron ayer.»

Joseph va deprisa, empieza a intentarlo. Un niño quiere cogérsela, él le pega, el profesor dice que aquél no es su color. El lo acepta y coge otro color (tenía que coger amarillo y coge rosa). Todos los de la mesa tienen el color rosa (parece que es una norma de clase). Toca un momento mi papel (estoy cerca de él). Da un golpe fuerte y corto a mi hoja como haciéndome ver que está ahí.

Juega con la bola. Antes había empezado un churro con la amarilla. Ahora no. Le da la plastilina al niño de al lado. El lo mira. Los niños hablan con él. El niño de al lado se la devuelve. Hablan de quién tiene más plastilina, le piden que les dé un poco de la suya. El se la da (una niña me explica que cuando tiene poca, Joseph le da, burlón, pero de fe).

Ahora hace una especie de churro con la plastilina. Me dice algo que no entiendo (quiere relacionarse conmigo, se emociona, vuelve a tocarme el papel).

El maestro anda por las mesas hablando con los niños del dibujo que han hecho.

Otro niño le pide plastilina y se la da. Otro dice que tiene muy poca (pero esconde la que tiene engañándolo).

«¿A ver quién se acuerda de cómo se llamaban las bolitas que salían de las botellas?» algunos niños dicen: «Burbujas».

Una niña se la mesa dice que «ahora Joseph se va a quedar sin nada», y le da (realmente quedaba poca). Joseph habla con los niños de la mesa haciendo tonterías y riéndose. Va haciendo un churro. Un niño se ha hecho unos cuernos y los persiguen. El le da un puntapié. Dos niños están llamando a Joseph todo el rato. El está de pie y va haciendo el churro más largo.

Todos le llaman Joseph y lo persiguen con los cuernos. Al final se los quita de encima. Se levanta otra vez y hace como si se pusiera un cuerno, pero no lo hace bien.

El maestro le dice que se siente. Pone orden. «¿Por qué no hacéis algo entre todos?» Luego se da cuenta de que tiene poca plastilina y le dice a la niña dulcemente que tiene poquita. Los niños de la mesa le dan. Todos un poco, también el niño que ahora tiene más. Todo el rato va diciendo: «Joseph, Joseph... Se la he dado yo, dásele a Joseph ».

Hacen un juego.

El maestro: «No os podéis levantar. Tenéis que hacer algo de los que visteis ayer: botellas, trenes, camiones ».

10.23. «Id terminando», va diciendo el maestro por las mesas. Ahora vuelven a estar todos sentados y hacen churros. Hablan mucho entre todos. Hablan mucho de si tienen más o menos. Juegan a si tienen o no.

10.24. «Ahora haremos todos una bola redonda.»

Joseph se levanta de cuando en cuando y va a abrazar al niño de al lado, con excitación. «Ahora, si ya tenemos la bola hecha, la aplastamos en la mesa, como lo ha hecho Raúl.»

10.25«Vamos a hacer un racimo de uvas con la plastilina.» Joseph va haciendo la «tarta» como todos los niños. Sigue la consigna general. «Ahora mirad.» Lo va haciendo. «Con el rotulador que os voy a dar ahora, ¡le quitaos el tapón...!»

«Joseph, mira.» Le explica: «Estos lo hundiremos en la plastilina y haremos uvas. ¿Cuántas uvas tienes?» Joseph va haciendo el pastel. Se lo enseña al maestro. El dice: «Muy bien». Reparte los rotuladores. Joseph lo marca con el tapón al revés. Los niños van preguntando. Les interesa mucho. Cuando Joseph lo hace se emociona. Joseph marca uno y se cansa, lo vuelve a borrar. Lo vuelve a hacer. Muchas veces no mira lo que hace. Va mirando a los niños y al maestro. «Un día de estos lo haremos con barro y lo enteremos». Joseph dice: «Bien, con barro». «No os levantéis.» Todavía hay algunos niños que no han acabado el dibujo.

Joseph se lo enseña al maestro y se lo da. El le dice que le haga «el rabito». Joseph lo hace, pero no sabe dónde tiene que engancharlo. En un momento determinado, pega al niño de al lado. Va a enseñárselo al maestro otra vez. Se lo enseña a una niña de la mesa. Va jugando con el trozo de plastilina por la clase, andando, preguntando cosas a los niños y aplastando la plastilina. Se va a su sitio otra vez y hace lo mismo en el otro lado. «Vais a recoger la plastilina y los colores, los cogéis y los dejais encima de la mesa.» Joseph va hacia el sitio y lo hace. Hace la bola con mucho detenimiento.

«José, siéntate, y Vanesa pasará a recogerla».

De vez en cuando, Joseph se pone contento, me mira, se tira al suelo, pega al niño de al lado, se levanta, corre, va hacia la puerta, coge la perota, toca mi hoja...

El maestro intenta que los niños se sienten en la mesa.

«Bien sentados. Los encargados de recoger.»

«Joseph, Sutil, sentaos». «José Manuel, de cara a la pared.»

«Isaac, siéntate, Santi...» Joseph se ha sentado y se ha levantado. Cuesta que se sienten todos, se lo tiene que ir diciendo personalmente.

10.38. «Escuchad, ¡shh!»

«Había una palabra que era difícil de decir. Eran las tablas inclinadas donde estaban las botellas. Era pupitre» (antes habían hablado). Les pide a algunos niños que la digan. Les cuesta hacerlo, a veces. Joseph se pega jugando con un niño. Se ríen los dos. Luego le da besos. Está levantado.

«¿Os acordáis de lo que transportaba la uva?» «Trastor», dicen.

«No, tractor. Trac/tor. A ver, Juan Diego dilo.» Los niños lo repiten con ganas.

10.45. Toca el timbre. Joseph va enseguida a coger la pelota. Todos se van animados. «A ver la fila cómo la hacemos; que no se os olvide el bocadillo.» Joseph lo va a buscar y se lo da al maestro.

Una niña le cierra la bolsa. El l guarda en su sitio. Se va deprisa y contento.

PAUTA DE ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN

Motivo de la observación: Realizar seguimiento Fecha 17/10/85

Niño/s: José-

Observador: E

Clase P.5

Escuela: M

-

-

O. Contexto de la observación

9.40-10.45

27 NIÑOS

cuento entra a la clase hace 10 minutos que ha llegado de casa .

1. Valoración general de la tarea.

Hay un tema común: la excursión a las cavas. Las actividades, desunidas entre ellas. El tema es complejo.

Consignas claras. Actividades abiertas, no pautadas. Luego, el maestro las va pautando. Tareas colectivas.

En la observación no queda claro el nivel y el grado de calidad de las realizaciones de los alumnos.

Evaluación individual en la tarea «dibujo». En las otras no hay

2. Actitud del alumno/a durante la tarea.

Se mueve, intranquilo (inquietud psicomotora). Está bastante atento pero se distrae fácilmente, sobre todo al final del rato de observación. En general, sigue las actividades y consignas dirigidas al grupo. Imita y copia lo que hacen los otros (dibujo). Toma con interés las propuestas del maestro («bien, con barro»). Se mueve por la clase con inquietud

3. Realización del trabajo

Dibujo: Dificultad de representación. No representa. Sólo hace garabatos no hace figuras cerradas. Poco control de la mano

Lenguaje oral: Habla de prisa, a borbotones. Inquietud. Contesta las preguntas que le

hacen, Sigue una conversación. Habla catalán y castellano.

Plastilina: Sigue bastante bien las consignas, pero se equivoca un poco. Precipitación a la hora de la realización.

4. Relación alumno-maestro

Bidireccional. El maestro ayuda a Joseph: le da consignas, intenta que haga los trabajos, a veces se lo hace él. También valora su trabajo e intentan controlarlo. Le habla en la lengua materna. Joseph enseña los trabajos al maestro. Atención bastante adecuada.

5. Relación con los compañeros.

Joseph busca la relación: de colaboración a veces; otras, provoca el juego. Busca contacto corporal. Afectivo. Los compañeros también se relacionan con él; le toman el pelo de forma amable, a veces le protegen.

6. Interacción con el observador

Hay interacción por parte de Joseph: mira y sonríe. Le va a ver y le llama la atención.

7. Comentarios del maestro y con el maestro

No hay.

8. Valoración global de la observación

En general se ve que la tarea propuesta es demasiado compleja para Joseph. Joseph no tiene el nivel evolutivo adecuado. Aunque va siguiendo a base de imitar el trabajo de los compañeros, se ve poca implicación en el significado global de las actividades. Inquietud e imposibilidad.

Por parte del maestro, se observa buena actitud y relación hacia Joseph. Posibilidad de ayudarlo

9 Conclusiones de la observación

La observación confirma el motivo de derivación: retraso evolutivo e inestabilidad en las relaciones. A pesar de ello, se observan aspectos positivos que hay que destacar: adaptación a las consignas de clase y al funcionamiento general, relación interpersonal, actitud positiva hacia el trabajo

Creemos que el núcleo del problema radica en la dinámica familiar más que en la escuela donde se le acoge bien y se le estimula. De todas formas, la escuela puede ayudarlo mediante un programa de trabajo individualizado.

10. Orientaciones.

En primera lugar, abordaremos este caso mediante entrevistas con la familia y probablemente aconsejaremos la derivación a un Centro de Salud Mental.

En segundo lugar, confeccionaremos un programa en relación a los aspectos siguientes:

- Hábitos: bata y «fila».
- Representación gráfica: dibujo.

- Juego: construcciones y juego simbólico.
- Habilidad manual.

Seguimiento bimensual

Cuadro 5: Pauta de análisis de la observación*

* Transcripción original del análisis realizado por el observador.

3.4.2. La observación del alumno en el recreo

Aunque para nosotros se sitúa en otro nivel, querríamos comentar brevemente la observación del alumno en el recreo. A veces descubrimos que para entender mejor las dificultades y la situación personal del alumno hay que hacer una observación en un contexto muy diferente al del aula. Así, el objetivo que damos a la observación en el recreo es el de complementar la información que ofrece la realizada en el aula. Se trata de ver cuál es la actitud y los tipos de relaciones que establece el alumno cuando no hay una actividad pautada por un adulto, ni tampoco hay un adulto que marque los límites de un modo muy próximo y constante. Con mucha frecuencia realizamos la observación en el recreo cuando se trata de una demanda de un alumno con dificultades de relación.

A continuación señalaremos los aspectos que habrá que retener en la observación:

1. Actividades a la hora de juego

Se trata de señalar qué hace el alumno durante el rato de juego: correr, jugar con material, con arena, juegos agresivos, pelearse...

2. Actitud en el juego

Aquí nos referimos a cómo se muestra el niño durante el rato de juego y qué papeles adopta: inquieto, excitado, relajado, tenso, alborotado, distraído, intranquilo, va a remolque, propone cosas, tiene poca iniciativa, busca pelea, interfiere el juego de otros...

3. Relación con compañeros

En este apartado habría que anotar qué relación establece con los niños en el recreo: juega solo, en grupo pequeño, con un niño, cambia de compañeros de juego, juega con niños de otra clase, busca a un hermano, se engancha a los niños, los sigue, es dependiente, es agresivo...

4. Relación con adultos.

Aquí se trata de prestar atención sobre la relación que el niño establece con los adultos que están en el patio: demanda de atención frecuencia, se queja, pide protección, respuesta que da el maestro.

5. Normas y hábitos

Nos referimos aquí a la capacidad que tiene el alumno de aceptar las normas y hábitos que rigen en el recreo: sale del recreo cuando le corresponde arranca flores, hace caso del timbre cuando suena, acepta las normas, tira papeles al suelo...

En el cuadro 6 presentamos un ejemplo de una observación de un niño de parvulario en el recreo.

3.5. Revisión de los trabajos de clase

Como un elemento más dentro del diagnóstico psicopedagógico, la revisión de los trabajos de clase es un instrumento que nos ayuda a completar la observación, ya que nos permite analizar las realizaciones del alumno, así como los materiales que utiliza.

Uno de los objetivos básicos es ver cómo son las producciones de los niños, el tipo de trabajo que realizan, sus errores más frecuentes... para formarnos una idea más clara de sus posibles dificultades y las estrategias que utilizan.

Dado que observamos resultados finales, es necesario poder comentarlos con el maestro y con el mismo niño, ya que cada uno de ellos nos puede ofrecer su visión y aportar más datos que nosotros, únicamente examinando los trabajos, no habríamos inferido. Así, es necesario comparar los trabajos con los del resto del grupo-clase, constatando si las diferencias son significativas o no.

Otro aspecto que nos permitirá detectar la revisión de trabajos es el trabajo real que se realiza en la clase, cuáles son las tareas que se hacen con más frecuencia y cuáles se hacen muy esporádicamente o casi nunca. Además, podemos observar la implicación del maestro en los trabajos de sus alumnos, cómo los evalúa y valor, si se hacen correcciones y de qué tipo son.

Vemos, pues, que revisar los trabajos aporta información tanto sobre aspectos concretos en el diagnóstico de un alumno como en otros puntos que se refieren a la dinámica misma de la clase. Este hecho nos permitirá poder dar una respuesta muy amplia al maestro en muchos casos, sobrepasando al alumno en concreto para entrar en aspectos de metodología y organización escolar.

PAUTA DE ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN EN EL RECREO

Nombre J.

Fecha 28-4-1986

Escuela:

Clase: Parvulario, 5 años

Tiempo de observación 10.5 h. a 10.30 h.

1. Actividad a la hora de juego

Hablar con una señora que está en la verja del recreo (la abuela).

Corre detrás de un niño. Este juego dura sólo unos segundos. J. no lo sigue.

Da vueltas y saltitos por el patio.

Vuelva a hablar con su abuela.

Imita al maestro: «A clase», tocando las palmas (lo hace 2 veces).

2. Actitud

Distraído. Va sonriente.

3. Relación con los compañeros

Va detrás de un niño corriendo por el patio.

Un niño lo llama un momento. J. va, no establece juego y vuelve con la abuela.

Está en la verja con una niña rubia.

4. Relación con adultos.

Habla conmigo. Me dice que su abuela está en la verja. Le digo que vaya a jugar.

La abuela se muestra amable (besos, se dan la mano).

En ningún momento se dirige al maestro.

5 Normas y hábitos

Entra en clase cuando lo dice el maestro.

Le enseña las manos sucias

Cuadro 6: Pauta de análisis de la observación el en recreo*

*Transcripción original de la observación en el recreo

| |
|--|
| <p>PAUTAS DE REVISIÓN DE TRABAJOS DE CLASE (Parvulario y Ciclo Inicial).</p> <p>Nombre.....</p> <p>Clase.....</p> <p>Escuela.....</p> <p>Fecha.....</p> <hr/> <p>Soporte de los trabajos Material base que utiliza: cuaderno, libreta, carpeta, hojas.... Regularidad de los trabajos.</p> <hr/> <p>Orden y organización Impresión general de la calidad de los trabajos: orden del cuaderno, colocación de las hojas en la carpeta, pulcritud, tareas acabadas/incompletas... Presentación de las tareas: encabezamiento, márgenes...</p> <hr/> <p>Dibujo Colocación de los dibujos: llena toda la hoja, el centro, una esquina... Colores: riqueza de colores, utilización que hace de ellos, realismo... Nivel de representación: madurez respecto al grupo, realismo, transparencias, Detalles, figura humana... Rellenar figuras: perfeccionismo, rayadas, impulsivo.</p> <hr/> <p>Copia/imitación grafismos (Cenefas en los pequeños; escritura en los más grandes) Direccionalidad, paralelismo entre líneas, uniones, medida, trazo sinuoso... (Papel pautado/papel sin pauta/tipo de pauta...)</p> <hr/> <p>Habilidad manual (recortar, pegar adhesivos, collages, trabajos manuales plastilina, rompecabezas...) Habilidades y dificultades respecto al grupo.</p> <hr/> <p>Contenidos</p> |
|--|

Cuadro 7: Pauta de revisión de trabajos en clase
(Parvulario y Ciclo inicial)

En este sentido, hemos elaborado dos pautas para poder analizar los trabajos de los alumnos de una manera sistemática y ordenada: una de ellas hace referencia al Parvulario y Ciclo Inicial (véase el cuadro 7), y la otra al Ciclo Medio y Ciclo Superior (véase el cuadro 8).

Los apartados que recogemos se configuran en bloques diferentes. Unos comprenden el orden, la organización y el material: los otros están destinados a los contenidos, que van desde los aspectos más globales, dibujos, grafismos..., sobre todo en los alumnos de cursos bajos, hasta áreas concretas de aprendizaje.

| |
|---|
| <p>PAUTA DE REVISIÓN DE TRABAJOS, (Ciclo Medio y Ciclo Superior)</p> |
| <p>Nombre.....</p> <p>Clase</p> <p>Escuela.....</p> <p>Fecha</p> |
| <p>Soporta material Si tiene los libros y todo el material que hay que traer. Tipo de libreta, cuaderno...donde se hacen los trabajos. Periodicidad y regularidad de los trabajos</p> |
| <p>Orden y organización Título, márgenes, fecha, distribución del trabajo en la hoja. Tipo de escritura. Impresión general de los trabajos (pulcritud, calidad, orden...) Trabajos inacabados.</p> |
| <p>Anotación del maestro Notas, correcciones, tachones, valoraciones...</p> |
| <p>Contenido</p> |
| <p>Actitud del niño/niña En el momento en que se miran sus trabajos: comentarios, justificaciones, lo ordena en el momento... Recuerda los trabajos que ha hecho, sabe explicarlos</p> |
| <p>Actitud del maestro Comparación con otros niños. Comentarios, justificaciones, valoraciones... tanto positivos como negativos.</p> |
| <p>Orientaciones Anotar tanto las que se refieren al maestro como al niño/a. Aspectos que hay que trabajar. (Próximos encuentros.)</p> |

Cuadro 8: Pauta de revisión de trabajos (Ciclo Medio y Superior)

Para los alumnos de los Ciclos Medio y Superior hemos introducido unos apartados para anotar las actitudes, tanto del maestro como del niño, al revisar los trabajos (comentarios, justificaciones, explicaciones sobre algún trabajo determinado...)

En la idea ya expuesta anteriormente de ir avanzado pequeños comentarios y sugerencias antes de la devolución, incluimos un apartado de orientaciones donde creemos que pueden concretarse aquellas cuestiones dirigidas al maestro o al alumno que pueden ser objeto de modificaciones a partir de aquel momento.

Para acabar, diremos que, si bien la revisión de los trabajos de clase está enmarcada dentro del proceso de diagnóstico psicopedagógico, nos resulta de mucha utilidad en los seguimientos, sobre todo en los alumnos mayores, ya que ofrece a los niños un espacio para reflexionar sobre sus propios trabajos y nos permite actuar con ellos conjuntamente dando orientaciones, estableciendo que cosas van bien, cuáles habría que ir cambiando... Asimismo, nos permitirá llegar a acuerdos mutuos que revisamos posteriormente.

En la medida que vayamos introduciendo estos elementos de una manera más generalizada tanderemos más criterios de valoración y más posibilidades de actuación.

En los cuadros 9 y 10 presentamos la información extraída de la revisión de los trabajos de clase de una niña de 2º de EGB (cuadro 9 y de un niño de 4º de EGB (cuadro 10).

PAUTA DE REVISIÓN DE TRABAJOS DE CLASE

(Parvulario y ciclo inicial)

Alumno.....Eva.....Clase.....2.....Escuela.....
 Maestro.....

Soporte de los trabajos

Un cuaderno de trabajo (libro, Ed. Vicens vives) para cada área: lengua castellana, lengua catalana, matemáticas y experiencias. Cada tema que se trabaja tiene bastantes ejercicios que hacer. Ritmo lento, pero acaba los trabajos, excepto el cuaderno de matemáticas.

Además de los libros tienen un cuaderno grande de hojas blancas para dibujar y una libreta pequeña (cuadrícula) para trabajos extra que pone la maestra en clase.

No se trabaja con hojas sueltas.

Orden y organización

En general los ejercicios de los libros (que vienen bastante pautados a nivel de Espacios para escribir, líneas...) los hace bastante limpios, con grafismo claro: en el de matemáticas, sin embargo, ha borrado mucho, hasta llegar a agujerar la página en algunos casos.

En la libreta de trabajos «extra» (ejercicios concretos de lengua y matemáticas escritos por la maestra) hay orden y organización.

Cuadro 9

| |
|---|
| <p>Dibujo Bien elaborado, pulido. Detallista. Bien coloreado: utiliza colores variados rotuladores y tiene precisión al pintar espacios cerrados. La figura humana que dibuja contiene las partes importantes del cuerpo y de la cara. Nivel medio respecto al grupo. Centra los dibujos en la hoja.</p> |
| <p>Copia/Imitación grafismos Es correcta. Hay pocos ejercicios de copia. En la libreta tiene la copia de palabras que ha escrito mal y que la maestra le hace repetir varias veces. Grafismo: se entiende; direccionalidad correcta, enlaza bien. Medida media, trazo redondo (relajado): presión del lápiz normal.</p> |
| <p>Habilidad manual No se han observado los trabajos manuales</p> |
| <p>Contenidos Lengua- En el cuaderno de trabajo hay ejercicios referentes a un texto: - Comprensión lectora (preguntas): lo hacen solos - Vocabulario: se explica al grupo. <ul style="list-style-type: none"> • Junta palabras. • Omite letras y sílabas (dificultades en el lenguaje oral) Matemáticas-Cuaderno de trabajo: - Operaciones de suma y resta. - Problemas: se hacen en grupo - Faltan trabajos por hacer. <ul style="list-style-type: none"> • Borra con frecuencia en las operaciones: se equivoca en el cálculo: no se fija en si es suma o resta cuando las operaciones están mezcladas • Le cuesta colocar cantidades </p> |

Cuadro 9: Pauta de revisión de trabajos de clase*
 (Parvulario y Ciclo inicial)

*Información recogida de los trabajos de los niños

REVISIÓN DE TRABAJOS (Ciclo Medio y Ciclo Superior)

Nombre.....O.L.....
Clase.....4° EGB.....
Escuela.....
Fecha.....10 diciembre 1988.....

Soporte material
Carpeta con separadores.

Orden y organización
Desordenado. Hojas boca abajo.
Fechas mezcladas; algunas hojas no corresponden a la materia concreta.
Se respeta el margen y la fecha.
Aspecto general: desordenado, trabajos poco exactos.

Anotaciones del maestro
De tipo B. o Mal, no en todas las hojas.

Contenido
Lenguaje: muy basado en ejercicios del libro de texto. Casi no hay producciones propias, 1 o 2 textos libres.

Actitud del niño/niña
Dice que algunos dibujos de plastilina están por acabar.

Actitud del maestro
En estos momentos no está presente: previamente me ha comentado que es desordenado y sucio, y con pocos hábitos de trabajo

Orientaciones
Le comenta a O. que sus trabajos están un poco desordenados y que estaría bien que los arreglar.
Parece que no ha archivado sus hojas en la carpeta de anillas de la clase, le recomiendo que lo haga.

9 de febrero 1987: El mismo dice que tiene trabajos sin archivar; también se ven trabajos sin terminar. Desorden en las fotocopias de sociales y naturales.

Cuadro 10: Pauta de revisión de trabajos (Ciclo Medio y Superior)*

*Información recogida de los trabajos de los niños

3.6. Trabajo individual con el alumno

Es evidente que un momento muy importante dentro del proceso de diagnóstico psicopedagógico es el conocimiento del niño en el nivel individual. En la gran mayoría de los casos realizamos entrevista y exploración del niño, ya que consideramos que aportan una información básica para la valoración correcta de las dificultades que presenta y para la orientación posterior.

Queremos destacar que, antes de iniciar este trabajo individual, ya disponemos de un volumen considerable de datos sobre el niño que hemos ido obteniendo a través de la hoja de derivación, las entrevistas con el maestro, la observación del niño en la clase y también a partir de sus trabajos escolares. Conocemos, pues, de qué modo se muestra el niño en el aula, cómo aprende en este contexto, qué dificultades o problemas presenta y cómo intervienen el maestro para ayudarlo. Esta información que hemos recogido es la que nos permite concretar los aspectos que hay que conocer y/o profundizar en la situación de trabajo individual con el alumno. Este momento nos permite complementar la información que ya tenemos con nuevos datos, ofreciéndonos nuevos elementos para la valoración y orientación psicopedagógica.

Definimos el momento de trabajo individual con el alumno como una situación de observación en un contexto bien diferente al de la clase, ya que allí el niño constituye uno de los elementos del grupo, se interacciona con el maestro y el resto de los alumnos, y habitualmente se le plantean situaciones de enseñanza-aprendizaje colectivas. En cambio, en el trabajo individual fuera del aula, se da una interacción dual con el psicopedagogo, quien plantea al niño diversas tareas de forma individualizada. Esta situación nos permite observar cómo se manifiesta el niño en una relación comunicativa con un adulto poco conocido, y cómo reacciona y se comporta en las tareas concretas que se le proponen. De esta manera obtenemos un conocimiento más amplio del alumno y de su situación: qué grado de preocupación muestra hacia las dificultades detectadas qué intereses tiene, cómo son sus vivencias en la familia y en la escuela, qué conocimientos domina, qué aprendizaje puede hacer con o sin ayuda del adulto... todo ello nos permitirá diseñar las ayudas que precisa de forma más ajustada.

En función de la información que pretendemos recoger planificamos uno o varios encuentros con el niño. Estas sesiones individuales se concretan en entrevistas abiertas con preguntas no sistematizadas, en entrevistas con cuestiones más pautadas, y con exploraciones concretas sobre aspectos psicológicos y/o pedagógicos.

3.6.1. *La entrevista con el alumno*

Generalmente la entrevista con el niño la realizamos fuera del aula, excepto en los niveles de Parvulario, en que en general buscamos un espacio dentro de la clase que nos permita estar con el alumno sin interferir demasiado ni ser interferidos por la dinámica del grupo. Ello lo hacemos porque pensamos que el marco físico de la clase constituye el ámbito de la escuela más conocido y familiar para el niño pequeño; consideramos que quedándonos a trabajar en el aula se favorece el establecimiento de una relación más espontánea con nosotros. En la entrevista con el alumno estimamos necesario identificarnos y explicarle el motivo por el que lo hemos convocado. Asimismo es conveniente precisar si haremos una o varias sesiones, y las tareas que le propondremos. Planteamos la entrevista

como una situación abierta, cuyo curso, amplitud y contenido se van definiendo progresivamente a partir de la situación interactiva entre el psicopedagogo y el niño. Nos interesa establecer una buena relación con el alumno en un clima tranquilo que favorezca su colaboración. Nuestras intervenciones pretenden aclarar al alumno que no se trata de una situación de examen igual que las que se dan en clase para obtener una nota, y procuramos mostrarnos como alguien que puede ayudarle.

En la entrevista es importante anotar la actitud que muestra el alumno ante nuestro interés por conectar con él, así como el tipo de comunicación que se establece y el grado de conciencia o de preocupación que presenta en relación a las dificultades o problemas. Intentamos obtener una visión amplia del niño mediante preguntas relativas al conocimiento de sí mismo, de cómo percibe la vida en la escuela (relación con los compañeros y maestros, rendimiento académico, intereses...), en la familia (relación con padres y hermanos, organización familiar, normas, conflictos...) y en el núcleo de relaciones sociales en que se mueve. Todos estos datos nos proporcionan un conocimiento más rico del sujeto y nos permiten obtener una visión de sus necesidades en los diferentes niveles mencionados.

La entrevista con el alumno tiene para nosotros una entidad propia, independientemente de si *a posteriori* se realiza una exploración o no. Por otra parte, hay que destacar que la configuración y el tratamiento de la entrevista varían mucho, tanto en función de la edad del niño como del motivo por el cual nos ha sido derivado. En general, los alumnos mayores entienden más la problemática que viven y son más capaces de comunicar sus vivencias al psicopedagogo, al mismo tiempo que se muestran más receptivos en el momento que se les hace alguna indicación.

3.6.2. La exploración individual

Tal como hemos comentado, la entrevista individual tiene sentido por sí misma, ya que es el momento que permite un conocimiento más amplio del alumno, que hasta ahora sólo habíamos observado en el marco del aula. Sin embargo, descubrimos con frecuencia que nos falta completar los datos obtenidos en la entrevista con la información que nos aportan algunas pruebas psicológicas y pedagógicas. La finalidad de la exploración se concreta en obtener más información sobre el dominio de los contenidos del currículum, sobre los aspectos que rigen el comportamiento del niño y también sobre el nivel de desarrollo de sus diferentes capacidades (intelectuales, motoras, emocionales). Es evidente que no podemos dissociar estos tres ámbitos, ya que se hallan estrechamente relacionados, se condicionan mutuamente y forman parte de un todo único e indisoluble que es el niño. En consecuencia, queremos remarcar que no existen análisis aislados, sino más bien todo lo contrario; en la exploración de un ámbito determinado obtenemos a la vez informaciones sobre los demás que nos aportan una visión más integrada; por ejemplo, cuando se analizan las capacidades del niño, se exploran en relación a unos contenidos determinados y entonces también podemos analizar los aspectos de personalidad que influyen en esta situación.

El primero de los tres ámbitos mencionados –dominio de los contenidos de currículum, entendidos como actitudes, procedimientos y conceptos- hace referencia a lo que se sabe el alumno y a las estrategias que utiliza ante la tarea, así como a los contenidos que puede llegar a dominar si recibe una ayuda (potencial de aprendizaje).

Planteamos, pues, situaciones de valoración de aprendizaje para conocer qué y cómo aprende el niño, qué resultados obtiene y cómo llega a ellos; nos interesa poder observar el proceso que sigue el niño en la resolución de una tarea: cómo recibe la consigna, si planifica previamente los pasos a seguir, qué estrategias utiliza ante una dificultad, si es capaz de rectificar, si se bloquea y deja el trabajo inacabado, qué resultados obtiene... Hay que remarcar que, cuando le proponemos determinadas tareas, hemos de tener presentes los objetos y contenidos del currículum que sigue el alumno en el nivel que está cursando.

La interacción con el alumno nos aportará datos sobre las situaciones que favorecen su aprendizaje y, en consecuencia, podremos orientar al maestro para que lo ayude en la adquisición de nuevos conocimientos. Fundamentalmente nos interesa recoger los aspectos positivos observados, así como la potencialidad de aprendizaje, y a partir de ellos se puede empezar a trabajar. En según qué casos, al psicólogo le interesa ir más allá de la información sobre el grado de asimilación de un contenido determinado y valorar la movilidad del aprendizaje y la respuesta del niño a la ayuda que se le ofrece, cómo tiene que ser esta ayuda, si le sirve en última instancia para comprender y resolver la tarea o situación que se le ha propuesto.

En este supuesto, pues, el psicólogo deja al margen su papel objetivo, de observador, para implicarse en la secuencia de aprendizaje en que la interacción con el niño cobra gran entidad, y es el psicólogo quien facilita, promueve, ayuda, contrasta, hace reflexionar, es decir, interviene adoptando un papel de agente de cambio parecido al del educador.

Respecto al ámbito de los aspectos emocionales, la exploración nos permite conocer el comportamiento personal del alumno: como se comunica, qué imagen tiene de sí mismo, qué mecanismos de defensa utiliza ante los conflictos, qué situaciones le resultan más gratificantes y en cuáles se muestra bloqueado, qué capacidad de frustración tiene... Esta información nos ayuda a entender mejor las dificultades que presenta el niño y nos permitirá ofrecer una orientación y propuestas más adecuadas a su situación personal.

Finalmente, con respecto al tercero de los ámbitos menciona – el de los aspectos evolutivos- la información que anotamos nos servirá para conocer el desarrollo general del niño en este nivel, es decir, todo aquello que hace referencia a las variables psicoevolutivas y en el nivel de maduración cognitiva en que se encuentra. Aquí nos puede interesar tanto conocer el desarrollo concreto del área motora, como, por ejemplo, identificar las competencias representativas del alumno y su rendimiento escolar, entre otros aspectos.

Para obtener información sobre los tres ámbitos, la exploración se configura a partir de una serie de pruebas (estandarizadas/ no estandarizadas). Queremos mencionar las diferentes pruebas que utilizamos habitualmente, no sin decir previamente que no disponemos de un conjunto fijo, sino que ante la especificación del caso se escogen las pruebas que respondan a la información requerida y que a la vez economicen tiempo en su realización y posterior corrección. Por otro lado, tampoco aplicamos las pruebas de forma rígida sino que, según el contexto, la demanda inicial y el tipo de datos que queremos obtener, las utilizamos diferenciadamente: realización total o parcial de la prueba, con intervenciones de ayuda o sin...

Las pruebas estandarizadas que utilizamos más habitualmente son el CISC (GLASSER, 1972) EL WPPSI (WECHSLER, 1981) y el NEMI (ZAZZO, 1970) – pruebas de inteligencia-. Así como la prueba de Bender (KOPPITZ, 1981) y la de Santucci (ZAZZO, 1879)- pruebas de organización perceptiva-, que nos informan sobre las competencias del

niño; los gráficos proyectivos, como el test de la familia y el HTPP (KOPPITZ, 1976); que nos aportan datos sobre el área socio-afectiva del niño; pruebas psicomotoras como el test de lateralidad de Piaget Head (ZAZZO, 1979), la prueba de Ozeretsky (ZAZZO, 1979) y la de PICQ y VAYER (1977), que nos dan información sobre el nivel evolutivo del niño.

Existen otras pruebas que hemos utilizado en determinados momentos; no las incluimos porque actualmente no son de uso habitual en nuestros equipos.

Las pruebas estandarizadas nos ofrecen una información ponderada, y en cierto modo universal, sobre los aspectos psicoevolutivos del niño. Además de obtener un resultado final, nos interesa observar los aspectos más cualitativos –no incluidos en los baremos- que se refieren a la actitud del niño y a las estrategias que utiliza.

La práctica cotidiana y la reflexión sobre nuestro trabajo nos ha llevado a considerar la escasez de instrumentos de valoración adaptados al marco escolar. Por este motivo, a lo largo de los últimos años hemos adaptado y/o elaborado otras pruebas. Los factores que hemos tenido presentes en esta tarea han sido, además de la adecuación a la realidad escolar en que nos hallamos inmersos, la funcionalidad y la rentabilidad de las pruebas. Hemos de tener en cuenta que una de las características del diagnóstico psicopedagógico es la brevedad del tiempo en que hay que ofrecer una valoración del caso al agente de la demanda (maestro o padres). Ello nos obliga a seleccionar aquellas pruebas que, con una inversión de tiempo más reducida, nos proporcionan un volumen de informaciones más importantes y significativo.

Las pruebas elaboradas por los respectivos equipos se refieren mayoritariamente al ámbito pedagógico más que al psicológico. Es evidente que estas pruebas no tienen la significación ponderada y contrastada propia de las pruebas estandarizadas pero en cambio su adecuación al entorno escolar y social de los niños diagnosticados es superior.

Consideramos que nos extenderíamos excesivamente si nos detuviéramos a explicar con detalle cada una de las pruebas elaboradas y/o adaptadas por nosotros; las citaremos con un breve comentario de cada una de ellas.

- Prueba de lenguaje oral para los niveles de Parvulazo y Ciclo Inicial; estructurada en tres grandes apartados que incluyen diversos aspectos que hay que valorar: *a)* aspectos anatómico-fisiológicos (tono y relajación, respiración, voz, órganos, articulatorios, percepción auditiva); *b)* lenguaje expresivo (fonética, morfosintaxis, contenido, uso); *c)* lenguaje receptivo (fonética, morfosintaxis, contenido, uso). En un protocolo individual registramos todo lo que va haciendo el niño, a partir de las situaciones presentadas, para un análisis posterior.

- Prueba de lectura y escritura, fundamentada en las investigaciones de A. Teberosky (FERREIRO, 1979); permite conocer el momento en que se encuentra el niño en el descubrimiento y aprendizaje de la lengua escrita. Las tareas que se proponen se incluyen en los apartados siguientes: escritura de nombres, clasificación de material gráfico, dictado de palabras y oraciones y escritura espontánea (letras/números). Disponemos de unos indicadores y niveles de construcción de la escritura para la interpretación e lo que ha hecho el niño.

- Prueba de la retención de cantidades y razonamiento lógico, que analiza diferentes contenidos matemáticos: el concepto de cantidad, la caracterización de objetos a través de las propiedades y las operaciones lógicas a que dan lugar. Se han detenido presentes para su elaboración los estudios e investigaciones realizadas por Piaget y Dienes (PIAGET, 1967 y DIENES, 1984).

- Prueba de estado inicial para los niños susceptibles de atención individualizada a través del maestro de apoyo; incluye una serie de pruebas de elaboración propia y algunas pruebas estandarizadas. Las áreas que explora son: organización perceptiva, orientación especial y temporal, psicomotricidad, lenguaje oral, lectura y escritura, matemáticas y personalidad.

- Pruebas de nivel en el área de lenguaje; la hemos elaborado para diferentes niveles. Las pruebas que incluye son lectura, lectura silenciosa, comprensión de lectura, grafismo, dictado (preparado/no preparado), textos (descripción/ narración). Nos sirven para conocer el dominio de los contenidos referidos al área de lectura y escritura.

- Prueba de nivel en el área de matemáticas, para el final del Ciclo Inicial: incluye los apartados de lógica, cálculo, operaciones de suma y resta, resoluciones de problemas. En cada uno de estos apartados se proponen al niño diversos ejercicios a nivel oral y a nivel escrito. La información obtenida nos permite saber qué contenido matemático domina el niño.

- Para finalizar, queremos mencionar que consideramos que la exploración es también sujeto de posibles cambios y replanteamientos a partir de las sucesivas reflexiones y análisis sobre la práctica cotidiana.

Francia , Alfonso y otros autores. “Técnicas e instrumentos de investigación social”; en: Análisis de la realidad. Editorial CCS. Medir, 1993; pp. 166-215

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

1. La observación

La necesidad de registrar, organizar y controlar los datos de la observación se plantea como exigencia científica en todas las ciencias sociales. Los medios o instrumentos de observación son los elementos que facilitan, controlan, amplían o perfeccionan la letra de la recogida de información por el investigador.

1.1. Estudio de posibilidades

Tras haber delimitado el/los objetivo/s de la observación y conseguido la aceptación, cooperación e implicación de los interesados, hemos de proceder, en primer lugar, a un estudio de posibilidades de efectuarla teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Calendario de trabajo (atendiendo a fiestas, salidas, celebraciones, viajes, etc.).
- b) Horario y ritmo de trabajo individuos del grupo y animador.
- c) Calendario de reuniones de asociaciones (vecinales, comunales, etc.).
- d) Modo de asociacionismo e los individuos.
- e) Recursos materiales de que disponemos.

- f) Presupuesto con el que contamos.
- g) Programación y distribución del tiempo de trabajo.

1.2. Selección de la estrategia de observación

Las distintas estrategias de observación pueden dividirse en tres grandes grupos atendidos a su objetivo (IRWIN, M. y BUSHELL, M. 1984, P. 241):

- Los métodos narrativos: Pensados para producir los hechos de comportamiento tal como ocurren naturalmente; el observador registra las observaciones; una vez hecho esto, las clasifica, selecciona y analiza después de sucedidas.
- Los métodos de muestreo no conservan la secuencia original de los comportamientos con detalle del modo en que lo hacen los métodos narrativos; en cambio, toman una muestra de aspectos de conducta seleccionados según criterios predeterminados; el observador se prepara mucho antes de la observación, lo que ordinariamente incluye la selección y definición de comportamientos a observar y decidir qué estructura o formato usar durante la observación.
Tanto los métodos narrativos como los de muestreo requieren registrar la conducta mientras ésta se produce.
La diferencia más esencial entre ambos consiste en que los métodos de muestreo exigen el establecimiento de criterios antes de la observación.
- Los métodos de estimación requieren que el observador no sólo observe, sino que juzgue la conducta. Por lo tanto, el registro suele hacerse posteriormente a la observación.

Las tres estrategias propuestas, se desarrollan a continuación:

A) Los métodos narrativos

Pueden presentarse bajo diversas formas: diario, registro anecdótico, registro continuo y descripción de muestras.

- **Diario**

Es una técnica de observación consistente en el registro de cambios de comportamiento, desarrollo de nuevas conductas, etc...

Supone tomar notas de forma regular y diaria de los mismos sujetos durante el período de tiempo y de forma longitudinal.

Su elección estaría más justificada cuando el estudio se realiza a un individuo más que a un grupo.

Debido a este contacto regular y cotidiano con el sujeto observado, es recomendable que lo realice alguien que conviva o resida muy cerca de él si se trata de una hetero-observación, o siempre que sea posible, el propio individuo si es una auto-observación.

Ello puede conllevar que la información así recogida no sea representativa, y que esté sesgada por falta de objetividad, o que no pueda llevarse a cabo por ser una técnica costosa de tiempo y recursos. Sin embargo, nos puede proporcionar registros detallados permanentes que nos manifiesten un continuo del desenvolvimiento o desarrollo del individuo analizado en su entorno,.

- Registro anecdótico

Con él no pretendemos, como en el diario, destacar nuevas conductas ni registrarlas de forma continua. Se trata de registrar aquello que parece más significativo o digno de tenerse en cuenta en las manifestaciones comportamentales de un individuo sin interpretar ni juzgar lo que dice; sólo se describe lo hecho o se transcribe lo dicho. No requiere ni un momento puntual concreto ni un lugar especial, sino que debe hacerse sólo cuando aparezca algo interesante, pero no después. Estas anotaciones se van acumulando con vistas a una interpretación posterior de las mismas.

Esta forma de registro se puede utilizar tanto a nivel individual como a nivel grupal, aunque es preferible no usarla con más de dos sujetos al mismo tiempo.

A continuación, se aportan en los cuadros nº 3 y nº 4, unos modelos que pueden confeccionarse al tamaño que mejor convenga al observador para anotar las anécdotas y para tener acumuladas las mismas de cara a una posterior interpretación.

**MODELO DE FICHA
PARA REGISTRO INDIVIDUAL DE ANÉCDOTAS**

| |
|--|
| Nombre..... fecha hora..... (del sujeto observado) |
| Lugar y situación ambiental..... |
| Anécdota (describir sin interpretación ni juicios)..... |

Cuadro nº 3

MODELO DE REGISTRO ANECDÓTICO

| Nombre..... | | | | |
|---|-------------------|------------|----------|--|
| Registro de anécdotas desde hasta | | | | |
| Fecha | Lugar y Situación | observador | Anécdota | Comentario sobre el resumen de anécdotas |
| | | | | |

Cuadro nº 4

- Registro continuos

Se trata de un recurso en el que el observador procesa o elabora la información a partir de las manifestaciones comportamentales del observado.

Si bien lo ha de hacer sin apasionamiento interpretaciones personales, sí ha de utilizar las palabras precisas para que, más tarde, cuando el u otros lean su descripción ésta refleje de la forma más exacta la conducta y situación donde se produjo.

Precosa de cierta rigurosidad en el uso del lenguaje con el que se realizan los registro para que puedan ser analizados posteriormente por cualquier otra persona con autoridad y permiso para ello.

Por lo mismo, el registro ha de hacerse en el momento de la ocurrencia para evitar distorsiones en la información por efecto del recuerdo, aunque la información puede ser elaborada posteriormente.

Puede definirse esta técnica como una forma de registro en la que el observador sintetiza, a nivel de detalles, la información a base de captar los elementos más importantes de los hechos que ocurren sin una planificación previa.

- Descripción de muestras

Se trata de registro de escenas concretas que tratan de transcribirse, y en las que pueden precisarse el encadenado y/o anidamiento de objetivos específicos (Anguera, M. T. 1988 p. 28).

Su selección, ante las otras formas narrativas descritas, viene justificada por la necesidad de que el investigador necesita ser más riguroso en los detalles y porque precisa del establecimiento de unos criterios predeterminados que orientan el registro de las observaciones. La cuestión de a qué nivel se ha de detallar o cuantos detalles se han de registrar vendrá condicionada por el objetivo de la observación

Por el rigor, precisión y nivel de detalle que requiere esta técnica, es conveniente que la observación se realice con apoyo tecnológico (vídeo). Ello va a permitir al investigador profundizar más en el análisis de su observación que si sólo la realiza mediante su percepción ocular y acústica.

Como guía, para elaborar los registros continuos y descripciones de muestra, aportamos las siguientes orientaciones (IRWIN, M. y BUSHELL, M. 1984 p. 109):

1. Describir la escena tal como es cuando el observador comienza la descripción
2. Enfocar la conducta del sujeto y lo que en la situación misma afecta a esta conducta. Los casos, en los que los hechos o condiciones externas del sujeto necesitan ser considerados, pueden resumirse en:
 - a) Una acción o circunstancia que normalmente incide en el sujeto.
 - b) Una acción o circunstancia que lleva a un cambio en la situación del sujeto, aunque éste, en un principio no sea consciente del cambio
3. Ser lo más preciso y concreto que se pueda acerca de lo que el sujeto dice, hace y responde en una situación determinada.
4. Poner entre paréntesis todo lo que es interpretación del observador, de modo que la descripción en sí misma quede destacada claramente.
5. Incluir el «cómo lo hace el sujeto» en todo lo que realice.
6. Anotar el «como» también para todo lo que hace cualquiera que interactúe con el sujeto.
7. Para cada acción relatar todos los pasos principales en el orden correspondiente.
8. Describir la conducta positivamente (de lo que hizo), antes que en términos de lo que no se hizo.
9. Poner solamente una unidad de la conducta global que se analiza por cada una de las frases que se realicen.
10. No hacer constar más que una cosa hecha por una persona en una sola frase.
11. No escribir las observaciones en términos del momento en que sucedió el hecho, sino marcar períodos o intervalos de tiempo señalados de antemano (intervalos de un minuto, por ejemplo).
12. Escribir en lenguaje corriente
13. Usar instrumentos de observación siempre que sea posible (magnetófono, cámaras fotográficas o vídeos) y pasar las notas a máquina.

B) Los métodos de muestreo

Si bien los métodos narrativos antes descritos son excelentes por la exhaustividad de datos y detalles, tienen el inconveniente de precisar mucho tiempo, tanto en el registro como en la síntesis y posterior análisis de la información recogida.

Una forma de reducir este tiempo es planificar la recogida de datos a partir de la selección de unos criterios determinados y a partir de los mismos, extraer muestreos de información que sean representativas del total.

Los criterios de muestreos esencialmente son dos: muestreo de hechos (manifestaciones comportamentales) y muestreo de tiempo, si queremos controlar la observación de la conducta dentro de unos límites de tiempo aunque éstos sean fijos o variables. A cada uno de ellos, con sus modalidades, le corresponde un instrumento de registro diferente, aunque pueden utilizarse por separado o combinados.

- Muestreo de hechos

El muestreo de hechos trata de explorar las características del indicador (o conducta) que se ha seleccionado sin tener en cuenta cuándo ocurre o cuánto dura. El observador espera que la conducta se manifieste y entonces la registra. O sea, la unidad de análisis es la conducta misma. Sí habrá que diferenciar si ésta se produce ocasionalmente y de forma fugaz o de forma más continuada y, por lo tanto, aparentemente estable.

Para planificar un muestreo de hechos, se sugieren estos pasos:

- 1º. Identificar claramente y luego definir operativamente (de qué forma se manifiesta) la conducta que se quiere estudiar.
- 2º. Tener un conocimiento exhaustivo sobre la conducta en general y sobre cuándo y dónde se debe observar. Tanto para este apartado como el anterior, se requiere revisar libros y revistas donde expertos en ese tema expongan su opinión. No deberemos apoyarnos sólo en nuestro criterio
- 3º. Determinar qué clase de información se quiere registrar.
- 4º. Elaborar una hoja de registro de fácil utilización precodificando cada información a recoger con letras en abreviatura, con números o con otro tipo de símbolos fáciles.

Se puede completar la información así registrada con espacios donde quepan notas narrativas aclaratorias.

Como ejemplo aportamos los siguientes protocolos de registro (cuadros nº 5 y nº 6).

- Muestreo de tiempo

El muestreo de tiempo consiste en recoger información de una muestra representativa de la conducta, antes de describirla con detalla. Suelen ser utilizados para la observación de un grupo grande de sujetos, sobre todo, si se pretenden generalizar los resultados a la población de donde se seleccionó la muestra de individuos a observar.

Hoja de registro individual

| Fecha de registro | Comportamiento observado | | | | | | | | | | |
|------------------------------|--------------------------|---|---|---|---|---|---|----|----|----|--|
| | Variables | | | | | | | | | | |
| Datos De identificación: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | .. | .. | .. | |
| Edad..... | | | | | | | | | | | |
| Sexo..... | | | | | | | | | | | |
| Lugar de la Observación..... | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| Localidad..... | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| Hechos Código | | | | | | | | | | | |
| Observados de | | | | | | | | | | | |
| registro | | | | | | | | | | | |
|1 | | | | | | | | | | | |
|2 | | | | | | | | | | | |
|3 | | | | | | | | | | | |
|4 | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

Cuadro nº 5

A diferencia del muestreo de hechos, en donde lo que importaba era analizar conductas con detalle, ocurrieran cuando ocurrieran, en los muestreos de tiempo se pretende conocer la frecuencia con que aparece, cuánto dura, etc... Para ello es preciso que la muestra de conducta seleccionada tenga estabilidad en el tiempo y no suponga un nuevo incidente o anécdota.

Se considera que si la conducta que se pretende observar no se manifiesta en el individuo al menos una vez en 15 minutos como media no debería usarse un muestreo de tiempo.

Por lo tanto, se requiere que el hecho sea fácilmente observable y no requiera ningún grado de abstracción para reconocerlo. Como ejemplo: no sería la técnica más apropiada para observar la actitud de un individuo hacia el trabajo, en dónde lo realiza, si trabaja o no, interés o no por el trabajo, motivación, etc...

MODELO DE REGISTRO MÚLTIPLE

| | Conducta observada..... | | | | | | | | | | | | |
|---------|-------------------------|---|---|---|---|---|---|-----|-----|------|------|-----|------|
| | Manifestaciones | | | | | | | | | | | | |
| Alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | ... | ... | .... | .... | ... | .... |
| 1..... | | | | | | | | | | | | | |
| 2..... | | | | | | | | | | | | | |
| 3..... | | | | | | | | | | | | | |
| 4..... | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

Cuadro nº 6

Es preciso también que las manifestaciones a observar estén definidas operativamente, de forma que cualquier miembro del grupo que está investigando pueda entender claramente de qué se trata.

Para planificar la observación con esta técnica, se requiere:

1. ° Expresar claramente el objetivo de la observación (describir, explicar, controlar modificar, etc...). Ello, junto a la dificultad de observar la conducta seleccionada, nos orientará a determinar las necesidades para recoger una muestra de conducta representativa de la ordinaria (nº de observadores, frecuencia de la observación, módulos e intervalos de tiempo que se requieren, etc...).
2. ° Determinar la clase de información que necesitamos registrar (presencia/ausencia, número de veces que ocurre, tiempo que tarda en desaparecer, etc...).
3. ° Preparar la hoja de registro observacional. Esta habrá de ser sencilla, sin rayas o cuadro que molesten o confundan al observador cuando registra.

Será conveniente escoger un sistema de código apropiado que permita registrar fácilmente mucha información en períodos cortos de tiempo.

Dada la dificultad que ello conlleva, es preciso sistematizar la recogida de datos de forma que podamos dividir nuestra unidad grande de conducta en las manifestaciones que la componen.

Un método para ello es establecer un sistema de señales en la que, a cada una de las manifestaciones seleccionadas, se la registre mediante una señal específica que la diferencie de las demás. Lo único que se requiere es que dichas manifestaciones sean excluyentes, o sea, que estén tan claramente definidas que un sujeto no pueda estar realizando dos de ellas al mismo tiempo.

Otro método para sistematizar mínimamente la observación y dividir una unidad de análisis grande en las conductas que la componen es el llamado Sistema de categorías (MEDLEY, D y MITZEL, H. 1963; ANGUERA, M.T. 1983, 1988). Requiere establecer manifestaciones comportamentales, que sean mutuamente excluyentes como en el sistema de señales, pero además han de ser exhaustivas. Tiene que incluir la gama total de conductas posibles, de modo que cualquier hecho, que realice el sujeto observado, pueda ser registrado con alguna señal o código. Para ello hemos de clasificar los comportamientos a observar (si partimos de una estrategia racional), u observados (si elegimos una estrategia empírica), en un cierto número de categorías distintas, entendiéndose por categoría el término que designa una clase dada de fenómenos donde se puede colocar el comportamiento (ANGUERA, M.T. 1978 p. 64). Así si partimos de una estrategia racional, habremos de definir claramente la conducta a observar, apoyándonos en las investigaciones más sobresalientes sobre el tema para, a continuación, entresacar los componentes principales de dicha definición que, generalmente, irán referidos a dimensiones del sujeto observado (personales, familiares, escolares y socioambientales).

En cada uno de estos componentes, analizaremos las categorías comportamentales que habrían de ser analizadas y, a partir de aquí, asignar a cada categoría los indicadores de conducta correspondientes. Para una mayor comprensión de este apartado, ver cuadro nº 7 y nº 8.

El sistema así formado debe cumplir las condiciones fundamentales de ser exhaustivo dentro del área o dimensión observada y mutuamente excluyente dentro de cada una de las dimensiones o niveles implicados (ANGUERA, M.T. 1988 p. 31).

Al proceder al registro debe de tenerse en cuenta el orden de aparición de las conductas y disponer de algún espacio al margen, para recoger incidencias o aspectos no categorizados y que puedan complementar la información.

Si optamos por una estrategia empirista, no definimos ni clasificamos los comportamientos de antemano, sino que observamos la realidad tal y como ocurre y como es entendida por la gente y a partir de aquí proponemos un sistema provisional de categorías. Los pasos a seguir en este caso serían:

1. Elaboración de una *lista de rasgos*, manifestaciones o unidades de conducta que han ocurrido en una o varias sesiones de trabajo, especificando para cada una de dichas

unidades el orden de aparición, con objeto de diferenciar cuáles de las conductas tienen la condición de sucesivas o de simultáneas.

2. Agrupar los hechos observados por afinidades o semejanzas en categorías provisionales.
3. Probar el sistema de categorías así formadas en sesiones específicas a este fin, con el propósito de comprobar en qué medida se ajusta a la realidad y así, agrupar categorías muy afines en donde no se aprecia excesiva diferencia, eliminar aquellas que no tienen correspondencia con la realidad o proponer otras nuevas.

Pretendemos, con este paso, elaborar un sistema que recoja, de forma sistematizada y ajustada, las conductas observadas.

4. Definir operativamente cada categoría y asignarles un código para el registro definitivo.

Tanto si optamos por un proceso empirista ascendente o conceptual descendente, aunque lo aconsejable es que ambos se entrecrucen, las condiciones a considerar en la formación de sistemas de categoría son:

- Las categorías han de ser exhaustivas para permitir evaluar la proporción de todos los comportamientos observables que deben incluirse en cada una de ellas.
- Deben ser mutuamente excluyentes.
- Han de estar ordenadas.
- El número de ellas debe estar cuidadosamente establecido, ya que el número excesivo dificultaría la observación.
- Se requiere la formulación de un sistema de códigos (abreviaturas, símbolos, números, señales, etc.) que facilite su anotación en la hoja de registro.

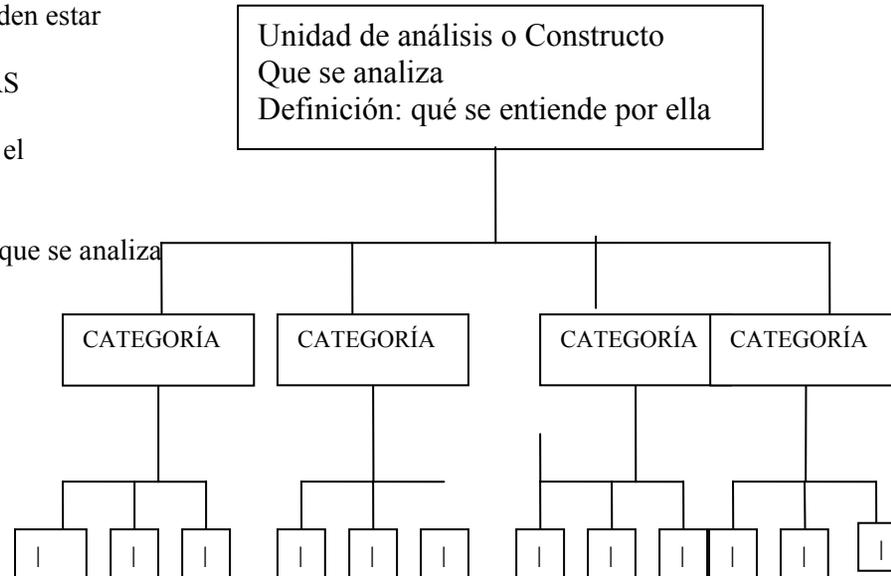
Como resumen de los métodos de muestreo y para ayudar al lector en su elección, aportamos los siguientes aspectos que los asemejan y diferencian:

- Los dos recogen muestras de conducta.
- En el muestreo de tiempo, la unidad de análisis es el intervalo de tiempo que dedica a observar. Este tiempo lo determina él sin esperar más a que las conductas se manifiesten.
- El muestreo de tiempo se encamina a determinar la existencia estable de una conducta.
- El muestreo de hechos analiza sus características.
- No son incompatibles, pudiendo entrecruzarse ambos.

ESQUEMA GENERAL DE DIVISIÓN DE UN CONSTRUCTO MEDIANTE UN SISTEMA DE CATEGORÍAS

CONSTRUCTO: Abstracción que la ciencia
 Hace para dar nombre a un hecho o
 Manifestación compleja, de muchos
 Aspectos que a su vez pueden estar
 Agrupados por
 Afinidad en CATEGORÍAS

CATEGORÍA: término con el
 que se designa a un grupo
 de hechos muy afines y
 relacionados con la unidad que se analiza



ESTRATEGIA RACIONAL (se parte de la
 definición del constructo
 o unidad de análisis tras una
 revisión bibliográfica)

INDICADORES: hechos
 O manifestaciones
 Fácilmente observables
 que se agrupan por
 afinidad a la
 categoría que les
 corresponde de forma que
 un mismo hecho no es un
 buen indicador si existe duda sobre a qué categoría pertenece

ESTRATEGIA EMPÍRICA (se
 observa la realidad, se
 registran hechos, se
 agrupan en categorías y
 la unión de esas
 define el constructo

Cuadro nº 7

Comprenderemos este esquema mejor con un ejemplo concreto: pretendemos analizar los hábitos de trabajo en el estudio de un grupo de alumnos.

El constructo o unidad de análisis grande es *hábitos* de trabajo en el estudio. Supongamos que en el entorno donde vamos a investigar se han hecho investigaciones recientes sobre el tema han sido publicadas y no merecen confianza. *Racionalmente* podemos deducir que su experiencia, por ser buena, puede ser provechosa para nosotros.

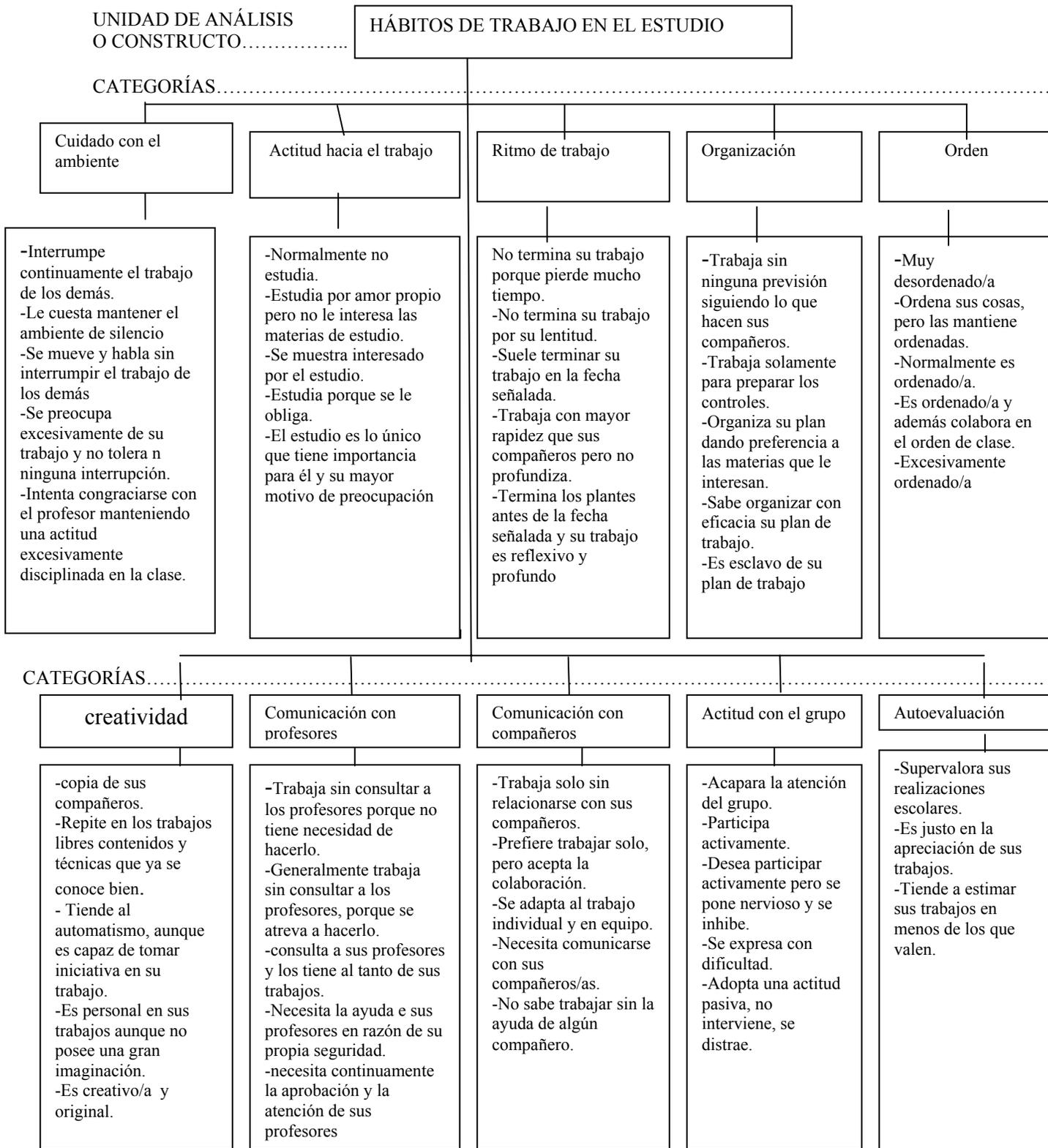
Este, que a continuación en el cuadro no. 8 aportamos, ha sido el esquema de categorías e indicadores a los que se han llegado en sus conclusiones. Analizar ese constructo supone analizar las categorías de que se compone así como los indicadores de cada una de ellas.

Sin embargo, es más interesante desde una perspectiva empírica a partir de la observación de los hechos reales que suceden, anotando cómo, cuándo y en qué circunstancias ocurren. Para cada conjunto de hechos afines, también el entorno tendrá asignado su nombre que reflejará de alguna forma el cómo entiende la gente que son esos hechos.

La adicción de esos grupos de hechos en una sola unidad es el constructo o definición conceptual entresacada de la propia experiencia de las gentes de ese entorno y que posiblemente sería diferente a la que obtuviéramos de otro ya que los grupos tienen su propia forma de ver el mundo y los hechos que en él suceden.

Los cuadros no. 9 y no. 10 podrían ser unos ejemplos de formatos de registro para un muestreo de hechos y de tiempo. Nos interesan para los primeros las circunstancias que los rodean y para los segundos el orden de aparición en unos intervalos de tiempo predeterminados.

**EJEMPLO DE UNA CLASIFICACIÓN DE
COMPORTAMIENTOS DE LAS CATEGORÍAS
PERTENECIENTES A UN CONSTRUCTO**



**CONDICIONES DE APARICIÓN DE UNA
CONDUCTA-PROBLEMA EN UN MUESTREO DE HECHOS**

Datos personales:

Sujeto.....

Sexo..... Edad..... Lugar de observación

Fecha de observación

| Semana Del...al... | Circunstancias previas a la Aparición | Reacciones de los compañeros | Reacciones del coordinador | Consecuencias inmediatas para el sujeto |
|-------------------------------|--|---|---|--|
| Lunes | | | | |
| Martes | | | | |
| Miércoles | | | | |
| Jueves | | | | |
| Viernes | | | | |

Cuadro no. 9
**FORMACIÓN DE UN SISTEMA DE CATEGORÍAS
EN UN MUESTREO DE TIEMPO**

Conducta observada:

| I | A | B | C | D | Anotaciones AL margen |
|----------|----------|----------|----------|----------|------------------------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |

Número de orden de aparición de las categorías dentro de cada intervalo

C= (A,B,C,D)
I = Intervalos de tiempo

Cuadro no. 10

C) Métodos de estimación

Como decíamos al comienzo, utilizamos estos métodos cuando, de alguna forma, el observador necesita emitir juicios al registrar las conductas que observa.

Este juicio puede realizarse a diferentes niveles: de forma cualitativa, apreciando la presencia o ausencia y la forma en que éstos se muestran o cuantificando el grado en que éstas se presentan.

Por lo parecido de ambos, en cuanto a la emisión de juicio, son considerados como técnicas de estimación. Las formas que pueden tomar en el registro pueden agruparse en dos: listas de control y escalas de estimación o aparición.

- Listas de control

Son listados de conductas que pretenden detectar la presencia o ausencia de hechos interesantes para un objetivo determinado.

Con ellas podemos determinar si un hecho se produce o no; si es conocido o no por un individuo, sin entrar en otros aspectos de ese hecho como su frecuencia, duración, calidad, etc... Por ello, hemos de especificar de antemano qué es lo que pretendemos registrar antes de utilizar una lista de control.

Aclarado este extremo y antes de proceder a la observación, es necesario:

- Elaborar un listado de conductas importantes por separado
- Organizar de forma lógica dicho listado, pudiendo utilizar como criterio la dificultad de las preguntas.
- Comprobar que la lista así organizada cumpla el/los objetivos que pretendíamos con la observación.

- Escalas de estimación

Son medidas registradas a partir de la observación, con el propósito de cuantificar el grado o intensidad de los diversos rasgos de la conducta.

Se diferencia de las técnicas anteriormente citadas en que:

- Las medidas son producto de las percepciones del observador
- La tarea de registro se realiza posteriormente a la observación
- Las medidas registradas son subjetivas, aunque el observador pretende alcanzar el máximo de objetividad al estimar rasgos de conducta difíciles de medir por otros medios (actitudes, intereses, apreciaciones, valores, etc...).
- Exigen el juicio del observador más que en el registro directo de los datos objetivos.
- Los términos usados en las escalas raramente son definidos operacionalmente como se ha de hacer en el muestreo de hechos o de tiempo.

Debido a lo fácil de su preparación y utilización, y a que no se requiere apenas entrenamiento en el observador, son una de las formas más usadas, dado que con ellas podemos observar una amplia gama de comportamientos.

Uno de los problemas, al construirlas, reside en la dificultad de expresar un juicio exacto sobre la cualidad o atributo que se desea estimar. En ocasiones, una breve descripción de la conducta puede ser más objetiva que un adjetivo que puede no tener un significado universal e inequívoco.

Una orientación para construir las escalas de estimación puede ser la aportación por BRANTT (1972, pp. 94-127) y que la resume del siguiente modo:

1. Utilizar un lenguaje claro y sencillo.
2. Los términos del lenguaje utilizado representarán la característica que se evalúa.
3. Los significados de las palabras con que describamos los rasgos o características han de ser mutuamente excluyentes.
4. Evitar el uso de términos que, por ser generales, faciliten la confusión por imprecisos.
5. Evitar los términos que implican un juicio de valor en el que usas la escala.
6. Si estamos evaluando a individuos, es mejor hacerlo en cada uno de los rasgos o factores, antes de pasar a otro.
7. Ya que, al elegir esta forma, precisamos de emitir juicios, hemos de hacerlo sin ningún tipo de prejuicios y cuidar de no ser influido por el conocimiento, cercanía afectiva, distanciamiento social, etc... que tengamos con el/los sujeto/s observado/s.
8. Seleccionar meticulosamente tanto las conductas como las situaciones de observación así como garantías de una evaluación eficaz.

Según la forma de organizar la escala, el número y tipo de pasos a seguir y el nivel de discriminación que se exige al que evalúa. GUILFORD (1954 p. 263), distingue cinco tipos diferentes de escalas:

- a) Numéricas.
- b) Gráficas
- c) Standard.
- d) De puntuación acumulada-
- e) De elección forzosa.

a) Escalas numéricas: consisten en establecer una secuencia de números determinados que se asignan a categorías descriptivas y seleccionar el más apropiado para la conducta que se estima.

Un ejemplo de ellas es el usado por LIKERT para que los profesores estimaran el grado de cooperación, laboriosidad e iniciativa de sus alumnos. Este era su formato de presentación:

Aclaración: Hay que rodear con un círculo la magnitud que sea más acorde con el alumno.

- 1= Muy bajo
- 2= Bajo o regular
- 3 = mediano o normal
- 4 = bueno o alto
- 5 = Muy bueno o excelente

Cooperación..... 1 2 3 4 5

Laboriosidad..... 1 2 3 4 5

Iniciativa..... 1 2 3 4 5

Otro modelo son las escalas de diferencial semántico (OSGOOD). En este caso se presenta un ejemplo (cuadro no. 11) que tiene como objetivo medir la actitud de los alumnos hacia el profesor de los primeros niveles de E.G.B. Cuando más baja sea la puntuación, la actitud será más positiva.

FORMATO DE ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO

| CÓMO ES MI PROFESOR | | | | | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---------|
| Bueno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Malo |
| Hostil | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Cordial |
| Alegre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Triste |
| Injusto | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Justo |

Cuadro no. 11

B) Escalas gráficas: Registran la medida estimada mediante una señal en el lugar que corresponden dentro del formato de registro preparado igualmente de antemano. No requieren números y permiten un registro rápido con una escala visual.

Al evaluar el grado de participación de un individuo en el grupo, podríamos construir una escala gráfica de la siguiente forma:

Aclaración: se pueden puntuar todas las descripciones que se consideren apropiadas al sujeto.

Ejemplo:

| | | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|---|---|--|
| Actitud hacia el grupo | Normalmente no participa | participa no le interesan las materias | participa porque se ve obligado | Se muestra interesado por el debate y acciones del grupo |
| Organización | Trabaja sin ninguna precisión | Trabaja sólo para preparar encargos del grupo | Organiza su plan de trabajo en función de su interés. | Sabe organizar con eficacia su plan de trabajo. |

el animador puede estimar el comportamiento de un sujeto en una escala de diferencial semántico, utilizando las escalas gráficas del siguiente modo (cuadro no. 12), (escalas de «n» unidades con adjetivos puestos en cada extremo).

FORMATO DE UNA ESCALA GRÁFICA DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | |
|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------------|
| Cooperativo | | | | | | | | No cooperativo |
| Activo | | | | | | | | Pasivo |
| Inicia | | | | | | | | Responde |
| Ordenado | | | | | | | | Desordenado |
| Comparte | | | | | | | | Egoísta |
| amable | | | | | | | | hostil |

Cuadro no. 12

La unión mediante líneas continuas y trazos de las casillas elegidas proporciona una representación gráfica de la imagen, que el animador sustenta sobre el sujeto observado.

c) Escalas estándar. Se trata de extraer medidas de un sujeto observado comparándolo con las extraídas con otros.

El observador estima el grado en que los comportamientos del sujeto se acercan a los estándares que se le han dado para establecer la comparación.

Supongamos que tenemos un estándar del comportamiento personal y social de un determinado tipo de individuo, formado por siete unidades y definido por un nivel o grado en las citadas conductas. A este estándar lo vamos a considerar como puntuación media.

Al observador se le pide que estime la conducta seleccionada en otro sujeto comparándolo con el estándar presentado. Podría utilizarse el modelo del cuadro no. 13.

d) Escalas de puntuación acumulada. Queremos obtener con ellas una puntuación total de la conducta observada, a partir de sumar la conseguida en cada uno de los hechos observados, predeterminando que cada hecho seleccionado representa a todo un rasgo de la conducta.

ESCALA ESTÁNDAR

| | | | |
|--|------------------------|-------|------------------------|
| Conducta observada: Comportamiento social y personal | | | |
| Individuo: | | | |
| Estándar | Por debajo de la media | media | Por encima de la media |
| Categorías | | | |
| Cordialidad | | | |
| Tolerancia | | | |
| Sinceridad | | | |
| Colaboración | | | |
| Integración en el grupo | | | |
| Aceptación de la autoridad | | | |
| Apariencia externa | | | |
| Responsabilidad | | | |
| seguridad | | | |

Cuadro no. 13

Fueron inicialmente utilizados por GUTTMAN por lo que también son llamadas por su nombre.

e) Escalas de elección forzosa. Ejemplo: queremos estimar el grado de comportamiento personal y social de los individuos del grupo. Para ello observamos en su vida ordinaria los siguientes indicadores: tolerancia, sinceridad, colaboración, responsabilidad, relaciones entre amigos, seguridad, etc...

Las cuestiones y puntuaciones totales podrían sintetizarse como se expresa en el cuadro no. 14. Cuando se trata de obtener la máxima objetividad posible, la estimación supone una cierta limitación. Estas escalas fuerzan al evaluador a elegir las características que más representa al sujeto observado en la conducta seleccionada.

FORMATO PARA UNA ESCALA DE PUNTUACIÓN ACUMULADA

| SUJETOS | CUESTIONES | | | | | | Puntuaciones suficiente = 1 Insuficiente = 0 |
|---------|------------|---|---|---|---|---|--|
| | a | b | c | d | e | f | Puntuación total |
| Juan | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Luisa | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Antonio | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |

Cuadro no. 14

Ejemplo: Queremos estimar cuál de los siguientes rasgos es más representativo en nuestros alumnos. Podríamos usar el formato expresado en el cuadro no. 15

FORMATO PARA UNA ESCALA DE ELECCIÓN FORZOSA

| Conducta observada: comportamiento social y personal. | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sujetos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | — | — |
| Rasgos | | | | | | | | |
| Sincero | | | | | | | | |
| Colaborador | | | | | | | | |
| Responsable | | | | | | | | |
| Tolerante | | | | | | | | |
| Cordial | | | | | | | | |

Cuadro no. 15

RESUMEN

Las técnicas hasta ahora desarrolladas corresponden a lo que podíamos llamar observación directa.

Podríamos utilizar otras técnicas de observación indirecta: autobiografía, autoobservación, análisis de contenido u observación mediante procedimientos técnicos mediante vídeo, magnetófono, etc... pero, dado el contenido global de la obra, no queremos ser más exhaustivos en cuanto al número de éstas.

De las estrategias presentadas, el lector observará que algunas están bastante relacionadas. Los registros continuos y las descripciones de muestras requieren registrar continuamente la conducta en el momento que se produce. La diferencia estaría en que las descripciones de muestras exigen criterios predeterminados y la no participación del observador, mientras que en los registros continuos el observador está participando en el grupo con un rol determinado y no precisa del establecimiento de uno de los criterios a priori.

En las páginas anteriores, se ha desarrollado la técnica de la observación, sin analizar la interacción entre observador y el observado o, dicho de otro modo, el nivel de participación e implicación en las situaciones donde observa hechos o comportamientos y con quines lo manifiestan.

Este aspecto es importante, desde el punto de vista metodológico, para el esquema de investigación que hemos propuesto como idóneo en la animación sociocultural.

Si el observador no participa y no se implica con el grupo, habrá que adoptar una actitud que se caracterizará por la distancia social, la neutralidad y la no intrusión, con lo cual interesará utilizarla para el estudio de comportamiento más que para extraer los significados que los participantes dan a los hechos que los producen. El observador no participante se implica lo menos posible en los hechos que está registrando; por lo tanto, deben, pasar inadvertidos, manipular adecuadamente el espacio y los objetos físicos.

Puede ser adecuada esta opción cuando se pretendan obtener descripciones exhaustivas, pormenorizadas y representativas del comportamiento de los individuos. En muy pocos casos sería conveniente utilizarla en una evaluación inicial o exploratoria para seleccionar temas, identificar problemas o conectar con los escenarios naturales de los grupos. Por todo ello, no es la estrategia idónea para la investigación en animación sociocultural.

El animador pasa todo el tiempo posible con los individuos, estudia, investiga y actúa con ellos, por lo que cuando se utiliza la observación como técnica, es preciso que se efectúe durante los momentos en que observador y observado/s estén interaccionando (actuando entre ellos).

De esa forma, el observador puede conocer cómo los individuos definen su realidad, el significado de las cosas que les rodean y los elementos que organizan su mundo. Ello

conlleva largas estancias con los grupos para poder observar y registrar los datos relevantes y adquirir un conocimiento suficiente de lo que es interesante registrar y de lo que no.

Un investigador participante contempla las actividades de los individuos, escucha sus conversaciones e interactúa con ellos para convertirse en un aprendiz que debe socializarse en el grupo que está investigando para explicar o dar solución a un problema planteado.

Las áreas principales en torno a las que se organizará la observación pueden sintetizarse en el esquema de GOTEES y LE COMPTE (1988, p. 128).

2. la encuesta

La técnica de encuesta se basa en la idea de que las personas pueden ofrecer una explicación de su comportamiento, sus acciones, a quien les pregunta sobre ellas. En este sentido, la encuesta es una técnica propia de las ciencias sociales y humanas que lleva implícito el supuesto de que el sujeto que la utiliza es un investigador, en la medida en que puede ofrecer explicaciones reflexivas y contrastarlas con la experiencia (WALTER, R. 1989).

La información transmitida por el encuestado no está contenida en su biografía, sino que es transmitida por él, que supone que la información extraída por el investigador no es idéntica a la información transmitida. La operación de extracción supone una actividad de análisis y de interpretación por parte del que investiga (BLANCHET, A. y otros 1989).

Por ello es necesario, para encuadrar la encuesta con fines de investigación, diferenciarla de otras situaciones semejantes entre secuestrador y encuestado.

Si es el investigador el que provoca el encuentro y es el que más se beneficia de ello, ya que por su encargo extrae una información de sus interlocutores para explorarla con fines externos a la situación, estaríamos utilizando lo que se ha venido en llamar por algunos autores (BLANCH, et A y otros 1989), *entreviús*.

Si es un/os sujeto/s el/los que tienen la iniciativa del encuentro con el animador y es quien/es se beneficia/n principalmente, se trataría de consultas.

La encuesta de investigación pertenece a lo que hemos llamado *entreviú* que con llevaría un conjunto de recursos empleados con fines de investigación, es decir, se trataría de estrategias metodológicas dentro de una trayectoria científica. Entre los recursos o instrumentos propios de esta técnica podemos citar los cuestionarios y las entrevistas.

2.1. Cuestionarios

El cuestionario es un instrumento de recogida de datos utilizado a gran escala, no sólo en el campo de la educación y la sociología, sino también en otras áreas. Consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un problema determinado que han de contestarse por escrito.

Dada la estructuración de la información que deseamos obtener en preguntas, no necesariamente exige la relación cara a cara, o sea, la presencia del encuestador, puesto que en caso de que así sea, tendríamos una entrevista estructurada.

La información se limita a las respuestas contestadas por el sujeto encuestado. No caben explicaciones u observaciones que pudieran venir del encuestador.

2.1.1. etapas en la elaboración de un cuestionario

Proponemos para ello el siguiente esquema:

1. *Definición y delimitación clara del problema a investigar*, teniendo en cuenta que éste debe ser lo más concreto posible. Esto supone, por tanto, determinar el campo de estudio y las cuestiones implicadas en dicho campo.
2. *Preencuesta*. Supone la búsqueda de categorías o hipótesis posibles o más interesantes. Para ello podemos recurrir a documentos, entrevistas individuales, reuniones o descripciones en grupo, reflexiones y observaciones individuales.
3. *Formulación de las categorías y su operativización*, esto es definir las características que determinan tal problema. Considerando junto al fenómeno en sí, sus posibles cambios y factores determinantes.
4. *Determinación de la población y muestra*: muestra que habrá de ser representativa, por lo que tendremos en cuenta tanto el número de sujetos como la técnica de selección de la muestra utilizada.
5. *Redacción del proyecto del cuestionario*. Se trata de elaborar todas las posibles preguntas, agrupándolas en grandes dimensiones, éstas, a su vez, en categorías y éstas en indicadores o preguntas.
6. *Selección de las preguntas más representativas para el problema de investigación*. Dicha selección constituye el cuestionario piloto. Esta selección se realizará mediante discusión en grupo o a partir de opiniones de expertos en el tema.
7. *Admisión de dicho cuestionario a una muestra experimental*.
8. *Discusión de resultados y revisión de las preguntas*
9. *Redacción definitiva del cuestionario*, basado en los resultados del análisis cualitativo anterior.
10. *Definición del modo de administración del cuestionario y computación de resultados*: mediante encuestadores, computación manual o electrónica.

Ante la elaboración de un cuestionario, si bien no podemos proporcionar unas reglas científicas exactas, es necesario tener en mente unas **consideraciones generales** que podrían resumirse en:

- a) *Amplitud del cuestionario*. Se considerará no tanto el número de preguntas como la duración al rellenarlo. Averiguaremos si resulta excesivamente amplio por medio de una prueba previa.
- b) *Mezcla de preguntas*. Es conveniente agrupar las preguntas referidas a un mismo tema para presentar un cierto orden lógico. Podemos empezar con preguntas interesantes, fáciles de contestar que servirán de enlace a aquellas que responden de

forma más directa al objeto de estudio. Después de un bloque temático que ha podido contener preguntas más o menos antipáticas o indiscretas pueden introducirse preguntas de descanso, *amortiguadoras* preparadas con este fin.

Por otro lado, hemos de tener en cuenta, que el contenido de una pregunta ya contestada, continúa en la mente del sujeto pudiendo influir en su respuesta a la siguiente pregunta, efecto este que podemos reducir intercalando entre preguntas referidas a un mismo tema esas preguntas de *alivio*, o bien mezclándolas.

Es conveniente, de igual modo, descomponer en varias preguntas una variable compleja; el orden de estas preguntas lo decidiría el investigador.

Un procedimiento muy utilizado es el denominado *embudo de preguntas* por el que se empiezan a formular preguntas muy generales para pasar, a continuación, a otras cada vez más específicas. También puede utilizarse la técnica inversa.

c) *Conocimiento del propósito del cuestionario* por los encuestados antes de su realización.

Es importante, igualmente, hacer una llamada a su colaboración, señalándoles los beneficios que pueden derivarse, tanto a nivel individual como grupal; esto puede provocar en él/ellos una actitud positiva para su participación. A este doble fin debe responder una primera parte redactada. También es muy importante que se asegure y mantenga su carácter anónimo, con ello obtenemos una actitud menos tensa y unas respuestas más sinceras.

2.1.2 Criterios en al formulación de preguntas

Las preguntas deben ser ante todo claras y breves. Deben adecuarse al nivel cultural de los encuestados. Evitando utilizar términos que sean difíciles de comprender. Pero no se trata de imitar el vocabulario cotidiano de aquellos, sino de emplear un estilo sencillo que pueda permitir una comprensión adecuada del significado de la pregunta, tal como fue prevista por el que realizó el cuestionario.

Deben evitarse aquellas preguntas que puedan resultar incómodas e incluso graciosas para los sujetos ya que su respuesta puede colocarles en una situación de falta de honradez o de desprestigio personal, motivando la negativa a la contestación de esa pregunta o condicionando las respuestas.

Hemos de tener también en cuenta que existen determinadas palabras o expresiones que, por su contenido extrínseco, pueden provocar una reacción a la palabra más que al contenido de la pregunta. La posible carga emocional de estas expresiones, para determinados sujetos, atribuyéndoseles una valoración positiva o negativa, condiciona el tipo de respuestas.

La forma de redacción de las preguntas puede dirigirles aparentemente en una orientación determinada, lo que condicionaría la respuesta del sujeto, por ello, debemos procurar que la formulación sea lo más objetiva imparcial posible (REPETTO, 1982).

Los criterios planteados por KERLINGER (1984) para la redacción de las preguntas pueden servirnos de resumen de las consideraciones apuntadas.

1. ¿Se relaciona la pregunta con el problema y con los objetivos de la investigación?
2. ¿Es correcto e idóneo el tipo de pregunta?
3. ¿Es una pregunta clara y correcta?
4. ¿Es una pregunta sugerente?
5. ¿Requiere la pregunta conocimientos e información de los que carece el sujeto?
6. ¿Exige la pregunta información personal o confidencial que el sujeto probablemente se resistirá a proporcionar?
7. ¿Está la pregunta impregnada de aceptabilidad social?

2.1.3. Tipos de preguntas

La potencia de un cuestionario depende, pues, únicamente de la clase de preguntas empleadas en él y de su adecuada formulación.

Las preguntas de un cuestionario son la expresión, en forma interrogativa, de las variables empíricas o indicadores respecto a los cuales interesa obtener información.

Seguiremos la clasificación de preguntas propuestas por CABRERA, F. y ESPÍN, J. (1986).

1. **Según la contestación que admiten del encuestado**, las preguntas pueden ser:

A) Cerradas, que a su vez pueden ser:

- De alternativa: Dos posibles respuestas entre las que el sujeto debe elegir una.
- Categorizadas: Presentan más de dos alternativas entre las que el sujeto elige. Pueden ser:

- Nominales. Categorías excluyentes sin implicar orden entre ellos.
- Escolares. Categorías excluyentes donde las alternativas se presentan según un orden.
- Categorías no excluyentes. Aquellas en que el encuestado puede elegir más de una alternativa. Estas preguntas categorizadas, con frecuencia se presentan y es, además, aconsejable, con categoría abierta. A este tipo de preguntas algunos autores les denominan *preguntas mixtas*.
- De valoración; Se pide al encuestado que valore una o varias estructuras de tal forma que la respuesta implica el orden en las categorías que se presentan en el cuestionario.

B) Abiertas. No representan alternativas como respuesta, sino que el sujeto puede responder por sí mismo lo que desee. Es un sistema más flexible que el anterior al permitir al individuo expresarse con espontaneidad inclasificables, y deberán limitarse a temas bastante directos, de forma que las respuestas puedan codificarse fácilmente. No obstante, proporcionan una información mucho más rica y valiosa. En ciertos casos se

emplean para realizar un sondeo de opinión antes de la elaboración definitiva del cuestionario con el fin de conocer las relaciones más frecuentes y plantear preguntas de respuestas cerradas.

3. En relación a la naturaleza del contenido Las preguntas pueden ser:

- De identificación: Son las que se refieren a las características básicas de las unidades de observación.
- De unión: Se refieren a las actividades de los encuestados.
- De hechos: Trata hechos o acontecimientos concretos y objetivos.
- Información: Buscan comprobar los conocimientos del encuestado.
- De intención; Pretenden conocer las intenciones o propósitos de la población encuestada
- De opinión: Buscan conocer el criterio de los encuestados sobre puntos debatidos.
- De motivos: intentan conocer las razones, el porqué de las actividades y aficiones de los encuestados.
- sobre aspiraciones: Sirven para conocer anhelos e ideales.

3. Según su función en el cuestionario, las preguntas podrían ser:

- De filtro: son las que se realizan previamente a otra pregunta, a fin de eliminar a los que no les afecte ésta.
- De consistencia: Tienen por finalidad asegurarse el interés y sinceridad del encuestado.
- De introducción o rompehielos: Son las que se hacen para hincar el cuestionario e interesan al encuestado o bien para pasar de un tema a otro.
- Amortiguadoras: Son preguntas que abordan temas difíciles o escabrosos, formuladas de tal forma que reduzcan su brusquedad y rudeza.
- En batería: conjunto de preguntas sobre la misma cuestión que se complementan y completan unas a otras, enfocando diversos aspectos de ellas.

4. Según su finalidad.

- Directas: Buscan descubrir aquello que expresan.
- Indirectas: pretende averiguar algo distinto de lo que se desprende de las palabras usadas.

2.1.4. Fiabilidad y validez

La fiabilidad del cuestionario depende del grado de estandarización o representatividad de las preguntas y de su formulación: aquélla se perjudica cuando las preguntas no están claramente formuladas y provocan malos entendidos entre los encuestadores.

La fiabilidad de cada una de las preguntas puede ser comprobada por el método de retest, planteando las mismas preguntas a los encuestados dos veces en un lapso de tiempo lo

más breve posible. Sin embargo, para estimar la fiabilidad para este método es aconsejable hacerlo con una muestra experimental, no con la muestra de investigación.

La validez del cuestionario debe estimarse mediante la validación de constructo (GÓMEZ BENITO, J. 1986; BARTOLOMÉ PINA, M. 1984; LÓPEZ FEAL, R. 1986). Es un proceso complejo que requiere conocimientos específicos de medición y evaluación en ciencias sociales por lo que se aconseja para ello consultar a expertos.

2.1.5. Ventajas y limitaciones

Una de las principales debilidades del cuestionario es que, inevitablemente, una parte de la muestra no contestará. Es difícil descubrir el porqué, o descubrir en qué se diferencian los que no responden de los que sí lo hacen. Es posible que las preguntas complejas se contesten de forma superficial, y algunas personas se negarán a responder preguntas que impliquen elecciones difíciles o que permitan una interpretación poco favorable. Muchas personas pueden rechazar un cuestionario antes de arriesgarse a demostrar que están en inferioridad de condiciones. Por tanto, es un falso optimismo del investigador pensar que puede ocultar sus motivos para formular ciertas preguntas, y lo que puede esperar es que su encuesta sea suspicaz y ponga en guardia al encuestado.

No debe abarcar todos los aspectos del problema, ya que el número de preguntas no puede ser demasiado elevado.

Únicamente deberá utilizarse para encuestas relativamente singulares y concretas aunque puede ser necesario en estudios más complejos.

La ventaja evidente del uso del cuestionario, en vez de otros instrumentos de recogida de datos como la entrevista, es el ahorro económico del tiempo y del trabajo.

Puede asegurar una mayor uniformidad para todos los encuestados, ya que la forma de presentación, las instrucciones para el registro de las preguntas, el vocabulario, etc.... son los mismos para todos los signos.

Su carácter anónimo puede hacer que los encuestados tengan más confianza y se sientan más libres para expresar su pensamiento. Los sujetos pueden contestar con más reposo y tranquilidad, pensando detenidamente cada punto.

2.2. La entrevista

Es un instrumento fundamental en la animación sociocultural como procedimiento para recoger información de muy diversos ámbitos relacionados con un problema social.

Consiste en un proceso de relación interpersonal con varias fases y donde debe obtenerse información tanto de la conducta verbal como de la no verbal, tanto de qué se dice como del cómo se dice y su mutua relación.

Aunque son muchos los autores que han investigado sobre el tema, ha sido seguramente ROGERS, C. (1985), quien impulsó con más decisión. Aporta este autor un modelo de entrevista «no directa» o centrada en el cliente, en donde intenta lograr la expresión de sentimientos del entrevistado en un clima de aceptación y comprensión del entrevistado por sí mismo, actuando el entrevistador a modo de espejo donde se reflejan los sentimientos del sujeto.

Son muchos los autores que han definido la entrevista distinguiéndola de la mera conversación (CANNELL Y KAH 1968; ERBSLOEH 1972; FERNÁNDEZ BALLESTEROS 1980, etc...). De todas ellas SILVIA MORENO (1983) ha entresacado los rasgos comunes en orden a establecer los requisitos necesarios para considerar la relación entre personas como una entrevista y no como una conversación informal. Estos *requisitos* serían los siguientes:

- Relación directa entre personas (dos o más).
- Vía de comunicación simbólica, preferentemente oral.
- Objetivos prefijados y conocidos al menos por el entrevistador.
- Control de la situación por parte del entrevistador.

La entrevista con intención de ayuda persigue un doble objetivo:

- Facilitar al entrevistado un mayor conocimiento de si mismo y del mundo que le rodea.
- Ayudarle a enfrentarse a una situación ante la que ha de tomar una decisión.

Su contenido dependerá de los temas que al entrevistador le interesa que sean abordados en el desarrollo y que habrán de ser estructurados por éste previamente.

Su flexibilidad permite adaptarla a cualquier persona o situación. Sin embargo, un problema con el que nos encontramos es la subjetividad que la rodea y que impide su cualificación.

Como instrumento de investigación ha de reunir las características de validez y fiabilidad. Respecto a esto, SUNDBERG (1977) nos señala que existe tal cantidad de tipos de entrevistas (además de entrevistados y entrevistadores), que nada puede generalizarse en cuanto a su valoración. Ellas serán diferentes dependiendo, además, de sus respectivos objetivos a cumplir, de los criterios utilizados, de los sujetos participantes y de las características que inciden en la estructuración y realización de la entrevista misma.

De todas formas, en cuanto a la fiabilidad de la entrevista, este autor ha centrado el interés de la misma en la fijación de su estabilidad cuando se enfrenta al entrevistado con una misma cuestión.

En cuanto a la validez, lo que más le interesa, es su valor como testimonio.

2.2.1. Características de la relación entrevistador-entrevistado

En toda entrevista cabe considerar, sobre todo, dos elementos esenciales: el entrevistador y el entrevistado.

Cada relación entre estos elementos personales es única, debido a los múltiples factores intervinientes. Por esto, no es posible acudir a la entrevista con esquemas rígidos y todo planeado a priori, aunque sí es indispensable conocer las técnicas fundamentales de la entrevista y las actitudes que ambas partes pueden adoptar.

2.2.2. Las actitudes del entrevistador

Pueden sintetizarse de la siguiente manera, HIRONHO ITO (1971):

- *Valoración* (evaluativo). El entrevistador tiende a juzgar, según su criterio personal, las acciones de los entrevistados, por lo que su actitud puede ser crítica y amonestada.
- *Interpretativa*. La actitud del entrevistador puede convertirse en instructiva al tratar de explicar las actitudes de los demás según su propia forma de pensar.
- *Sondeadora*. Al querer conocer más a fondo el problema, el entrevistador corre el peligro de hacer uso de la persuasión o amonestación.
- *Consoladora*. El entrevistador trata de confortar al entrevistado y calmarlo.
- *Comprensiva*. El entrevistador trata de que el entrevistado se encuentre comprendido y así crear un ambiente de confianza.

Las tres primeras actitudes descritas pueden ser manipuladoras y las dos últimas pretenden ser auxiliadoras en la maduración del otro.

SCHORDERET L. (1975) señala en el mismo sentido, siete tipos de actitudes del entrevistador:

- Actitud *de orden*, tratando de indicar al entrevistado lo que debe hacer.
- Actitud *de consejo*, emitiendo juicios de valor sobre el entrevistado.
- Actitud *de apoyo*, propiciando confianza al entrevistado.
- Actitud *de interpretación*, se trata de buscar las razones por las que el entrevistado actúa de una determinada manera.
- Actitud *de comprensión*, tratando de buscar complementos de información.
- Actitud *de comprensión y empatía*, se trataría de, con la misma actitud de comprensión, introducirse en el problema del entrevistado para entenderlo.

Estas siete actitudes estarían fundadas en actitudes más profundas y globales:

- Actitud *autocrática*; que produciría un desajuste entre el entrevistador y el entrevistado.
- Actitud *paternalista*; ofrece el peligro de hacer depender al entrevistador del entrevistado.
- Actitud *cooperativa*; mediante esta actitud el diálogo puede colocar a los interlocutores al mismo nivel.
- Actitud *manipuladora*; es peligroso adoptarla ya que introduce una intención referente al plano moral.

Para que la entrevista tenga éxito y cumpla con los objetivos para la que se planeó, la actitud del entrevistador debería destacarse por los siguientes rasgos, BUISAN, C. y MARÍN, M. ^a A. (1984):

«Ha de ser sincero y mantener la objetividad por encima de las primeras impresiones. Ha de tener claros los objetivos perseguidos y ser flexible durante el desarrollo. Debe evitar los tópicos o palabras, saber escuchar, debe hablar sin dar prisa ni sensación de perder el tiempo, manteniendo en todo momento el control de la entrevista. Además, ha de crear un ambiente que facilite la comunicación y la confianza.»

2.2.3. Estructuración de la entrevista

La labor principal en la preparación de una entrevista es definir claramente qué se va a evaluar. De esta labor surgen las tres tareas siguientes, MORGAN y COGGER (1977):

- Desenvolverse con soltura en el conocimiento del tema que se va a tratar.
- Examinar la información con la que se cuenta acerca del entrevistado.
- Planificar la entrevista esbozando un esquema de acción que tome en cuenta el tiempo que se dispone.

Hay tres momentos claramente definidos en los que se puede estructurar el desarrollo de una entrevista, FERNÁNDEZ BALLESTEROS. R. (1983):

1º **Su comienzo.** En éste pueden fijarse las siguientes tareas:

- Introducir la entrevista con una presentación breve y completa que abarque aspectos relativos al entrevistador, al entrevistado, objetivo y proceso que se desarrollará.

- Indagar el motivo de la consulta, tanto en lo que se refiere a la temática como en la procedencia del entrevistado.
- Creación de una atmósfera confortable entre entrevistado y entrevistador.
- Elaborar una especie de contacto con el cliente acerca de la manera en que se llevará a cabo la entrevista, asegurando la confidencialidad de la información recibida.

2° **Su desarrollo.** Existen varios estilos sobre cómo conducir la entrevista. No hay unidad de criterios acerca de si debe caminar de lo particular a lo general o viceversa. Lo que sí es cierto es que las preguntas formuladas van a condicionar la respuesta, por lo que habrá que hacerlas de tal manera que no induzcan la respuesta.

Al iniciar la entrevista, las preguntas deben ser genéricas y no inducidas; posteriormente podrán ser más específicas y directas. ÁLVAREZ ROJO, V. (1984), distingue varios *tipos* de preguntas:

Preguntas no inducidas:

- Comentar sin comprometerse (neutral).
- Comentar reflejando. Mostrando interés.
- Comentar interpretando sin juzgar.
- Comentar apoyando para dar seguridad y confianza.

Preguntas conductivas: en ellas se interroga por un hecho o por una opinión específica. Podrían ser de los siguientes modos:

- Preguntas *sí o no*, dando sólo dos opiniones a la respuesta.
- Preguntas guiadas, que casi contienen la respuesta.
- Preguntas con encabezado, para responder dentro de un campo.

Estas preguntas han de utilizarse con cuidado, pues pueden crear resistencias a la comunicación o poner en evidencia al entrevistado.

También existen distintas opiniones sobre si el registro debe ser simultáneo o inmediatamente posterior.

Lo que sí es cierto es que la información obtenida durante la entrevista tiene por finalidad facilitar la comprensión del entrevistado. Si el entrevistador toma nota

durante la entrevista, debe hacerlo con naturalidad y rapidez ya que de otra forma podría aumentar la inseguridad y el temor del entrevistado. Si, por el contrario, las notas se registran inmediatamente después de la entrevista, cabe la posibilidad de olvidar importantes precisiones.

Lo ideal sería tomar notas durante la entrevista, previa conformidad con el entrevistado, que serán completadas inmediatamente después.

3° Su terminación. Es importante destacar la necesidad de una adecuada terminación de la entrevista, ya que, de lo contrario, el entrevistado se sentirá insatisfecho por el desarrollo de la misma.

En la terminación pueden plantarse varias tareas entre las que se destacan:

- Hacer un esquema de la información obtenida junto con el entrevistado para aclarar cuestiones oscuras.
- Orientar la conversación hacia el futuro, tanto en lo que se refiere a la visión que el sujeto tiene de ese futuro, mediato o inmediato, como en relación con las cuestiones más concretas, ya sea en sentido diagnóstico o terapéutico.
- Finalizar la entrevista en un momento positivo en el que el sujeto demuestre una breve disposición o ánimo.

Creemos que también es importante no excederse en el tiempo preestablecido y acordado al comienzo con el entrevistado, siendo más conveniente prever con tiempo las tareas descritas anteriormente y acordar otra entrevista para otro momento.

2.2.4. Formas de registro y evaluación de los datos

En cuanto al procedimiento a seguir en el registro de datos, se pueden señalar tres formas:

- Registro narrativo: Consiste en tomar rápidas notas durante la entrevista intentando transcribirlas posteriormente en los términos utilizados por el entrevistado.
- Registro-ficha de anotaciones: Consistiría en rellenar una ficha de entrevista que contiene una escala de anotación que agiliza la labor del entrevistador.
- Registro total: Realizándolo mediante grabación en magnetófono.

Referente a la evaluación de los datos obtenidos podemos distinguir:

- Evaluación global. Consiste en integrar todos los datos recogidos e impresiones captadas en un juicio total y único sobre el entrevistado.
- Evaluación analítica. En este caso, cada característica del entrevistado se analiza independientemente y se señala en escalas de calificación.

Uno de los procedimientos más rápidos y precisos para anotar y evaluar los datos es la ficha de entrevista que guíe al entrevistador, reduzca al mínimo las notas y facilite la relación sistemática de los datos para elaborar conclusiones.

2.2.5. Tipos de entrevista

De la bibliografía al respecto, se destacan dos sistemas unidimensionales de la clasificación que ordenan las entrevistas según sus objetivos o el grado de estructuración. Aunque la distinción más antigua es la que se refiere a objetivos, no hay acuerdo sobre los tipos de entrevista que se deben incluir en este caso.

Bajo esta perspectiva podríamos agruparlas en entrevistas de investigación y entrevistas de intervención entendiéndolas así como su finalidad principal aunque no exclusiva, FERNÁNDEZ BALLESTEROS, (1983).

A través de entrevistas de investigación, trataríamos de recoger información acerca del estado de las cosas, sometiendo más tarde los datos a un procesamiento que no tenga una repercusión directa sobre los entrevistados. El contacto con éstos es más fugaz e impersonal, trabajando, por lo general, con contextos de estudios de campo, donde se registran las respuestas de un alto número de sujetos muestreados por estratificación, típicamente, a través de equipos de entrevistadores que, aun con experiencia en este trabajo, no reciban un entrenamiento intenso. Como ejemplo de este tipo estarían las *encuestas*.

En el bloque que denominamos entrevistas de intervención, cabría distinguir entre entrevistas diagnósticas y entrevistas terapéuticas, consideradas ambas en sentido amplio, pues en estadios más concretos sería difícil establecer diferencias.

Ambos subtipos de entrevista tienen en común el hecho de que repercuten directamente sobre el sujeto entrevistado, o sea desde la descripción, selección o clasificación. O desde la orientación y tratamiento.

En ambas clases de entrevistas, y teniendo en cuenta las tareas de evaluación, ÁLVAREZ ROJO (1984), distingue aún tres tipos de entrevista que responden, sin duda, a la realidad de la praxis diagnóstica. La primera es la *entrevista de recepción*, que permite una oportunidad para conocer al cliente y que suministra información que va desde las quejas y problemas que se plantean como motivo de consulta, hasta la exploración de los comportamientos problemáticos más específicos y sus posibles determinantes funcionales. La segunda es la *entrevista anamnésica* donde se obtiene información acerca de áreas más amplias de la vida tanto actual como pasada del entrevistado, con especial énfasis en la génesis y

evolución de los comportamientos problemáticos más específicos y sus posibles determinantes funcionales. La segunda es la *entrevista anamnésica* donde se obtiene información acerca de áreas más amplias de la vida tanto actual como pasada del entrevistado, con especial énfasis en la génesis y evolución de los comportamientos problemáticos, pero explotando también, con especial detalle, los recursos conductuales del cliente. La tercera, es la *entrevista de planificación* donde, tras haber recogido la información necesaria a través de la relación interpersonal y de otras técnicas e instrumentos de evaluación, se habla con el cliente de objetivos, prioridades y estrategias a seguir.

Por lo que se refiere al grado de estructuración de las entrevistas, valga ante todo la aclaración de que ésta puede referirse a distintos aspectos. HAYNES (1979) señala que debe distinguirse lo que es estructuración de tópicos, temas o contenidos de la entrevista y lo que tienen que ver con la estructuración de las conductas que en ella entran en juego. SMIDT y Kessler (1976) distinguen entre la estructuración de:

- a) Preguntas.
- b) Respuestas.
- c) Realización o *administración* de la entrevista (donde la fijación de una determinada secuencia tiene lugar).
- d) Registro y elaboración de la información.
- e) Interpretación de la información.

Puesto que aquí aparece una gran cantidad de combinaciones posibles, queda claro que no puede hablarse de estructuración, no estructuración como dos únicas alternativas, sino de grados dentro de un verdadero continuo. El grado máximo de estructuración se alcanzará si los cinco puntos aparecen prefijados. Manteniéndonos, en cambio, en un formato de relación dialogal, se habla de *entrevista estructurada* cuando se actúa a partir tanto de un texto como de una secuencia prefijada de preguntas (exigiéndose también, a veces, un diseño al menos parcial de respuesta cerrada).

El concepto de *entrevista no estructurada* es, por otra parte, un concepto límite. Es difícil que un entrevistador actúe si esquema, al menos implícito y, sobre todo, cuando se trata de tareas diagnósticas. La expresión se utiliza más bien sin exigencias tan radicales, como es la de una completa falta de estructuración, cuando se intenta ir al hilo de la exposición del cliente, limitándose al entrevistador a *reflejar* sus verbalizaciones, usando de estrategias típicas para tal efecto y cuidando de ser lo menos directivo posible.

Entre ambos polos se encuentra la amplia gama de las llamadas *entrevistas semiestructuradas* (o semitipificadas). Tratando de precisar el concepto de lo que es realmente una graduación, unos hablan de *entrevista semiestructurada* cuando

se trabaja con preguntas abiertas y en una secuencia prefijada, otros, cuando ni el texto ni la secuencia de las preguntas están prefijadas, pero se trabaja con ayuda de esquemas o pautas de entrevista que deben ser cumplimentadas, y otros, en fin, cuando se trata de un sondeo complementario, en torno a una información ya lograda.

2.2.6. Técnicas y estrategias para la realización de la entrevista.

Entre las técnicas más conocidas y aplicables por el animador en la realización de la entrevista destacamos:

- *Técnicas de concordancia:*

Con ello trataríamos de establecer una relación personal, cordial y un clima de confianza para facilitar la comunicación. Los medios que se vale son:

- Ayuda al entrevistado a superar los obstáculos provenientes del encuentro de forma breve.
- Condiciones del local donde se realiza. A de ser sencillo; la disposición más adecuada quizá sea la de *cara a cara*.
- La relación humana ha de desarrollarse de forma natural para conseguir una mayor cordialidad.

- *Técnicas de aceptación:*

Proporciona una sensación de avance y ayudan al entrevistado para seguir hablando. Esta aceptación se puede caracterizar por:

- Expresiones faciales y movimientos significativos de afirmación del entrevistador que demuestran interés.
- El tono e inflexiones de voz adecuados.
- La distancia entre ambos necesaria y la postura del entrevistador que evidencien su interés.

- *Técnicas del «reflejo de sentimientos»:*

El entrevistado trata de expresar con términos nuevos, no empleados por el entrevistado, los sentimientos de éste.

Esta técnica se centra en la dimensión subjetiva del entrevistado.

Podemos considerar tres tipos de reflejos:

- *Reflejo inmediato.* Se realiza inmediatamente después de haber sido expresado un sentimiento por el entrevistado.
 - *Reflejo sumario.* Implica unir varios sentimientos expresados.
 - *Reflejo terminal.* Reduce los aspectos importantes de toda la entrevista.
- *Técnicas de estructuración:*

Tratan de establecer los límites y alcances de la entrevista. La estructuración indicará una relación de responsabilidad y papeles que corresponden al entrevistador y al entrevistado. Ambos deben saber el tiempo de duración.

- *Técnicas del silencio:*

El silencio del entrevistador es útil cuando es aceptado por el entrevistado, ya que facilita su expresión o aumenta la comprensión.

El silencio, por parte del entrevistado, puede ser negativo porque se muestre disconforme o tenso, o positivo, por la dinámica de relación. Por ello el entrevistador debe identificar el significado de los silencios.

2.2.7 Aspectos que ayudan a mejorar la validez y fiabilidad de la entrevista.

Algunas características de la entrevista han demostrado ayudar a mejorar la calidad de información recogida. Aseguran, preferentemente, una mayor objetividad, ÁLVAREZ ROJO, V. (1984):

- La estructuración de preguntas y respuestas.
- El uso de categorías de registro claramente definidas.
- La ordenación precisa de las respuestas en escalas o pautas.
- La unidad de perspectivas de juicio entre los diversos entrevistadores.
- El entrenamiento en el registro y la tabulación de la información.

Aseguran preferentemente una mayor fiabilidad:

- La estimación de las bases motivacionales de la respuesta.
- La utilización de escalas o racimos de preguntas, más que de preguntas aisladas.

- La clara especificación temporal de las preguntas.
- Preguntar por acontecimientos objetivos o indicadores observables de la conducta.
- Facilitar al entrevistado la posibilidad de contrastar la adecuación de sus respuestas.

Aseguran, en fin, una mayor validez:

- Dar instrucciones y aclaraciones que sitúen al entrevistado en los diversos temas.
- La transparencia en las preguntas y la utilización de un lenguaje comprensible.
- La facilitación en varias alternativas de respuesta.
- El uso de preguntas que se circunscriben a intervalos temporales o a acontecimientos determinados.
- La preferencia por indicadores observables de la conducta y criterios duros.
- Los intentos por detectar y neutralizar tendencias de respuesta (preguntar lo mismo a través de formulaciones opuestas, minimizar prejuicios o valoraciones sociales frente a determinados tópicos).
- Asegurar la confidencialidad de la información y el secreto profesional.
- Abrir las posibilidades de contrastación de las respuestas a través de otras fuentes de información.
- Evitar sugerencias.
- Una estructuración *hipotético-deductivo-experimental* de la entrevista, que permita ir contrastando, a medida que ella se desenvuelve, las consistencias e inconsistencias del relato.

Una circunstancia común en la praxis de los animadores socioculturales es enfrentarse a personas de un nivel sociocultural medio-bajo o bajo. Existen algunas recomendaciones que, sin recurrir a estrategias refinadas y costosas, pueden hacerse para llevar mejor la entrevista con tales personas. Estas podrían ser entre otras:

- a) Informar al entrevistado de la manera en que la conversación puede ayudar a solucionar sus problemas. Suelen ser reticentes a creer que la conversación y los diseños conductuales puedan serles de utilidad.
- b) Adecuar el lenguaje y el discurso de forma que se asegure de que es comprendido por el entrevistado, sin resultar artificial y dar sensaciones de paternalismo. Se trata de actuar con flexibilidad prefiriendo estilos propios pero, a la vez, en concordancia con el entrevistado.
- c) Evitar la ambigüedad de los modelos más dinámicos de entrevista, prefiriéndose un estilo directo, específico, concreto y activo.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

- 1.- Responder nuevamente a las cuestiones previas.
- 2.- Diseñar una investigación sobre la drogadicción en vuestro barrio. Fijaros especialmente en:
 - El planteamiento del problema.
 - La formulación de hipótesis
 - Los instrumentos a utilizar
- 3.- ¿Cómo averiguarías en que actividades utilizan los adolescentes su tiempo libre?
- 4.- ¿Qué instrumentos de recogida de datos utilizaríais para averiguar los intereses de los jóvenes de un determinado barrio?
- 5.- ¿Qué muestra de la población de ancianos de vuestro barrio, municipio o distrito escogeríais para averiguar sus recursos económicos?, ¿Cómo escogeríais la muestra para que sea representativa de toda la población?
- 6.- ¿Cómo plantearíais y qué etapas o pasos darías para investigar las relaciones sociales de los vecinos de un determinado barrio?
- 7.- Os encarga el párroco de vuestro barrio que le informéis sobre lo que piensa la gente sobre su predicación. ¿Cómo realizaríais la investigación?
- 8.- A la asociación de vecinos de vuestro barrio le interesa conocer, para actuar, los valores principales que aparecen en la T.V. ¿Cómo haríais la investigación?

9.- Al delegado del cultura de vuestra provincia le interesa conocer los intereses deportivos de los adultos para planificar centros y actividades apropiadas para ellos. Os ruega que le informéis. ¿Cómo recabaríais esa información?

10.- Vais a dar un cursillo a jóvenes sobre «la información de la prensa». Interesa que el cursillo sea vivo e impactante. Para ello interesa que analicéis la prensa y saquéis datos concretos y contrastados que podáis presentar. ¿Qué haríais para recabar esos datos?

11.- Puntos que interesa que conozcáis:

- Gasto del dinero en los jóvenes
- Criterios para casarse
- El estudio de la noche y los jóvenes
- El juego
- Carteles de la ciudad
- Qué, cuáles y cuántos periódicos lee la gente y qué secciones de los mismos.

12.- Realizar una investigación sobre los centros docentes por grupos. Intercambiaros los informes y ver los fallos cometidos a la luz de los contenidos del texto y redactar una vez corregido el informe.

13.- Comparar los pros y contras de dos investigaciones, una de corte cuantitativo y, de corte cualitativo la otra.

14.- Analizar una entrevista que aparezca en un periódico nacional, y contrastarla a la luz de lo aprendido.

15.- Dividirse por grupos y asignarle a cada grupo un problema social de la comunidad, para elaborar un informe y unas propuestas de intervención.

16.- Criticar cualquier entrevista televisiva o algún programa a la luz de los contenidos del texto.

17.- ¿Cómo informaríais a la comunidad sobre los datos que habéis recogido a la investigación sobre unos de los problemas sociales de esa comunidad?

18.- Confeccionar un cuestionario, siguiendo las normas expuestas en el texto.

19.- Grabar en un magnetófono una entrevista a un amigo y analizar los fallos que habéis cometido con las normas que aparecen al respecto, en el texto.

20.- Presentar el contenido de este texto a la gente con la que trabajáis.

21.- Escenificar diferentes tipos de entrevistas.

22.- Expresar en un cartel mural el proceso de selección del problema de la investigación.

Bibliografía

- ÁLVAREZ ROJO, V., *Diagnóstico Pedagógico*, Alfar, Sevilla 1984.
- ANDER EGG, E., *Técnicas de investigación social*, CID, Argentina 1980.
- ANDER EGG, E., *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, Humanitas, Buenos Aires 1985.
- ANDER EGG, E., *Investigación y diagnóstico para el trabajo social*, ICSA, Buenos Aires 1987.
- ANDER EGG, E., *La práctica de la animación sociocultural*, Humanitas, Buenos Aires 1988.
- ANDER EGG, E., *La animación y los animadores*, Narcea, Madrid 1989.
- ANGUERA, M, T., *La observación en la escuela*, Trillas, México 1988.
- ANGUERA, M, T., *Manual de prácticas de observación*, Trillas, México 1983.
- ANGUERA, M, T., *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*, Cátedra, Madrid 1985, tercera edición ampliada.
- ANGUERA, M T., *Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa*, «Revista de Investigación Educativa», 3 (6), (1986) 127-144.
- BARTOLOMÉ PINA, M., «Análisis de valores a partir de documentos educativos». En BARTOLOMÉ PINA, M.; ECHEVERRÍA, B.; MATEO, J. y RODRÍGUEZ, S. (Coord.) *Modelos de Investigación educativa*, Ediciones Universidad, Barcelona 1982, pp. 247-291.
- BARTOLOMÉ PINA, M., *Validez de los instrumentos de medida*. Lección magistral en el acceso a la Cátedra de Pedagogía Experimental. Murcia 1984.
- BARTOLOMÉ PINA, M., *Investigación en la acción*. (conferencia). Facultad de F. y Letras. Granada 1985.

- BLANCHET, A.; GHIGLIONE, R. MASSONNAT, J. y TROGNON, A., *Técnicas de investigación social*, Narcea, Madrid 1989.
- CABRERA, F. y ESPIN, J., *Medición y evaluación educativa*, PPU, Barcelona 1986.
- DE KETELE, J. M., *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*, Visor, Madrid 1984.
- DEMO, P., *Investigación participante. Mito y realidad*, Kapelusz, Buenos Aires 1985.
- ERBSLOECH, I., *Interview*, Teubner, Stuttgart 1972.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R., *Psicodiagnóstico, concepto y metodología*, Cincel, Madrid 1980.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R., *Evaluación, metodología y aplicación*, Pirámide, Madrid 1983.
- FOX, J. D., *El proceso de investigación en educación*, Eunsa, Pamplona 1985.
- FREIRE, P. y otros, *Una educación para el desarrollo: La animación sociocultural*, Fundación Banco Exterior, Madrid 1988.
- GARCÍA FERRANDO, M., *Socio-estadística*, CIS, Madrid 1984.
- GARCÍA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J.; ALVIRA, F., *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Universidad, Madrid 1989.
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE, M. D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, 1988.
- GÓMEZ BENITO, J., *Los métodos causales como metodología de la validación de constructo*, Alamex, Barcelona 1986.
- HAYNES, S. N., «Behavioral assessment». *Recent advances in methods, Concepts and implications*, Jossey-Bass, S. Francisco 1979.
- IRWIN, M. y BUSHHELL, M., *La observación del niño. Estrategias para su estudio*, Madrid, Narcea 1984.
- KERLINGER, F. N., *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*, Interamericana, México 1984.

- LÓPEZ FEAL, R., *Construcción de instrumentos de medida en Ciencias Conductuales y Sociales*, Barcelona, Alamex 1986.
- LÓPEZ VELASCO, P., *Como investigar en ciencias sociales*, Trillas, México 1985.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. *Un método para la investigación-acción participativa*, Ed. Popular, Madrid 1987.
- MARÍN, Ma. A. y BUISAN, C. *Bases teórico-prácticas para el diagnóstico pedagógico*, PPU, Barcelona 1984.
- MARTÍN GONZÁLEZ, A., *Psicología humanística, animación sociocultural y problemas sociales*, Editorial Popular, Madrid 1988.
- MATEO ANDRÉS, J., «Medición educativa». En DEUDALUCE I. (Coor.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Narcea-MEC, Madrid 1989.
- MORGAN, H. H. Y COGGER, J. W., *Manual del entrevistador*, TEA, Madrid 1986.
- ORDEN HOZ, A. de la, *Investigación Educativa*, Diccionario, Anaya, Madrid 1985.
- PÉREZ JUSTE, R., *Estadística Descriptiva*, UNED, Madrid 1985.
- PÉREZ JUSTE, R., *Pedagogía Experimental. La medida en Educación*, UNED, Madrid 1986.
- QUINTANA CABANAS, J. M: y otros, *Fundamentos de la animación sociocultural*, Narcea, Madrid 1985.
- RIBA, C., «Conocimiento del entorno y conducta en el entorno». En HERNÁNDEZ, F.; REMESAR, A. y RIBA, C., *En torno al entorno*, Els Libres de Glauco, Barcelona 1985, pp. 79-93.
- SCHORDERET, L., *La entrevista. Su técnica*, Orines, Madrid 1975.
- SCHWARTZ, H. y JACOBS, J., *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*, Trillas, México 1984.
- SIERRA BRAVO, R., *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*, Paraninfo, Madrid 1985.

- SUNDBERG, N. D., *Assessment of persons*, Prentice may, Ney Jersey 1977.
- VICHÉ GONZÁLEZ, M., *Intervención sociocultural*, Federación valenciana de animación y cultura popular, Valencia 1989.
- WALKER, R., *Métodos de investigación para el profesorado*, Morata, Madrid 1989.
- WILFRED CARR; STEPHEN KEMMIS, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Martínez Roca, Barcelona 1988.

Francia, Alfonso y otros autores. “Técnicas e instrumentos de investigación social”; Análisis de la realidad. Editorial CCS. Madrid, 1993; pp. 166-215

IV. EL CUESTIONARIO

JORGE PADUA
INGVAR AHMAN

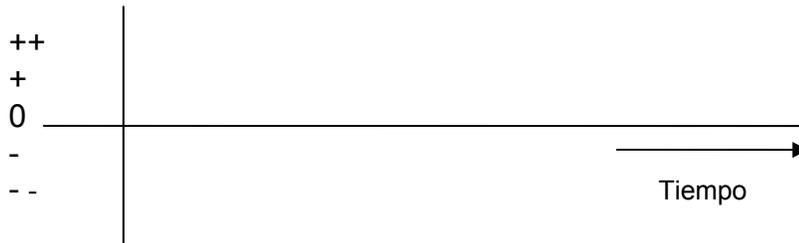
EL OBJETIVO de este capítulo es ofrecer algunos ejemplos de cuestionarios, presentándolos en una forma sistematizada, de tal modo que el investigador posea algunas indicaciones acerca de cómo color más fácilmente sus indicadores en el cuestionario. Concentramos nuestra atención en los aspectos más técnicos de la construcción de un cuestionario que pueden contribuir a una minimización de los errores en el registro de los datos.

MOTIVACIÓN EN EL ENTREVISTADO Y EL CUESTIONARIO COMO UNA UNIDAD

El responderte de una entrevista puede tener un alto o bajo grado de motivación para colaborar y contestar las diferentes preguntas. La motivación depende de factores tales como: objetivo del estudio, quién lo patrocina, el tipo de preguntas, disponibilidad del sujeto, duración de la entrevista, etc., así como de la apariencia y desempeño del entrevistador. Además de estas causas, que se refieren a la entrevista como proceso, hay dos factores de importancia en lo concerniente al cuestionario como unidad, que se refiere a la motivación del responderte. Éstos son: el orden de las preguntas y el tamaño del cuestionario.

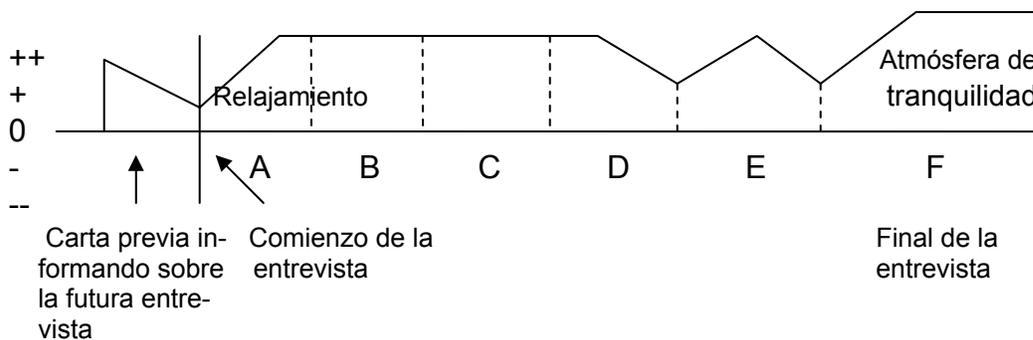
El orden de las preguntas

Estudie en un diagrama lo que puede ocurrir durante una entrevista con respecto a estos dos factores. Supongamos que representamos el tiempo de la entrevista en el eje horizontal y el grado de motivación a través del eje vertical:



Comienzo de la entrevista

Un caso de alta motivación



En este caso, el encuentro ya ha sido preparado para la entrevista, a través de una carta enviada algunas semanas antes del comienzo del trabajo en el campo. La idea de la remisión de una carta previa es que una o varias personas soliciten por escrito al responderte su cooperación, haciéndole resaltar lo necesaria que es y explicándole, además, el significado del estudio y su utilidad. Si el texto ha sido preparado debidamente y la carta de introducción ha sido suscrita por las personas apropiadas (dependiendo de qué trata el estudio y quiénes son los respondentes), la carta motivará al entrevistado, con respecto a la entrevista.⁴

Cuando llega el entrevistador, encuentra la situación preparada y en muchos casos se enfrenta con un individuo que tiene verdadera curiosidad en saber más acerca de la entrevista. En algunos casos, si la carta de introducción está hecha de un modo poco apropiado, puede ocurrir un efecto contrario al deseado, es decir, un rechazo inicial a la situación de entrevista.

Lo primero que el entrevistador debe hacer cuando la entrevista ha comenzado, es obtener que el respondente se relaje y tenga confianza en el entrevistador. Para

⁴ Ver capítulos “Organización de un *survey* y “El trabajo de campo”.

hacer más fácil esto, necesitaremos un tipo especial de preguntas con que iniciar el cuestionario. Áreas de especial interés para el encuestado, como deportes y otras actividades de tiempo libre, algunas preguntas sobre información acerca de comunicación de masas son por lo general adecuadas, si el respondente ha oído sobre éste u otro tema, si está interesado en algún artículo de cualquier periódico o revista, etc.

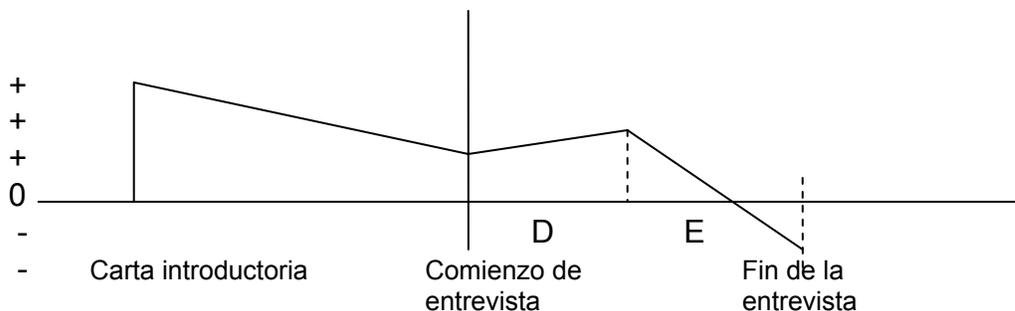
En B y C en el diagrama, la motivación no cambia y el tipo de preguntas no es ni mucho ni poco motivador. Por ejemplo: algunas preguntas de hecho, como ocupación, ocupación de los padres, escalas, etc. En D y E, nos acercamos al final del cuestionario y se hacen presentes las preguntas emotivas. Por ejemplo, en algunos países, preguntas políticas o de ingresos y otras más personales sobre su familia, amistades, etc. Aquí, normalmente será necesario reforzar la confianza ganada y aun puede ser necesario que el entrevistador ayude motivando al individuo para una respuesta específica.

En F la atmósfera de relajamiento y tranquilidad ha sido introducida nuevamente y es de suma importancia dejar a la persona satisfecha con sus experiencias, aunque debe recordarse que la entrevista siempre se efectúa en forma voluntaria y que el avance de la técnica de entrevista en un país, depende de cómo las entrevistas son realizadas.

En todos estos pasos, desde A hasta F, es importante recordar que las preguntas se presentan juntas en campos de intereses similares. Hay una "batería" de preguntas relativas a ocupaciones; otra a medios de comunicación de masas; una más referente a ingresos y nivel de vida, consumos en la familia, etc. Algunas "baterías" de *ítems* se presentan como escalas en hojas separadas o en otros métodos especiales que describiremos más adelante. En estos casos es evidente que los *ítems* representan el mismo campo. En algunos casos el investigador debe elegir repetir un campo de interrogantes antes y después de una batería de preguntas. Esto, naturalmente, con el objeto de encontrar alguna ligazón entre los diferentes campos o, simplemente, para verificar la confiabilidad de las respuestas.

Ahora veamos que sucede en caso de motivación baja:

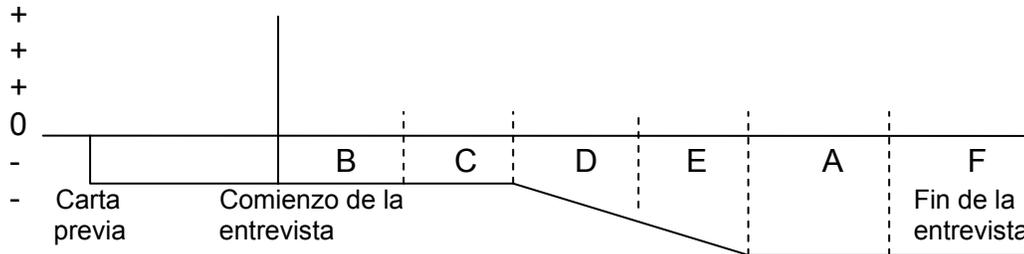
Dos casos de motivación baja:



En este caso, el comienzo fue tan favorable como en el ejemplo anterior. Las diferencias están en que el cuestionario parte con el tipo de preguntas D y E.

El responderte se pone suspicaz, se pregunta qué significa todo esto y rehúsa continuar.

Tomemos el caso siguiente:



En este caso el responderte fue muy poco motivado, desde la partida, ya que la carta previa fue mal hecha y lo puso suspicaz. La entrevista pudo comenzar porque el entrevistador logró motivar al responderte acerca de la importancia de ella. Sin embargo, el orden de las preguntas no hizo nada para arreglar la situación, de tal modo que el R se confundió y el resto de la entrevista estuvo a punto de fracasar, aunque llegue, incluso, a su final natural. Las respuestas dadas a las preguntas fueron cortas, incompletas, sin ningún interés por parte de R. En muchos casos, el entrevistador no supo qué contestar y deseaba seguir rápidamente con las siguientes preguntas. Al final de la entrevista, el responderte estaba seguro de una sola cosa: era última vez que intervenía en una entrevista.

Aunque la carta previa y la personalidad del R, en este caso, fueron factores predominantes para determinar el éxito de la entrevista, un buen enfoque de las preguntas puede, por último, dejar en un nivel neutral la entrevista.

Un último comentario podría hacerse referente a una persona “bien motivada” para cooperar en una entrevista. Esta clase de motivación la hemos marcado con ++; indica el máximo de información que el R puede dar y no debe confundirse con un estado de sobreexaltación de parte del R, que puede ser tan pernicioso como una baja motivación. En este caso el R parte conversando sobre cualquier cosa, sólo por agrandar al entrevistador, exagerando hechos e, incluso, posiblemente mintiendo. El procedimiento indicado que debe seguir el entrevistador en este caso es aquietar los sentimientos, ser más frío, y tratar de concentrarse en actos, dejando al R disertando algunos minutos y enseguida concentrarse en el exacto contenido de las preguntas.

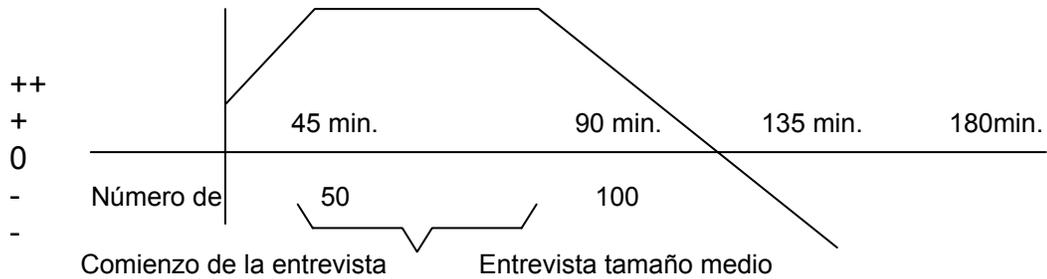
El tamaño del cuestionario

Un cuestionario demasiado corto lleva a una pérdida de información y no da tiempo al R para comprenderse del problema. Existen algunos casos (por ejemplo entrevistas de mercado e investigaciones de densidades de tráfico) en los que la información que se necesita es limitada y las entrevistas por lo consiguiente deben ser cortas para ser económicamente accesibles.

Un cuestionario demasiado largo, por otro lado, no es aconsejable ya que podría ser difícil mantener en un nivel adecuado el interés del entrevistado. Incluso si se ha informado que la motivación ha sido bastante alta en la mayoría de los casos durante todo el transcurso de la entrevista y que sólo un porcentaje muy pequeño de la entrevista fue perdido, no es seguro que le responderte se preste en otra oportunidad para aceptar otra entrevista de tal magnitud. Aunque la entrevista no haya sido traumática para el R, dejó el recuerdo de la pérdida de medio día de trabajo. Por lo tanto el R, puede negarse a una futura entrevista aunque en principio dicha persona estuviera interesada debido al recuerdo del tiempo perdido en la anterior. Hay gastos proporcionalmente excesivos y bastantes dificultades en su manejo en comparación a las ventajas que ofrece sobre un estudio de tamaño mediano. Incluso, el procedimiento de datos y análisis pueden tomar tanto tiempo como tomarían algunos estudios de tamaño mediano, que aportarían bastante más información a un investigador que un solo estudio de gran tamaño. En algunos casos la justificación de un estudio extenso se basa en el tipo de análisis que por último será efectuado, por ejemplo, con análisis factorial. Esto es cierto sólo en parte, ya que nuestra búsqueda va dirigida más a la calidad que a la cantidad de las relaciones. Como un ejemplo podemos presentar con más utilidad unos 5-6 *ítems* en forma de escala "guttman". En ella la escalabilidad ha sido controlada en parte del universo a investigar, durante el *pretest*, en vez de presentar un grupo de *ítems* arbitrarios en un cuestionario final. En el último caso puede suceder que más o menos de 30 *ítems*, sólo 5 o 6 aparezcan realmente bastante correlacionados. Lo que queremos destacar aquí es la necesidad de evitar extender la cantidad de preguntas más allá de los propósitos de la investigación. La multiplicación de preguntas que no se tiene prevista analizar, produce pérdidas de tiempo, a veces la extensión del cuestionario invita a los respondentes a rechazar la entrevista, significa costos mayores, y a la larga la mayoría de las veces terminan sin ser utilizadas ya que después del primer análisis de los datos, se depositan los cuestionarios en algún depósito en el que permanecerán inútiles.

Por supuesto es una labor bastante difícil precisar el tamaño adecuado de un cuestionario de tamaño medio. Esto depende del tipo de preguntas, las que a su vez, dependen del campo que se está investigando, etc. Trataremos, sin embargo, de dar una especie de primera indicación al lector que está introduciéndose en este tipo de investigación:

Motivación



Una entrevista con un término medio de 75 minutos toma, en los casos de mayor rapidez unos 40 minutos, y en los casos excepcionalmente lentos, unos 150 minutos. En algunos cuestionarios existe una parte de las preguntas que se aplican solamente en circunstancias especiales, y otras que se aplican a todos los sujetos. Por ejemplo, las preguntas del 1 al 20 pueden estar diseñadas para ser respondidas por todos los R; las preguntas del 21 a la 50 se harán solamente a los entrevistados que tienen entre 20 y 50 años; las preguntas 57 a la 70 a aquellos entrevistados mayores de 50 años. Esto naturalmente acorta el tiempo efectivo de la entrevista.

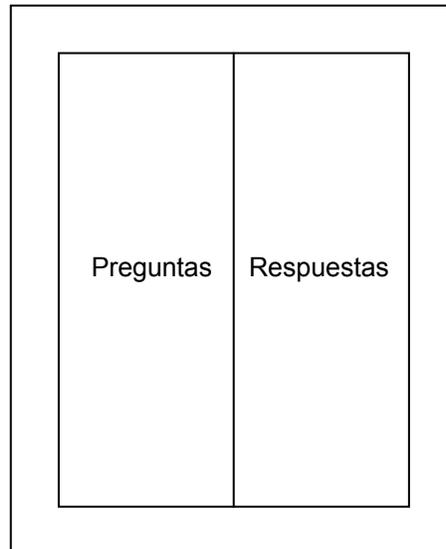
Como indicación general hay que evitar que los entrevistadores se presenten frente a los respondentes con un cuestionario que parezca voluminoso (aún en los casos en que el instrumento no será aplicado a cada R en su totalidad). Conviene en estos casos imprimir el cuestionario con tipos pequeños o separar distintos formularios para diferentes submuestras.

Espacio para las preguntas en el cuestionario

El conjunto total del cuestionario comprende: a) Un subconjunto mayor en el que se registran las preguntas y las respuestas, y b) Un subconjunto menor –que ocupa las primeras y las últimas páginas del cuestionario – que contiene información de Registro General de la Unidad, así como comentarios e informaciones de los entrevistadores.

Un ejemplo de la forma de diseñar un cuestionario

Si hacemos un marco en cada página y los consideramos dos mitades (una para las preguntas y una para las respuestas), obtendremos lo siguiente:



Ahora, dejemos un espacio separado para la codificación y coloquemos algunas preguntas en las páginas.

Si empezamos usando un código general para tres categorías de “respuestas” que son comunes a todas las preguntas:

O = Según las instrucciones esta pregunta no se aplica.

Y = Se hizo la pregunta al R, pero no quería contestar o no sabía contestarla (en una manera codificable)

X = No se hizo la pregunta al R, por no estimarlo conveniente el entrevistador.

Esto significa que hemos dejado con alternativas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, en cada columna de la tarjeta perforada para nuestras categorías de respuestas.

En el *sector núm. 1*, en el ejemplo, hemos colocado *las preguntas*, incluyendo algunas instrucciones fundamentales limitadas (que aparecen subrayadas). Cuando el cuestionario es administrado por un entrevistador, las instrucciones escritas en el instrumento deben ser mínimas ya que todas las pertinentes a cada una de las preguntas deben ser aprendidas en el proceso de entrenamiento. En el caso de investigaciones extensas conviene escribir un *Manual para entrevistadores*, en donde se especifiquen con el mayor detalle características de las preguntas, instrucciones especiales, alternativas, etc. En el caso de cuestionarios autoadministrados, el investigador no debe tener ningún reparo en abundar en las instrucciones.

En el *sector núm. 2* del ejemplo, encontramos *las respuestas*, dadas en forma “cerrada” o “abierta”. En la pregunta 39 el respondente está constreñido en su respuesta a tres alternativas. De acuerdo con el resultado de la pregunta, el entrevistador sigue la flecha que le indica cuál es la próxima pregunta que debe efectuar. Si los casilleros se utilizarán para colocar la anotación correspondiente a la respuesta, deberán preceder al texto de las alternativas. El espacio dejado para la respuesta de una pregunta abierta debe ser el suficientemente amplio.

| | Sector 1 “Preguntas” | Sector 2 “Respuestas” | Sector 3 “Código” |
|---------|---|---|----------------------|
| Campo 1 | 39. Piensa Ud. Que sus ingresos y su estándar de vida han aumentado, disminuido o permanecido iguales durante los últimos cinco años. | <input type="checkbox"/> 1. Aumentado → Pregunta 40 <input checked="" type="checkbox"/> 2. Disminuido → Pregunta 41 <input type="checkbox"/> 3. Permanecido → Pregunta 41 igual | 43 |
| Campo 2 | 40. Si ha “aumentado” en la pregunta 39. ¿Qué es lo que ha causado este aumento? (Cuáles son las causas del aumento?) |  | 44 |
| Campo 3 | 41. Si ha “disminuido” en la pregunta 39. ¿Cuáles han sido las causas de la disminución? | La inflación | 45-46 |
| Campo 4 | 42. Al grupo más joven (nacidos entre 1925-1945). ¿Piensa Ud. Que continuará en esta profesión o tiene Ud. Planes de cambiarla por otra? | <input checked="" type="checkbox"/> 1 Otra → Preguntas 44, 45 y 46 <input type="checkbox"/> 2 La misma → Pregunta 47 | 47 |
| Campo 5 | 43. Al grupo de mayor edad (nacidos entre 1890-1925) ¿Qué planes tiene Ud. Para su vejez? |  | |

Veamos lo que sucede en la entrevista que se ha explicado a través de nuestro ejemplo:

Para la pregunta núm. 39 fue escogida la alternativa 2. En consecuencia, pasamos a la pregunta 41 y dejamos la 40, que no se aplica, marcada con un 0.

| | Sector 1 "Preguntas" | Sector 2 "Respuestas" | Sector 3 "Código" |
|---------|---|--|----------------------|
| Campo 1 | 44. Si "otra" en la pregunta 42. ¿En cuál profesión ha estado pensando Ud.? | Venta de seguros | 49-50 |
| Campo 2 | 45. Si "otra" en la pregunta 42. ¿Por qué está Ud. haciendo planes para esa profesión en particular? | Y | 51 |
| Campo 3 | 46. Si "otra" en la pregunta 42. ¿Cree Ud. que ascenderá en esa profesión? | Y | 52 |
| Campo 4 | 47. Si "la misma" en la pregunta 42. ¿Cree Ud. que progresará más en su actual profesión? | O | 53 |
| Campo 5 | 48. ¿Cuántos aparatos de radio tiene en su hogar? | <input type="checkbox"/> 1 Ninguno <input checked="" type="checkbox"/> 2 Uno <input type="checkbox"/> 3 Dos <input type="checkbox"/> 4 Tres o más | 54 |

Las anotaciones de 0, Y y X pueden colocarse en la línea divisoria entre sector 1 y sector 2. Todo lo que aparezca en el sector 3 se hace después de que la entrevista ha terminado. Si se sigue esta rutina, es muy fácil para el entrevistador y para el investigador que no se pierda ninguna pregunta. Se limita a seguir la línea central y encontrará, sin duda, alguna indicación en cada campo. Puede considerarse como respuesta a una pregunta abierta, tanto una indicación en un casillero abierto o en un O, X, Y o cualquier indicación escrita. En esta forma, sólo en unos pocos minutos un cuestionario entero puede ser verificado y podemos estar seguros de que no nos equivocaremos en este sencillo modo de controlar.

Después de la pregunta 41 el entrevistador, automáticamente, pasa a la 42. La respuesta 1 significa que se salta a la 44, pero antes, en el siguiente campo colocará un 0.

En 45 o 46 el R no supo qué contestar y el entrevistador colocó una Y en el campo. Si por alguna razón existe la necesidad de distinguir "Y" en aquéllos que no saben contestar y los que rehúsan hacerlo, por ejemplo, en preguntas políticas,

el entrevistador puede perfectamente anotar “Y *nq* = no quiere” o “Y *ns* = no sabe” o cualquier otra clave, y esto puede ser perforado separadamente en las tarjetas si encontramos que las diferencias son de interés.

Presentamos a continuación algunas secuencias codificadas de otros R en las preguntas 39-48.

| Pre-gunta | Alter-Nativa escogida | Pre-gunta | Alter-Nativa escogida | Pre-gunta | Alter-Nativa escogida | Pre-gunta | Alter-Nativa escogida |
|-----------|-------------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| 39 | 1 | 39 | 3 | 39 | Y | 39 | 3 |
| 40 | Y | 40 | 0 | 40 | 0 | 40 | 0 |
| 41 | 0 | 41 | 0 | 41 | 0 | 41 | 0 |
| 42 | 0 | 42 | 2 | 42 | 0 | 42 | 0 |
| 43 | 2 (Moverse a la ciudad) | 43 | 0 | 43 | 0 | 43 | Y |
| 44 | 0 | 44 | 0 | 44 | 0 | 44 | 0 |
| 45 | 0 | 45 | 0 | 45 | 0 | 45 | 0 |
| 46 | 0 | 46 | 0 | 46 | 0 | 46 | 0 |
| 47 | 0 | 47 | Y | 47 | 0 | 47 | 0 |
| 48 | 3 | 48 | 1 | 48 | 3 | 48 | 1 |

Ejemplo de X en el Código: Si el R es ciego y la pregunta que sigue se refiere a si ve televisión.

El *sector núm. 3* en el ejemplo, deberá llenarse tiempo después que la entrevista ha sido efectuada. Este sector posee en cada campo el número de la columna correspondiente marcada en la parte superior izquierda del espacio. La parte de la hoja que contiene el sector 3 puede ser desprendida del cuestionario y entregada directamente al perforador, quien transfiere la información a la tarjeta perforada directamente. Esto normalmente tomará mucho menos tiempo que si la información primero es transferida a tarjetas especiales y de ellas tomada y enviada al perforador.

El espacio para el empadronamiento general en el cuestionario se hace en la primera página y en la última o en algunas de las últimas páginas. En este espacio el entrevistador y el investigador registran los datos de importancia para la entrevista. Estos datos pueden ser conocidos de antemano, ser obtenidos durante la entrevista o agregados después en la comprobación y proceso de codificación.

La *primera página*. Veamos un ejemplo de la primera página de un estudio *survey*: (ver grabado p. 96)

Campo núm. 1. En este espacio aparece toda la información necesaria para la localización del respondente en la entrevista, o para una preentrevista en el caso de un “panel”. Cada R tiene un número que se le va asignando a medida que se va construyendo la muestra. Este número se repite en el Campo núm. 1 y en el Campo núm. 2. La razón es la siguiente: el investigador puede desprender el Campo núm. 1 de cada cédula de entrevista cuando ésta haya sido realizada. Las personas que van a manejar los datos *a posteriori* (codificadores por ejemplo) no

están ahora en condiciones de identificar al respondente salvo por un número de código. De esta manera el investigador puede tener la seguridad de un alto grado de confidencialidad, sin perder la posibilidad de ubicar a sus individuos en cualquier otra ocasión (para ser entrevistados nuevamente, por ejemplo).

Mientras se trabaje con muestras aleatorias, no estamos interesados en los individuos *per se*, de allí que se garantice la confidencialidad de los respondentes. En las investigaciones en las que se contempla un “*follow-up*” o en situaciones especiales en las que se necesita individualizar a las respondentes, será necesario obtener algunos datos personales tales como nombre y dirección.

La cuestión de la confidencialidad tendrá que ser estudiada separadamente, ya que es de la mayor importancia para los estudios de este tipo, con el objeto de garantizar un correcto manejo de los datos y de los resultados.

Campo núm. 2. Aquí el entrevistador registra qué ha sucedido con respecto a la entrevista. El entrevistador verifica por sí mismo el cuestionario antes de entregarlo al investigador y agrega sus comentarios. Es muy importante, en investigaciones de gran escala, asegurarse que esta operación se realice seria y sistemáticamente.

Campo núm. 3. Contiene el espacio para anotar los asistentes de la investigación que verificaron las entrevistas y el procedimiento de codificación.

Campo núm. 4. Debe anotarse aquí todo el código “general” usado, en forma visible, para que pueda ser consultado fácilmente por el entrevistador.

Las últimas páginas del cuestionario

En estas páginas el investigador debe registrar todas las preguntas que el entrevistador debe conquistar de acuerdo con las circunstancias de la entrevista, tales como: la manera en que el entrevistado recibió la entrevista, grado de motivación de la entrevista y grado en que el R se encontró en la entrevista y si fue o no perturbada por factores del ambiente en que se desarrolló, etc.

CUESTIONARIO

Campo 1

Encuesta nacional de 197
 (título de la investigación)
 Institución Sociológica de

| | |
|--|-------------------|
| Detalles del nacimiento, dirección, nacionalidad, etc. | Entrevistado núm. |
| Detalles de la muestra, núms. De registro, etc. | |
| Apellidos del R | Nombres |

Campo 2

| | | |
|---|---------------|-------------------|
| Nombre del entrevistador | Núm. Id. | Entrevistado núm. |
| Tiempo de la entrevista | | |
| Desde las a las horas. Fecha: 197..... | | |
| Desde las a las horas. Fecha: 197..... | | |
| Tiempo total de la entrevista: horas minutos | | |
| La entrevista completa | | |
| Número de llamadas (incluyendo la ocasión en que fue efectuada la entrevista) | | |
| Incompleta, faltando lo siguiente: | | |

Campo 3

| |
|---|
| Entrevista controlada por: |
| <i>Comentarios:</i> |
| Esta entrevista fue hecha el 1, 2, 3, 4, 5, días o después. |
| Codificada por: |
| Codificada hasta: |
| Codificación controlada: |
| <i>Comentarios:</i> |
| |

Campo 4

Código:
 O = según las instrucciones, esta pregunta no se aplica.
 Y = se hizo la pregunta al R, pero no quería contestar o no sabía contestarla (en una manera codificable).
 X = no se hizo la pregunta al R, por no estimarlo conveniente el entrevistador.
 Institución Sociológica de 197

Confidencial

Presentamos un ejemplo de una de estas páginas:

(Estas preguntas son las últimas del *Entrevistador al Entrevistado*)

| | |
|---|--|
| 77. ¿Le agradó contestar las preguntas de este cuestionario? | |
| 78. ¿Se le ha ocurrido ahora algo especial con respecto a la entrevista y que no tuvo oportunidad de mencionar antes? | |
| 79. ¿Había escuchado algo acerca de esta entrevista antes que llegara nuestra carta? | |
| 80. ¿Ha sido Ud. entrevistado en oportunidades anteriores? | <input type="checkbox"/> Sí → Pregunta 81. <input type="checkbox"/> No → Fin. |
| 81. ¿Acerca de qué fue entrevistado anteriormente? | |

Puede ser recomendable que el investigador agregue algunas páginas en blanco al final del cuestionario, en las cuales el entrevistador presente un “informe” acerca de la entrevista. Esto es: cómo fue recibido y en qué forma continuó la entrevista. Este informe es un documento valioso para el investigador por las siguientes razones:

- Es una excelente manera de conocer las actitudes del R con respecto a la investigación
- El investigador puede juzgar la calidad del entrevistador (E) y controlar casos de falsificación total o parcial de la entrevista
- Si algunas partes del cuestionario faltan, la razón de ello puede ser encontrada, seguramente, en el informe
- El informe puede, incluso, servir muchas veces como una ayuda en la categorización de alternativas de respuestas de algunas preguntas abiertas.
- Hacer de cada entrevista un “caso más científico”, acentuando en el E la necesidad de un buen entrenamiento teórico y práctico en materia de entrevistas.
- Es un instrumento descriptivo valioso con respecto a algunas actitudes generales. (Por ejemplo, en el caso de que el entrevistador haya anotado aquí lo que R tiene a conversar cuando no se le está preguntando)

Las siguientes preguntas deben ser contestadas por el entrevistador inmediatamente después que la entrevista ha sido llevada a cabo (pero después que el entrevistador ha dejado al R.)

| | |
|---|---|
| <p>1. ¿El entrevistador y el entrevistado estuvieron solos durante la entrevista</p> | <p><input type="checkbox"/> Sí, estuvieron todo el tiempo en una pieza aislada.</p> <p><input type="checkbox"/> No, otra persona estuvo presente todo el tiempo, pero no interrumpió.</p> <p><input type="checkbox"/> No, otra persona estuvo presente parte del tiempo, pero no interrumpió.</p> <p><input type="checkbox"/> No, otra persona estuvo presente e interrumpió algunas veces.</p> |
| <p>2. Si el entrevistador y el entrevistado no estuvieron completamente solos.</p> <p>¿Cree Ud. que las respuestas fueron influidas por la presencia de otra persona?</p> | <p><input type="checkbox"/> Sí, hubo influencia sobre varias partes De la entrevista. Partes</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, sobre las preguntas</p> <p><input type="checkbox"/> No hubo influencia.</p> |
| <p>3. Si no fue posible continuar la entrevista.</p> <p>¿Por qué razón no se pudo continuar la entrevista?</p> | |
| <p>4. ¿Cuántas visitas realizó al domicilio del entrevistado antes de poder comenzar la entrevista?</p> | <p>La entrevista se realizó en la visita.</p> |
| <p>5. La actitud del entrevistado ante la entrevista fue:</p> | <p><input type="checkbox"/> Muy interesado.</p> <p><input type="checkbox"/> Interesado.</p> <p><input type="checkbox"/> Algo interesado.</p> <p><input type="checkbox"/> Poco interesado.</p> <p><input type="checkbox"/> No interesado.</p> |
| <p>6. El contacto con el entrevistado fue:</p> | <p><input type="checkbox"/> Muy bueno.</p> <p><input type="checkbox"/> Bueno.</p> <p><input type="checkbox"/> Ni bueno ni malo.</p> <p><input type="checkbox"/> Algo malo.</p> <p><input type="checkbox"/> Malo.</p> |

DIFERENTES TIPOS DE PREGUNTAS

En esta parte, trataremos de mostrar algunas preguntas estándar y cómo ellas pueden ser introducidas fácilmente en un cuestionario.

*La pregunta cerrada**La pregunta cerrada “simple”*

Tal como lo definimos, cualquier pregunta para la cual las posibilidades de respuestas están limitadas a dos o tres alternativas, es una pregunta cerrada simple. Un ejemplo de pregunta “cerrada”:

| | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| 49. ¿Trabaja Ud. actualmente? | Sí —————→ 50. No —————→ 52. |
|-------------------------------|--------------------------------|

Ventajas. Muy fácil para registrar, interpretar, codificar y analizar, no necesita de entrevistadores altamente entrenados.

Desventajas. Su forma impide una clasificación más fina. Las respuestas que se encuentran, justamente, en el borde de dos alternativas, tienden a ser forzadas en algunas de las dos categorías. Este tipo de preguntas tiene que ser seguido por aclaraciones en las instrucciones dadas al entrevistador. Por ejemplo: ¿qué se considera como trabajo? Si una persona jubilada trabaja diez horas semanales, pero considera esto como una especie de ocupación de tiempo libre, ¿cómo lo clasificaría en las categorías dadas en la pregunta 49? A menudo al entrevistador se le suscita el siguiente problema: “Yo no sé. He trabajado durante dos semanas, pero esto no es en forma regular”. En este caso, el R tiene que escoger entre si considera que coincide más con el tipo de “trabaja actualmente” o el de “actualmente no trabaja”.

Una generalización como ésta es, muchas veces, muy difícil de efectuar, pero el investigador debe tener claro este tipo de problemas con el fin de homogeneizar las instrucciones a sus entrevistadores, evitando en todos los casos que sean ellos los que tomen este tipo de decisiones.

La pregunta “cerrada” con múltiples respuestas

La pregunta con múltiples respuestas es vulgarmente llamada pregunta de “cafetería” por causa de su semejanza con la situación que se produce en algunos lugares donde el cliente tiene que escoger entre varias alternativas de platillos o bebidas. Un ejemplo de una pregunta tipo “cafetería”:

| | |
|--|---|
| <p>53. ¿A qué hora del día parte Ud. de su hogar para ir a su trabajo (escuela)? Indique la hora con una precisión de hasta 5 minutos (por ejemplo: 0.55).</p> | <p><input type="checkbox"/> 1. Los lunes parto de mi casa a las Los martes, a las Los miércoles, a las Los jueves, a las Los viernes, a las Los sábados, a las Los domingos, a las</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Mi horario de salida no sigue los días de la semana (pase a la pregunta núm. 55).</p> <p><input type="checkbox"/> 3. No parto para mi trabajo a una hora especial. El entrevistado es</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Realizo mi trabajo en el hogar. El entrevistado es</p> <p><input type="checkbox"/> 5. No tengo ninguna profesión y no voy a la escuela. El entrevistado es</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Esposa que es ama de casa.</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Otro:</p> |
|--|---|

El R tiene que escoger una o más alternativas en una pregunta de “cafetería”. En este último caso, hablamos de “múltiples alternativas” o de “código múltiple”. Esto complica de inmediato el análisis de la situación, requiriendo de entrevistadores bien entrenados.

Ventajas. La pregunta de “cafetería” tiene más posibilidades de respuestas que la pregunta cerrada con dos alternativas y da la oportunidad de ampliar la información por eso. Es fácil de codificar y analizar en su simple forma.

Desventajas. En muchas ocasiones es difícil obtener la categoría de respuesta adecuada. En el *pretest*, las preguntas de “cafetería” multitud de veces tienen la forma de preguntas “abiertas” que se analizarán y clasificarán en alternativas buscadas. Muchas respuestas pueden complicar el análisis de la pregunta.

También es posible desechar algunas alternativas, si la respuesta no cae dentro de las categorías dadas. En este caso, la pregunta podría tener un “final abierto”, esto es, una alternativa “otro” (en el código anterior: núm. 7) y algún espacio para escribir una explicación. Esto acrecienta la calidad de las respuestas pero las hace, a la vez, un poco más complicadas para ser analizadas. En el *pretest* esta solución es muy común, cuando el investigador no está totalmente seguro de las posibles alternativas.

Técnicas Especiales: Hojas sueltas

Cuando la pregunta de “cafetería” tiene muchas alternativas, lo que provoca dificultad para su lectura y puede ser olvidada por el R, el entrevistador puede exhibir una página que incluya dichas alternativas. En especial si a cada *ítem* le corresponde una serie de categorías que deben ser elegidas, como en el caso de una escala. Las páginas que se exhiben al R no deben tener alguna anotación correspondiente al código o que pueda confundir al R en alguna forma. Por ejemplo, que pueda pensar que alguna categoría es mejor que otra. Indistintamente, *puede darse una página a cada uno de los entrevistados, o bien la misma puede mostrarse a todos.*

En el primer caso, el R puede marcar con un lápiz las alternativas que escoja. El entrevistador lee las alternativas al R hasta estar totalmente seguro que éste a comprendido completamente el procedimiento. Sin embargo, las anotaciones se hacen en la página correspondiente en el cuestionario por el entrevistador. Ésta es la copia exacta de la página que se exhibe al entrevistado, pero tiene marcas de código en ella. Las anotaciones que valen son las del cuestionario; la hoja suelta sirve como ayuda solamente. Aquí hay un ejemplo de un “perfil de intereses”, hecho en forma de escala “Lickert”. La hoja en el cuestionario:

77. Ahora bien, aquí hay otras preguntas sobre sus intereses. Por favor, señale entre las actividades que yo leeré, cuanto le gusta cada una de ellas.

| | <i>No me gusta</i> | <i>Me gusta poco</i> | <i>Me gusta</i> | <i>Me gusta mucho</i> | <i>Me gusta muchísimo</i> |
|---|--------------------|----------------------|-----------------|-----------------------|---------------------------|
| 1. Tomar fotografías | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ir a la iglesia o a otras reuniones religiosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ir a ver competencias deportivas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Practicar deportes o hacer gimnasia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Jugar al naipes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Conversar de política | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Tocar algún instrumento o cantar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Estar en familia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Reunirse con los amigos o amigas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Bailar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Ir al cine | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Leer libros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Tomar parte en reuniones políticas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Trabajar en el jardín o en la casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Ver televisión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Ir a exposiciones de arte o a museos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Leer revistas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Pescar, cazar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Tomar parte en asociaciones o clubes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Escuchar la radio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

En el segundo caso (la página suelta se mostrará a todos) se recomienda plastificarla, tratando en lo posible que sea pequeña y fácil de manejar. A continuación damos un ejemplo en el cual R tiene que poner en orden 7 alternativas:

| | |
|--|---|
| <p>72. ¿En qué sectores cree Ud. que el gobierno debe intervenir más? ¿Podría Ud. ordenar las siguientes tarjetas de sectores colocando en primer lugar aquel sector en que el gobierno debería intervenir más?</p> <p><i>Ordenar tarjetas sueltas. Poner número de rango.</i></p> | <p><input type="checkbox"/> Educación</p> <p><input type="checkbox"/> Industria</p> <p><input type="checkbox"/> Minería</p> <p><input type="checkbox"/> Prensa</p> <p><input type="checkbox"/> Religión</p> <p><input type="checkbox"/> Salud</p> <p><input type="checkbox"/> Compañías extranjeras</p> |
|--|---|

Se le presentan 7 tarjetas pequeñas con alternativas en ellas y se le ruega ordenarlas desde la más alta a la más baja.

| | | | |
|----------|-----------|---------|-----------------------|
| Religión | Industria | Minería | |
| Salud | Educación | Prensa | Compañías extranjeras |

Esta técnica especial acrecienta la validez y confiabilidad de las preguntas que se efectúan y además constituye una interesante ruptura en la rutina de R, que los acerca al problema resolviendo tareas.

La pregunta abierta

Un ejemplo de una pregunta abierta:

| | |
|---|--|
| <p>56. ¿Piensa Ud. que hay algo en la sociedad con la cual Ud. no está de acuerdo, algo que Ud. desea cambiar?</p> <p><i>(Follow-up. Preguntas "adicionales" o "clarificadoras").</i></p> | |
|---|--|

En la pregunta "abierta" el número de alternativas de respuestas posibles es prácticamente infinito. En algunas ocasiones R tiene mucho que decir y continuará

con la respuesta alrededor de unos diez minutos; en otros casos, tiene dificultad para decir algo. La habilidad del entrevistador es importante en las preguntas “abiertas”. Casi siempre el entrevistador hace un *follow-up*, es decir, pone preguntas adicionales o preguntas que pueden clarificar más la respuesta. Es muy difícil obtener del R que diga más sobre alguna materia sin interiorizarse más en la conversación. Y si el entrevistador tiene que efectuar las preguntas del *follow-up*, tiene que asegurarse primero de maniobrar la técnica de la entrevista, de tal modo que no haga preguntas directivas o preguntas ambivalentes.

Ventajas. Buena comprensión de los motivos y grado de compromiso del R: Mejor contacto entre el R y el entrevistador. Incremento de la motivación para la entrevista.

Desventajas. En algunas ocasiones, dificultad de parte del R para contestar cuando no tiene la respuesta lista. Compare el caso de la pregunta de “cafetería” donde obtiene la ayuda con ciertas clases de respuestas de las preguntas. Dificultad para las anotaciones e interpretaciones. Dificultades para clasificar las categorías para el código. Necesidad de entrevistadores bien entrenados, lo que aumenta el costo del estudio. En algunas ocasiones, los prejuicios del entrevistador pueden influir fácilmente en las respuestas.

La pregunta “abierta” es usada de preferencia en el *preset* cuando el investigador no conoce con certeza las posibles categorías de respuestas. Pero las preguntas “abiertas” son también usadas en el estudio final, especialmente como las últimas que se colocan en una batería de preguntas para obtener, así, un análisis más profundo.

Las diferentes respuestas de las preguntas “abiertas” deben ser codificadas en un número de categorías, con el objeto de poder analizarlas cuantitativamente. Esto, algunas veces, puede constituir una tarea difícil. La confiabilidad de la manera que codifiquen los codificadores tiene también que ser verificada, en el sentido de que no exista ambivalencia o falta de claridad dentro de las categorías. Esta confiabilidad tiene que tener un puntaje de correlación mínima de .90 en cualquiera de dos codificaciones realizadas que se tomen. A continuación, colocamos un ejemplo con una pregunta abierta con su código lateral respectivo:

| | |
|--|--|
| <p>57. ¿Cuáles son, a su juicio, las principales éticas que un profesor contemporáneo debe tratar de desarrollar en sus alumnos?</p> <p><i>Indique la cualidad más importante.</i></p> | |
|--|--|

Un ejemplo de codificación de “preguntas abiertas” es el método que se llama “codificación en el campo”. La ventaja aquí reside en que el entrevistador puede estimar directamente los sentimientos acerca de la pregunta y codificarlos en

categorías establecidas. Naturalmente, hay que tener mucho cuidado porque es fácil introducir sesgos por parte del entrevistador. Éste puede equivocarse por ejemplo, al juzgar al R por algunas razones ajenas a la contestación de la pregunta, como su manera de vestir, de hablar, etc.

| Código pregunta Núm. | Columna Núm. | Alternativas de respuesta |
|----------------------|--------------|--|
| 57 | 62 | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Superación</i> y alegría: espontaneidad, felicidad, curiosidad por saber, creatividad, honestidad, confianza en sí mismo, autonomía. 2. <i>Uso racional</i> de la energía: celo, aptitud, tenacidad. 3. <i>Habilidad activa para adaptarse a situaciones sociales</i>: sociabilidad, cooperatividad, camaradería. 4. <i>Habilidad pasiva para adaptarse a situaciones sociales</i>: auto-control, autodisciplina, comportamiento perfecto, pulcritud, limpieza, tolerancia. 5. <i>Habilidad para ajustarse a personalidades autoritarias</i>; respeto por la autoridad, profesores y mayores, subordinación d los sentimientos al deber. 6. <i>Ajuste autosustentado a situaciones sociales</i>: deseo de competencia, ambición. 7. <i>Amistad, amor, tolerancia, buen corazón</i>. 8. <i>Lealtad a los valores existentes</i>: honestidad, sentido de lo bueno y lo malo. 9. Importancia personal, valentía, honestidad |

Damos a continuación un ejemplo de una pregunta abierta, en la cual el entrevistador, además de escribir la respuesta en el espacio vacío tiene que hacer una codificación en el campo acerca del grado de relación (favorable-desfavorable) entre profesores universitarios y profesores secundarios. Nótese que el entrevistador *no* lee las alternativas presentadas en el sector de las respuestas.

| | |
|--|---|
| <p>38. ¿Cuán buena es, en su conjunto, la relación existente entre profesores universitarios y profesores secundarios como grupos profesionales?</p> | <p><input type="checkbox"/> Muy buena.</p> <p><input type="checkbox"/> Bastante buena.</p> <p><input type="checkbox"/> Buena y mala.</p> <p><input type="checkbox"/> Bastante mala.</p> <p><input type="checkbox"/> Muy mala.</p> <p><input type="checkbox"/></p> |
|--|---|

La utilización de preguntas cerradas y abiertas, en conjunto.

Ejemplo de un “código múltiple”

Como hemos mencionado en el caso de preguntas tipo “cafetería”, la posibilidad de seleccionar más de una alternativa entre muchas puede complicar el análisis de datos. Este tipo de respuestas las hemos llamado “código múltiple”. La construcción de tales preguntas puede involucrar bastantes problemas.

Presentamos en seguida un ejemplo de cómo se resuelve el problema de alternativas múltiples, utilizando diferentes tipos de preguntas. Supongamos que queremos poner unas preguntas acerca de la percepción de medios de comunicación de masas (“*mass media*”). Empezamos con los diarios y preguntamos acerca de cuál periódico es más leído por los R.

Ahora bien, es posible que R lea: ninguno, uno, dos o más. Deseamos asimismo, preguntarle la frecuencia con que lee los diferentes diarios en el caso de que lo haga y, en especial, qué parte del periódico prefiere. Todo este debe estar dividido en su orden lógico en el cuestionario, con el objeto de que no sea demasiado complicado.

En primer término, ¿sobre cuántos periódicos preguntemos? Evidentemente, sobre uno como mínimo. Dos periódicos sería mejor todavía, si se trata de una persona que le gusta estar bien orientada en cuanto a noticias y que probablemente lee dos en forma detallada. Existirá una diferencia en percepción de la comunidad, naturalmente, entre las personas que leen uno y los que leen dos diarios, con respecto a sus conocimientos políticos, por ejemplo. Mucho más con alguien que lee y se documenta a través de tres diarios. Podría, incluso, existir diferencias entre quien lee dos diarios y quien lee tres. Luego seguimos con quienes leen cuatro, etc. Evidentemente, mientras mayor sea el número de diarios escogidos, menor sería el porcentaje R, los que atañe la categoría y menor la diferencia en percepción de la comunicación, digamos, entre las personas que leen 5 con las que leen 6 periódicos.

De esta manera, a través de nuestro *pretest* hemos encontrado en una pregunta “abierta” que muy pocas personas leen 3 o más diarios, pero que existe una diferencia apreciable en conocimientos políticos, por ejemplo, entre lo que no leen ninguno, y los que leen uno o dos diarios en una proporción más o menos clara. Consecuentemente decidimos preguntar solamente acerca de dos como máximo.

Segundo, ¿de qué manera seguimos preguntando? Empezaremos por preguntar qué diario lee el R; en seguida qué es lo que lee dentro del diarios y, finalmente, con qué frecuencia.

Tercero, ¿qué clase de preguntas colocaremos: abiertas, cerradas, etc.?

El ejemplo desarrollado en las dos páginas siguientes puede ser una solución.

Hemos presentado una solución al problema de obtener información acerca de la exposición y percepción de medios de comunicación masivos, utilizando los tres tipos de preguntas presentados anteriormente: cerradas simples, cerradas con respuestas múltiples y abiertas.

| | |
|---|---|
| <p>59. ¿Lee Ud. diarios o revistas?</p> | <p><input type="checkbox"/> Si</p> <p><input type="checkbox"/> 2. No → 66</p> |
| <p>60. ¿Cuál es el diario que lee más?</p> | <p><input type="checkbox"/> 1. <i>Excelsior</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 2. <i>Últimas Noticias</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 3. <i>Novedades</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 4. <i>El Sol de México</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 5. <i>El Universal</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 6. <i>El Herald</i>o.</p> <p><input type="checkbox"/> 7. <i>El Día</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 8. <i>La Prensa</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 9. <i>Otro</i>. ¿Cuál?</p> |
| <p>61. ¿Ud. lee también otro diario? ¿Cuál? <i>El que R lee en 2º lugar</i></p> | <p><input type="checkbox"/> 0. No lee otro.</p> <p><input type="checkbox"/> 1. <i>Excelsior</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 2. <i>Últimas Noticias</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 3. <i>Novedades</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 4. <i>El Sol de México</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 5. <i>El Universal</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 6. <i>El Herald</i>o.</p> <p><input type="checkbox"/> 7. <i>El Día</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 8. <i>La Prensa</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> 9. <i>Otro</i>. ¿Cuál?</p> |
| <p>62. Ud. ha dicho que lee el, lo hace:</p> | <p><input type="checkbox"/> Todos los días (5-7 días de la semana).</p> <p><input type="checkbox"/> Algunas veces por semana (2-4).</p> <p><input type="checkbox"/> Una vez por semana (1).</p> <p><input type="checkbox"/> Algunas veces al mes (1-3).</p> <p><input type="checkbox"/> Casi nunca.</p> <p><input type="checkbox"/> Otro. ¿Cuál?</p> |

| | |
|--|--|
| <p>63. ¿Qué partes en particular le gusta leer en él? Mencionar primer diario. Follow-up. Código múltiple.</p> | |
|--|--|

En general, esta manera de presentar las preguntas evita interpretaciones ambivalentes y las hace más fáciles de registrar, al ordenar los diferentes campos de preguntas, con arreglo a la manera lógica de pensar primero en el área más grande (si lee o no diarios), después preguntando por campos más restringidos y así sucesivamente.

Aunque en el ejemplo es claro que habrá algunas dificultades en la categorización de las preguntas abiertas, podremos no obstante obtener un conocimiento más profundo de qué significará para el R leer diarios. Para algunos R, leer el diario puede significar leer solamente ciertos rubros; para otros puede significar leer en partes o leerlo en su totalidad.

| | |
|---|---|
| <p>64. Ud., ha dicho que también lee el; lo hace:</p> | <p>Todos los días (5-7 días de la semana). Algunas veces por semana (2-4) Una vez por semana (1) Algunas veces al mes (1-3 veces al mes) Casi nunca Otro ¿Cuál)</p> |
| <p>65. ¿Qué partes en particular le gusta leer en el? Mencionar Segundo diario. Follow-up. Código múltiple.</p> | |
| <p>66. ¿Ud. lee revistas?</p> | <p>Sí No. 74</p> |

Ejemplo de preguntas encadenadas

A veces, se puede utilizar una serie de preguntas, con el objeto de obtener un conocimiento más profundo de la situación, y asimismo ellas pueden ser usadas para forzar al R a clarificar su posición. Presentamos a continuación las siguientes preguntas:

| | |
|---|--|
| <p>70. Si Ud. tuviera que definir su interés en los asuntos políticos, ¿Ud. diría que está muy interesado, algo interesado, o no muy interesado</p> | <p><input type="checkbox"/> 1. Muy interesado. <input type="checkbox"/> 2. Algo interesado. <input type="checkbox"/> 3. No muy interesado. 71 <input type="checkbox"/> 4. Otra respuesta</p> |
| <p>71. Si contestó: "No muy interesado" a la pregunta 70: ¿Está usted un poco interesado a no le interesa nada?</p> | <p><input type="checkbox"/> 1. Un poco interesado. <input type="checkbox"/> 2. Nada interesado.</p> |

Muchos respondentes han contestado en la categoría 3 sobre la pregunta 70. En la nueva pregunta, sus intenciones con la respuesta “No muy interesado”, es dividirla en dos nuevas categorías: “Un poco interesado” y “Nada interesado”. De esta manera hemos conseguido un refinamiento de la escala, en un espacio de la continuación obligada.

La misma idea se ha empleado en la pregunta siguiente (72). Primero, el respondente ha sido interrogado sobre si está o no de acuerdo. Esto es, un terreno alternativo entre la alternativa 1 y 2 o 3 y 4. Luego, dentro de cada categoría, ha sido interrogado sobre el grado de reprobación o negación.

En esta forma, hemos omitido un 0 en la escala, en la cual muchos entrevistados tienden a concentrarse, ya que es más fácil dar una respuesta que no constituye una afirmación exacta.

La pregunta entonces sigue y trata primero de explicar los motivos de la actitud y finalmente la importancia que tiene para R. Con esto, hemos cubierto la parte más esencial referente a la opinión necesitada.

| | |
|--|--|
| <p>72. En muchos países en los cuales existe la pena de muerte se discute si ella debe mantenerse o ser abolida. ¿Cuál es su opinión al respecto? ¿Está Ud. completamente convencido de ello, o sólo piensa que así debe ser en – general?</p> <p>(Escriba su respuesta palabra por palabra)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. No pena de muerte (completamente convencido) 2. No pena de muerte (convencido en forma general). 3. Pena de muerte (convencido en forma general) 4. Pena de muerte (completamente convencido). <p>Otra respuesta</p> |
| <p>¿Podría explicar los motivos de su actitud ante esa pregunta algo más en detalle?</p> <p>(Escriba la respuesta palabra por palabra)</p> | |

Para posibilitar la obtención de toda esta información de manera óptima, hemos utilizado diferentes tipos de preguntas en las baterías. La pregunta 72 tiene, por ejemplo, en su primer paso, el carácter de ser una pregunta cerrada simple. La ventaja en este caso es que existen solamente dos tipos de respuestas y la persona no puede escapar a una categoría media más “conveniente”. El segundo paso de la pregunta 72 es una pregunta tipo “cafetería”, si vemos la pregunta en total globalmente. Aquí obtenemos cuál grado de aceptación o rechazo.

Finalmente, para obtener las explicaciones de los motivos, hemos utilizado una pregunta abierta para asegurarnos una penetración profunda del problema.

Preguntas particulares

En seguida presentamos preguntas aplicadas a diferentes *campos* de información muy utilizados:

La pregunta de ingresos

Ejemplo de una pregunta sobre ingresos:

| | |
|--|--|
| 73. Cuánto gana Ud. Mensualmente en total. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Menos de 1 250. 2. Más de 1 250 menos de 1 500. 3. Más de 1 500 menos de 1 750. 4. Más de 1 750 menos de 2 000. 5. Más de 2 000 menos de 2 500. 6. Más de 2 500 menos de 3 000. 7. Más de 3 000 menos de 3 500. 8. Más de 3 500. |
|--|--|

Si la distribución de ingresos del país o de la población va ser estudiada por nosotros y nos s desconocida, podremos obtener una idea en el *pretest*, que puede llevarnos a las presentes categorías de respuestas (ver ejemplo). La distribución de ingresos está sesgada hacia el lado de los menores ingresos. Esto tiene que ser representado en las alternativas de respuesta. Una pregunta como ésta debería ser seguida de otras fuentes extras de ingreso u otros beneficios. En algunas ocasiones, el jefe de familia (el único que gana dinero), no coincide con el entrevistado, etc.

Preguntas sobre ocupación

Estas preguntas deberían ser también elaboradas, de modo que no se presten a confusiones, ya que existen trabajos diferentes que llevan la misma denominación.⁵

| | |
|---|--|
| <p>74. ¿Cuál es su ocupación? (¿En qué trabaja Ud.?)</p> <p>Agregar una descripción sobre lo que está haciendo en su trabajo.</p> | <p><input type="checkbox"/> 1. No trabajo porque: Anteriormente trabajó en</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Mi trabajo actual es</p> |
| 75. ¿En dónde está empleado usted? | <p><input type="checkbox"/> 1. Empleador.</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Empleado en</p> |

⁵ Existen algunas publicaciones especializadas, tales como las del Institute of Social Research de la Universidad de Michigan muy utilizada para la formación de preguntas o escalas en un cuestionario, además de revistas periódicas tales como: *American Sociological Review*; *American Journal of Sociology*; *Social Force*; *Psychological Bulletin*, etc.

Por ejemplo, alguien se define a sí mismo como “pintor”. Puede tratarse de un artista, un empleado o empleador de una fábrica de pinturas. A menudo se puede estudiar la movilidad ocupacional a través de una batería de preguntas de este tipo, agregándose preguntas sobre la ocupación del padre y de los hijos. Un ejemplo de pregunta sobre ocupación se ve en la figura anterior.

Preguntas sobre conocimientos

Finalmente presentaremos algunos ejemplos de cómo medir el conocimiento (en este caso, el conocimiento político es un cuestionario). Ejemplo de preguntas para verificar conocimientos políticos:

| 76. ¿En cuál campo las personas que se indican a continuación, se han destacado? | <i>Política</i> | <i>Artes</i> | <i>Música</i> | <i>Literatura</i> | <i>Ciencias</i> |
|--|-----------------|--------------|---------------|-------------------|-----------------|
| 1. Béla Bartók | | | | | |
| 2. Werner von Braun | | | | | |
| 3. William Faulkner | | | | | |
| 4. Alexander Fleming | | | | | |
| 5. Heinrich Himmler | | | | | |
| 6. Carl Nielsen | | | | | |
| 7. Sekou Touré | | | | | |
| 8. H. C. Urey | | | | | |

Los entrevistadores leen las alternativas una por una o muestran una hoja que las contiene. Una respuesta equivocada puede ser anotada con un signo – y una respuesta correcta, con el signo +.

En estas preguntas debe tenerse un cuidado extremo de cada detalle: En la pregunta 77, una respuesta correcta se anota con el signo de + y una respuesta equivocada con el signo –. ¡Cuidado! La mitad de los números de los *ítems* puede ser falsa, es decir, el investigador puede introducir unos *ítems* sobre personas o sucesos inexistentes, para probar la confiabilidad de las respuestas.

En la pregunta 78 no se presentan alternativas y el entrevistado tiene que conocer bastante bien el área para poder responder. Tiene la desventaja que desecha los individuos que tienen algunos conocimientos, pero no los suficientes para recordar exactamente las respuestas correctas. Una dificultad estriba también en la interpretación de algunas respuestas medio correctas.

| 77. ¿De cuáles de los sucesos siguientes se ha enterado Ud.? | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| | <i>Me he enterado</i> | <i>No me he enterado</i> |
| 1. Nixon renuncia a la presidencia de los Estados Unidos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. La India explota su primera bomba atómica. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. China Comunista compra trigo a Canadá. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Asesinan a Carlos Prats en Argentina. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Escándalos de espionaje en Alemania del Oeste causan la Renuncia de Willy Brandt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Caetano derrocado por los militares portugueses. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. El huracán Fijí destruye la economía de Honduras. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Los países productores de petróleo suben los precios del crudo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. El director de la CIA declara que USA interviene en el derrocamiento del presidente Allende, en Chile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Valéry Giscard D'Estaing es elegido Presidente de Francia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | |
|---|--|
| 78. 1. ¿Podría Ud. decir el nombre del Ministro de Educación? | |
| 2. ¿Conoce Ud. el nombre del líder del Partido de Acción Nacional? | |
| 3. ¿Conoce Ud. a cuál partido político representa el Presidente de los Estados Unidos? | |
| 4. ¿Podría nombrar al partido político al cual los siguientes periódicos representan o con cual simpatizan? <i>Excelsior, El Universal, El Día.</i> | |
| 5. ¿Los siguientes nombres, le significan algo a Ud.? Carlos Andrés Pérez, Velasco Alvarado, Hugo Vanzer. | |
| 6. ¿Ha visto Ud. alguna vez las siguientes abreviaturas y podría Ud. mencionar el significado que tienen. O.I.T., NAFINSA, C.T.M. | |
| 7. Conoce Ud. ¿cuántos diputados tiene el Congreso? | |

Las preguntas 76 a 78 fueron colocadas para ser aplicadas a los estudiantes universitarios. No puede aplicarse a la población en general, pues son bastante difíciles.

“LISTA DE CONTROL” PARA CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS

En las siguientes líneas tratamos de presentar tres “listas de control”.⁶ una para la construcción del cuestionario y una última que se refiere al cuestionario y a la entrevista.

Una “lista de control” para la construcción del cuestionario

1. Haga el texto de la pregunta lo más simple que sea posible. La pregunta puede ser muy comprensible para la persona que la ha colocado. En muchas oportunidades el investigador usa un idioma demasiado complejo en su tarea diaria y en su conversación profesional con el entrevistado. Intente hacer más accesible el lenguaje dejando de lado las palabras abstractas, el “lenguaje científico” y términos como “nivel de educación”, “movilidad”, “percepción”, etc.
2. La pregunta no debe contener más de 25 palabras. Mientras más corta, mejor, siempre que su contenido no sufra. La pregunta debe ser fraseada de tal modo que no se necesite ninguna explicación adicional de parte del entrevistador.
3. La pregunta debe contener una sentencia lógica. Si mezclamos dos sentencias lógicas, la pregunta es ambigua. Ejemplo: “Los profesores son justos con los estudiantes que están de acuerdo con sus ideas e injustos con los estudiantes que no lo están.” Un acuerdo con esta sentencia puede implicar acuerdo con dos juicios o acuerdo con uno de ellos que le parezca predominante, pero no sabemos con cuál. Es recomendable convertir en dos preguntas ésta que acabamos de mencionar en el ejemplo.
4. Evitar las preguntas ambiguas. Ejemplo: “Las mujeres son capaces de todo”, puede tomarse en el sentido positivo o en el negativo que la frase encierra.
5. Evitar el uso de estereotipos o de palabras cargadas emocionalmente. Ejemplo: “La mujer es sólo una variante inferior del género humano.”
6. Evitar preguntas dirigidas. Esto es, preguntas cuya respuesta esté sugerida al entrevistado. Ejemplo: “a) La razón de la sequía es la falta de agua; b) ¿No cree usted que existe un alto grado de inflación en este país?”.
7. El investigador debe escoger si personificará las preguntas o no. Esto depende de la gente con la cual va a trabajar. En la mayoría de los casos es recomendable personificar las preguntas. Cuando el contenido de la pregunta no es socialmente aceptado, la pregunta no debe ser personificada, ya que puede conducir a un rechazo.

⁶ Una lista de control para recordar los objetivos que uno tiene que cumplir en una tarea determinada.

8. Decidir en qué sentido, deseado o no, nos modificará las respuestas el empleo de nombres de personajes. Se ha visto que en la medida en que el sujeto no conoce la opinión del personaje sobre el problema planteado, responderá según la simpatía o antipatía que éste le cause. Ejemplo: “¿Aprueba o desaprueba usted las ideas de Carlos Marx sobre los obreros?”
9. Para el fenómeno de la deformación conservadora, una tendencia a la desconfianza o temor al cambio.

Para la desconfianza. Enunciar las preguntas de manera tal que los acuerdos o desacuerdos no estén en un mismo nivel respecto a la opinión. Vale decir que a veces estar a favor de algo implique rechazar la sentencia, y otras aceptarla. Ejemplo: “Los capitalistas en conjunto son un grupo de gente decente.”

| | | | | |
|-----------------------------|------------|----------|------------------|--------------------------------|
| Completamente de acuerdo | De acuerdo | Indeciso | En desacuerdo | Completamente en desacuerdo |
|-----------------------------|------------|----------|------------------|--------------------------------|

Para el temor al cambio. Deben formularse las preguntas de manera tal que si se proponen modificaciones de las normas vigentes sea aparentemente menos violento.⁷ Ejemplos: “¿Es usted partidario de *interpretar* legalmente la constitución, de manera que se impida...? ¿Es usted partidario de *modificar* la constitución de manera que se impida...? En este caso, la segunda formulación es más atrayente para un rechazo proveniente del temor de reconocer una tendencia al cambio. La primera es preferible.

10. Evitar una pregunta que parezca poco razonable o inoportuna, empleando una breve justificación introductoria del por qué la incluimos.
11. Evitar preguntas que requieran mucho trabajo de parte del informante, para evitar la fatiga, y también, a veces, errores de memoria: Ejemplo: “¿cuáles han sido sus ingresos mensuales desde 1950 a 1970?”
12. Ligado a lo anterior, si nuestra pregunta tiene una larga lista de alternativas (pregunta de cafetería), para el caso de la entrevista (respuesta oral a estímulo auditivo), es preferible acompañar la pregunta con la lista de respuestas alternativas en una tarjeta que el informante pueda tener presente.
13. En general, sin embargo, es preferible no dar largas listas de alternativas, y aún menos si éstas son *difíciles* de recordar durante la entrevista. Si se le dice: “Ante esto, usted prefiere... 1..., 2..., 3..., 4..., 5..., 6..., 7..., etc.”, cuando acabamos de leer la lista, el sujeto ha olvidado nuestras alternativas. *En realidad estamos jugando con datos cargados.*
14. Si nuestra pregunta contempla un ordenamiento de las alternativas ofrecidas, es preferible imprimir cada alternativa en tarjetas separadas que el sujeto pueda manipular y ordenar a su gusto.
15. Para las preguntas abiertas, deberá dejarse amplio espacio con el objeto de anotar las respuestas.
16. En general, *las alternativas a nuestras preguntas* (en el caso de emplear este sistema) *deben ser formuladas en base a un análisis de las respuestas*

⁷ Ejemplo tomado de Duverger M.: *Métodos de las Ciencias Sociales*; Ed. Ariel, Barcelona, 1961.

dadas por los sujetos del pretest cuando se les preguntó sobre el tema, sin ponerles ninguna restricción, de manera abierta. *Extraeremos las alternativas de entre las respuestas espontáneas más frecuentes y realistas.* En suma, la formulación de las preguntas debe garantizarnos el logro de los objetivos básicos en el empleo de este tipo de estímulos en la investigación: a) *Validez*: que las preguntas den cuenta del fenómeno que estudiamos; b) *Discriminación*: que nos permita discriminar subgrupos entre los R; que obtengamos respuestas en diferentes sentidos; si todos coinciden, poco uso le daremos al *ítem*.

Por último, recordaremos nuevamente que si entre los datos o variables que queremos estudiar anotamos *actitudes* (ideológicas y otras variables de un nivel de organización superior al de las simples opiniones), debemos *recurrir en lo posible a instrumentos escalares; si anotamos actitudes, motivos, variables de personalidad*, recurrir entonces a las técnicas autorizadas, teniendo en cuenta que si no son practicables en un *survey* masivo no hay suficiente razón para remplazarlas por *preguntas de cuestionario*.

Una "lista de control" para el cuestionario final como un todo y para las diversas baterías de preguntas

1. Las preguntas deberán agruparse de modo de formar una unidad (batería).
2. Las preguntas deben estar ordenadas de modo tal que exista una progresión lógica en la entrevista, de manera que el informante: a) Sea introducido en la entrevista despertando su interés; b) Pasar de las preguntas más simples a las más complejas; c) Procurar no enfrentar al informante con un pedido prematuro y súbito de datos personales; d) Aunque no esté directamente relacionado con la formulación de las preguntas, debe anotarse que cuando se efectúa una pregunta que puede provocar embarazo en el entrevistado, debe dejársele oportunidad para que se explique, con el objeto de no frustrar la eficacia del resto de la entrevista, y e) Se debe conducir el interrogatorio de un marco de referencia a otro, lo más suavemente posible y no efectuar saltos bruscos.
3. Las preguntas introductorias del cuestionario deberán ser atrayentes sin provocar controversias. Se aconseja comenzar con cuestiones aparentemente irrelevantes, inofensivas o neutras, que despierten simultáneamente los intereses del R, y "lo introduzcan" en la entrevista.
4. Las preguntas más cruciales o estratégicas del instrumento no deberán aparecer al principio de la entrevista –por las razones ya vistas- ni al final, cuando la fatiga puede influir en el ánimo del R.
5. Las preguntas que se refieren a aspectos íntimos del responderte deberán dejarse para el final de la entrevista, donde ya existe presumiblemente mayor confianza entre entrevistador e interrogado.

6. El cuestionario debe finalizar con expresiones de agradecimiento por la colaboración prestada por el entrevistado, lo que facilitará el contacto para eventuales entrevistas futuras, de la misma o de otra investigación.
7. Si posteriormente es necesario al relevamiento separar rápidamente a los sujetos de la muestra en grupo previamente determinados, se recomienda emplear papeles de distintos colores (o bandas de colores diversos en los extremos superior derecho o izquierdo del documento) para cada grupo.
8. Se recomienda que las preguntas dentro de una batería vayan desde los tópicos más generales a los más específicos.
9. Para los temas principales de la investigación, planear, incluir preguntas que ubiquen el mismo contenido en diferentes contextos, con el fin de poder luego comparar las respuestas.
10. Si hemos empleado una batería de *ítems* para algunos temas, es conveniente incluir alguna(s) pregunta(s) que nos sirvan para verificar la adecuación y consistencia de las preguntas como un todo.
11. Si planificamos emplear el cuestionario posteriormente (por ejemplo, para estudios *cross-cultural*) debemos redactar las preguntas de manera que no se hagan temporales; es decir, que se puedan aplicar después sin la necesidad de introducirles cambios, para asegurarnos las posibilidades de comparación. Esto significa evitar el empleo de fechas, nombres de personajes efímeros, modas o normas locales, etc.
12. Si nuestro estudio va a ser comparativo con otros realizados por autores distintos, debemos emplear, en lo posible, la misma formulación de las preguntas.

“Lista de control” de asuntos de entrevistas relacionadas con el cuestionario

Preguntas estructuradas. Regla fundamental: La pregunta debe ser leída en el lenguaje exacto con que figura en el cuestionario. Reglas suplementarias:

1. Tratándose de una pregunta de hechos (como edad, *status* social, etc.), el entrevistador tiene libertad para reformular la pregunta. Lo importante es que la información que deseamos obtener sea efectivamente conseguida.
2. Si el entrevistado no ha comprendido la pregunta o, sencillamente, la malinterpreta, el entrevistador está autorizado para repetirla. Sin embargo, no está autorizado para darle otra formulación.
3. Las preguntas *follow-up* tienen que ser echas por el entrevistador. Incluso si el respondente ha contestado en buena forma, el entrevistador tiene que asegurarse si el entrevistado no tiene nada más que agregar. El trabajo de las respuestas agregadas a la pregunta *follow-up* debe ser anotado por el entrevistador.
4. En general, si una pregunta es algo débil o completamente irrelevante y la repetición de ella (Núm. 2), no da ningún resultado, el entrevistador puede tratar de hacer una pequeña reformulación. En este caso, la respuesta original debe ser anotada, y con el fraseo de la nueva formulación (palabra

por palabra) obtendremos la nueva respuesta dada por el entrevistado, la cual debe separarse de la primera respuesta.

5. Si existen alternativas fijadas para la respuesta (pregunta de “cafetería”), frecuentemente sólo se anota *una* de las alternativas.
6. En el caso de una pregunta abierta, la respuesta exacta del respondente debe ser dada palabra por palabra. Por ejemplo: *No*; “el R. piensa que... pero”, *sino*: “Pienso que no es correcto que...” Cualquier desviación de las reglas dadas, debe agregarse a las instrucciones de los entrevistadores. Para *preguntas no estructuradas* las reglas deben ser aplicadas en cada caso separado.

UN EJEMPLO

A continuación presentamos un cuestionario autoadministrado, utilizado para la evaluación de un programa de alimentación escolar en cuatro provincias chilenas (Santiago, Valparaíso, Aconcagua y O’Higgins), en 1967.⁸

Se aplicaron 32 500 cuestionarios en una muestra aleatoria estratificada de escuelas, en las que se solicitó información de alumnos y sus familiares. Los cuestionarios fueron distribuidos por los maestros, y el total de la información fue recogida en un mes.

El cuestionario que sirve de ejemplo es el de jefes de familia, y el número en la esquina superior izquierda es idéntico al del cuestionario del niño, que fue completado por sus maestros y a los cuestionarios de padres y madres de familia. Para asegurarnos de la complementación entre los dos diferentes cuestionarios solicitamos al maestro escribiese el nombre del alumno en cada cuestionario.

El cuestionario es además precodificado, salvo en una pregunta (la Núm. 24), y los números en la última columna corresponden a columnas de tarjetas IBM (las primeras 43 columnas contenían la información correspondiente al cuestionario de niños; y las últimas 8 a características de la escuela).

Los dibujos en la parte correspondiente a las instrucciones resultaron muy útiles en términos de motivación de los respondentes (el porcentaje de retornos correspondió a 96.5 % del total de la muestra).

⁸ Para detalles de la muestra y del estudio, ver: R. Faría, J. Ochoa, S. Quevedo y J. Padua; Estudio del programa de Asistencia Proporcionado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas; ELAS-JNAEB, Santiago de Chile, 1967; y El rendimiento escolar: un análisis en base a algunas variables estructurales; ELAS-JNAEB; Santiago de Chile, 1968.

CUESTIONARIO PARA JEFES DE FAMILIA

¡LEER ESTO ANTES DE EMPEZAR!

Aquí tenemos algunas preguntas que queremos que usted responda.

Jefe de familia es aquella persona que tiene la mayor responsabilidad económica en el hogar; si usted no es jefe de familia, se ruega dar este cuestionario a esa persona para que lo llene. (Si no está presente en los 7 días que siguen, llénelo usted a su nombre.)

Las preguntas que usted conteste serán usadas para un estudio científico, por lo tanto son confidenciales y anónimas. El presente estudio es realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), organismo de la UNESCO (Naciones Unidas). Cuenta con la colaboración del Ministerio de educación, de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de la Cátedra de Nutrición de la Escuela de Salubridad de la Universidad de Chile.

Para el propósito del estudio es sumamente importante su elaboración y que se responda a todas las preguntas en forma verdadera y lo más exacta posible.

Cuando esté listo el cuestionario, devuélvalo lo más pronto que pueda a la escuela. Si usted encuentra algunas dificultades en las preguntas, le recomendamos ir donde el profesor de su niño para que él le ayude.

Ahora: ¿Cómo se responden las preguntas?

1.- Marque sólo una respuesta en cada pregunta.

2.- Marque las respuestas en la columna que dice "respuestas".

3.- ¿En qué forma marco yo las respuestas?

a) Si a la respuesta corresponde un número, márkuelo con un círculo redondeando el número.

Aquí hay un ejemplo de esto: —> La pregunta es ¿Dónde vive usted?

En el campo1

En una ciudad pequeña.....2

En una gran ciudad.....3

Cuando viva en el campo, por ejemplo, marque como se indica arriba.

b) Si se encuentra con una línea que tenga esta forma _____ coloque en ella la respuesta.

Un ejemplo: ¿Cuántas personas viven en la casa?....._____

Si viven 5 personas en la casa, marque 5 ; si viven 12 personas, marque 12.

4.- ¿Cuánto gana usted (jefe de familia) mensualmente? Marque así: si gana, por ejemplo, E° 240 mensual (o sea, E° 60 semanal), redondée el numero 2.

| | | |
|------------------------------|---------------------------|---|
| Menos de E° 100 mens..... | Ó Menos de E° 25 sem.... | 1 |
| De E° 101 a E° 300 mens. | Ó De E° 26 a E° 75 sem. | 2 |
| De E° 301 a E° 500 mens. | Ó De E° 76 a E° 125 sem. | 3 |
| De E° 501 a E° 700 mens. | Ó De E° 126 a E° 175 sem. | 4 |
| De E° 701 a E° 1 000 mens. | Ó De E° 176 a E° 250 sem. | 5 |
| De E° 1 001 a E° 1 500 mens. | Ó De E° 251 a E° 375 sem. | 6 |
| De E° 1 501 a E° 2 000 mens. | Ó De E° 376 a E° 500 sem. | 7 |
| De E° 2 001 a E° 3 000 mens. | Ó De E° 501 a E° 750 sem. | 8 |
| De E° 3 000 o más mens..... | Ó De E° 751 o más sem.... | 9 |

5.-

PREGUNTAS

| | Respues- tas | No marque nada aquí |
|---|---------------------|------------------------|
| <hr/> | | |
| ¿Qué estudios ha realizado usted? (jefe de familia), redondée con un círculo el número o letra que corresponde. | Mar- que aquí | |
| No fue a la escuela..... | 1 | |
| Fue hasta 2° año de escuela primaria o menos..... | 2 | |
| Fue hasta el 4° año de escuela primaria..... | 3 | |
| Fue más de 4° año, pero no llegó a completar 6° año..... | 4 | |
| Completó la escuela primaria..... | 5 | |
| Estudios secundarios incompletos..... | 6 | 49 |
| Estudios secundarios completos..... | 7 | |
| Otros estudios posteriores al secundario, pero no de carácter Universitario..... | 8 | |
| Estudios universitarios incompletos..... | 9 | |
| Estudios universitarios completos..... | X | |
| Otros estudios, especificar..... | | |
| ..... | Y | |

6.- Total de dinero que entra en la familia.

Indique aquí cuánta plata reciben los miembros de la familia en total. Sume los sueldos y salarios de todos los que trabajen en la casa. Coloque un círculo en el número que corresponde. Por ejemplo, si ganan en total E° 400, o sea, E° 100 semanal, redondée el número 3.

| | |
|--|---|
| Menos de E° 100 mens..... Ó Menos de E° 25 sem.... | 1 |
| De E° 101 a E° 300 mens. Ó De E° 26 a E° 75 sem. | 2 |
| De E° 301 a E° 500 mens. Ó De E° 76 a E° 125 sem. | 3 |
| De E° 501 a E° 700 mens. Ó De E° 126 a E° 175 sem. | 4 |
| De E° 701 a E° 1 000 mens. Ó De E° 176 a E° 250 sem. | 5 |
| De E° 1 001 a E° 1 500 mens. Ó De E° 251 a E° 375 sem. | 6 |
| De E° 1 501 a E° 2 000 mens. Ó De E° 376 a E° 500 sem. | 7 |
| De E° 2 001 a E° 3 000 mens. Ó De E° 501 a E° 750 sem. | 8 |
| De E° 3 001 a E° 5 000 mens. Ó De E° 751 a E° 1250 sem. | 9 |
| Más de E° 5 000 mens.,,,,,,,,,, Ó Más de E° 1 251 sem | X |

7.- ¿Cuál es su ocupación? (la del jefe de familia).

Por favor redondée con un círculo el número que corresponde al grupo de su ocupación. Antes de hacerlo, lea detalladamente todos los grupos y cuando no encuentre escrita la suya, marque el grupo de ocupaciones que más se le parecen.

| | | |
|-----------------------|---|---|
| Estoy en el grupo de: | <i>Trabajadores no especializados, asalariados y por cuenta propia.-</i> Por ejemplo: ayudantes, aprendices, industriales de construcción y minería, garzones, estibadores, porteros, propietarios de pequeña parcela rural que trabaja la tierra por su cuenta y sin empleados, vendedor ambulante, mozo de servicio y limpieza, diarero, lustrabotas, empleada doméstica, basurero, peón agrícola, pololero y similares | 1 |
| Estoy en el grupo de: | <i>Trabajadores especializados, asalariados y por cuenta propia.-</i> Por ejemplo: técnicos no titulados, linotipistas, gáster, carpintero, estucador, pintor, mecánico, operador de máquinas, peluquero, chofer, bencinero, pescador, minero, soldado, cabos, marineros y similares. . . . | 2 |
| Estoy en el grupo de: | <i>Personal de supervisión.-</i> Por ejemplo: capataces de industria, minería y construcción, sub-oficiales de las fuerzas armadas, superiores a cabos (sargento, suboficial mayor), jefe de cocina y similares. | 3 |
| Estoy en el grupo de: | <i>Empleados de administración pública, privada y comercio de grado II y comerciantes minoristas.-</i> Por ejemplo: oficinistas de administración pública y privada, empleados de comercio, vendedor de mostrador, viajante, corredor de seguros, dactilógrafos, telefonistas, comerciantes minoristas con un empleado o ninguno, y similares | 4 |
| Estoy en el grupo de: | <i>Empleados de administración pública, privada y comercio de grado I y pequeños propietarios de comercio.-</i> Por ejemplo: técnicos titulados, secretarias, enfermeras, fotógrafos, dibujantes, laboristas, profesores primarios, propietarios de pequeña empresa, o comercio minorista con 2 hasta con 5 empleados y similares | 5 |
| Estoy en el grupo de: | <i>Jefes menores de administración pública y privada.-</i> Por ejemplo: Jefes de grupo o de oficina, profesores secundarios, oficiales de las fuerzas armadas, desde subteniente hasta capitán inclusive, director de escuela primaria y similares | 6 |
| Estoy en el grupo de: | <i>Empresarios medianos y jefes intermedios de administración pública y privada.-</i> Por ejemplo: dueños de empresa o comercio, con 6 hasta con 30 dependientes, secretarios de facultades, o rectores de colegio secundario, jefes de sección o departamento, jefes de fuerzas armadas, de mayor a coronel, profesionales universitarios que ejerzan su | |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| | profesión y similares | 7 |
| Estoy en el grupo de: | <i>Grandes empresarios y altos ejecutivos.</i> - Por ejemplo: Dueños de grandes empresas industriales, agrícolas y comerciales con más de 30 empleados, directores de escuelas universitarias, decanos, rector, director general, subsecretarios, ministros, gerentes directores, presidentes y vicepresidentes de grandes empresas, generales, almirantes y similares | 8 |
| | Escriba ahora con algún detalle, en qué consiste su ocupación (del jefe de familia), qué es lo que hace | |

Por otro lado, el uso del método de criterios independientes requeriría que el orden de rango forme algún otro rango de aceptabilidad social. Tales indicadores podrían ser el orden de rango de deseabilidad como inquilinos en un gran proyecto de construcciones de viviendas, de aceptabilidad como miembros de un gremio, etc.

F) *Limitaciones y aplicaciones*

Esta técnica de *scaling* no está limitada en cuanto a su flexibilidad de aplicación ni por su crudeza como medida. Los principales problemas son: 1) La suposición de la equidistancia entre los puntos de la escala; 2) La suposición de que cada punto está necesariamente “más allá” del punto anterior; 3) El hecho de que ella puede ser probada por confiabilidad solamente por el “decir” de la técnica ordinaria del *test-retest*. Por lo tanto, el uso de este método de *scaling* esta limitado generalmente a estudios pilotos o a investigaciones que por alguna razón deben ser completados rápidamente y no requieren de un nivel de precisión muy alto.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA PARA ESCALAS DE MEDICIÓN DE ACTITUDES

Al lector interesado en profundizar tanto en la teoría como en la técnica de escalas de medición de actitudes recomendamos especialmente los siguientes textos:

Edwards, A. *Techniques of Attitude Scale Construction*; Appleton-Century-Crofts, Nueva Cork, 1957.

Torgerson, W. *They and Methods of Scaling*; J. Wiley, Nueva York, 1958.

Thurstone, L. *The measurement of Attitudes*, The University of Chicago, 1929.

Stouffer, S. et al. *Mesurment and Predication. Studies in Social Psychology in Worl War II* ; Princeton University, 1950.

Upshaw, H. “Attitudes Measurement” en Blalock, A. *Methodology in Social Research*; McGraw-Hill, Nueva York, 1968.

Selltiz, Jahoda et al. *Research Methods in Social Relations*; Holt-Rinehart-Winston, Nueva York, 1959.

Recomendamos también revisar especialmente las siguientes revistas:

Sociology and Social Research
Journal of Applied Psychology
Journal of Social Psychology
Journal of Abnormal and Social Psychology
American Sociological Review
American Journal of Sociology
Psychological Bulletin

VII. EL TRABAJO DE CAMPO

INGVAR AHMAN

SUPONGAMOS que los entrevistadores han sido seleccionados y se ha verificado su capacidad para el trabajo en el terreno en el cual va ser realizado. Supongamos también que el investigador cuenta con una central para el trabajo de terreno, desde la cual él opera. Esta central tiene servicio telefónico, una gran sala de conferencias y algunas salas pequeñas, a las cuales los entrevistadores pueden llevar a los R,⁹ si es que existen dificultades para obtener un lugar adecuado para realizar la entrevista en otra parte. En la central existen además planos de la ciudad, guías telefónicas, mapas de comunicación, etc.

Algunos días antes de que comience el trabajo en terreno, los entrevistadores deben tener una reunión preliminar, con el objeto de tomar todas las instrucciones necesarias, ejercitarse en algunos cuestionamientos, formularios, etc. Algunos de los puntos de importancia que deben tratarse en estas reuniones preliminares, son las siguientes:

1) *Descripción del estudio*

El investigador ofrecerá una descripción metodológica del estudio y explicará algunas de las partes teóricas que hay dentro de él.

2) *Descripción de la muestra*

El investigador dará una explicación acerca de la forma como se ha diseñado la muestra, su tipo y qué posibilidades existen para reemplazar los individuos que no se encuentren al efectuar las entrevistas.

Los puntos 1 y 2 son meramente informativos para ubicar a los entrevistadores en el tipo de estudio y si el investigador lo considera conveniente, pueden eliminarse. Los puntos que vienen a continuación son bien específicos y conviene se los tenga en cuenta.

⁹ R = Respondente

3) *Cómo ponerse en contacto con los respondentes*

A cada entrevistador debe asignársele un distrito especial, propio. El entrevistador recibe un mapa y se le pide que haga un plan para sus contactos, que no ofrezca mucha pérdida de tiempo en movilización. De acuerdo con la profesión del R, el entrevistador selecciona el tiempo que considera más probable para contactarse con las personas elegidas. Es importante que se contacte con el mayor número de R posibles. No siempre existe la seguridad de que la persona disponga del tiempo necesario para la entrevista cuando es visitado por el entrevistador, aunque esté realmente interesado. En este caso, el entrevistador deberá fijar un día y hora para la entrevista. Cuando establezca la hora para la entrevista, debe considerar el tiempo necesario para movilizarse, de tal modo que una entrevista no tenga que hacerse en forma apresurada, por cuanto el tiempo para la próxima entrevista está demasiado cerca de la anterior. El entrevistador debe tener especial cuidado de no dejar nunca de asistir a una entrevista que ha sido previamente concertada. Si por algún motivo surgen dificultades imprevistas, el entrevistador debe acudir de inmediato a la central de operaciones pidiendo cooperación. Cualquier otro entrevistador puede hacer la entrevista. En caso negativo, es necesario que el entrevistador llame a la persona y trate de concertar una nueva entrevista. Si el R no estuviere en casa al efectuar el contacto, el entrevistador puede dejarle el mensaje (esto podría estandarizarse para todos los entrevistadores), manifestando que el entrevistador se ha hecho presente y que ha estado buscando al R para fijar una nueva entrevista, en una fecha determinada, etc. En todo caso, es necesario que el entrevistador trate de evitar el contacto con el R a través del teléfono. Es mucho más fácil rehusar una entrevista por medio del teléfono que si el entrevistador lo solicita personalmente. Igualmente, no es recomendable contactar al R en su trabajo, ya que podría estar muy ocupado y rehusar la entrevista por causa de esto.

La presentación

El entrevistador deberá presentarse a sí mismo al R, diciéndole, por ejemplo: “¿Cómo está usted? Mi nombre es... Estoy tratando de efectuar unas entrevistas para un estudio que hará la universidad. Este estudio desea conocer la opinión pública en asuntos de actualidad muy importantes. Usted ha sido seleccionado en la muestra, para efectuarle una entrevista y me agradecería hacerle algunas preguntas, como ésta:...”

Hay ocasiones en que el R se pone suspicaz y desea saber algo más acerca del estudio. El entrevistador puede ofrecerle más detalles sobre el estudio *en general*, y su importancia para el progreso de la comunidad, etc. Si el responderte está aún titubeante, hay que partir con las preguntas: “¿Por qué no comenzamos con algunas preguntas y así usted se da una idea mejor?”

A veces el R no entiende por qué el entrevistador no escoge otra persona para ser entrevistada. Puede que él sugiera que en vez de él se entreviste a un hermano

suyo, que, por ejemplo, está más interesado en esto. Llama a su hermano que está en la habitación contigua y que está deseoso de ser entrevistado. La situación se torna difícil. El entrevistador tiene que explicar que las personas fueron escogidas previamente al azar y que no pueden ser sustituidas. Ese R y nadie más es la persona requerida. En muchos casos es muy importante explicar el objetivo del estudio y que sus resultados serán publicados y remitidos después del entrevistado. Es importante insistir en que las respuestas a las preguntas serán usadas solamente en tablas estadísticas y que la entrevista es estrictamente confidencial. Algunas de estas cosas conviene mencionarlas al final de la entrevista, de acuerdo a la forma como reacciona el R.

En la presentación, es evidente que el entrevistador debe mostrar sus credenciales que lo autorizan para efectuarla. Esto debe hacerse como una regla general, sean o no solicitadas por el R. La identificación personal, naturalmente, debe ser llevada consigo. El entrevistador puede preguntar también al R si ha recibido alguna carta previa explicándole el estudio que se va a realizar. Si no la hubiere recibido, puede exhibirle una copia extra al R.

He aquí un ejemplo de una carta previa enviada con motivo de una entrevista:

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EL CAMPO SOCIAL
UNIVERSIDAD DE.

Junio de 1975.

Estimado señor (a):

El Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de, está llevando a cabo una encuesta de la opinión pública en asuntos actuales de importancia.

El instituto auspicia muchos tipos de estudio. La presente encuesta es parte del estudio de la participación de la comunidad y de los ciudadanos, en toda la zona norte del país.

Dentro de las próximas semanas estaremos entrevistando tanto a hombres como mujeres en la zona norte. Su nombre ha sido seleccionado como una de las personas que serán entrevistadas. Las personas han sido elegidas al azar.

El resultado de todas las entrevistas será publicado en un informe que presentará al Norte como un todo. El informe será totalmente estadístico y ninguna persona será identificada. Todas las entrevistas serán tratadas en forma estrictamente confidencial.

Con el objeto que la muestra sea exacta, no podemos efectuar sustituciones de personas que han sido seleccionadas para las entrevistas.

Un entrevistador con sus credenciales y correcta identificación, que lo acredita como uno de los entrevistadores para este estudio, lo visitará en su casa dentro de las próximas semanas. Estamos seguros que usted encontrará esta visita interesante y útil.

Si usted tiene algunas preguntas que formularnos o desea información adicional acerca de nuestros estudios, nos será grato contestar a sus requerimientos.

Le agradecemos de antemano su gentil atención.

Atentamente,
Director de Estudio

Cuando se trate de la presentación, debe explicarse además al entrevistador los aspectos de la entrevista que dicen relación con la cooperación o negativa por parte del R. ¿Cómo puede el entrevistador ganarse la confianza del entrevistado para realizar la tarea en la cual está empeñado? ¿Podemos garantizarle esta confidencialidad? Precisamente para esto se usará este estudio. ¿Por qué se ha elegido exactamente al R? ¿Cómo haremos frente a los diferentes tipos de preguntas que el R frecuentemente hace al comienzo de la entrevista o antes?

Confidencialidad

Los entrevistadores deberán ser entrenados debidamente acerca de la ética de la entrevista. El entrevistador no debe discutir ninguna entrevista con nadie que no pertenezca al equipo de investigación. Debe tomarse especial cuidado con el objeto de que los entrevistadores no discutan acerca de las entrevistas entre ellos mismos en lugares públicos o donde puedan ser escuchados por personas que no pertenecen al equipo de investigación.

Los entrevistadores no deben mostrar el cuestionario ni lleno ni vacío a ningún otro R ni mucho menos a otras personas. El entrevistador firmará un recibo por el número de cuestionarios que ha recibido y ese número de cuestionarios deberá coincidir con el número de entrevistas que aparecen en la central, después que el trabajo haya terminado. Los cuestionarios sin llenar no pueden darse a ninguna persona que no pertenezca al equipo de investigación, salvo que cuenta con el visto bueno del investigador jefe.

¿Qué podemos hacer para obtener un alto grado de ética dentro del equipo de entrevistadores?

Pagos elevados, tanto de entrevistas efectuadas como también de aquellas que no han resultado, pero en las cuales el entrevistador ha hecho contacto con el R.

Uso de grupos especiales. Si el investigador usa un grupo de estudiantes interesados en el área de estudio, la motivación para un buen trabajo será alta. En algunos países existen equipos profesionales de entrevistadores que poseen título profesional y hay una ética de grupo debidamente establecida. Cualquier intento de hacer un mal trabajo, en este caso significa graves perjuicios para el entrevistador.

Comprobaciones. El investigador efectuará comprobaciones al azar, a los entrevistadores. Esto puede hacerse en la forma de un llamado telefónico al R, para saber cómo encontró la entrevista y hacerle diversas preguntas: “¿Cómo era el entrevistador? ¿Adecuado o falta de interés?” El investigador puede incluso efectuar visitas y repetir alguna preguntas a algunos de los R y preguntarles acerca de cómo encontraron al entrevistador.

En ambos casos, el investigador preguntará cuánto demoró la entrevista. En el caso de que algunas personas no hayan seguido las reglas indicadas, se les excluye de inmediato del equipo.

Informes a la central de entrevistadores

El procedimiento para los informes a la central debe ser fijado de tal modo que el investigador pueda verificar cómo se está efectuando el trabajo en el terreno. La primera entrevista en el terreno o las dos primeras deben ser verificadas inmediatamente por el investigador. Si hay algunos malos entendidos (incluso aunque el entrevistador haya sido entrenado antes en el cuestionario), deben corregirse inmediatamente. Puede ser que algunas preguntas en el cuestionario no estén suficientemente claras o que las instrucciones de los entrevistadores no sean claras o que el entrevistador no haya interpretado correctamente algo. Hay entonces una posibilidad de corregir esto inmediatamente sin destruir el estudio. Después de esto, por ejemplo, cada 5 entrevistas el entrevistador debe entregarlas al investigador para verificarlas.

El examen del contenido debe hacerse cuidadosamente. Si el entrevistador se ha saltado algunas preguntas, debe ir nuevamente. Si el entrevistador se ha saltado algunas preguntas, debe ir nuevamente con el R y obtener los datos que faltan. En algunos casos es necesario recordar a los entrevistadores de algunas instrucciones y en la mayoría de los casos debe recordárseles de escribir en una forma legible.

Instrucciones para la investigación

En cada trabajo de terreno debe dársele a los entrevistadores un folleto de instrucciones especiales acerca del estudio. El contenido de este folleto puede ser el siguiente:

- a) Información general sobre el estudio.
- b) Procedimientos de muestreo utilizados.
- c) Datos sobre la entrevista: *i)* plan de obtención de datos para cada entrevistador; *ii)* Material con que debe contar; *iii)* Contacto con las autoridades locales; *iv)* Entrevistas para la práctica; *v)* Presentación a los R; *vi)* Plan de contactos con los R; *vii)* El contacto con la central; *viii)* *Cómo motivar al entrevistado*; *ix)* Confidencialidad del estudio.
- d) Códigos generales utilizados: *i)* Instrucciones para las preguntas.

Especialmente la parte d debe ser seguida por todos los entrevistadores en las reuniones. Si se usa algún código especial como el que hemos sugerido con O, X y Y, deberá explicarse en detalle y practicarse. Después de esto, todas las preguntas del cuestionario deben ser seguidas con las instrucciones especiales que se han dado para ello.

A continuación, los entrevistadores tomarán varios días para estudiar todo el material y volver antes de que comience el estudio para una comprobación de sus conocimientos.

Verificación en el cuestionario

El entrevistador deberá ser supervisado con el objeto de comprobar que conoce el cuestionario sin ninguna dificultad, y que conoce la instrucción existente para todas las preguntas y otras instrucciones generales. En el momento de la entrevista, es demasiado tarde para empezar a buscar las instrucciones ya que ésta debe tener cierta fluidez.

En general, una encuesta significa papeles y más papeles. Cuando el entrevistador sale a terreno, debe llevar, por ejemplo un equipo como el siguiente: 5 cuestionarios; 1 folleto con instrucciones para los entrevistadores; 5 juegos de tarjetas, de 3 tarjetas c/uno; 20 tarjeta para R (para identificación del R); 1 plano; credenciales; 3 cartas de introducción; 20 hojas especiales para dejar a los R que no se encuentren en la casa.

La inscripción de los R

En esta parte del capítulo, nos proponemos dar algunas indicaciones de un sistema que controle la inscripción o registro de los R antes, durante y después del trabajo en terreno.

Supongamos que el tamaño de la muestra es de 500 y hemos seleccionado las 500 personas al azar. Registramos por cada persona: nombre, profesión, edad, estado civil, dirección y número de teléfono, la parte del país en que habita y su nacionalidad. Todos estos datos se anotan en una página estándar (por cada individuo se emplea una página). En esta página registramos, además, dónde se consideró a este individuo en la muestra. (Por ejemplo: provincia del Norte, Libro de Registro, pág. 345, ind. Núm. 56.)

Supongamos que usamos 25 entrevistadores. Por cada entrevistador anotamos una página normal donde se colocan sus R. En este caso, 20 por entrevistador, seleccionamos de tal manera que vivan bastante cerca uno de otro. En esta hoja dejamos el espacio suficiente para registrar qué entrevista ha efectuado el entrevistador, cuáles han faltado y por qué y si las entrevistas se han entregado después a otros entrevistadores.

Ahora, para cada individuo hacemos un juego de dos tarjetas (exactamente iguales), de tamaño pequeño, de cartulina. En esta tarjeta colocamos el nombre del R, profesión, edad, estado civil, nacionalidad, dirección y número telefónico. Además colocamos el nombre y número del entrevistador.

Esto es, cada entrevistador irá a terreno con 20 tarjetas para R y una copia de cada una se guardará en la central de entrevistadores. Llamemos a la tarjeta de los entrevistadores T_e y a la de la central T_c .

En la tarjeta T_e , el entrevistador hace una anotación cuando la entrevista está lista y la razón, en caso de haber sido imposible realizarla.

Tendremos dos tarjetas para las inscripciones que tendremos que manejar. Los llamaremos A y B . En A colocaremos las entrevistas terminadas y los R que no vamos a volver a molestar. En B , guardaremos todas las T_c al comienzo y todas las T_e , con las cuales tenemos que continuar. Usaremos los registros siguientes:

Al comienzo, cuando partimos a terreno encontramos todas las T_c en el tarjetero B bajo el entrevistador a las que pertenecen (los números 1-6, etc., son los números de los entrevistadores).

Supongamos que un entrevistador vuelve con una entrevista que ha efectuado. Entonces la tarjeta T_c en B se retira de su lugar numerado y se pone con la tarjeta T_e bajo las letras en A . Las letras en A se refieren a la inicial del apellido del R, en orden alfabético.

Ahora, supongamos que al entrevistador le ha sido imposible efectuar la entrevista durante el curso de tres semanas, porque el R se encuentra fuera de la ciudad. En el caso que proyectamos emplear otro entrevistador en la última oportunidad, tomaremos las tarjetas T_e y T_c y las colocaremos en el tarjetero B bajo el título "Fuera de la ciudad". Lo mismo podría hacerse en el caso que alguien esté en el hospital por largo tiempo, haya concertado con el entrevistador una nueva entrevista para después o si alguien ha rehusado cooperar en la entrevista. En el caso que la persona haya rehusado, el investigador puede tratar de probar otra vez con otro entrevistador. Esto es, todas las tarjetas que se encuentran en el espacio superior en el tarjetero B y las tarjetas que vale la pena de tratar de nuevo.

Tan pronto como una entrevista esté lista, dijimos que su tarjeta pasa al tarjetero A . Lo mismo se hace en el caso en que se haya desistido de hacer la entrevista. Por ejemplo, la persona que no desea cooperar y que ha sido imposible convencerla; algunas personas que se encuentran fuera de la ciudad o fuera del país hasta fines de año; otras que se encuentran en el hospital por un tiempo largo, es preferible no seguir con el caso. Algunas puede que sea imposible entrevistarlas por otras razones. Puede tratarse de un extranjero que vive en el país sin conocer el idioma y que haya sido imposible conseguir un intérprete;

alguien que puede haber fallecido; personas que se encuentran en prisión, etcétera.

Hay muchas ventajas en el uso de este sistema que a primera vista puede parecer complicado. He aquí algunas de ellas:

En cualquier momento del estudio, el investigador tiene la situación completa del trabajo en terreno para una *rápida* inspección. Puede darse cuenta de inmediato cuántas entrevistas hay hechas y cuántas están todavía por hacerse, con el simple control de los tamaños de las tarjetas en la parte de debajo de los tarjeteros *A* y *B*. Sabe inmediatamente cuántas entrevistas ha efectuado cada entrevistador, con sólo verificar el número del entrevistador en el tarjetero *B*. Puede cambiar a nuevos entrevistadores inmediatamente con sólo distribuir las tarjetas que se encuentran en la parte de arriba del tarjetero *B*. En este caso, las tarjetas *Te* van al nuevo entrevistador y las *Tc* quedan anotadas en el número del nuevo entrevistador. El investigador puede asimismo verificar cuántas entrevistas fue imposible efectuar, con sólo mirar la parte superior del tarjetero *A* y compararla con las tarjetas que figuran en la parte baja del mismo tarjetero. De ello tiene, también, el porcentaje de pérdida.

Aun más útil es el sistema si pensamos cuán fácilmente los “R están perdidos” entre diferentes entrevistadores, cuando se usan otros sistemas. Nadie sabe quién tiene un determinado R, en el momento en que se necesita conocer el dato, así como otras inconsistencias. Con el sistema presentado aquí tenemos asimismo una doble comparación de las tarjetas. Esto es, todas las tarjetas que van en el tarjetero *A* o *B* (parte superior) tienen que estar pareadas ($Tc + Te$). Esto es, ningún entrevistador puede andar con algunas tarjetas que están terminadas y ninguna tarjeta *Tc* puede existir cuando ya están terminadas las entrevistas.

En seguida, el investigador completa las “páginas R” y las “Páginas del entrevistador” (mencionadas al comienzo), en base a los resultados de los dos tarjeteros. Incluso, si la mayor parte del trabajo en terreno ha sido hecho inmediatamente, habrá un gran lapso en el cual las últimas entrevistas han sido efectuadas. En este caso el sistema presentado es también muy aconsejable y se adecua de inmediato para cualquier operación que se quiera.

Deobold B. Van Dalen y w.J. Meyer. “Los instrumentos de investigación”. En: Manual de Técnicas de la investigación educacional. Paidós Educador. Buenos Aires, 1992; pp.322-358

CAPÍTULO 12

LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Durante la etapa en que se elabora el proyecto de investigación, es necesario evaluar las ventajas de los diversos métodos que habrán de emplearse para la recolección de los datos. Una vez que ha determinado el enfoque con el que encarará su tarea y la clase que deberá reunir para verificar su hipótesis en forma adecuada, el E analiza los instrumentos disponibles y elige los que considera más apropiados para los fines que persigue. Cuando los instrumentos existentes no satisfacen sus necesidades específicas, los modifica, elige otros que le servirán de complemento o bien construye los propios.

Corresponde señalar que la investigación empieza con el planteo del problema y que la naturaleza de la hipótesis determina la selección de los instrumentos que habrán de utilizarse. No se trata de conocer y dominar un solo método para la obtención de los datos —por ejemplo, los cuestionarios— y aplicarlo a cualquier problema que se presente. Cada instrumento resulta adecuado para reunir un cierto tipo de datos, y en algunos casos el investigador se ve obligado a emplear varios de esos instrumentos para recoger la información que le permita hallar la solución de un problema. En consecuencia, debe poseer considerables conocimientos acerca de una amplia variedad de técnicas e instrumentos. En otras palabras, es necesario que sepa con exactitud qué clase de datos puede proporcionar cada uno de ellos, cuáles son sus ventajas y limitaciones, las premisas en que se funda su empleo y el grado de validez, objetividad y confiabilidad que posee. Por otra parte, el investigador debe desarrollar una gran habilidad para el empleo, la construcción y el mantenimiento de tales instrumentos, así como para la interpretación de los datos que ellos producen.

EL MUESTREO

Muchos de los problemas que surgen en la investigación científica no se pueden resolver sino mediante la utilización de instrumentos de muestreo. Puesto que la mayoría de los fenómenos educacionales abarcan un gran número de unidades, el investigador no siempre puede entrevistar, administrar tests u observar a cada una de ellas, en condiciones controladas. Gracias a los instrumentos de muestreo es posible resolver este problema, pues ayudan al investigador a seleccionar las unidades representativas, a partir de las cuales podrá obtener datos que le permitan extraer inferencias acerca de la naturaleza de la población total. Los instrumentos de muestreo ahorran tiempo, dinero y energías y proporciona los medios para indagar problemas que resultan difíciles de encarar mediante los

métodos convencionales. Ningún investigador puede desconocer los procedimientos de muestreo y las dificultades que suelen suscitarse cuando se los utiliza.

Extracción de muestras

El muestreo no consiste en reunir de manera casual datos extraídos de cualquiera de las unidades escogidas. Para obtener una muestra representativa es necesario seleccionar sistemáticamente cada unidad de acuerdo con un criterio específico y en condiciones controladas. Este proceso incluye varios pasos. El investigador debe: 1) definir la población con la que habrá de trabajar; 2) elaborar una lista precisa y completa de las unidades que componen esa población; 3) extraer de la lista unidades representativas, y 4) obtener una muestra lo suficientemente amplia como para que pueda representar las características de la población total.

Definición de la población. No es posible extraer conclusiones acerca de una población antes de identificar con claridad la naturaleza de las unidades que la componen. Cuando se define la población de manera vaga, no es posible saber cuáles son las unidades que deberán ser consideradas al seleccionar la muestra. Por ejemplo, para obtener información acerca del salario promedio de los profesores universitarios, el investigador debe definir la población específica a partir de la cual se propone extraer generalizaciones. ¿Piensa abarcar a los profesores de todos los niveles y facultades –medicina, humanidades, derecho, etcétera-, y también a los que ocupan cargos administrativos? Por cierto que cualquier generalización extraída de una población que incluya a los rectores diferirá de aquellas que se limiten a considerar la situación de los docentes auxiliares, que reciben sueldos más reducidos. Los informes elaborados por instituciones, partidos políticos o empresas de publicidad resultan a menudo engañosos, a causa de que el público supone que los datos se obtuvieron de un determinado universo, cuando en realidad se los extrajo de otro.

Listado de la población. Una vez identificada con claridad la población, el investigador obtiene o elabora una lista completa, exacta y actualizada (estas listas se denominan marcos) de todas las unidades que aquello incluye. Esta tarea suele requerir bastante tiempo, pues a veces surgen dificultades que impiden reunir los datos necesarios. Supongamos que se desea recoger información acerca de los salarios que reciben los profesores universitarios de cierta región. Es probable que algunas instituciones dispongan de estos datos, pero quizá no se hallen dispuestas a proporcionarlos al investigador. En otros casos, puede ocurrir que no se cuente con una lista exacta de las unidades que integran la población que se quiere estudiar. Imaginamos, por ejemplo, que el investigador necesite una lista de los profesores residentes en Ohio que carecen de empleo o de los adolescentes que cometieron crímenes en Nueva York durante el año anterior. Tal vez los tribunales posean información acerca de estos últimos, pero es probable que, en sus archivos, figuren tanto los jóvenes que no cuentan con un hogar estable como los delincuentes y, por supuesto, no aparecerán los criminales no identificados.

Muchos investigadores obtienen resultados decepcionantes, a causa de que se limitan a emplear los marcos de población disponibles sin evaluar los métodos que se utilizaron para compilarlos y cerciorarse de que estas listas incluyan a todos los miembros de la población que se busca estudiar. En algunos casos, tales investigadores operan con listas de unidades no actualizadas que contienen inexactitudes o que no son suficientemente representativas de la población. Un ejemplo típico de esta manera de proceder ocurrió en 1936, cuando se utilizaron las guías telefónicas y los registros de patentes de automóviles para obtener una muestra de ciudadanos norteamericanos y realizar una investigación cuyo objetivo consistía en anticipar los resultados de la elección presidencial. Sobre la base de los datos obtenidos a partir de esta muestra, se predijo que triunfaría Alfred Landon.* ¿Qué fue lo que falló? Puesto que las guías telefónicas y los registros de patentes de automóviles dejaban fuera a gran número de votantes pertenecientes a las clases económicas más bajas, la muestra extraída de esas listas no representaba a todos los miembros de la población.

Selección de una muestra representativa. Una vez que ha definido la población (o universo) y compilado una lista de todas sus unidades, el investigador debe extraer una muestra, seleccionando un cierto número de unidades. Esta es una tarea relativamente simple, pero a menudo se cometen importantes errores. Cuando el investigador selecciona las unidades atendiendo a su propia comodidad —es decir, cuando elige, por ejemplo, los primeros veinticinco nombres de la lista, la gente que vive en una manzana o los estudiantes que se sientan en las cuatro primeras filas de un aula—, es probable que las unidades escogidas difieran de las restantes y, en consecuencia, no sean representativas de la población. Los habitantes de los barrios bajos de Nueva York que viven en una misma manzana de casas son unidades de la población metropolitana, pero, sin duda alguna, no es posible aplicar a todos los habitantes de la ciudad los datos referentes a los niveles de salud, salarios y condiciones de vivienda que se obtengan a partir de esa muestra. Toda muestra útil debe tener el más alto grado de representatividad en relación con la población total.

Obtención de una muestra adecuada. Algunas muestras son demasiado pequeñas como para representar las características de la población. Por ejemplo, es probable que los CI de dos estudiantes seleccionados como muestra de una población integrada por cien alumnos no representen el promedio de CI de su grupo. Pero, ¿cuál debe ser el tamaño de una muestra para que ésta posea un considerable grado de confiabilidad? En este sentido, cada situación presenta sus propios problemas y por ello no es posible formular reglas específicas que permitan obtener una muestra adecuada. Cuando los fenómenos estudiados son homogéneos, basta con una muestra pequeña. Unos pocos centímetros cúbicos pueden ser suficientes para determinar el contenido de un recipiente que contenga cinco mil litros de un producto químico. Pero cuando las unidades son variables —como ocurre en muchos fenómenos educacionales— es necesario extraer muestras más amplias. Cuanto mayor sea la variabilidad de los fenómenos, tanto más difícil resultará obtener una muestra adecuada, claro está que de nada sirve aumentar el

tamaño de la muestra cuando las unidades no se seleccionan de manera que se garantice la representatividad de aquélla. En términos generales, pueden señalarse tres factores de los cuales dependerá el tamaño de una muestra y el grado de precisión que se desee obtener. El investigador debe considerar cuidadosamente estos tres factores, para luego escoger el diseño de la muestra que proporcionará la precisión necesaria con el mínimo esfuerzo.

Tipos de diseños de la muestra

Existen varios métodos para elegir muestras representativas. En la siguiente exposición describiremos brevemente el muestreo al azar, el estratificado, el doble y el de conglomerados. En los textos que se refieren a este tema, es posible hallar explicaciones detalladas de estas y otras técnicas de muestreo.

Muestreo al azar. En los capítulos 10 y 11 hemos analizado el propósito y el mecanismo del procedimiento que se utiliza para obtener muestra al azar. Volvamos a considerar este método con el fin de completar la exposición anterior y ayudar al lector a recordar los conocimientos adquiridos. En el muestreo al azar, se establecen condiciones rigurosamente controladas, para asegurar que cada unidad de la población tenga iguales probabilidades —o, al menos, un grado determinado de probabilidad— de ser incluida en la muestra. Para evitar que el investigador introduzca desviaciones en los resultados, al ejercer un control directo sobre la selección de las unidades, se emplean ciertos medios mecánicos para obtener las muestras. Por ejemplo, se pueden escribir los nombres de las unidades en distintas tarjetas, que luego se colocan en un recipiente o se barajan como si fueran naipes, para extraer el número que se desee. Cuando la cantidad de unidades es pequeña, batará con arrojar una moneda al aire, para elegir aquellas que integrarán la muestra. Tal vez el método más adecuado sea el de las tablas de números al azar, tales como las preparadas por Fisher y Yates, Tippett o Kendall y Babington-Smith. Tras asignar un número a cada una de las unidades de la población, se comienza por cualquier punto de la tabla y se leen los números en cualquier dirección (horizontal, vertical o diagonal). Cuando se enuncia un número que coincide con el que aparece en una de las tarjetas que representan a cada una de las unidades, la unidad a la que corresponde dicho número pasa a formar parte de la muestra. El proceso se continúa hasta obtener una muestra del tamaño que se desee.

Las muestras al azar no siempre representan las características de la población total, pero cuando la elección de los sujetos se libra a la suerte se reduce la posibilidad de que la selección resulte tendenciosa. Claro está que con este método también se puede elegir una muestra que no represente con exactitud a la población original. Cuanto mayor sea el grado de heterogeneidad de las unidades y menor el tamaño de la muestra, habrá más probabilidades de que esta última resulte insuficiente.

Muestreo estratificado. Como hemos visto, las muestras seleccionadas al azar pueden contener una proporción indebida de un determinado tipo de unidades. Para garantizar un mayor grado de representatividad de la muestra, el investigador

puede recurrir al procedimiento del muestreo al azar estratificado. Esta técnica consiste en dividir a la población en estratos, de acuerdo con ciertas características, para luego extraer al azar un cierto número de unidades de cada uno de los grupos homogéneos que se han obtenido. Por ejemplo, para determinar de qué manera votará la gente con respecto a algún problema relacionado con la educación pública, se puede subdividir a la población de acuerdo con los factores que determinan actitudes electorales conocidas, tales como la edad, el nivel económico y educacional o la religión. Sin embargo, el muestreo estratificado no ofrece mejores resultados que el procedimiento estudiado anteriormente, a menos que se conozca la existencia de una gran regularidad en el modo de votar de ciertos grupos de personas. El *muestreo proporcional* permite otorgar a la muestra mayor representatividad. Esta técnica requiere que, de los diversos estratos, se seleccionen al azar un número de unidades, de acuerdo con la proporción de la población total que represente cada uno de esos grupos. Así, si el 10 por ciento de la población electoral está compuesto por graduados preuniversitarios, el 10 por ciento de la muestra deberá obtenerse a partir de ese estrato. Puesto que el muestreo proporcional permite aumentar el grado de representatividad, el investigador podrá utilizar muestras de menor tamaño, con la consiguiente reducción de los costos.

Muestreo doble. Cuando se emplean cuestionarios postales se recurre al procedimiento del muestro doble para obtener muestras más representativas. Esta precaución se adopta en los casos en que algunos sujetos seleccionados al azar no devuelvan los cuestionarios que les fueron enviados. Si entre quienes dejaron de responder a la encuesta y los demás sujetos existen diferencias fundamentales en relación con los fenómenos que se estudian, la falta de datos acerca de los primeros viciará los resultados del estudio. Para eliminar esta desviación, el investigador puede escoger una segunda muestra al azar entre aquellos que no respondieron y entrevistar a los sujetos seleccionados, para obtener la información deseada. Esta técnica del muestreo doble le permitirá determinar el grado de confiabilidad de la información extraída de la primera muestra. El muestreo doble o de etapas múltiples sirve también para verificar los datos *in situ*. Después de realizar una investigación sencilla y de costo reducido sobre la base de una muestra grande, el investigador podrá extraer una muestra a partir de la primera, con lo cual logrará ampliar los alcances del estudio.

Muestreo sistemático. Cuando se dispone de un marco de la población que se desea estudiar, es posible extraer una muestra seleccionando a los sujetos cuyos nombres ocupan determinados puestos de la lista. Supongamos que el investigador desea escoger una muestra de cincuenta nombres de una lista o marco de quinientos estudiantes, casos de una agencia social u obreros de una fábrica. En primer término, dividirá 500 por 50, para hallar la medida del intervalo que deberá utilizar (en este caso, 10). Luego escoge al azar un número entre el 1 y el 10 (supongamos que ese número sea el 9), y va obteniendo nuevos números, sumando sucesivamente 10 al anterior (es decir, el 9, 11 19, el 29, etcétera), hasta extraer los cincuenta nombres deseados. Cuando los nombres que componen la

lista se disponen al azar desde el comienzo, este método equivale a la técnica del muestreo al azar.

Sin embargo, es necesario evitar que intervengan ciertos factores capaces de menoscabar el carácter aleatorio de la muestra, tales como las “tendencias”. Supongamos que, en una lista, los sujetos han sido dispuestos según el orden creciente de edades, expresadas en años y meses, y que las unidades que deberán integrar la muestra se seleccionan a intervalos fijos de 10, como en el caso del ejemplo anterior. La edad media del grupo variará de una muestra a otra, según el puesto que ocupe en la lista la primera unidad, seleccionada al azar. Si, por ejemplo, la primera unidad es el 2, la edad promedio de la muestra que se obtenga resultará menor que si hubiera sido el 10, porque cada uno de los sujetos que forme parte de esta última secuencia será mayor que su contraparte de la primera, en ocho rangos del listado. Otro factor que debe ser considerado son las fluctuaciones cíclicas. Si, por ejemplo, obtenemos una lista de los estudiantes que cada día asisten a cierta biblioteca y extraemos de ese marco una muestra integrada por unidades seleccionadas cada siete días, es probable que la muestra resulta viciada, puesto que, por lo general, son menos los estudiantes que concurren a la biblioteca los domingos que los que lo hacen los días de semana.

Muestreo de conjuntos. En el muestreo de conglomerados, cada unidad de muestreo está integrada por grupos de elementos (conglomerados), y no por los individuos que forman parte de una población o universo. El investigador procede de la siguiente manera: en lugar de listar, por ejemplo, a todos los niños que concurren a las escuelas elementales de una ciudad, para luego constituir una muestra con el 15 por ciento de estos conglomerados de unidades y escoge para la muestra a todos los niños que asisten a las escuelas elegidas. Del mismo modo, en lugar de listar todas las casas de una ciudad, el investigador podría listar las manzanas de casas, elegir al azar el porcentaje necesario de estos conglomerados de unidades, y luego incluir en la muestra todas las casas situadas en las manzanas seleccionadas. Resulta más simple y menos costoso observar conglomerados de unidades en unas pocas escuelas, que trabajar con estudiantes que viven dispersos para toda la ciudad y deben ser elegidos al azar de manera individual. Sin embargo, cuando se utilizan muestras de conglomerados, se cometen, por lo general, mayores errores de muestreo que en los casos en que se emplean las muestras simples del mismo tamaño, porque cada conglomerado – como, por ejemplo, una manzana de casas de un determinado vecindario—puede hallarse compuesto por unidades similares entre sí, lo cual reduce la representatividad de la muestra.

LOS CUESTIONARIOS

Los educadores utilizan en gran medida los cuestionarios para averiguar hechos relacionados con las condiciones y prácticas vigentes, así como para realizar encuestas sobre actitudes y opiniones. En realidad, algunos estudios, algunos estudios, o ciertas fases de una investigación, en el curso de las cuales se presentan a los sujetos preguntas cuidadosamente elegidas y ordenadas,

constituyen la única manera de obtener los datos necesarios para confirmar o refutar una hipótesis.

El hecho de que se formule a los sujetos preguntas específicas, cada una de las cuales se refiere a un aspecto determinado del problema que se desea investigar, permite que las respuestas tengan mayor objetividad y exactitud y que sea más fácil para el investigador agruparlas en categorías estándares. Sin embargo, en algunos casos, las personas a quienes se envían los cuestionarios no proporcionan respuestas precisas, a causa de quien poseen una percepción o memoria deficientes o porque no son capaces de expresar verbalmente sus impresiones e ideas. Los sujetos que carecen de libertad para divulgar información o que no están dispuestos a hacerlo, o bien quienes no se hallan en condiciones de responder, pueden obviar ciertas preguntas o dar respuestas falsas. Muchas personas no consideran los cuestionarios con la necesaria atención: llenan los formularios de manera irreflexiva o informan lo que suponen que ocurrió. A menudo, los sujetos proporcionan respuestas tales que se adapten a sus tendencias, protejan sus intereses, los coloquen en posiciones favorables satisfagan al investigador o se ajusten a las pautas óciales aceptadas. En consecuencia, para obtener datos confiables, el cuestionario debe ser objeto de una cuidadosa elaboración.

Métodos de presentación

Los cuestionarios pueden ser presentados de dos maneras: por medio del correo o bien en entrevistas personales. En este último caso, el cuestionario suele denominarse formulario o patrón, en particular si quien lo llena es el investigador y no e sujeto. Ambos métodos tienen ventajas y desventajas peculiares.

Contacto directo. Cuando el propio investigador presenta el cuestionario personalmente, existen menos probabilidades de que los sujetos ofrezcan respuestas parciales o se nieguen a contestar, puesto que aquél puede explicar los propósitos y la significación del estudio, aclarar las dudas, responder a las preguntas que se le formulen e inducir a los entrevistados a proporcionar respuestas serias y sinceras. Sin embargo, en muchos casos, resulta difícil reunir a un grupo para que responda al cuestionario y, por otra parte, las entrevistas personales pueden insumir demasiado tiempo y dinero; por esta razón, los cuestionarios suelen enviarse por correo.

Cuestionarios postales. Los cuestionarios postales pueden enviarse rápidamente y con costo bastante reducido a muchas personas, aunque éstas se encuentren muy distantes entre sí. Por desgracia, las respuestas no regresan con la misma celeridad, y el hecho de que sólo responda una parte de las personas consultadas puede tornar inútiles los datos recogidos. Cuando los que no responden proceden de ese modo por ser personas diferentes de aquellas que se avinieron a contestar —por ejemplo, menos educadas o menos interesadas en el tema de la consulta— es probable que no compartan las opiniones de quienes se mostraron dispuestos a satisfacer los requerimientos del investigador. Las conclusiones del estudio

suelen cambiar de manera radical cuando se logra obtener respuestas de los que, en un comienzo, se negaron a contestar. Los cuestionarios postales tienen otro inconveniente: con ellos no es posible una muestra representativa de datos cuando en la población existen personas que no saben leer.

Diversos tipos de cuestionarios

Las preguntas pueden ser de forma abierta, cerrada o gráfica. El investigador puede emplear cualquiera de estos tipos o bien varios de ellos cuando elabora el cuestionario que utilizará. La naturaleza del problema y las características de los sujetos indicarán cuáles son las formas más apropiadas para recoger los datos que se desean obtener.

Preguntas de forma cerrada. Los cuestionarios estructurados o de forma cerrada consisten, por lo general, en una lista de preguntas concretas, al lado de las cuales se anotan varias respuestas posibles, entre las que el sujeto deberá optar. Para indicar cuál es su respuesta a cada pregunta, la persona a quien se ha enviado el cuestionario marca “sí” o “no”, tilda, encierra en un círculo o subraya una o más de las respuestas incluidas o bien ordena una serie de enunciados según el grado de importancia que asigna a cada uno de ellos (1, 2, 3,...). A veces, debe llenar espacios en blanco con pequeñas declaraciones: (¿Qué edad alcanzó usted en su último cumpleaños?) _____

Los cuestionarios de forma cerrada resultan fáciles de administrar y responder, ayudan al sujeto a concentrar su atención en el tema y permiten realizar con mayor rapidez los procesos de tabulado y análisis. Pero a menudo no revelan los motivos de las respuestas (es decir, la razón por la cual el sujeto contesta de una manera determinada); por otra parte, no siempre proporciona información de suficiente amplitud y profundidad y suelen no discriminar pequeños matices de significado. El hecho de que se les presenten varias respuestas posibles puede inducir a los sujetos a tomar partido en relación con un tema acerca del cual carecen de opinión formada, o dar respuestas entre que no expresan exactamente sus ideas. Las respuestas entre las que se debe optar pueden estar ordenadas de modo tal que estimulen a las personas consultadas a contestar de una manera que suponen del agrado del investigador. Estas debilidades pueden superarse en cierta medida si se adoptan las debidas precauciones al elaborar el cuestionario. Por ejemplo, para evitar que la encuesta produzca resultados tendenciosos, a causa de que las respuestas que se desean obtener se han colocado en los lugares más destacados, conviene que el orden de presentación de las respuestas de alternativa se determine por medio del azar. Las respuestas sí o no y verdadero o falso pueden ampliarse agregando una tercera opción (“me es indiferente”, “no se” o “no tengo opinión formada”). Cuando no es posible incluir en la serie todas las respuestas probables para una pregunta, se puede superar esta dificultad añadiendo el enunciado “ninguna de las anteriores respuestas es exacta”; también es conveniente dejar un espacio en blanco en el que el sujeto pueda aclarar o ampliar su respuesta.

Preguntas de forma abierta. En tanto que en los cuestionarios cerrados el sujeto se ve obligado a elegir una de las alternativas que se le ofrecen, el cuestionario de forma abierta le permite responder con sus palabras y sobre la base de sus propios marcos de referencia. Este método brinda a los sujetos la posibilidad de expresar sus motivaciones y actitudes y ponen de manifiesto los supuestos o condiciones en que se fundan sus respuestas. Pero los cuestionarios de forma abierta presentan también algunas desventajas. Cuando los sujetos no cuentan con ciertas pautas que les permitan organizar su pensamiento, es probable que, aun sin quererlo, omitan datos importantes o no proporcionen suficientes detalles. Quienes carecen de un cierto nivel cultural o no se hallan dispuestos a dedicar parte de su tiempo a la tarea de analizar críticamente las preguntas y responderlas, no pueden ofrecer datos útiles. Por otra parte, cuando las personas consultadas son capaces de aportar una información rica y pertinente, la labor de categorizar, tabular y resumir sus diferentes y complejas respuestas puede tornarse sumamente prolongada y dificultosa.

Preguntas de forma gráfica. Algunos cuestionarios presentan series de dibujos o fotografías a manera de respuestas entre las que el sujeto debe optar; en este caso, las instrucciones se dan verbalmente. Este tipo de cuestionarios resultan muy adecuados en particular cuando se trata de obtener datos de niños y adultos que sólo poseen una capacidad de lectura limitada. A menudo, las ilustraciones llaman la atención de los sujetos con mayor facilidad que las palabras impresas, disminuyen su resistencia a responder y estimulan su interés por las preguntas. Las figuras suelen ilustrar con claridad situaciones que a veces resulta difícil explicar o describir mediante palabras, y permiten al investigador recoger información que no es posible lograr por medio de otros procedimientos. Sin embargo, las técnicas gráficas tienen por lo menos dos limitaciones: 1) sólo se las puede emplear cuando se trata de situaciones que presentan características visuales distintas y comprensibles, y 2) son difíciles de estandarizar, en especial, cuando se trata de fotografías de seres humanos.

Elaboración de los cuestionarios

Los cuestionarios constituyen un instrumento de investigación que goza de gran popularidad, a causa de que todos los individuos se consideran capaces de responder a las preguntas. Sin embargo, la tarea de responder a preguntas formuladas con el propósito de obtener los datos precisos que se necesitan para verificar una hipótesis no siempre resulta fácil. A menudo el investigador se sorprende ante los múltiples significados diferentes que cada uno de los sujetos asigna a las preguntas que él suponía absolutamente claras. Por otra parte, suele molestarse cuando sus colegas señalan tendencias en el estilo o en la estructura de un cuestionario, elaborado por él, que le parecía dotado de la mayor objetividad.

Por ejemplo, cuando procura recoger información con respecto a los ingresos, el estado civil y la edad de los maestros, el investigador debe formular preguntas claras, que no dejen dudas acerca del grado de precisión que se espera de las

respuestas. ¿Quiere saber qué edad alcanzó el entrevistado en su último cumpleaños o los años y meses que tiene en la actualidad? ¿Se propone averiguar el monto total de los ingresos del maestro o sólo el de los que proceden de su actividad docente? ¿Desea obtener información acerca del salario que corresponde al trabajo habitual de los maestros o también le interesa saber lo que cobran estos últimos en las escuelas de verano y en las nocturnas? Quizá las preguntas que se limitan a averiguar si el sujeto es casado o no deban ser reformuladas; para obtener información más específica se podría preguntar: “¿Es usted, en este momento: casado soltero _____ viudo _____ divorciado _____ ?” La tarea de proporcionar a las preguntas un marco capaz de incluir a los entrevistados a ofrecer respuestas sinceras constituye un verdadero arte. Observemos, por ejemplo, la diferencia que existe entre las siguientes preguntas: “¿Cometió usted fraude en sus exámenes escolares?” y “¿Alguna vez incurrió usted en la práctica común de cometer fraude en los exámenes escolares? siempre _____ por lo general _____ a veces _____ casi nunca _____ nunca _____”; “¿Cree usted en la política comunista de brindar educación escolar gratuita a todos los habitantes?” y “¿Debiéramos proporcionar educación escolar gratuita a todos los habitantes?”; “¿Ejerció usted su derecho ciudadano de votar en la última elección escolar?” y “¿Votó usted en la última elección escolar, o por alguna razón no pudo hacerlo? Lo hizo _____ no lo hizo _____”.

Los cuestionarios reciben a menudo severas críticas, pero muchos de sus inconvenientes pueden superarse si se les elabora con cuidado y se les administra de manera eficaz a sujetos que se hallen en condiciones de responder. En los siguientes párrafos, plantearemos algunos de los interrogantes relacionados con el empleo de este instrumento de investigación. (Véanse también las preguntas del capítulo 16.)

Relación con los encuestados. ¿Tiene el estudio la suficiente importancia como para justificar que la gente deba dedicar parte de su tiempo a responder las preguntas? ¿Se solicitó permiso para entrevistar a los sujetos a las autoridades superiores de la escuela, la organización o la unidad de gobierno correspondiente? ¿El cuestionario o la carta que lo acompaña explican claramente el propósito del estudio, indican cuál es la institución que patrocina la investigación, despiertan interés por aportar información exacta y ofrecen proporcionar a los encuestados un resumen de las conclusiones del estudio? ¿Se pide a los sujetos información que los investigadores pueden obtener de otras fuentes sin dificultad alguna?

Marco de las preguntas. ¿Estudió el investigador, con suficiente detenimiento, sus hipótesis y experiencias, la bibliografía y otros cuestionarios, de manera tal que las preguntas le permitan indagar con profundidad los temas fundamentales? ¿Se enuncian las preguntas con términos claros y sencillos y se encaran con precisión las cuestiones específicas? ¿Se plantean preguntas de carácter secundario, o bien se proporcionan listas completas de respuestas de alternativa, de modo que sea posible determinar las diversas motivaciones de cualquier opción e indagar a

qué obedecen las respuestas evasivas y los vagos y estereotipados “no se”? ¿Cuentan las preguntas con un marco que induzca a los encuestados a proporcionar respuestas precisas (y si es posible, cuantificadas: número de veces por semana, en lugar de “a veces”, “a menudo” o “casi siempre”

Distribución de las preguntas. ¿Se han dispuesto los temas en un orden adecuado desde el punto de vista lógico o psicológico? En otras palabras, ¿las preguntas simples, interesantes y neutrales preceden a las más difíciles, importantes y personales? ¿Las que establecen marcos de referencia o proporcionan claves que deben recordarse se encuentran antes que las que exigen respuestas más detalladas? ¿Existe cierta relación entre cada grupo de preguntas y el siguiente?

Presentación de las instrucciones y formato del cuestionario. ¿Se dan instrucciones claras y suficientemente amplias acerca del tipo y la profundidad de la información que se desea recoger, y del lugar y la manera en que deben anotarse las respuestas? ¿Las categorías, el formato y las instrucciones fueron concebidos de modo tal que susciten respuestas precisas, exijan un mínimo del tiempo por parte del encuestado, faciliten la tabulación e interpretación de los datos y, si fuera posible, permitan la cuantificación de los resultados?

Obtención de respuestas sinceras. ¿Las instrucciones y las preguntas fueron redactadas en un estilo que elimine los temores, sospechas, dudas o actitudes hostiles por parte del consultado? Si se plantean preguntas de índole privada, ¿se dan garantías de anonimato o al menos se aclara que las repuestas serán de carácter reservado? ¿Contiene el cuestionario preguntas que por sus matices o por el estilo en que se las redactó permitan a los sujetos descubrir las opiniones del investigador y ofrecer respuestas que sean del agrado de este último? ¿Se pide a los encuestados información acerca de temas sobre los que no poseen suficientes conocimientos? ¿Se plantean preguntas específicas para comprobar la autenticidad de las respuestas a otras preguntas más generales? ¿Se formulan preguntas paralelas para verificar la solidez de las respuestas?

LAS ENTREVISTAS

Muchas personas se hallan más dispuestas a comunicarse oralmente que por escrito; en consecuencia, con ellas las entrevistas resultan más eficaces que los cuestionarios, que permiten obtener información más completa y con facilidad. La interacción amistosa que surge de la entrevista y que no es posible lograr mediante el contacto limitado e impersonal propio del cuestionario, presenta diversas desventajas. En la entrevista el investigador puede alentar a los sujetos y ayudarlos cuando éstos tienen ciertas connotaciones emocionales. Los comentarios ajenos al tema, las expresiones faciales y corporales y los tonos de la voz brindan al investigador una formación que las respuestas escritas no pueden proporcionar. Estos indicios visuales y auditivos ayudan también a lograr el clima característico de una conversación privada, lo cual permite obtener información personal y conocer las motivaciones, sentimientos, actitudes y creencias del

sujeto. La presentación oral de las preguntas constituye un medio especialmente adecuado cuando se trabaja con niños y personas analfabetas.

Las entrevistas varían en lo que respecta a sus propósitos, naturaleza y amplitud. Su finalidad puede ser de carácter terapéutico o bien de orientación o investigación. Pueden limitarse a recoger información sobre un solo individuo o extenderse a otras personas que se hallen estrechamente relacionadas con él, tal como ocurre en los estudios de casos. Cuando se trata de determinados problemas se interroga una o varias veces, de manera breve o intensiva, a varias personas cuyos antecedentes pueden ser similares o no. En algunos casos, las entrevistas se repiten a intervalos regulares para seguir así el desarrollo de la conducta, las actitudes o las situaciones. Las entrevistas reiteradas se emplean, por ejemplo, para estudiar las sucesivas reacciones de los votantes hacia los candidatos a la presidencia durante los años de elecciones. En la siguiente sección describiremos varios tipos de entrevistas.

Entrevistas individuales y grupales

La mayoría de las entrevistas se lleva a cabo en ambientes privados y se realizan con una persona por vez, de manera tal que el sujeto pueda expresarse libremente. Pero en ciertos casos, las entrevistas de grupo proporcionan datos más valiosos. Cuando para estudiar un problema o verificar la validez de una proposición, se reúne a varios individuos calificados, cuyos antecedentes pueden ser similares o no, se obtienen puntos de vista variados. Los participantes pueden no sólo brindar una amplia gama de información, sino también ayudarse uno al otro en la tarea de recordar, verificar o rectificar los datos. No obstante, es probable que los sujetos se abstengan de expresar ante un grupo hechos que tal vez revelarían en una entrevista privada. Por otra parte, una de las personas que integran el grupo (y no siempre la mejor informada) puede monopolizar la conversación y no permitir que se investiguen los puntos de vista de los demás participantes.

Entrevistas estructuradas

La estructura de las entrevistas varía tanto como el número de sus participantes. Algunas de ellas son rígidamente estructuradas y presentan un carácter formal: se plantean idénticas preguntas de la misma manera y en el mismo orden a cada uno de los participantes, quienes, por otra parte, deben escoger las respuestas entre las dos o tres alternativas que se le ofrecen. Inclusive, en todos los casos se formulan las mismas observaciones introductorias y finales. Estas entrevistas se denominan estructuradas, porque el enfoque estandarizado introduce controles que luego permiten enunciar generalizaciones científicas. Sin embargo, la entrevista estandarizada tiene también ciertas limitaciones: para recoger de manera uniforme datos cuantificados y comprobables de todos los sujetos, es necesario trabajar de acuerdo con criterios rígidos que, en muchos casos, menoscaba la profundidad de la investigación.

Entrevistas no estructuradas

Las entrevistas no estructuradas son de carácter flexible, y en ellas los participantes gozan de mayor libertad para formular sus respuestas. Si bien el investigador elabora las preguntas antes de realizar la entrevista, luego modifica su forma para adaptarlas a las diversas situaciones y las características particulares de los sujetos. A veces, se estimula a estos últimos a expresar libremente su pensamiento y sólo se plantean unas pocas preguntas para orientar el desarrollo de la conversación. En ciertas ocasiones, la información se obtiene de manera tan casual que los sujetos no llegan a advertir que están participando de una entrevista.

En las entrevistas no estructuradas, el investigador no se ve obligado a atenerse a las preguntas elaboradas previamente, sino que puede seguir las pautas inesperadas, encauzar la indagación por canales más fructíferos surgidos de la propia conversación y modificar la categorización inicial para llegar a un análisis más significativo de los datos. Sin embargo, la tarea de cuantificar los datos cualitativos recogidos de esa manera suele resultar bastante dificultosa. A causa de que para reunir la información no se emplea una táctica uniforme, por lo general, comparar los datos obtenidos en una entrevista con los que proceden de otra, y extraer así conclusiones generales de validez universal.

Habitualmente este tipo de entrevistas no se emplea cuando se trata de verificar una hipótesis, pero el enfoque informal resulta muy útil en las etapas exploratorias de la investigación. Cuando el investigador tiene dudas acerca de las preguntas que debe plantear y de la manera en que ha de formularlas, la entrevista informal puede ayudarle a descubrir la esencia del problema y a elegir preguntas apropiadas para los cuestionarios y entrevistas estandarizadas. Por otra parte, las entrevistas no estructuradas pueden brindar al investigador una percepción de las motivaciones humanas y de la interacción social, que le permitirá elaborar hipótesis provechosas.

Todo investigador debe familiarizarse con la técnica de las entrevistas, estructuradas o no, porque es probable que se vea obligado a emplear cualquiera de ellas en el curso de la investigación. Puesto que muchas de las normas que rigen la formulación de cuestionarios sirven también para las entrevistas estructuradas, se hace innecesario agregar otros ejemplos del enfoque estandarizado. Los métodos que se utilizan para dirigir las entrevistas informales varían en una medida considerable. A continuación, presentamos dos procedimientos diferentes: la entrevista profunda no dirigida y la entrevista focalizada.

La entrevista profunda no dirigida. Este tipo de entrevista, no guiada y de carácter casi psicoanalítico, es a veces el método más apropiado para descubrir las motivaciones ocultas o subyacentes, actitudes no reconocidas por el sujeto, los anhelos, temores y conflictos personales y la interrelación dinámica de las

reacciones y respuestas. En lugar de plantear un cierto número de preguntas directas y previamente elaboradas, el investigador permite que el sujeto se exprese con libertad sobre diversos temas, incidentes o relaciones particulares. Mientras el sujeto desarrolla su relato, el entrevistador cumple el papel de un buen oyente que, sin interrumpir, se limita a intercalar algunas palabras de estímulo, tales como “¡Qué interesante!, “Continúe” y a formular preguntas generales que alienten el desarrollo de la conversación. Cuando la entrevista está llegando a su fin, puede plantear algunas preguntas directas para llenar los vacíos y redondear la exposición. Al imponer pocas restricciones al flujo del discurso y estimular la formulación de una amplia gama de respuestas, el investigador obtiene una imagen espontánea y representativa de la conducta del entrevistado y puede descubrir el carácter y la intensidad de sus actitudes, motivaciones, sentimientos y creencias.

La entrevista focalizada. La entrevista focalizada es menos difusa que la anterior. Se pide al sujeto que concentre su atención en alguna experiencia concreta que haya vivido; si, por ejemplo, ha visto una película o a leído un libro, se realiza un esfuerzo por determinar qué efectos tuvo esa experiencia sobre él. Para explorar las actitudes y reacciones emocionales del sujeto, el investigador analiza la película o el libro de que se trate antes de realizar la entrevista, y prepara preguntas que sirvan como marco a la conversación; una vez iniciada la entrevista, procura que la exposición del sujeto se limite a los temas pertinentes. Se permite al entrevistado expresarse libremente, pero el investigador orienta la dirección de pensamiento.

Dirección de la entrevista

Toda entrevista exitosa es una experiencia interpersonal dinámica cuidadosamente planeada para que satisfaga determinados propósitos. El investigador debe tener una gran habilidad y competencia técnica para crear una atmósfera amistosa y tolerante, en causar la conversación por los canales deseados, estimular la revelación de los datos necesarios e introducir al entrevistado a exponer todos los hechos que puedan resultar útiles. La evaluación de la eficacia de la entrevista exige tener en cuenta, además de la mayoría de los interrogantes que ya nos hemos planteado en relación con los cuestionarios, los siguientes factores:

Preparación de la entrevista. ¿Decidió el investigador qué áreas de la información es necesario cubrir y preparó preguntas adecuadas para obtener los datos deseados? ¿Intercaló comentarios que hicieran sentir cómodo al entrevistado y estimularan el desarrollo de la conversación? ¿Indagó con la suficiente profundidad los intereses, creencias y antecedentes de los sujetos, tratando de ganarse su confianza, evitar las actitudes hostiles y “extraer” de ellos datos acerca de sus experiencias y campos de conocimiento específicos? ¿Obtuvo la información necesaria para comprender sus marcos de referencia e interpretar sus respuestas en el sentido que ellos quisieron darles? ¿Procuró que la entrevista se llevara a cabo en un momento conveniente para el sujeto? ¿Realizó la entrevista

en un medio en el cual el entrevistado se sintiera a gusto (por lo general, esto ocurre cuando la entrevista es privada) y que permitiera obtener la información más fructífera? ¿Efectuó algunas entrevistas previas para identificar las diferencias de sus propios métodos, preguntas y sistemas de registro?

Relación con los entrevistados. ¿Se comportó el investigador como una persona amable, eficiente, sincera y reposada? ¿Se abstuvo de asumir una actitud demasiado sentimental, solemne o aquiescente? ¿Evitó también adoptar un aire de superioridad, condescendencia, agudeza, astucia o cohesión? ¿Se hallaba vestido de manera apropiada? ¿Empleó un vocabulario y un enfoque adecuados para cada entrevistado?

Obtención de datos. ¿Fue el entrevistador un oyente atento y analítico, capaz de discernir cuándo debía repetir o explicar una pregunta? ¿Agregó preguntas de alternativa o de mayor profundidad, para ayudar a los sujetos a recordar la información, ampliar sus enunciados, aclarar sus pensamientos, rectificar hechos o proporcionar datos más concretos? ¿Formuló las preguntas a intervalos apropiados para los entrevistados? ¿Comenzó por plantear preguntas generales, para luego formular otras que permitieran profundizar el tema? ¿Siguió las pautas ofrecidas por las respuestas y perseveró en las líneas más prometedoras del interrogatorio, hasta obtener toda la información útil? ¿Introdujo comentarios amables para hacer volver la conversación hacia canales más fructíferos para la investigación? ¿Fue capaz de advertir cuáles eran los momentos más adecuados para obtener temas adecuados o buscar “materiales profundos”? ¿Planeó con cuidado el estilo de las preguntas que haría en esas circunstancias? ¿Sus tonos de voz, sus expresiones faciales, el estilo de las preguntas o el ritmo impreso a estas últimas dejaban entrever de algún modo cuales respuestas prefería? ¿Se abstuvo de culpar o censurar al entrevistado y de revelar qué respuestas lo sorprendieron, desconcentraron o disgustaron? ¿Buscó la misma información de distintas maneras, para comprobar la honestidad de las respuestas? ¿Cotejó algunas respuestas con los registros oficiales, para determinar si eran exactas? ¿Dio por terminada la entrevista antes de que el sujeto manifestara signos de fatiga?

Registro de los datos. ¿Empleó el entrevistador un cuestionario, un formulario estructurado o cualquier otra técnica que le permitiese tomar notas con rapidez y precisión? ¿Registró de manera legible las palabras exactas (no su propia versión) del entrevistado, durante la entrevista o inmediatamente después? ¿Consideró la posibilidad de emplear un grabador, que le daría libertad durante la entrevista y sería luego un medio para verificar las respuestas, estudiar las connotaciones de estas últimas y evitar las omisiones, distorsiones, modificaciones y errores que se cometen a menudo cuando se utilizan informes escritos? ¿Tomó nota el entrevistador de cualquier actitud o condición que observara y que no se ajustase a las respuestas del entrevistado? ¿Registró todas las manifestaciones emocionales importantes, las dudas, las vacilaciones, los silencios o las transiciones súbitas, las palabras corregidas rápidamente y las omisiones evidentes?

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Además de las entrevistas y cuestionarios, los investigadores emplean tests, escalas, inventarios y otros medios para obtener datos. Se han elaborado cientos de esos instrumentos y constantemente se crean otros. Algunos permiten la autoevaluación, en tanto que otros requieren la intervención de un experto. La revista *Mental Measurements Yearbook* y algunas otras publicaciones dedicadas a la investigación describen y evalúan una gran cantidad de tests. Esas fuentes proporcionan, por lo general, los nombres de los editores de los tests, así como sus precios y los niveles para los cuales fueron concebidos. En diversos textos sobre medición y evaluación se describen las diferentes técnicas que se emplean para construir y evaluar tests. Puesto que sobre este tema existe una amplia bibliografía, en este capítulo nos limitaremos a estudiar algunos tipos de instrumentos.

Se han elaborado instrumentos para la medición¹⁰ de muchos factores diferentes. Algunos evalúan el *desempeño* y las *potencialidades* de los sujetos. En primer término, los tests de inteligencia, por ejemplo, miden la capacidad mental general y ciertos tests especializados evalúan una gama limitada de habilidades, tales como las que se requieren para la comprensión mecánica y la apreciación de las relaciones espaciales. En segundo lugar, los tests de información y de realización miden el nivel de destreza de un sujeto, o la habilidad alcanzada por una persona gracias a la instrucción. El objetivo de algunos tests consiste en medir la aptitud en un área específica, por ejemplo, la mecanografía, la ortografía, la lectura o la aritmética. Otros tests incluyen baterías de rendimiento educacional que sirven para medir el desempeño en diversos campos. En tercer lugar, los tests de aptitudes determinan la habilidad que puede alcanzar un sujeto mediante la capacitación adicional en ciertos campos vocacionales o áreas de estudio. Aunque se basan en el rendimiento actual, estos tests miden, por lo general, disciplinas en las cuales el sujeto no recibió aún una capacitación específica. Los tests de aptitud pueden evaluar factores tales como la habilidad mecánica, la coordinación motriz, la potencialidad musical o artística y las aptitudes para la medicina, la ingeniería, los idiomas o la estenografía.

También existen instrumentos que miden las *preferencias* y la *conducta* de los individuos. En primer término, algunos instrumentos hacen inventario de los intereses que los sujetos tienen en relación con ciertas ocupaciones o actividades. Otros determinan la naturaleza y las dimensiones de las actividades asumidas por individuos o grupos con respecto a determinados temas, actividades, instituciones y sectores de la sociedad. Una variedad de instrumentos evalúa los factores emocionales y sociales, es decir, el grado de adaptación de las personas consigo mismas y los demás. Otros tests similares de los sujetos, tales como su

¹⁰ La medición consiste en registrar una observación. El registro no es una característica del fenómeno observado, sino un concepto que se aplica a una observación.

comportamiento moral, su cooperatividad, su capacidad para trabar amistades y sus cualidades para el liderazgo.

Se han elaborado varias técnicas para determinar las condiciones *ambientales* y *físicas* de la gente y las instituciones. Algunos de estos instrumentos miden aspectos relacionados con el hogar: el nivel socio-económico de la familia o de las relaciones entre los padres, entre los niños y entre los padres y los hijos. Otros instrumentos de investigación evalúan factores escolares, institucionales y comunitarios, como el número y la calidad de las comodidades de que se dispone, los servicios de orientación, los programas y las prácticas vigentes. Los tests de aptitud sanitaria y física miden el estado de salud de los individuos.

Los instrumentos de evaluación varían no sólo en relación con lo que se proponen medir, sino también en lo que respecta a la manera en que obtienen los datos. Estos pueden recogerse mediante los tests de realización, los inventarios, las escalas, los instrumentos sociométricos, las técnicas proyectivas y otros procedimientos. A continuación, describiremos varios de esos métodos.

Los tests

Para medir las aptitudes de los sujetos se emplean, por lo general, tests escritos u otros tests especiales de desempeño. Cuando se elaboran estos tests, es necesario tener en cuenta diversas consideraciones. Una vez que ha identificado la población a la que administrará el test, el investigador debe definir con claridad y precisión la habilidad que se pretende medir, analizar todos los factores que se relacionan con ella y elaborar ítems que contemplen tales factores; el número de los ítems depende de la medida en que cada uno de los factores contribuya a determinar la habilidad que se desea estudiar. También debe verificar si los ítems presentan un nivel de dificultad adecuado para los sujetos, proponen tareas apropiadas para medir el desempeño específico y se adaptan a las reglas establecidas para la formulación de diversos tipos de preguntas (opción múltiple, apareamiento, etcétera). Puede, además, establecer un plazo máximo para la realización de las diversas fases del test. Tras redactar las instrucciones y los ítems del test de manera clara y concisa y hallar un formato que facilite la lectura de las preguntas y la tabulación de los resultados, el investigador administra su diseño preliminar del test a un grupo de sujetos.

Cuando los sujetos han completado el test, el investigador analiza sus respuestas y revisa las instrucciones que no fueron comprendidas claramente. También debe superar los inconvenientes relacionados con el formato elegido y elimina o mejora los ítems que mostraron poseer escasa utilidad. Una vez realizadas las correcciones, efectúa un nuevo examen para asegurarse de que todos los aspectos de la habilidad que se desea medir se hallan representados en el test, en la debida proporción. Quienes elaboran los tests pueden también preparar normas que ayudarán a los que deban administrarlos a evaluar si sus alumnos alcanzan el nivel de habilidad promedio, lo superan o se hallan por debajo de él. Para formular las normas, el investigador extrae una muestra de la población a la cual se destina

el test, administra la forma final de este último a los sujetos seleccionados y elabora las reglas de acuerdo con los datos obtenidos.

Una de las tareas más importantes que lleva a cabo el investigador cuando elige o construye un test o cualquier otro tipo de instrumento de medición consiste en evaluar su objetividad, validez, confiabilidad y adecuación. Antes de pasar a describir los inventarios, las escalas y otros instrumentos de medición, creemos necesario examinar estos criterios evaluativos.

Objetividad. Es objetivo todo test o escala que produce los mismos puntajes sea quien fuere el que interpreta los resultados. Para lograr esta condición, los investigadores elaboran instrumentos que permiten a los examinadores asignar los puntajes sin recurrir a juicios subjetivo. Los examinadores no se ven obligados a valerse de este tipo de apreciaciones cuando se les proporcionan normas de acuerdo con las cuales pueden otorgar el puntaje correspondiente a cada respuesta correcta o errónea. Por otra parte, si no se ofrecen pautas para evaluar un test de ensayo, las valoraciones e intereses personales del examinador influyen en la interpretación de los resultados. Cuanto mayor sea el grado de subjetividad implícito en la tarea de evaluar el nivel de rendimiento, menor será el grado de objetividad del test. En consecuencia, los investigadores competentes redactan instrucciones específicas para el observador o para quien tiene a su cargo la tarea de asignar los puntajes y brindan claves que no permiten que surjan desacuerdos en relación con esta fase del proceso de aplicación de un test.

Validez. Todo instrumento de evaluación que mida lo que pretende medir puede considerarse válido. Sin embargo, los instrumentos de medición no poseen validez universal. Un test que demuestra servir en una situación determinada puede carecer de validez en otro caso. Puesto que los tests que no poseen validez no tienen utilidad alguna, el investigados debe presentar alguna prueba que permita tener la seguridad de que su test mide las características específicas para las cuales fue concebido. Un test puede tener varios tipos de validez: validez de contenido, validez predictiva, validez concurrente y validez de construcción (3, 39).

1. Validez de contenido

La validez de contenido, denominada también validez "lógica" o "de muestreo", reviste mayor importancia en el caso de los tests de rendimiento educacional. Para determinar este tipo de validez, el autor de tetst analiza el contenido del factor que se propone evaluar y elabora un instrumento representativo para medir los diversos aspectos de ese contenido. Por ejemplo, si desea construir un test estandarizado de álgebra, debe examinar una gran cantidad de textos sobre la materia y considerar los planes de estudios y los objetivos propuestos por las instituciones y organismos institucionales y por los cuerpos profesionales. Sobre esa base, determina qué contenidos debe abarcar el test y qué proporción de este último debe dedicarse a cada uno de los diversos aspectos de la materia. Para ello, puede solicitar a expertos calificados que agrupen los ítems del test de acuerdo con su importancia, y luego idear algún método que le permita combinar las distintas opiniones. Para evaluar la validez de contenido, el investigador debe verificar por sí mismo y con la ayuda de otros colegas en qué medida los ítems del test constituyen una muestra representativa del universo de contenido que aquél se propone medir. Si un investigador desea

determinar si un test ya publicado tiene validez de contenido para sus sujetos, deberá comparar el plan del curso seguido por esos sujetos con el contenido del test en cuestión.

2. Validez predictiva

A menudo los educadores se valen de los tests para predecir acontecimientos futuros, como, por ejemplo, el éxito que un individuo alcanzará en sus estudios o en su trabajo. Todo test que permita formular predicciones acertadas con respecto al comportamiento futuro de aquellos para quienes ha sido elaborado, posee validez predictiva. El procedimiento básico para determinar la validez predictiva consta de los siguientes pasos: 1) administrar el test; 2) esperar hasta que se produzca el desempeño pronosticado por el test, y 3) comparar los puntajes del test con los desempeños reales que éste se propone predecir. Supongamos que un test de aptitud escolar ha sido concebido para predecir el éxito que los alumnos lograrán durante el primer año de estudios secundarios. Para medir la validez predictiva del test se administra este último a una amplia muestra de sujetos, seleccionados al azar entre los alumnos del último curso de la escuela primaria. Una vez que estos estudiantes han completado el primer año de la escuela secundaria, se cotejan las predicciones del test de aptitud con el nivel de rendimiento alcanzado por los alumnos (medición del criterio). Cuanto mayor sea el grado de correlación existente, más capacidad predictiva tendrá el test.

La validez predictiva presenta dos problemas. En primer término, el pronóstico sólo puede ser efectivo en situaciones iguales o similares a aquella en que se verificó la validez predictiva del test. Un test de aptitud escolar que demuestre ser válido para una muestra de estudiantes del último año del colegio secundario puede carecer de validez para los alumnos del curso de ingreso de una facultad determinada. Cuando se elabora un test que será utilizado con fines de predicción, puede comprobarse, por lo general, que la tarea de establecer criterios para medir un acontecimiento como el éxito vocacional suele resultar difícil. Formular un criterio válido y aceptable para verificar la eficiencia de los maestros, por ejemplo, constituye una empresa bastante ardua.

3. Validez concurrente

El procedimiento para determinar la validez concurrente es similar al que se emplea para verificar la validez predictiva, pero, en el primer caso, el desempeño que se pronostica se mide casi al mismo tiempo que se administra el test. Si, por ejemplo, se elabora un nuevo test, los puntajes que los estudiantes obtienen se pueden comparar con las calificaciones que recibieron últimamente en la materia, con las escalas de rangos preparadas por los profesores, o con los puntajes que los mismos alumnos alcanzaron en otros test similares, cuya validez ya ha sido comprobada y cuya administración puede resultar más difícil o costosa. En lugar de esperar varios años para determinar si un test de interés vocacional es capaz de predecir el éxito en determinada ocupación, el investigador puede cotejar ese test con las pautas de interés de las personas que han alcanzado el éxito en la profesión correspondiente. La validez concurrente proporciona algunas pruebas inmediatas de la utilidad del test, pero el hecho de que éste posea validez concurrente no garantiza que tenga también validez predictiva.

4. Validez de construcción

Tal vez uno de los tipos de validez que reviste mayor importancia para el investigador sea la validez de concepto. La construcción es una capacidad, aptitud, rasgo o característica que sirve de base para formular una hipótesis mediante la cual se pretende explicar algún aspecto de la conducta humana como, por ejemplo, la habilidad mecánica, la inteligencia o la introversión. Cada uno de los términos se refiere a un concepto muy complejo, integrado por factores que se hallan relacionados entre sí. Cada término se puede poner de manifiesto en un cierto número de situaciones diferentes, pero ninguna observación puede tomarse como criterio de la construcción.

Cuando examina la validez de términos, el investigador procura comprender la naturaleza de las características que se propone medir. Este tipo de validez determina en que medida el test es

congruente con una teoría dada o con la hipótesis que se desea verificar; en que medida toma en cuenta los aspectos que se hallan implícitos en la definición teórica.

Para medir la validación del término es necesario definir, en primer lugar, el significado de esa construcción, para lo cual se deducen, de una amplia gama de situaciones, ciertas consecuencias que debieran manifestarse o no en caso de que el término que sirve de base a la hipótesis exista realmente. Por consiguiente, el investigador debe verificar si un test determinado confirma la existencia de esas relaciones entre el término y los acontecimientos pronosticados. Cronbach, por ejemplo, sugiere que “el investigador podría definir la ‘flexibilidad’ en términos de las siguientes expectativas: los artistas serán más flexibles que las demás personas; los individuos flexibles volverán a aprender rápidamente el recorrido de un laberinto cada vez que la meta se traslade a una nueva posición; las personas flexibles expuestas a la propaganda cambiarán sus actitudes con mayor rapidez que las personas no flexibles. De ese modo, el investigador puede determinar si un test mide la flexibilidad, verificando si quienes alcanzaron los puntajes más elevados se comportan de manera esperada” (38, pág. 1554).

La validación de términos no sólo evalúa el test, sino también la teoría en la que éste se apoya. Cuando los datos obtenidos a partir de las muestras confirman las predicciones de la teoría, ello implica que, al menos por el momento, no existe dificultad alguna: se han hallado pruebas que convalidan la hipótesis e indican que el test mide las relaciones previstas por esta última. Si las predicciones no son confirmadas, el investigador supone que la causa reside en alguna de las siguientes posibilidades: el test no mide el término, la hipótesis es incorrecta o requiere que se la analice nuevamente para adaptarla a las pruebas halladas, o el diseño experimental no permite verificar la hipótesis de manera adecuada (39, pag. 295).

Confiabilidad. Todo test o escala es confiable si al aplicarlo en reiteradas ocasiones, a los mismos sujetos y en idénticas condiciones, se obtienen iguales resultados. El estudiante que, por ejemplo, alcanza un puntaje de 110 en un test de inteligencia, debe lograr aproximadamente el mismo resultado si, unas semanas más tarde, se le administra una forma equivalente del mismo test. Para evaluar la confiabilidad se emplean tres procedimientos: 1) el del test-retest; 2) de las formas paralelas, y 3) el de la división en mitades. En el primer caso, se administra a un grupo de sujetos el mismo test, en dos oportunidades, y se comparan los puntajes. Cuando se teme que el recuerdo o la práctica puedan hacer que los resultados del primer test se trasladen automáticamente al otro, se elabora una forma paralela de ese test y, tras administrar ambas formas a los mismos sujetos, se determina la correlación que existe entre los respectivos puntajes. Cuando se utiliza el método de la división en mitades, el test se administra una sola vez, pero sus ítems se dividen al azar en dos mitades y se comparan los puntajes tabulados para cada mitad.

Adecuación. Cuando se debe elegir un test, escala o inventario, es necesario determinar si el instrumento es apropiado para el fin que se persigue. ¿Proporcionará el tipo de datos que el investigador necesita? ¿Permitirá obtener medidas cuyo grado de precisión corresponda al que se desea alcanzar? ¿Será apropiado para la edad y características de los sujetos y para el momento y la localidad en que se pretende administrarlo? Cuando dos test son igualmente confiables y válidos, debe preferirse, por lo general, el más barato y el que permite realizar con mayor facilidad la tarea de asignar los puntajes; también resultarán más adecuados los tests que cuenten con formas paralelas y los que vayan acompañados por una serie de normas para su empleo. La mayoría de los

editores publica manuales que proporcionan información detallada acerca de la elaboración, la confiabilidad y la validez de los tests estandarizados, así como sobre la naturaleza de la población en que se basan sus normas. El investigador que desea trabajar con instrumentos de medición apropiados examina cuidadosamente esas indicaciones. Por otra parte, al realizar un estudio tiene presente que ni siquiera los mejores tests pueden brindar resultados confiables cuando se los administra de manera incorrecta, o en condiciones desfavorables o bien cuando la asignación de los puntajes y la interpretación de los resultados no se llevan a cabo tal como indican las normas.

Los inventarios

El objetivo de los inventarios consiste en “enumerar” diversos aspectos de la conducta individual. A diferencia de los tests, los inventarios no exigen que el sujeto actúe de acuerdo con su máximo nivel de rendimiento. El inventario incluye una lista de los temas relacionados con el factor que se requiere medir, como, por ejemplo, las prácticas sanitarias o las actividades de recreación, y requiere que los sujetos indiquen sus preferencias o bien marquen en una lista los ítems que describen su comportamiento típico. El investigador evalúa las respuestas para descubrir ciertas disposiciones fundamentales de los sujetos. Se han elaborado cientos de inventarios que permiten obtener información acerca de los intereses, rasgos de la personalidad, actitudes sociales, grado de adaptación social, hábitos de estudio y otros factores similares. Algunos de que se utilizan con mayor frecuencia son el Inventario Juvenil de la Science Research Association (Asociación de Investigación Científica), el formulario de Interés Vocacional de Strong, el Inventario de Personalidad Multifásico de Minnesota y el Inventario de Adaptación Social de Washburne.

En el inventario, los ítems no se incluyen por el mero hecho de que, en opinión del investigador, reflejen el factor que se desea medir. Para determinar la validez de un inventario es preciso demostrar que los puntajes obtenidos por los sujetos son considerablemente similares a los proporcionados por algún otro instrumento confiable que también se utilice para medir el factor en cuestión. Si se quiere medir, por ejemplo, el interés por la profesión docente, es necesario, en primer término, elaborar una lista de los diversos intereses que parezcan comunes a todos los maestros. Después de presentar esta lista a los maestros considerados competentes y a personas que se desempeñen en otros campos profesionales, sólo deberán mantenerse en el inventario aquellos ítems en los cuales los maestros hayan obtenido puntajes elevados y las restantes personas, puntajes bajos.

Por supuesto, los inventarios no proporcionan medidas válidas cuando los sujetos falsean sus respuestas con el fin de dar una imagen favorable de sí mismos, o cuando carecen del discernimiento necesario para informar en términos objetivos acerca de su propio comportamiento. Se han elaborado algunos procedimientos para identificar las respuestas falsas; por otra parte, en algunos casos es posible evitar el engaño mediante el uso de ítems que no revelan a primera vista la

naturaleza del factor que se desea medir. Sin embargo, el hecho de que resulte tan difícil determinar la validez de los inventarios limita considerablemente sus posibilidades de empleo como instrumentos científicos.

Las escalas

Muchos de los datos que utilizan las ciencias sociales no se pueden medir en unidades estandarizadas, que posean el mismo significado para todas las personas. Pero puesto que la medición constituye la clave de todo avance científico, los investigadores que trabajan en este campo se esforzaron siempre por hallar técnicas que les permitieran asignar valores numéricos a sus estimaciones acerca de la magnitud de las variables. En la actualidad se han realizado importantes progresos en lo que respecta al descubrimiento de métodos para la transformación de los datos cualitativos en medidas cuantitativas, más accesibles al análisis y la interpretación, pero el proceso se encuentra aún en las primeras etapas del desarrollo.

Para elaborar escalas válidas, confiables y objetivas, el investigador debe superar muchos obstáculos. La tarea de describir el factor que se desea evaluar, e identificar las características que guardan relación con él, suele ser bastante compleja. Lo mismo puede decirse con respecto a la selección de muestras representativas del universo de ítems respecto a la selección de muestras representativas del universo de ítems que se refieren a aquellas características y de la diferenciación entre los diversos grados de cada una de estas últimas. El investigador lleva a cabo estos dos procesos para determinar de manera específica qué aspectos debe evaluar antes de emitir cada juicio. También suelen surgir dificultades cuando se procura precisar el grado de importancia correspondiente a cada uno de los ítems.

Claro está que la eficacia de una escala depende en gran medida del nivel de capacitación profesional de los que realizan la evaluación. Hay quienes no tienen conocimientos suficientes para hacer observaciones discriminatorias y emitir juicios acerca de determinado factor. Con frecuencia ocurre que individuos que han tenido escasas ocasiones de observar el factor que se desea evaluar escojan cualquiera de las opciones de la escala sobre la base de pruebas inadecuadas o de su propia intuición. Los evaluadores sufren a menudo lo que se denomina el efecto de halo; es decir, trasladan la impresión general que recibieron al evaluar un factor a todos los demás que deben considerar. Algunos realizan evaluaciones demasiado severas o excesivamente benévolas, o bien se abstienen de emplear los ítems que se encuentran en cualquiera de los extremos de la escala. Puesto que cada persona tiende a juzgar de acuerdo con su propio marco de referencias, a veces es conveniente que sean varios los individuos que efectúen las evaluaciones.

No todas las escalas permiten efectuar mediciones igualmente precisas. Algunas son demasiado precarias como para que se las considere instrumentos científicos. En términos generales, las escalas pueden dividirse en cuatro tipos: nominales,

ordinales, de intervalos y de cocientes o razones. En las *escalas nominales* –las de menor precisión y rigor científico- las entidades se distribuyen en dos o más categorías, a las que se asigna un número con fines de identificación: los métodos de enseñanza, por ejemplo, pueden llevar los números 1, 2 y 3; ello no implica que estas categorías guarden entre sí una relación jerárquica. Cuando el investigador desea saber si las entidades presentan variaciones de grado, construye una escala ordenada. La más elemental de las escalas de esta naturaleza es la ordinal. En las *escalas ordinales*, las entidades se distribuyen según un orden de rangos claramente definido, pero la distancia existente entre cada uno de los intervalos es desconocida y no siempre resulta uniforme. Si en una escala ordinal de cualidades para el liderazgo, los sujetos A, B y C obtienen puntajes de 15, 10 y 5, respectivamente, se puede decir que A es superior a B y B es superior a C en su aptitud para dirigir; en cambio, no es posible decir que A sea superior a B en la *misma* medida en que B es superior a C o, lo que sería lo mismo, que el intervalo entre el 10 y el 15 de la escala sea igual a la que existe entre el 5 y el 10. Para que pudiera afirmarse esto último sería necesario emplear una escala de intervalos.

En las *escalas de intervalos*, las entidades se disponen en un orden claramente definido y, por otra parte, se utilizan para lograr que los intervalos de medición sean equidistantes. Esta escala permite establecer que la distancia entre A y B es igual a la distancia que existe entre B y C; en cambio, no es posible afirmar que A, cuyo puntaje asciende a 15, sea tres veces superior a C, que tiene 5, ni que B, que ha alcanzado un puntaje de 10, sea dos veces superior a C. Para cumplir este requisito se debe emplear una *escala de cocientes* o razones. Esta última constituye el tipo más elaborado de escalas y presenta todas las características de los intervalos; además, posee un cero absoluto, lo que ofrece un punto de partida para la medición. Cuando se utiliza esta escala se puede hablar de cantidades relativas, así como de las diferencias de grado de cualquier propiedad o característica.

Se han ideado muchos métodos para la elaboración de escalas. En los siguientes párrafos describiremos brevemente algunas de esas técnicas.

Escala de clasificación. Las escalas de clasificación determinan el grado, la intensidad o la frecuencia de una variable determinada. Para elaborar una escala de este tipo, el investigador, una vez que ha identificado el factor que desea medir, dispone las unidades o categorías en una escala, para diferenciar los distintos grados o magnitudes de ese factor, luego las describe. No existe regla alguna que determine el número de unidades que deben incluir las escalas, pero cuando se trabaja con un número muy reducido de categorías se obtienen, por lo general, mediciones burdas y de escasa significación; por otra parte, el exceso de categorías impide al evaluador discriminar entre un nivel de la escala y el siguiente.

La descripción de las unidades puede realizarse mediante: 1) puntos; 2) números, y 3) frases descriptivas colocadas en una línea.

(1) | | | | | o (2) 1 2 3 4 5

o bien (3) *casi siempre, a menudo, a veces, rara vez, casi nunca.*

Puesto que estos puntos, símbolos numéricos y expresiones de carácter general no siempre tienen el mismo significado para todas las personas, se pueden utilizar frases descriptivas más explícitas y así el evaluador puede formular sus apreciaciones sobre la base de pautas más precisas. En una escala de distancia social de tipo Bogardus, por ejemplo, el sujeto puede indicar en qué medida está dispuesto a asociarse con miembros de distintos grupos étnicos, tildando enunciados que describen diversos grados de aceptabilidad, tales como: Estaría dispuesto a aceptar a un miembro de diversos grupos: 1) como cónyuge; 2) como amigo personal; 3) como vecino; 4) como compañero de trabajo; 5) como ciudadano de mi país; 6) como visitante de todos los lugares de mi país, y 7) como visitante de ciertas regiones de mi país.

A veces se emplean muestras de trabajo para describir las unidades de una escala. Por ejemplo, se pueden presentar varias muestras de escritura que representen ciertos niveles de mérito en un orden acorde con los valores determinados por un jurado. Para evaluar un producto, se lo aparea con la muestra de la escala con la cual aquél guarde una mayor similitud. Las escalas de hombre a hombre son semejantes a las de productos, pero las pautas de calificación que emplean los jurados son los nombres de un cierto número de personas que oscila entre tres y cinco. Estos individuos son conocidos por los miembros del jurado y todos ellos poseen diversos grados de una determinada característica, por ejemplo la aptitud para el liderazgo. Se clasifica a los sujetos apareando sus nombres con los de los hombres de la escala a los que más se asemejan.

Tarjetas de puntaje. Las tarjetas de puntaje, llamadas a menudo escalas de calificación numéricas, permiten evaluar un gran número de factores que contribuyen a determinar la naturaleza o calidad de alguna entidad compleja. Se han elaborado, por ejemplo, tarjetas de puntaje para evaluar las comodidades escolares, los programas institucionales, las comunidades, el libro de texto y el nivel socioeconómico de las familias. Se asigna un valor numérico a cada ítem de la tarjeta de puntaje y, para efectuar la calificación, se acuerdan todos los puntos o una fracción de ellos, según la medida en que se halla presente el factor en cuestión. Cuando se combinan la calificaciones se obtiene un puntaje total que indica la evaluación general del objeto o de la condición observados. Esta técnica es considerablemente satisfactoria cuando se la utiliza para evaluar elementos de índole física, pero no reviste igual utilidad cuando se la emplea para analizar los programas o características de las instituciones. Ciertos imponderables de las actividades de grupo parecen resistirse a la evaluación cuantitativa.

Escala de orden de rangos. En lugar de calificar a los sujetos, objetos, productos y cualidades de acuerdo con una escala absoluta, las escalas de rangos los comparan entre sí. Esta técnica resulta particularmente útil cuando se trata de expresar en términos cuantitativos datos que no han sido diferenciados con precisión. Supongamos que un educador desea evaluar a doce maestros según su capacidad para el liderazgo. Si emplea una escala de orden de rangos, no seleccionará un símbolo numérico o una frase descriptiva para determinar la medida en que cada uno de ellos posee esa cualidad. En cambio, asignará a los maestros números seriadados que indican qué rango de capacidad para el liderazgo ocupan en relación con sus colegas. El maestro que posea mayores cualidades para el liderazgo obtendrá el número 1; el número 2 corresponderá a aquel que lo siga en lo que respecta a tales aptitudes y el que menos cualidades tenga recibirá el número 12. Puesto que, en la mayoría de los grupos, la cantidad de maestros que se aproximan al nivel promedio es superior a la de los excesivamente “buenos” o “malos”, la tarea de identificar diferentes grados o matices entre maestros promedio suele resultar difícil. En consecuencia, las escalas de orden de rangos proporcionan, por lo general, mediciones más confiables en ambos extremos de la escala que en su porción central.

Comparaciones por pares. Cuando se utiliza este método de comparación se presenta al sujeto una lista de ítems, tales como diferentes grupos étnicos, ocupaciones o actividades de recreación, y se le pide que valúe sucesivamente cada ítem, en comparación con cada uno de los demás y señale aquel que prefiera de cada pareja. Se le puede solicitar, por ejemplo, que indique en cuál actividad de cada uno de estos pares le gustaría intervenir si tuviera que optar:

| | |
|---------------------------|-----------------------------|
| fútbol ----- tenis | béisbol ----- tenis |
| béisbol ----- damas | tenis de mesa -----fútbol |
| tenis ----- tenis de mesa | tenis ----- damas |
| fútbol ----- béisbol | tenis de mesa ----- béisbol |
| damas ----- tenis de mesa | damas ----- fútbol |

Luego el investigador puede analizar los juicios de los sujetos y asignar a cada actividad un valor de la escala. Este método, que puede producir resultados más exactos que la escala de orden de rangos, resulta satisfactorio cuando el número de ítems es reducido, pero, en cambio, es bastante difícil aplicarlo cuando se requiere un número elevado de comparaciones.

Escala de intervalos aparentemente iguales. La técnica de los intervalos aparentemente iguales, empleada por Thurstone para establecer unidades en la escala de actitudes, se ha alcanzado una amplia difusión. Cuando se utiliza este método, se preparan más de cien enunciados que expresan diversos grados de intensidad del sentimiento hacia un grupo, institución, objeto o tema, y se los presenta a un jurado cuyos miembros oscilan entre cincuenta y cien sujetos. Se pide a cada uno de éstos que distribuya los enunciados de manera tan objetiva como sea posible, en un cierto número de grupos (por lo general entre siete y once) que considere separados por intervalos uniformes desde el punto de vista

psicológico. Luego los sujetos deberán ordenar esos grupos de modo tal que los enunciados del primero de ellos representen la actitud más favorable hacia el factor que se pretende evaluar; los del grupo del centro representan las actitudes neutrales, y los del último grupo, la actitud más desfavorable. Una vez hecho esto, se tabula el número de veces que cada enunciado resultó incluido en cada grupo, y se asigna a los enunciados un valor de puntaje basado en la mediana de la posición que le han otorgado todos los sujetos. Los enunciados a los que se atribuyeron posiciones excesivamente diferentes se descartan, pues se los considera ambiguos, desechables. Para construir la escala final se eligen entre quince y cuarenta enunciados para representar las diferentes intensidades de la actitud que se desea evaluar y se los ordena al azar. Cuando se administra el test, el sujeto elige sólo aquellos enunciados con los que está de acuerdo, y su puntaje equivale a la mediana de los valores de escala de esos enunciados.

Método de calificaciones sumadas. El método de las calificaciones sumadas, que no requiere la presencia de un jurado, fue introducido por Likert. Se trata de un procedimiento tan confiable como el de Thurstone, pero, en cambio, es algo más sencillo. El Test de ensayo de Likert contiene un gran número de enunciados que indican con claridad una actitud favorable o adversa hacia determinada práctica o situación. Después de leer cada enunciado, el sujeto elige una de las varias respuestas posibles, tales como “aprueba decididamente”, “aprueba”, “le resulta indiferente”, “desaprueba”, “desaprueba decididamente”. Para asignar los puntajes se puede emplear el método “arbitrario” o el método “sigma”. Explicaremos el primero, que es el más simple y el que se prefiere en algunos casos. En este método el investigador asigna arbitrariamente, a las respuestas de alternativa, una ponderación que va de 1 a 5; siempre otorga los mismos valores numéricos a las reacciones que manifiestan la actitud más favorable hacia los fenómenos. Por ejemplo:

“Excluir a todos los negros de la ciudad”; desaprueba decididamente: ponderación 5.

“Designar a un negro para integrar la junta escolar”; aprueba decididamente: ponderación 5.

Aunque estas dos respuestas difieran, reciben la misma ponderación porque ambas revelan una actitud favorable hacia los negros. El puntaje total que corresponde a cada sujeto se obtiene sumando los valores asignados a cada uno de los ítems que eligió. Antes de elaborar la forma definitiva del test, el investigador utiliza diversas técnicas para identificar los ítems defectuosos. Elimina así los que no guardan una correlación significativa con el puntaje total o no permiten discriminar con exactitud entre quienes obtuvieron distintos puntajes en la escala.

Técnicas sociométricas

En los últimos años, los estudiosos de las ciencias sociales elaboran métodos para obtener datos acerca de la interacción social que se produce entre miembros de grupos. En su forma más simple, esta técnica consiste en preguntar a cada uno

de los miembros del grupo con cuál de sus compañeros preferiría asociarse para desarrollar cualquier relación o actividad, por ejemplo, vivir en el mismo cuarto o trabajar en el mismo proyecto. A veces, se pide a los sujetos que indiquen segundas y terceras opciones y que mencionen a las personas que rechazarían como compañeros. Las opciones resultantes se pueden disponer en forma de sociogramas que representan el nombre del sujeto inscripto en un círculo o triángulo, y se utilizan líneas de unión (llenas para la aceptación y quebradas para el rechazo) y flechas para señalar el desarrollo de las relaciones interpersonales. La red de aceptaciones y rechazos pone de manifiesto quiénes son los preferidos del grupo y las atracciones mutuas que se ejercen dentro de él y permite descubrir a los individuos marginados y solitarios; el sociograma revela los subgrupos, las fracturas y el grado de cohesión social existente. También se pueden presentar los datos sociométricos mediante una carta matriz, en la cual los nombres de los estudiantes que componen el grupo se disponen en forma horizontal y vertical. Las opciones primera, segunda, tercera y los rechazos (otorgados y recibidos) se inscriben en los recuadros o casilleros señalados por las intersecciones de las líneas y columnas encabezadas por cada nombre; el total de aceptaciones y rechazos recibidos por cada sujeto se tabula al pie de la carta.

El test “adivina quién es” constituye otro instrumento que sirve para identificar las opiniones que las personas que integran un grupo tienen unas de otras. El test presenta una serie de enunciados que describen a individuos imaginarios: “Siempre se muestra alegre y entusiasta.” “Por lo general, está sombrío y se queja de algo.” Se pide a los sujetos que, a continuación de cada enunciado, escriban el nombre del miembro del grupo al que aquél podría corresponder. Para evaluar la posición que cada uno de los sujetos ocupa en el grupo, es necesario determinar la frecuencia con que se lo menciona en relación con las descripciones favorables o desfavorables.

Técnicas proyectivas

Las técnicas proyectivas se emplean para investigar las cuestiones que no es posible estudiar directamente con otros métodos o en las cuales el interrogatorio directo tiende a suscitar respuestas distorsionadas. En lugar de pedir al sujeto que proporcione determinados datos, el investigador le solicita que interprete con entera libertad estímulos ambiguos, tales como manchas de tinta, figuras, oraciones inconclusas, asociaciones de palabras o representaciones dramáticas de situaciones cotidianas. Mediante esas reacciones autoestructuradas y espontáneas, el sujeto revela algunas de las características y pautas de organización de su personalidad. Sin embargo, es necesario señalar que sólo los investigadores que posean suficiente experiencia y capacitación podrán interpretar el significado de tales respuestas; por otra parte, la tarea de asignar un puntaje a cada una de ellas suele resultar bastante ardua. Por lo general, las técnicas proyectivas son de difícil validación y muchos de sus instrumentos aún no han sido estandarizados. Si bien se han superado algunas de las dificultades, todavía resta mucho trabajo por hacer en este campo.

LA OBSERVACIÓN

Las entrevistas, los cuestionarios y las fuentes documentales constituyen los únicos instrumentos que pueden utilizarse para obtener ciertos datos, en particular los que se refieren a la vida personal de los sujetos, a las actividades de grupo que excluyen a los extraños y a los hechos ocurridos en el pasado. Pero el método que prefieren los investigadores cuando se trata de reunir datos es el de la observación directa. Se han elaborado una gran cantidad de instrumentos y métodos que permiten al investigador concentrar su atención en fenómenos específicos, realizar observaciones objetivas y precisas y sistematizar la información recogida. Además de las tarjetas de puntaje, las escalas de calificación y los diversos métodos que hemos analizado, suelen utilizarse algunas de las técnicas que describiremos a continuación.

Registros y formularios

Los investigadores elaboran a menudo listas de chequeo y formularios para hacer más fácil la tarea de reunir datos. Estos instrumentos incluyen una lista de los diversos aspectos (factores observables, cuidadosamente definidos) que se relacionan con el problema que se desea estudiar y, cuando ello es posible, los agrupan en categorías. A continuación de cada uno de los ítems anotados, se deja un espacio en blanco para que el observador escriba en él algunas anotaciones de carácter descriptivo, o indique la presencia o ausencia de los fenómenos correspondientes o bien la frecuencia con que aparecen. Gracias a estas guías, el investigador puede registrar muchas observaciones diferentes con considerable rapidez y evitar omitir datos importantes. Las listas de chequeo tienden, además, a objetivar las observaciones y ayudan a clasificar los datos sobre la base de criterios uniformes. Algunas listas han sido concebidas de manera tal que el investigador pueda obtener un puntaje que le permita efectuar comparaciones con otros datos o determinar la condición general del objeto o fenómeno en cuestión.

Muestreo cronológico

La técnica del muestreo cronológico exige que se registre la frecuencia con que se presentan las manifestaciones observables de un fenómeno, durante un cierto número de lapsos de determinada duración y a intervalos regulares. Para ilustrar esta técnica, consideraremos un ejemplo sencillo. Si el maestro de Juan López desea determinar los tipos de actividad que desarrolla su alumno, registra las formas observables de su conducta durante un período de cinco minutos de la clase diaria de historia, en el transcurso de dos semanas. Es probable que el maestro no desee registrar todo lo que hace el alumno, sino sólo tabular la presencia o ausencia de un determinado tipo de comportamiento, como, por ejemplo, la "frecuencia de la participación en clase". Para obtener esa información, el maestro observa a Juan López y anota todas las oportunidades en que Juan interviene en discusiones grupales. La duración del período de observación depende de la naturaleza del problema y de algunas consideraciones prácticas, tales como la disponibilidad de sujetos durante ese lapso. La investigación revela

que varias observaciones breves y distribuidas correctamente proporcionan muestras de conducta más representativas que los períodos de observación prolongados y poco frecuentes.

El muestreo cronológico constituye una técnica de gran utilidad, porque permite cuantificar directamente las manifestaciones observables de la conducta. Cuando se realiza una serie de observaciones durante el mismo día, en días sucesivos o bien a intervalos regulares cuya frecuencia debe determinarse de antemano, se obtiene un puntaje que revela el número de veces que el sujeto presentó una forma particular de comportamiento, durante cada período y durante la cantidad total de períodos.

Diarios y registros de anécdotas

A veces se emplean métodos de carácter informal para recoger información. Cuando un alumno interviene en cualquier incidente significativo ocurrido en el aula, el patio o el comedor de la escuela o cuando participa en cualquier otra situación concreta, el investigador puede redactar un relato en el que registrará lo que el sujeto dijo o hizo, tomar nota de la fecha del incidente y describir la situación en que éste se produjo. Una vez que, durante un cierto período, haya podido reunir una serie de observaciones directas de conductas significativas, el investigador contará con datos suficientes que le proporcionarán importantes conocimientos acerca del desarrollo y la adaptación del sujeto.

Sin embargo, los registros de anécdotas poseen escaso valor cuando los observadores son incapaces de relatar los hechos pertinentes de manera objetiva. Algunos investigadores cometen el error de acumular sólo datos negativos; otros registran generalizaciones vagas o interpretaciones subjetivas, en lugar de anotar con exactitud lo que el sujeto dijo e hizo. En ciertos casos, los investigadores formulan conclusiones generales acerca de la conducta de los sujetos, antes de haber reunido suficiente información. El mayor inconveniente de esta técnica reside en el hecho de que se requiere una gran cantidad de tiempo para registrar, analizar e interpretar los datos.

Instrumentos mecánicos

Cuando varios observadores describen el mismo hecho, sus tendencias personales, la percepción selectiva o las arbitrariedades de la memoria determinan considerables diferencias entre sus informes. Los instrumentos mecánicos, que no reciben la influencia de los factores señalados, ofrecen a menudo registros más exactos de los acontecimientos. Las películas y las cintas grabadas conservan los detalles, de manera tal que el investigador puede analizar en reiteradas ocasiones, y de manera intensiva, el relato completo de un hecho, que, por otra parte, puede ser estudiado también por otros investigadores. Las películas se utilizan para investigar las reacciones de los espectadores o para observar en cámara lenta actividades complejas que no es posible estudiar en condiciones normales. Algunos instrumentos mecánicos proporcionan datos confiables de carácter

cuantitativo. El dinamómetro, por ejemplo, puede medir la energía de un apretón de manos, y el electromiógrafo registra la frecuencia, la intensidad y la duración de la actividad de cualquier músculo. Otros instrumentos ni miden las reacciones de los sujetos, sino que sirven para controlar la fuente de los estímulos aplicados durante los experimentos. La cantidad de instrumentos mecánicos existentes es enorme y los investigadores deben familiarizarse con los que se emplean en el campo de su especialidad.

Sin embargo, aunque pueda proporcionar datos más refinados y confiables que los observadores humanos, los instrumentos mecánicos presentan ciertas limitaciones. Su empleo no resulta tan fácil en ambientes normales, en las aulas por ejemplo, como en experimentos realizados en el laboratorio. Su sola presencia altera a veces la conducta de los sujetos y, en consecuencia, el investigador no puede obtener una medida precisa del comportamiento de éstos. El costo que insume la construcción, el empleo y el mantenimiento de ciertos instrumentos suele tornarlos inaccesibles. Tanto los instrumentos simples como los más complicados ofrecen ciertos problemas y es evidente que ni siquiera los más precisos y mejor construidos pueden proporcionar información confiable si no se los maneja y mantiene correctamente. Por otra parte, la tarea de clasificar los datos reunidos mediante instrumentos mecánicos. Con el fin de identificar las relaciones significativas, no es más sencilla que la categorización de los datos obtenidos por medio de instrumentos menos elaborados.

EL PROCESAMIENTO DE DATOS

La computadora electrónica digital eliminó buena parte del trabajo matemático y estadístico que en épocas anteriores era imprescindible para el procesamiento de los datos de investigación. Este instrumento exacto realiza en unos pocos minutos tareas que si debieran ejecutarse mediante los métodos manuales y las calculadoras de escritorio insumirían una gran cantidad de tiempo. La mayoría de las universidades norteamericanas poseen ya computadoras electrónicas y, por lo general, permiten utilizarlas gratuitamente a los estudiantes que preparan sus monografías y a los profesores que llevan a cabo investigaciones no patrocinadas por ninguna institución. Quienes piensan dedicarse a la investigación –y también la enseñanza y al trabajo administrativo- deberían familiarizarse con el uso de computadoras para conocer y aprovechar sus posibilidades. En la actualidad, toda investigación importante se procesa por medio de equipos electrónicos, y las implicaciones y consecuencias que las computadoras de alta velocidad tienen para el futuro revisten particular significación.

La información se prepara para su procesamiento en la computadora mediante el registro de los datos en tarjetas perforadas, cintas de papel perforado o bandas magnéticas que la máquina puede leer. La tarjeta de tabulación (IBM) posee doce posiciones posibles para las perforaciones. Las dos posiciones de perforación situadas en la parte superior de la tarjeta, es decir, las posiciones 12 y 11 (no siempre se encuentran numeradas), se emplean para perforaciones alfabéticas o de señales, con propósito de recuento. Las diez posiciones inferiores –numeradas

del 0 al 9—. Se perforan con los datos numéricos codificados de los cuales se obtienen cómputos necesarios.

Es probable que el estudio realizado por Fox y Wedekind (58) proporcione algunos conceptos acerca de los procedimientos empleados para el procesamiento de datos. Este estudio se llevó a cabo con el propósito de anticipar los promedios de graduación y el puntaje que obtendrían, en la Universidad de Pittsburgh, los aspirantes al ingreso procedentes del *collage* preuniversitario que fueron distribuidos según el sexo y plan de estudios (ingeniería o artes liberales). Los investigadores determinaron ciertos datos referentes a cada aspirante (sexo, plan de estudios, rango en la escuela secundaria y puntaje en los tests de aptitud escolar) , y luego codificaron y perforaron la información en las columnas de las tarjetas IBM. En la columna 1, por ejemplo, se perforó el dígito 1 para los varones y el 2 para las mujeres. En la columna 2 se marcó el 1 para los que habían elegido artes liberales, y el 2 para los que estudiarían ingeniería. El resto de la información se perforó en otras columnas.

Figura pag 355 o 248 grandote

Una vez perforadas todas las tarjetas, se preparó una serie de instrucciones específicas para indicar a la máquina qué operaciones debía realizar y de qué manera habría de ejecutarlas para analizar los datos y efectuar los cómputos necesarios para resolver el problema. En muchos centros de computación, la biblioteca ofrece programas ya realizados tales como el PEST¹¹, para muchas operaciones, correlaciones simples y múltiples, pruebas t de significación, etcétera. Cuando dispone de un programa ya elaborado, el investigador sólo tiene que someter los datos correctamente perforados y las tarjetas de control al centro, para que allí se efectúen los cómputos correspondientes.

Cuando no cuenta con un programa previo, el investigador debe redactar el suyo. Las instrucciones para la computadora se escriben en lenguaje artificial¹², como el FORTRAN (FORMULA TRANslation, es decir, traducción de fórmulas). El lenguaje FORTRAN se compone de enunciados tales como LEA, ESCRIBA, VAYA A, PERFORE Y SI. Estas instrucciones dicen a la máquina qué debe hacer: lea esta información, vaya a aquella instrucción, escriba el resultado, etcétera. Por medio de este sencillo lenguaje se puede indicar la realización de una innumerable cantidad de operaciones lógicas y numéricas.

Fox y Wedekind redactaron el siguiente programa para una computadora IBM-7070:

¹¹ Pittsburg Executive System for Tapes.

¹² El lenguaje directo de la máquina es muy complejo. El investigador puede aprender el FORTRAN o algún otro lenguaje mecánico intermedio escribir su programa en él; un código de la calculadora electrónica, llamado compilador, traducirá el FORTRAN a un programa de lenguaje de máquina equivalente.

7070 Programa para obtener promedios estimados de puntajes de calidad

Escrito en FORTRAN u en PEST

```

*** PPC ESTIMADOS, 59, 60 A 61 ADM DE                    5u)
)
* COMPILE FORTRAN, PERFORE OBJETO,
  EJECUTE FORTRAN                                       )
  Tarjeta en blanco
C PPC estimados, 59, 60 a 61 L. W. FOX

1  LEA 101, ISEXO, ITAEV, ITAEM, IRES
   SI (ISEXO) 200, 200, 2
2  SI (ISEXO-12) 3, 5, 6
3  JPPC = 7164 + (123 * ITAEV) + (134 * ITAEM) + (22267 * IRES)
4  JPPC = (JPPC + 500) ÷ 1000
   PERFORE 101, ISEXO, ITAEM, IRES, JPPC
   VAYA A 1
5  JPPC = - 32370 + (102 * ITAEV) + (188 * ITAEM) + (21958 * IRES)
   VAYA A 4
6  JPPC = 35529 + (247 * ITAEV) + (75 * ITAEM) + (13058 * IRES)
   VAYA A 4
101 FORMATO (12,38H                                     415,)
200 FIN
   Tarjeta
   Datos
   Tarjeta con cero perforado en columnas 1 y 2

```

Nota: En los enunciados 3, 5 y 6, el asterisco (*) significa multiplicación.

La siguiente explicación tal vez nos ayude a comprender los enunciados básicos FORTRAN numerados 1 al 6. En el enunciado 1, la computadora recibe orden de leer de acuerdo con el formato de tarjeta indicado en 101 (que aparece casi al final de la serie de instrucciones) el sexo, el código de la carrera elegida, el nombre, el puntaje en el TAEV y en el TAEM (test de aptitudes escolares verbales y matemática, respectivamente), y el RES (rango de la escuela secundaria) del sujeto. Inmediatamente debajo se encuentra un enunciado breve – SI (ISEXO) 200, 200, 2- que consiste en una comprobación: si el código sexo-carrera elegida es negativo o nulo, existe un error, En el enunciado 2, la computadora pasa los datos a la ecuación de regresión lineal apropiada: el enunciado 3 corresponde a artes

al científico social datos sobre los cuales tiene relativamente poco control. Por el contrario, cuando el psicólogo social usa el método de la observación, participante o no, puedes entrar su atención sobre los aspectos de la conducta de la población que le interesan de un punto de vista teórico. Si usas test o cuestionarios, puede elegir o construir el instrumento de modo que satisfaga sus necesidades científicas; en la entrevista, el entrevistador puede guiar al sujeto y, si algunos puntos fundamentales no quedan claros, también hacer sondeos hasta aclarar el tema. Aunque hay excepciones, en general los documentos, registros e índices llegan ya hechos a mano del investigador; alguna otra persona -un participante de una situación o proceso social, el iniciador de un sistema de registro o el creador de un índice- ha determinado la forma de los datos. Con frecuencia, el científico debe vaciar estos materiales de nuevos moldes acordes con el problema investigado para que sean totalmente utilizables.

Existe quizás otro aspecto peculiar de estos métodos de investigación. Como los datos existen ya elaborados, no depende del alcance de un investigador o equipo de investigación específicos, mientras la información obtenida mediante la observación científica, los tests y cuestionarios y las entrevistas se reúne con un propósito específico, característico de un diseño de investigación particular y se la obtiene sólo de los universos ubicados en el espacio y el tiempo a los cuales los autores del diseño pueden enviar investigadores. En cambio los documentos, los registros y los índices permite someter al análisis científico datos de tiempos y lugares remotos.

DOCUMENTOS

Puesto que nos ocupamos de las técnicas de investigación propias de la psicología social, los documentos canalizaremos eran los que permiten comprender los procesos de interacción. Un documento puede describir un proceso de desarrollo personal o grupal; la única limitación a la complejidad de las situaciones tratadas reside que el investigador debe tener la posibilidad de abarcarlas adecuadamente en su pensamiento y tratamiento. El investigador debe encontrar en el informe particular los datos necesarios para efectuar un análisis teóricamente satisfactorio.

La categoría de documentos delimitada por este requisito puede calificarse como del documentos expresivos. Estos se ubican en un extremo de un continuo, en cuyo extremo opuesto se encuentran los registros de tribunales, las historias oficiales y las actas de comisiones. Entre estos dos tipos se hallan los relatos de diarios y las memorias de diplomáticos, que pueden proporcionar datos "humanos", pero que pocas veces contienen descripciones suficientemente detalladas y abarcadoras de los procesos de interacción. Los documentos expresivos fueron tratados ampliamente en tres boletines investigación del Consejo de Investigaciones en Ciencias Sociales [Social Science Research Council]^{3, 7, 26} Dos de las monografía de estos boletines contienen extensas bibliografías.^{3,26}

Tipos de documentos

Dividiremos los documentos expresivos en: a) cartas personales; b) historias de vida, se trate de diarios personales, autobiografías o lo que Abel² llama biogramas (véase pág.290), y c) informe sobre procesos de grupos reducidos. Como se verá en el análisis de las distintas categorías, los documentos expresivos no son siempre "espontáneo", pues en algunos casos el investigador científico puede estimular su realización. No obstante, ello no

significa que necesariamente deba imponer su "definición de la situación" al autor. Si el investigador quiere un tratamiento del tema realmente libres sin barreras, evitará estructurarlo, con excepción de indicar con claridad el área de experiencia de vida que quiere que se trate.

Cartas

Las cartas personales constituyen tipo de documentos expresivos que se encuentra con mayor frecuencia. Thomas y Znaniecki, en su monumental obra *The Polish Peasant in Europe and America*,⁵² las utilizaron más que ninguna otra fuente. La serie de cartas fueron reunidas por Thomas los Estados Unidos de Norteamérica y por Znaniecki en Polonia; en el texto se reproducen 50 series, 364 cartas en total. Se las utilizó principalmente para que echasen luz sobre los cambios que en los grupos primarios de los campesinos polacos produjeron industrialización, la proletarización y la emigración de ciertos miembros de las familias. Blumer, en su crítica de esta obra, aunque afirma que las cartas, más que originar, complementan el conocimiento previo que los autores tenían de la sociedad polaca, aceptan que estos "trabajaron mucho sobre las cartas y extrajeron de ellas gran cantidad de ideas, sugerencias y generalizaciones incorporaron a sus proposiciones teóricas".⁷ Ningún otro estudio ha usado con tanta amplitud ese tipo de datos.

El valor de las cartas como documentos expresivos dependerá de la cultura en que estén inmersos sus autores. Por ejemplo, probablemente sea verdad que la correspondencia personal era más reveladora en la época pionera de los Estados Unidos de Norteamérica en la actual. Entonces no existía la competencia de los medios de recreación ni las oportunidades de comunicarse usando los otros medios que en gran medida han provocado la extinción del arte describir cartas. En nuestra época sólo las separaciones de la guerra revivieron en alguna medida el impulso de comunicar en forma libre y completa la propia vida interior en cartas personales.

Historias de vida

Los diarios personales constituyen un segundo tipo de documentos expresivos. Aunque los historiadores no se emplean ampliamente y un destacado psicológico lo recomendó como "los documentos personales por excelencia",³ no fueron muy usados en investigación sociopsicológica. Dos ejemplos en los cuales se trata de formular hipótesis extraídas, por lo menos en parte, de diarios, son el estudio de Runner de la distancia social en la adolescencia⁴⁰ y el de Cavan sobre el suicidio.¹¹ Pareciera no haber habido ninguna investigación que se apoyara sobre un gran número de diarios personales. En realidad, sería muy difícil reunir una cantidad suficiente de ellos correspondientes a edades adultas como para investigar nomotéticamente un problema socio psicológico, es decir, con la posibilidad de desarrollar generalizaciones científicas. Casi todas las hipótesis científicas requieren la imposición de controles tales como los de edad, sexo y clase social, y ello limita en gran medida el universo a partir del cual podrían obtenerse los diarios personales. Es concebible la posibilidad estimular la realización de diarios personales en el grupo que se quiere investigar, pero habría una tendencia tan marcada hacia la variación del interés de los documentos no serían científicamente comparables.

Allport, en su estudio *The Use of Personal Documents in Psychological Science*,³ propugna el uso idiográfico de documentos personales, incluso diarios, en el trabajo

científico. Señala que, con frecuencia, es posible realizar mejores predicciones de la conducta de personas específicas mediante el estudio cuidadoso de su pasado que a través de la aplicación de generalizaciones extraídas del estudio de poblaciones de personas similares. Por más sutil que sea el uso ideográfico de estos documentos para la psicoterapeuta, su adopción como forma de acceso general al conocimiento científico constituirá una carga insoportable para la psicología social. Puede que baila la pena desarrollar "leyes" ideográficas de conducta no sólo respecto de personas inadaptaada sino también para unos pocos líderes destacados, como Stalin, Nehuru o Perón. Mas el progreso general debe provenir de generalizaciones científicas aplicables a categorías completas de personas en condiciones específicas.

Si los diarios no se mantienen con suficiente frecuencia, para prometer mucho desde el punto de vista de su utilidad científica, mucho más descorazonador es el caso de las autobiografías personales y, por cierto, son raras las verdaderamente sutiles desde las perspectivas sociopsicológicas. H. G. Wells escribió una de las pocas autobiografías valiosas en este sentido.⁶² Thomas y Znaniecki tuvieron verdadero éxito al encargar una historia de vida a un polaco que viajó a los Estados Unidos de Norteamérica (52, vol. II, págs. 1915-2 226). Este documento entra en minuciosos detalles acerca de casi todos los aspectos de la vida del autor. Del mismo modo, Clifford R. Shaw obtuvo excelentes historias de vida de muchachos delincuentes.^{43, 44, 45}

También debemos incluir en esta categoría los documentos obtenidos mediante el pedido a una persona de que narre su autobiografía. No debe confundirse esto con los registros de la "entrevista activa", puesto que en ésta última se estimula el sujeto para que trate de los aspectos de su vida teóricamente significativos para el investigador. Y los antropólogos culturales fueron quienes más usaron la autobiografía hablada. Kluckhohn, al analizar esta técnica, la caracteriza, "entrevista pasiva".²⁶ Afirma que es más apropiada para las investigaciones que ponen el acento sobre la personalidad, mientras la entrevista activa se adapta mejor a los estudios de la cultura como tal. Entre las autobiografías habladas notables se encuentra la de un indio navajo registrada por Dyk²⁰ y la de un kwakiutl sobre la cual informó Ford.²¹

El interés de los documentos historia de vida difícilmente haya sido nomotético en un sentido estricto. Mediante ellas el investigador quería reunir datos que le permitiesen comprender la vida individual -los criterios de Dollard tienen este propósito-¹⁸ o tomar un contacto general con una cultura o subcultura. La autobiografía de un indio winnebago obtenida por Radin³⁷ y la de un ladrón profesional de Sutherland¹⁶ son buenos ejemplos de esta segunda finalidad. Parece improbable que en el futuro puedan atenerse biografías completas de suficientes personas como para controlar variables y realmente verificar hipótesis. Es probable que tales documentos sigan basándose en la investigación nomotética principalmente para dar lugar a "corazonada" e hipótesis muy generales.

Otro enfoque se encuentra en la receta de Abel para la reunión de lo que llaman biogramas.² Este autor acuñó la palabra para referirse a los registros de vida escritos, a pedido del científico social, por una gran cantidad de personas que participaron en experiencias similares. Chalasinski usó esta técnica de preparar su obra *The Young Peasant Generation in Poland*¹³ y el mismo Abel la utilizó en su trabajo *Why Hitler Came Into Power*.¹ En el primer caso el problema de la investigación era determinar el papel y la significación de las organizaciones juveniles en la vida campesina, y en el segundo descubrir los factores que llevaban a participar en el Movimiento Nacional Socialista. En ambos casos obtuvieron los documentos mediante un concurso que ofrecía una gran

cantidad de recompensas. Se aseguraba el anonimato. En los anuncios se especificó cuidadosamente quienes podían participar y el área de vida que debía abarcarse. Antes de que este método proporciona una masa de datos escritos con libertad sobre tipos específicos de experiencias apropiados para el análisis del científico social. Una técnica algo similar se usó en un estudio de los refugiados alemanes que huían del régimen de Hitler.⁴

Descripciones de procesos de pequeños grupos

Las descripciones de proceso de pequeños grupos realizadas por un participante en tan pocos casos espontáneas que no se las utilizó como base de ninguna investigación envergadura. Por lo menos en un caso tales documentos fueron pedidos por el investigador para un estudio de tipo nomotético. Angell obtuvo de estudiantes universitarios 50 documentos sobre la vida familiar antes y después del impacto de la depresión.⁵ Los autores recibieron una pequeña retribución. Siguió el costo bastante amplio que sucedía los aspectos de la vida familiar a los cuales debían referirse. Un tema de la muestra eran: "analice las condiciones externas de su familia antes del descenso de los ingresos. Trate el tipo de vecindario, la casa y el patio, las posesiones materiales de la familia, etc." mediante el análisis de los datos se verificó una cantidad de hipótesis relativas a la organización familiar en época de crisis.

Uso de documentos

El valor peculiar de los documentos expresivos residente en ellos la vida se trata en términos significativos para los participantes. Los preconceptos del investigador no determinan la naturaleza de los datos obtenidos. En la medida en que la psicología social necesita comprender la "definición de la situación" de los participantes, tales documentos constituyen una fuente de enorme valor para la información científica.

A causa de que pocas veces se controla lo bastante los documentos expresivos como para que proporcionen la verificación decisiva de hipótesis específicas, en la mayoría de los casos de los ha usado en las etapas exploratorias antes que en las finales del proceso de investigación. Quizá su mayor valor haya sido dar a los investigadores un "sentimiento" respecto de los datos y así dar lugar a "corazonadas" sobre la forma más fructífera de reducir el problema a conceptos. El investigador debe familiarizarse íntimamente con la situación que estudian, y una de las mejores maneras de hacerlo es mediante la lectura de documentos expresivos y comprensivos. Por ejemplo, Thomas y Znaniecki redujeron a conceptos tres tipos de personalidad -el filisteo, el bohemio y el creador individual- a partir de sus materiales documentales.⁵²

Los documentos expresivos no sólo pueden identificar las variables significativas en un problema específico sino también sugerir hipótesis que incorporen esas variables. Por supuesto, estas formulaciones estarán influidas por la teoría preexistente y serán así a la vez inductiva y deductivas. Un buen ejemplo de ello se encuentra en la forma como Sutherland utilizó el documento de Cowell.¹⁶

La siguiente etapa del proceso científico es la verificación de hipótesis. Las generalizaciones de ensayo deben enfrentarse con una cantidad suficiente de datos como para tener una prueba concluyente. Pese a que pocas veces se lo hizo, es posible utilizar los documentos expresivos como uno de los medios de la realización de esta tarea, aunque probablemente sea imposible apoyarse sólo en ellos, pues no proporcionan exactamente los

datos necesarios en una cantidad suficiente de casos. Las entrevistas, las observaciones, los cuestionarios pueden abarcar mejor las situaciones pertinentes, pues es posible aplicarlo en forma de obtener, a partir de muchos casos, la información precisamente significativa para la hipótesis. No obstante, eso no quiere decir que los documentos expresivos deban eliminarse completamente en esta etapa. Precisamente porque no están dominados por el esquema conceptual del investigador, constituyen un excelente control para los datos son tenidos con otros métodos. Son particularmente adecuados para la búsqueda de pruebas negativas.

El uso de documentos expresivos propósito de investigación nomotética esta expuesto a muchas dificultades y problemas. Trataremos los siguientes seis problemas: 1) el alcance óptimo de un estudio utiliza estos medios; 2) la representatividad de los documentos; 3) su adecuación; 4) la confiabilidad del registro; 5) la confiabilidad de la interpretación del registro realizada por el analista, y 6) la validez de los hallazgos.

La experiencia parece demostrar que, desde un punto de vista nomotético, un documento centrado sobre algún tema proceso específico da mejores resultados que otro que abarcar todos los aspectos de la vida de la persona. Cuando más reducida es el área cerca de la cual escribe el informante más posible es encontrar en el documento todo el material teóricamente significativos. Ello no sólo permite formular hipótesis específicas, sino que da una riqueza de contexto que puede justificar una nueva orientación conceptual.

Puesto que el investigador habitualmente trata de arribar a proposiciones científicas cuya validez supere los límites de los datos de los cuales se las extrae, debe preocuparse por la representatividad de la información. Ello plantea un problema casi insuperable para quien trabaja con documentos expresivos. Incluso si aceptamos que el dictado evita exclusión de quienes no pueden escribir, todavía resta del hecho de que algunas personas están más interesadas en expresarse a sí mismas que otras. Se necesitará el mayor ingenio para obtener una muestra al azar extraída de cualquier universo en forma de que cada miembro de la muestra hubiera efectuado un documento espontáneo útil para propósitos científicos. Aún cuando se obtenga primero la muestra y luego se estimule a los miembros para que realicen documentos ha pedido -el mejor procedimiento para asegurar la representatividad- es muy reducida la probabilidad de que todas las personas efectúen satisfactoriamente la tarea. Quizá sea ésa la principal razón por la cual se piensa que los documentos expresivos son más valiosos en las bases exploratorias de la investigación que en la verificación definitiva de las hipótesis.

El problema de la adecuación no sólo se presenta los documentos escritos por los menos inteligentes. Incluso a las personas muy educadas pueden tratar un problema sin verlo como totalidad. Es posible que se refieran sólo a los aspectos que les interesan y dejen totalmente del lado otros de gran importancia para el análisis sociopsicológico. Además, es posible que no exprese suficientemente el contexto y los antecedentes como para aclarar la conducta descrita. El mejor método de enfrentarse con este problema consiste en proporcionar a los sujetos una especie del sumario de tema en grandes líneas, pero aún así es improbable un resultado óptimo.

La confiabilidad del registro depende en gran medida de la veracidad del informante. ¿Cómo puede determinarse si el autor dice la verdad? En éste sentido es muy interesante un descubrimiento de Frenkel-Brunswik: las personas a las cuales sus conocidos califican de no confiables tienden a hacer afirmaciones exageradas absolutas y a la repetición excesiva.²⁴ Quizá tal criterio permita al investigador desechar los documentos no confiables.

Un problema muy diferente es el de la confiabilidad de la interpretación del psicólogo social. ¿Cómo sabemos si otro científico verá los mismos datos en el documento? Eso puede ponerse a la prueba, y así, se lo ha hecho.^{10, 12, 48} Los resultados totales de estas pruebas son decididamente estimulantes. Los investigadores bien preparados concuerdan en medida científicamente satisfactoria respecto a cuáles son los rasgos de la personalidad y las actitudes de las personas y como es probable que se comporten en determinadas circunstancias. Para convencer a otros de la veracidad de esto, es muy aconsejable publicar todos los documentos expresivos posible para que otros investigadores puedan determinar en qué medida estarían de acuerdo con las interpretaciones.

Por último existe el problema de la validez. ¿Cómo puede saberse que la interpretación, aunque encuentra el acuerdo de psicólogos sociales competentes, es correcta? El único control reside en el uso de otros criterios, como lo hicieron Cartwright y French¹⁰ y Stouffer.⁴⁸ Los primeros compararon los resultados del interpretación de materiales de casos, incluso un diario personal, con el desempeño concreto del sujeto en un test y encontraron que la validez del interpretación de cada uno de dos psicólogos sociales era mayor que la confiabilidad entre sus interpretaciones. Esto significa que cada uno de ellos realizaba interpretaciones particularmente acertadas en determinadas áreas de las actitudes y de la conducta, pero que el otro no interpretaba con cierto esas mismas áreas. La falta de confiabilidad entre los intérpretes de documentos no es necesariamente tan perjudicial desde un punto de vista científico, se suele pensar.

En el estudio de Stouffer, cuatro jueces evaluaron las "actitudes hacia la Ley Seca" de 238 autores de biogramas. Las evaluaciones fueron validadas mediante su correlación con los puntajes de los sujetos en una escala medida. El coeficiente de validez fue 0,81, considerablemente más alto que el obtenido en el estudio de Cartwright y French, pero en la investigación de Stouffer la confiabilidad entre los jueces erá todavía más alta: 0,96. La confiabilidad y validez más altas formadas por Stauffer casi con seguridad se deben a que los biogramas y la escala de revalidación se centraba en un campo limitado, "actitudes ante la Ley Seca". Cartwright y French, a partir de documentos expresivos de un carácter general, realizaron predicciones respecto de la forma como el sujetos respondería una amplia batería de preguntas que componían un test de personalidad. Esto parecería demostrar que pueden hacerse inferencias válidas si los materiales documentales son adecuados para un área específica, hecho que es perfectamente compatible con la concepción antes de expresada en el sentido de que un documento focalizado da al psicólogo social la medida de "densidad de datos" necesaria para el pleno empleo de sus formulaciones teóricas.

Esta revisión general de las aplicaciones de los documentos expresivos en la investigación sociológica muestra que ellos poseen un genuino valor, en particular para el desarrollo de conceptos de hipótesis, pero que para realizaron una investigación nomotética completa es preciso complementarlos con otros enfoques. Algunos buenos estudios, como The Gang de Thrasher,⁵³ son ejemplos del uso combinado de técnicas. Durante un período de siete años Thrasher observa directamente la vida de las "pandillas", convenció a jóvenes para que escribiesen sus propias historias, entrevistaba miembros de pandillas, examinó registros de agencia sociales y tribunales, y reunió los relatos de actividades de pandillas encontrados en los diarios. Aunque desarrolló hipótesis de un tipo general, no afectó una verificación definida. Pauline Young, en su estudio de la secta

Molokan* de Los Angeles,⁶³ empleo igualmente varios enfoques. Las entrevistas pasivas fueron la fuente de la mayor parte de los documentos. Investigadora también se apoyó en sus propias observaciones, relatos de diarios y registros públicos. A cierta altura del trabajo uso estadísticas de delincuencia para validar una hipótesis formulada a partir de materiales documentales.

Aunque gran parte de la investigación realizada con ayuda de documentos expresivos dio buenos resultados, es interesante señalar que ningún estudio siguió el proceso científico hasta el punto de verificar hipótesis con datos diferentes de aquellos a partir de los cuales se las desarrollo. Pese que esto demandaría mucho dinero y tiempo, no conoceremos realmente el valor de esta técnica de investigación hasta que alguien lo haga.

DATOS DE REGISTROS Y CENSOS

Los gobiernos, empresas y agencias privadas reúnen un gran cuerpo de datos estadísticos relativos a las poblaciones humanas. Cuando los investigadores individuales planean sus propias investigaciones, muy menudo ignoran los datos disponibles en este tipo de fuentes. Aunque estos datos deben usarse con cautela, pueden proporcionar valiosas ayudas en muchas fases de la investigación sociopsicológica. Una útil clasificación de tales datos los divide en datos de registro y censo.

La naturaleza de los datos de registro y censo

Los datos de registro son los informes efectuados en el momento en que sucede un hecho según las regulaciones legales o administrativas vinculadas con ese hecho. Tales datos abarcan una gama muy amplia de sucesos y constituyen un registro masivo de la vida social.

La siguiente lista ilustra actividades importantes abarcadas todos los datos de registro:

1. Datos de vida: Nacimientos, muertes, casamientos, divorcios, enfermedades.
2. Educación: Concurrencia a la escuela, puesto dentro del grupo, desempeño en tests psicológicos.
3. Delitos: Delitos conocidos por la policía, arrestos, acciones de tribunales, registros de prisiones, registros de libertad bajo palabra.
4. Votaciones: Padrones, comicios.
5. Pagos y beneficios de seguridad social.
6. Registros de automóviles.
7. Conscripción y servicio militar
8. Enfermedad: Datos hospitales y seguros
9. Actividad empresarial: Listas de pagos, registros de producción, registros de ausentismo.
10. Organizaciones formales: Miembros, términos de mandatos, participación en comisiones.

* Secta religiosa antiritualista originaria de Rusia, cuyos miembros se llaman a sí mismos "cristianos espirituales". [T.]

La lista podría ampliarse casi indefinidamente, pues un elemento esencial de una sociedad urbana es complejo sistema de mantenimiento de registro como base del conocimiento, la planificación y control. De este modo, se registra rutinariamente una gran cantidad de hechos como parte normal del funcionamiento del sistema social. La información acerca de los hechos puede tener valor intrínseco, pero su utilidad aumenta enormemente por la información colateral también registrada. Por ejemplo, los registros de inscripción escolar con frecuencia contienen datos acerca de nacimiento de los padres, ocupación del padre, lugar de residencia previa de los migrantes, puntajes en tests psicológicos, calificaciones en escuela, etcétera.

Hay pocos tipos de registros que contengan medidas psicológicas directas. Por ejemplo, los resultados de los test psicológicos y diagnósticos pueden sustituir una parte sistémica de los registros de las escuelas, las prisiones, los institutos de salud mental y los departamentos de personal de muchas empresas comerciales. No obstante, en general tales datos psicológicos no son acumulados en el proceso de registro, mas incluso en esos casos los datos de registro pueden ser útiles para la investigación social psicológica.

Un censo es una reunión periódica de datos acerca de la población, habitualmente obtenidos mediante el examen casa por casa. En los Estados Unidos y en otras sociedades urbanas, el censo se ha convertido en la fuente de grandes masas de datos acerca de la conducta humana. Aunque el principal organismo para la reunión de este tipo de datos en dicho país es la Oficina de Censo de los Estados Unidos de Norteamérica, en los censos escolares, los inventarios de bienes inmuebles y en enumeraciones ocasionales efectuadas por otras agencias encuentran también muchos datos valiosos.

El censo de los Estados Unidos de Norteamérica abarca una enorme gama tanto en términos de los datos reunidos como de los tipos de unidades geográficas respecto de las cuales se los tabula.* Por ejemplo, las preguntas del censo decenal de 1950 de población y vivienda abarcan ítems tales como edad, sexo, composición familiar, status en la fuerza de trabajo, nacimiento, cantidad y fuente de ingresos, educación, estratos migratorio, tipo de vivienda, extraído de reparación de la vivienda, monto de alquiler, etc. En el censo de 1940 se publicaron tabulaciones cruzadas de muchas de estas variables para una variedad de unidades geográficas. Los datos censales regionales disponibles para pequeñas áreas de grandes ciudades sirvieron como importante base de muchos estudios de las ciencias sociales.^{17,41, 47} Las comparaciones históricas con materiales de censos decenales anteriores pueden hacerse en relación con algunas variables. En unos pocos casos éstas llegan hasta el primer censo, realizado en 1790.

Además de los censos decenales de población y vivienda, en el Censo de Empresas y el Censo de Manufacturas se encuentran datos significativos. Los datos sobre las poblaciones de instituciones se reúnen en relación con los censos de población.

En los últimos tiempos la Oficina de Censo reunió y publicó determinados tipos de datos actualizados mediante el uso de muestras. En la actualidad aparecen en diversas series del Current Population Reports, incluye informes mensuales sobre el tamaño y la composición de la fuerza de trabajo. A veces se presentan informes sobre temas tales como composición familiar, status migratorio, ingresos, educación, características de las unidades

*En Hauser²⁸ se encuentra una síntesis de los gastos abarcados por los censos de población. Existen también vías ocasionales respecto de los datos censales disponibles.^{54, 58}

de vivienda, etc. La mayor parte de estos datos son de carácter nacional, pero a veces sólo los tabula a escala regional.

Además de la gran masa de datos publicados, con frecuencia pueden obtenerse copias de datos tabulados inéditos pagando el costo de reproducción. A menudo la Oficina del Censo hace tabulaciones especiales, a pedido y mediante el cobro del costo. Las introducciones de la mayoría de las publicaciones del censo decenal contienen referencias al alcance de los datos tabulados, aunque inéditos.

De tiempo en tiempo la Oficina del Censo publica monografías metodológicas y de información sobre hechos. Ejemplos de ellos son *State Economic Areas*, de Donald Bogue⁵⁹ y *The Growth of Metropolitan Districts in the United States*, de Warren Thompson.⁵⁵

Uso de los datos de registro y censos

Muchos tipos de datos de registro son reunidos en lugares muy diferentes y en forma continuada a través del tiempo. Ello permite comparar la frecuencia de la presentación de los datos registrados para personas de características específicas en distintos tipos de lugares y en diferentes condiciones temporales. Por ejemplo, sería posible comparar tasas de natalidad, concurrencia a la escuela, tasas de suicidio, porcentaje de la población que voten las elecciones, compras de bonos de guerra, etc., en áreas rurales y urbanas, "pobres" y "rica" y en diversas fases del ciclo comercial.

Los datos de registro también se usan para el estudio de relaciones entre variables no psicológicas significativas para un problema de investigación. En tales casos, la investigación sociopsicológica puede efectuarse en el marco de referencia proporcionando por las relaciones entre las variables sociales y situacionales.

Un clásico ejemplo el uso de los datos de registro para relacionar variables sociales se encuentra en un estudio de Durkheim,¹⁹ donde se relacionó la frecuencia de la presentación de suicidio con la pertenencia a determinadas agrupaciones sociales. Luego se clasificó éstas agrupaciones sociales por inferencia de acuerdo con su cohesión social. Como resultado se fundamentó una teoría que relacionaba el grado de cohesión social con la frecuencia de presentación de suicidio. Aunque el mismo Durkheim no siguió más adelante en este sentido, con tal material como antecede un psicólogo social podría estudiar esta relación respecto de los individuos mediante un examen de los correlatos psicológicos de la cohesión social en tanto variables intervinientes.

Se han investigado poco las posibilidades de combinar los datos actuales de encuestas y los de registro. Por ejemplo, para una muestra de barriadas sería posible combinar datos de encuestas sobre participación social, grupos de referencia y actividad política con datos de registro sobre el voto, papeletas divididas, inscripción en padrones, gastos de campaña, etc. De esta manera podría realizarse un estudio de la relación entre las actitudes y la organización social de las poblaciones locales por un lado y su conducta política por otro.

Otro ejemplo del uso de datos de registro se halla en el estudio de Klineberg³¹ de la migración selectiva y la inteligencia. Este estudio se apoya en calificaciones escolares, puntajes de tests de inteligencia, historias de residencia y datos demográficos hallados en los registros escolares.

Más cercano a los intereses habituales de los psicólogos sociales es el uso de los datos de registro para seleccionar una muestra con características especificadas para un

estudio en el cual se reunirán datos adicionales. Desde el punto de vista del diseño experimental, esto puede tener dos propósitos: 1) seleccionar una cantidad de grupos similares en relación con características importantes; luego es posible dividir tales grupos "equiparado" en grupos de control y experimentales para despejar las características equiparadas como variables del estudio, y 2) seleccionar grupos que difieran respecto de una característica que es una variable estudiar en la investigación.

Muchos estudios ilustran el primer propósito (27, págs. 57 y siguientes) se realizaron con niños de edad escolar divididos en grupos de control y experimentales de acuerdo con los registros escolares. Del mismo modo, en los experimentos con películas sobre los cuales informa en *Studies in Social Psychology in World War II*,²⁹ los grupos de control y experimentales fueron elegidos mediante la equiparación de unidades militares de características generales similares de acuerdo con los registros del ejército.

El segundo propósito es ilustrado por las investigaciones realizadas en el campo de las relaciones industriales en las cuales los registros que la fábrica lleva sobre la productividad, las características demográficas y los antecedentes de empleos de los trabajadores pudieron relacionarse con datos de encuesta o de observaciones del momento.^{13, 22}

Otro tipo de investigación es ilustrado por el estudio de Chapin y Jahn¹⁴ en el cual se usaron datos de los registros de la WPA (Works Projects Administration) y de los planes de ayuda junto con mediciones del estado de ánimo de los trabajadores realizadas por los investigadores para estudiar el efecto del tipo de ayuda sobre una moral de quien la recibe. Ciertos estudios del efecto que determinados tipos de pedidos ejercían sobre la venta de bonos de guerra⁹ también se apoyaron sobre los registros de las ventas de tales bonos como variable criterio. En estos diversos tipos de estudio se midió por lo menos una de las variables principales por medio de datos de registro, mientras otra era medida directamente por el investigado.

Cada vez que, como ocurre habitualmente, se efectúa una investigación de campo dentro de un contexto geográfico, las publicaciones de censos proporcionan una valiosa fuente de material descriptivo respecto de la población del área tratada.

Ya se indicó en el capítulo 5 que los datos del censo constituyen un importante criterio para la elaboración de muestras de áreas. También pueden usarse los datos de censo para seleccionar áreas o comunidades como unidades del estudio de investigación. En el estudio *Public Response to Peacetime Uses of Atomic Energy*,⁵⁰ un grupo de localidades cercanas instalaciones de energía atómica fue equiparado de acuerdo con características censuales con otra muestra de comunidades alejadas de tales instalaciones. Luego se compararon determinadas actitudes de los miembros de las comunidades apareadas.

Los datos de censos pueden utilizarse, igual que los de registro, para estudiar las relaciones entre las variables sociales y económicas significativas para un problema. En general tales datos no incluyen medidas directas de variables psicológicas. No obstante, las relaciones entre las variables relativas al contexto con frecuencia son importantes para el psicólogo social, y puede facilitar la interpretación de otros datos. Por ejemplo, en un estudio de los factores sociopsicológicos que afectan las compras de casa,⁴⁹ en el análisis resultó útil referirse a los datos de censo sobre el régimen de tenencia de las viviendas por parte de inmigrantes recientes.

A diferencia de los datos de registro, en la mayoría de los casos no es posible ligar directamente datos censuales relativos a individuos con otros datos sociales o psicológicos sobre esos individuos, pues la Oficina del Censo debe mantener como completamente

confidencial información acerca de individuos. No obstante, mediante estudios de "equiparación" a veces es posible combinar datos Censuales y de otro tipo del siguiente modo:³⁶

La Oficina del Censo compilará estadísticas obtenidas mediante formulario de censo de nóminas de consumidores, proporcionadas por empresas comerciales. Una empresa determinada puede proporcionar una información específica acerca de sus clientes, la cual es transcrita y volcada en tarjetas perforadas junto con información tomada de formularios de censo de las mismas personas. Luego se preparan tabulaciones cruzadas para demostrar las relaciones existentes entre las características conocidas en el censo y las conocidas por la empresa. No se proporcionan datos en términos de individuos, sino sólo en la forma de frecuencias o síntesis.

Series históricas de datos de registro y de censos

Para la búsqueda de antecedentes generales así como para los análisis que relacionan series de hechos de diferentes épocas, pueden ser importantes los datos históricos de series de registros y de censos. El uso de series que abarcan diferentes tiempos que ha difundido mucho en la investigación económica. Una considerable cantidad estudios sociológicos ha relacionado series temporales de hechos sociales con ciclos económicos, guerras y otras crisis.

Aunque son raras las series temporales que contienen mediciones directas de variables psicológicas, que han realizado comparaciones a través del tiempo planteado idénticas preguntas relativas a actitudes en distintas encuestas (8, págs. 220-232). Tales series tienden a adquirir más importancia a medida que aumentan la cantidad encuestas anuales cuyas preguntas tienen alguna continuidad. Por ejemplo, datos de este género para variables psicológicas que afectan las decisiones de consumo están comenzando a acumularse en las Encuestas sobre Finanzas del Consumidor realizadas por el Centro de Investigación de Encuestas de la Universidad de Michigan para la Cámara de la Reserva Federal.* Del mismo modo, una cantidad de organizaciones que efectúan encuestas han estado reuniendo en estudios sucesivos datos comparables sobre actitudes relativas a la política exterior. Es probable que se incremente el número de tales series temporales. Su importancia aumentará enormemente cuando abarquen un lapso del tiempo suficiente como para permitir relacionarlas con series temporales establecidas de datos de censo y de registros.

El hecho de que aproximadamente 300 series temporales estadísticas, que abarcan diversos periodos desde 1789 a 1945, se hayan publicado en el volumen *Historical Statistics of the United States 1789-1945*⁵⁷ indica la amplitud de la series históricas de estadísticas ya disponibles. Un apéndice del *Statistical Abstract of the United States* proporcionan ahora muchas de estas series que llegan hasta la fecha.

La siguiente afirmación extraída del volumen del censo sobre estadísticas históricas⁵⁷ sirve para subrayar la necesidad de observar las precauciones ya expresadas respecto del uso de tales series históricas:

* Los informes sobre estas encuestas aparecen frecuentemente en *The Federal Reserve Bulletin*.

[...] la identificación de cambios en los conceptos y el ámbito abarcado a lo largo de un periodo es importante, pues tales cambios pueden afectar radicalmente la interpretación estadísticas correspondientes a un periodo de años. A este respecto, se precisan las definiciones de las expresiones usadas en los cuadros estadísticos publicados, definiciones que pueden encontrarse en otra publicación o que quizá nunca se dieron a conocer.

Uso de los índices publicados

Se han publicado muchos índices útiles basados sobre combinaciones u otras manipulaciones de los datos de registro y/o censos. Ejemplo de ello son el Índice de Costo de la Vida, diversos índices de la situación comercial, del nivel de vida por distrito, tasas de delincuencia juvenil, el índice de tasas de delito del FBI de acuerdo con los delitos conocidos por la policía, las tasas de vida (de nacimientos, muertes, etc.).

El conflicto entre las ventajas de la comparabilidad histórica y la validez en los distintos momentos de la serie es un problema general de tales series históricas y tienden a ser particularmente importante en el caso de índices contruidos. Este problema puede ejemplificarse refiriéndose al Índice del Costo de la Vida,⁶⁰ que es esencialmente una medida de los cambios ocurridos en el costo de una lista y una cantidad fija las de bienes de consumo. La ponderación de los ítems se basó originalmente en una encuesta del consumo de los asalariados y empleados de oficina en 1917-1919. Los ítems y ponderaciones fueron revisados de acuerdo con un estudio de los gastos de las familias de ingresos moderados en 1950. Para los propósitos de comparación a través del tiempo, sería preferible mantener fijos los ítems yb sus ponderaciones en forma de que sólo variase el costo de la compra de esta lista estable de mercancías. No obstante, desde el punto de vista de la validez actual, esto podría dar lugar a un índice no realista cuyos ítems y ponderaciones no representasen los ámbitos actuales de consumo. En la práctica, se establece una solución de compromiso entre las metas conflictivas de la comparabilidad y la validez actual. Los ítems y las ponderaciones son revisados de tiempo en tiempo, pero no todos los años. Cuando se hace la revisión, durante un tiempo se computan las series antiguas y la nueva para permitir su vinculación.

En muchos casos el investigador independiente puede construir índices de acuerdo con un propósito específico para combinar o manipular las series de datos publicados. Aunque habitualmente tales índices no satisfacen las rígidas normas de la formación de escalas, a menudo son útiles como medidas aproximadas de una variable. Ejemplos de tales índices basados de datos de registros y censos son los de "nivel de vida"²⁵, "integración oral"⁶, y "segregación".³⁰ El ingenio del investigador le permite a menudo utilizar tales índices como medidas aproximadas de variables sociales. En muchas situaciones de campo la gama de variación es tan grande que incluso índices aproximados servirán para determinar diferencias en un nivel satisfactorio.

El diseño ex post facto *

Los registros y los censos con frecuencia proporcionan datos para comparar grupos ya sometidos diferencialmente a algún estímulo. Los trabajos basados en tales datos se

* Los estudiantes interesados en un estudio intensivo del diseño ex post facto deben consultar los cuidadosos análisis de Greenwood.²⁷

conocen como estudios ex post facto. Greenwood²⁷ define el experimento ex post facto como aquel en que "[...] volvemos hacia atrás aplicando el control luego que el estímulo ya ha ejercido su influencia con lo cual reconstruimos lo que podría haber sido una situación experimental". Ello equivale a decir que el estímulo no es controlado por el investigador. La naturaleza de las manipulaciones experimentales que puede hacer el investigador es estrictamente limitada.

El estudio de Chapin y Jahn¹⁴ sobre la relación del tipo de ayuda con el estado de ánimo del trabajador, ya citado en este capítulo, es un ejemplo de estudio ex post facto basados sobre datos de registros. En este caso, el investigador no controló el estímulo (tipo de ayuda). Un grupo de personas que recibía ayuda en forma de retribución por trabajo en obras públicas y a través de la W.P.A. fue equiparado con un grupo que recibía ayuda directa, pero que podría aspirar a la de la W.P.A. Las características usadas para el equiparación fueron sexo, edad, raza, nacimiento, grado de educación, ocupación habitual, tamaño de la familia y tiempo en que se recibía la ayuda. Las mediciones del estado de ánimo se realizaron en ambos grupos. El grupo que recibía ayuda como pago por trabajos públicos tuvo puntajes significativamente mayor con los tests de estado de ánimo que el grupo de ayuda directa.

Un ejemplo de investigación ex post facto basada en datos de formularios de censo es el estudio de Freedman y Hawley²³ de la relación entre la desocupación y la migración. En este caso se equipararon los migrantes de dos ciudades de Michigan con los no migrantes que vivían en su lugar de origen de acuerdo con una cantidad de características censuales significativas. Luego se compararon las tasas de desocupación de ambos grupos anteriores a la migración. La tasa de desocupación premigratoria para los migrantes era ligeramente mayor que para los no migrantes. La diferencia era mucho menor de lo que se hubiera esperado de acuerdo con la teoría de que la desocupación era una importante causa de la migración en grupos comparables.

Se realizó una cantidad de otros sugestivos estudios ex post facto sin equiparar cuidadosamente las variables de control. La gran mayoría de los estudios sociológicos empíricos tienen este carácter. Un excelente estudio que utiliza ingeniosamente los datos de registro para investigar un importante problema es el de A. J. Reiss (h.)³⁸ sobre la relación entre la delincuencia juvenil y el fracaso de los controles personales y sociales. Este estudio se basó en materiales de casos, incluso diagnósticos psiquiátricos y los registros de casos de asistentes sociales y se realizó sobre 1110 delincuentes juveniles que gozaban de libertad condicional y estaban registrados en los tribunales juveniles. Tras analizar sus datos, Reiss llegó a las siguientes conclusiones, que ilustran los tipos de importantes relaciones que pueden investigarse mediante diversos diseños ex post facto:

Nuestras observaciones demuestran: 1) que los reincidentes son con menor frecuencia que los no reincidentes miembros de grupos sociales que viven en medios sociales caracterizados por la presencia de normas y técnicas efectivas para producir conformidad con la conducta opuesta a la delincuencia; 2) que los reincidentes aceptan o se someten con menor frecuencia que los reincidentes al control de grupos sociales que subrayan tal conducta de conformidad, y 3) que los reincidentes son con menor frecuencia personas con ideales del yo maduros o roles sociales no delincuentes y controles racionales adecuados y flexibles que permitan a los individuos guiar la acción de acuerdo con expectativas sociales de grupo que no poseen carácter delictivo.³⁸

La más importante limitación de los estudios *ex post facto* de este tipo reside en que los miembros de los grupos experimentales y de control “se seleccionan a sí mismos” y no son asignados al azar. Ello significa que las diferencias entre el grupo experimental y de control pueden deberse a factores vinculados con características de estos grupos que son independientes del estímulo experimental o de las características equiparadas. Por ejemplo, en el estudio de Chapin y Jahn¹⁴ factores tales como la persistencia o la actividad política pueden explicar tanto la variable estímulo (tipo de ayuda), como la variable “efecto” (estado de ánimo). Pese al proceso de equiparación, ambos grupos pueden haber diferido en su estado de ánimo aún antes de participar de diferentes programas de ayuda. Similares variables selectivas no controladas pueden variar los resultados del estudio Freedman-Hawley.²³ Incluso con esta limitación, el diseño *ex post facto* puede ser útil en los estudios de campo, en especial si es posible repetirlo en diversas situaciones. No obstante, es importante comprender el limitado nivel de generalización en la mayoría de los casos permite este tipo de diseño.

Problemas del uso de datos de registro

Las limitaciones fundamentales de los datos de registro para la investigación psicosocial se deben a que, en general, no fueron reunidos para los propósitos específicos de la investigación. Es posible que las definiciones y tabulaciones usadas en el cálculo y procesamiento de los datos difieran de las hubiera usado el investigador al reunir los datos de acuerdo con sus propósitos particulares. Por ejemplo, el detalle del registro de los datos ocupacionales de los archivos escolares puede no ser ideal para el investigador que desea utilizar la ocupación como un índice de clase social. La mayor parte de las limitaciones de los datos de registros provienen del hecho fundamental de que el investigador no puede imponerle sus propias normas de validez y confiabilidad.

Los registrados pueden ser más o menos completos a lo largo del tiempo, según la eficacia con que se los reúne, la naturaleza de los datos y los incentivos encuentran la población para registrar el hecho tratado. Por ejemplo, con frecuencia se observó el registro de un aumento en la tasa de nacimientos en un país que pasa por un proceso de moderno desarrollo no es necesariamente una prueba de que la tasa aumente en la realidad. Probablemente indica más bien que la eficacia del registro de nacimientos se perfeccionó junto con otros servicios estadísticos.

Del mismo modo, las variaciones de la frecuencia de presentación de algún hecho registrado puede reflejar variaciones del interés con que se reunieron los datos antes de que el hecho mismo. Kuczynski³² informa que las variaciones extremas de las tasas de vida de determinados países es el resultado de campañas periódicas destinadas a incluir datos no registrados en periodos anteriores. Las extremas irregularidades de estas tasas son en gran medida una creación artificial de las técnicas estadísticas.

Puesto que la reunión de los datos de registro es un incidente dentro de los procesos administrativos, puede resultar perjudicada por ese contexto particular. Las entradas consignadas para el pago de los impuestos a los créditos tienen obvias limitaciones como medidas precisas de los ingresos en muchos países, debido a las motivaciones para la evasión impositiva. Robison³⁰ señaló que la posibilidad de que un hecho delictivo sea oficialmente registrados se relaciona con el status social y los antecedentes étnicos del delincuente. Del mismo modo, el estudio de Sutherland⁵¹ de los delitos cometidos por personas de clases media indica que determinados delitos realizados por personas de alto

status social alcanza con menor frecuencia determinadas etapas del registro del sistema policial o judicial.

Al evaluar la validez de los datos, el investigador debe considerar si el entrevistado puede proporcionar la información requerida y si quien realiza el registro tienen fuertes motivaciones para serlo con precisión. Lundberg (33, pág. 135) informa que en diversas ocasiones la "causa del deceso" en certificados de defunción fue registrada como "muerte súbita, nada grave", "muerte provocada por cinco médicos", "estadísticas de vida". Fueron estos casos en que personas legas y no idóneas hicieron el registro. Incluso el personal "calificado" se encuentra limitado por el estado de los conocimientos en el campo a que corresponden los datos. Se cree que los aumentos en las tasas de mortalidad por determinadas causas pueden atribuirse en parte a la mayor capacidad de los médicos para diagnosticar estas causas.

En ciertos casos quien suministre información tienen los conocimientos necesarios, pero el autor del registro no está motivado o adecuadamente preparado para obtenerla. Por ejemplo, cuando se obtienen datos de antecedentes étnicos en calidad información secundaria respecto a otras que se registra, es posible que el autor del registro sienta que estos datos no tienen importancia para el organismo en que trabajan lo que no esté adecuadamente preparado para obtener y registrar los datos. Afortunadamente, en una cantidad cada vez mayor de casos los organismos correspondientes preparan a quienes registran los datos con instrucciones similares a las que recibe el entrevistador que a de usar un formulario.

Al usar series temporales de datos de registro, es importante tener la seguridad de que no cambiaron las normas relativas a los registros. Evidentemente, las comparaciones de la cantidad de personas que pagan el impuesto a los réditos en un período determinado no es un síntoma de los niveles de ingreso si cambió el monto mínimo imponible.

Los cambios en la práctica de asignar el hecho al lugar donde ocurra o a la residencia legal de la persona a la cual le sucede representa un problema específico de este tipo. Un ejemplo de ello es el registro de nacimientos y de muertes. En la actualidad estos datos se tabulan respecto del lugar del suceso y del domicilio legal. El hecho de que en 1940 el 21% de todos los nacimientos registrados se codificaba con "no residente" indica la importancia del problema de tal asignación de los hechos. Este porcentaje varía del 8% para las regiones rurales al 40% para los nacimientos de ciudades con una población de 2500 a 10.000 habitantes.⁶¹

Es posible que en algunos casos la agencia que efectúa el registro haya realizado estudios para probar la validez o confiabilidad de sus datos. En otros casos, el investigador mismo debe hacer tales pruebas siempre que sea mediante el control de la coherencia interna de los datos o mediante la comparación con otras series de información.

Una de las maneras como se ha verificado la amplitud cubierta por una serie de registro fue la comparación de control de 1950 del registro de nacimientos con el número de lactantes informado en el Censo de los Estados Unidos de Norteamérica de 1950.⁴² Para el conjunto del país, se estimó que el informe de nacimientos era completo en un 97.8%. Las estimaciones correspondientes a los estados en particular iban del 88,1% para Arkansas al 100,0% para Connecticut. Sólo en siete estados era menor que en el 95%. La cifra de 1950 del 97,8 para el conjunto de los Estados Unidos de Norteamérica representa una marcada mejora respecto de la cifra de 92,5% correspondiente a 1940.

La amplitud en que los datos de registro están sometidos a las limitaciones señaladas varía en gran medida de acuerdo con el contexto administrativo en los que se los

reúne. En algunos casos, la reunión de datos es guiada inteligente y específicamente por los propósitos de investigación del organismo o por propósitos generales de investigación. No obstante, evidentemente es importante que el investigador que use los datos del registro conozca algo acerca de las definiciones y contextos específicos que pueden afectar la naturaleza de los datos reunidos. El hecho de que los datos se publiquen con auspicios oficiales no constituye una garantía de su calidad.

Problemas del uso de datos censales

En cierta medida, el censo, como fuente de datos de investigación, está sometido a las mismas limitaciones que el registro. Ante todo, las definiciones usadas en la reunión de datos pueden no ser siempre totalmente adecuadas para los propósitos de un trabajo de investigación específico. Ocurre también que a lo largo del tiempo se hacen cambios en el sistema de clasificación y estos pueden ser causa de errores de las interpretaciones si no se los comprende con claridad. Por ejemplo, entre los censo de 1930 y 1940 cambiaron las bases para indentificar la población trabajadora. En 1930 y años anteriores, la población trabajadora se identificaba como los trabajadores asalariados, esto es, las personas con una ocupación asalariados a, independientemente del hecho de que realmente trabajase o buscasen trabajo en el momento del censo; desde 1940 se usó el concepto "fuerza de trabajo" para clasificar a los trabajadores de acuerdo con su actividad en un periodo especificado inmediatamente antes del censo o en el momento del mismo.

La importancia de comprender las deficiones de la población trabajadora es ilustrada por una reciente encuesta de muestreo realizada por la Oficina del Censo.⁵⁶ En esta encuesta, 844.000 personas clasificadas como pobladores de residencias agrarias que se habían trasladado a otras que no lo eran, no había cambiado en realidad su ubicación física. Su clasificación como "migrantes" era la consecuencia de un cambio en el uso de la tierra en que vivían. Del mismo modo, las estimaciones del monto de la desocupación basadas en datos de censos nuestros varían de acuerdo con la definición de lo que constituye un empleo de horario parcial, el status de los trabajadores familiares no pagos y la línea de demarcación entre quienes están desocupados y quienes no están dentro de la fuerza de trabajo. Estos ejemplos fundamentan la observación de sentido común de que las expresiones encontradas en los cuadros publicados no deben tomarse por su valor aparente. Debería hacerse un cuidadoso estudio de las definiciones que se encuentran habitualmente en los volúmenes de censos y en las instrucciones impartidas a quienes realizan la enumeración para reunir los datos.

En general, los datos de los últimos censos de los Estados Unidos de Norteamérica tienen un alto nivel de confiabilidad y validez. El personal de la Oficina del Censo incluye un destacado grupo de especialistas en estadística y de científicos sociales. Dentro de las limitaciones de un trabajo de esta magnitud, la Oficina del Censo en muchos sentidos proporciona un modelo en relación con los aspectos metodológicos del trabajo de encuesta. Cuando exigen fuentes de error conocidas, habitualmente se las puntualiza en las publicaciones de censos. Se ha realizado un creciente esfuerzo para incorporar controles de la calidad de los datos en los procedimientos de la Oficina del Censo.³⁴

RESUMEN

En este capítulo nos ocupamos del uso en la investigación de determinados tipos de datos reunidos por personas diferentes del investigador mismo. Se dispone de tales datos en gran cantidad y para una amplia gama de importantes problemas a consecuencia de los complejos mantenimientos de registros y de documentación de nuestra sociedad. La principal limitación de tales datos reside en que las definiciones operacionales de los datos y las posibilidades de manipulación experimental se hallan fuera del control del experimentador. Aunque eso limite la utilidad de estos datos, ellos son todavía muy importantes. Son los únicos que proporcionan acceso a situaciones sociales históricas y a algunas contemporáneas que de otro modo es difícil o costoso observar. Por otra parte, estos datos corresponden a una situación social “natural”.

BIBLIOGRAFIA

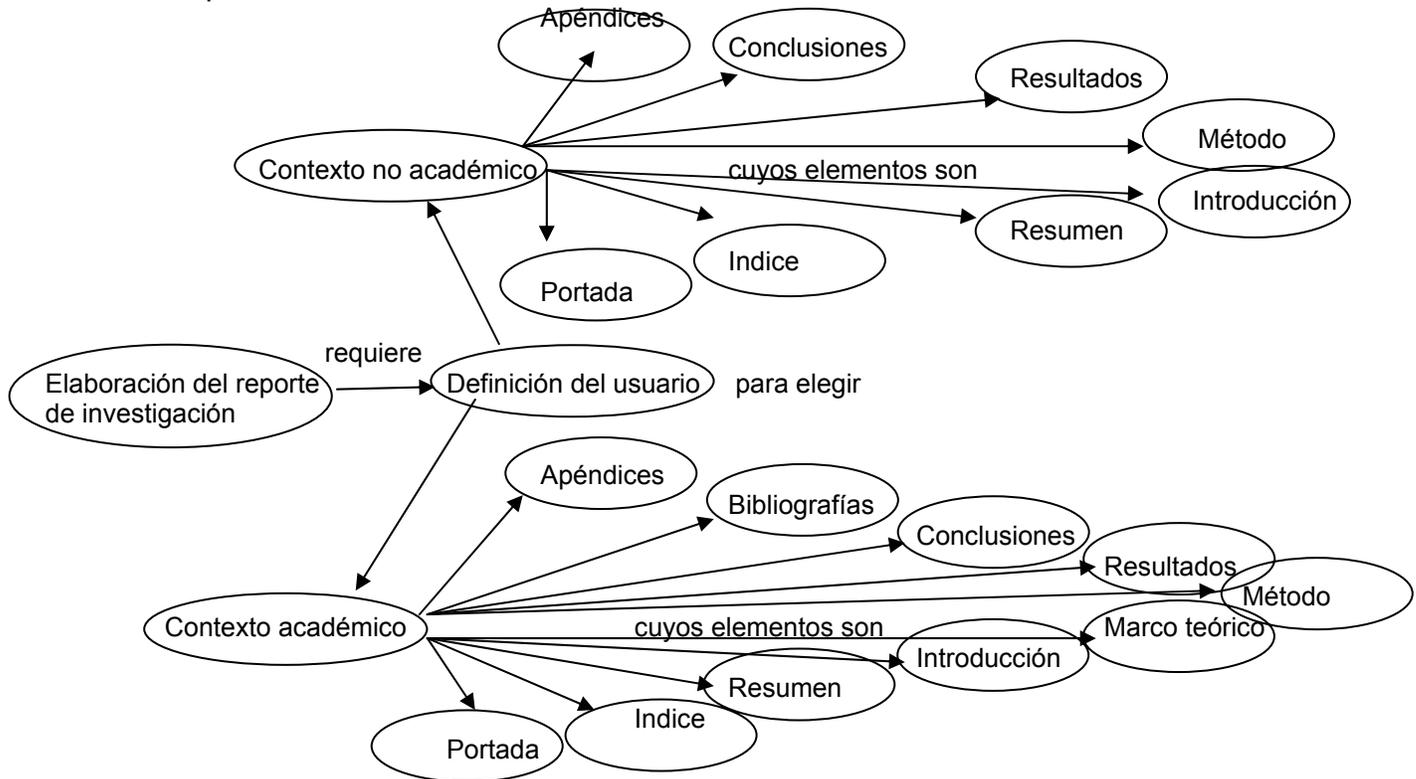
1. Abel, T.: Why Hitler came into power. Nueva York: Prentice-Hall, 1838.
2. -: The nature and use of biograms. Amer. J. Sociol., 1947, 53, págs. 111-118.
3. Allport, G. W.: The use of personal documents in psychological science. Nueva York: Social Science Research Council, 1942.
4. -; Bruner, J. S., y Jandorf, E. M.: Pernality under social catastrophe. Character and Pers., 1941, 10, págs. 1-22.
5. Angell, R. C.: The family encounters the depression. Nueva York: Scribn 1936.
6. -: The amoral integration of cities. Amer. J. Sociol., 1951, 47, no 1, parte págs. 1-140.
7. Blumer, H.: An appraisal of Thomas and Znaniecki's "The Polisch peasant Europe and America". Nueva York: Social Science Research Council, 193 .
8. Cantril H.: Gaunging public opinion. Princeton: Princeton Univ. Press, 194 .
9. Cartwright, D.: Some principles of mass persuasion. Hum. Relat., 1949, págs. 253-268.
10. -, y French, J. R. P. (h.): The rellability of life-history studies. Charact and Pers., 1939, 8 , págs. 110-119.
11. Cavan, R. S.: Suicide. Chicago: Univ. Of Chicago Press, 1928.
12. -; Hauser, P. M., y Stouffer, S. A.: A note on the statistical treatment life-history material. Soc. Forces, 1930, 9, págs. 200-203.
13. Chalasinski, J.: The young peasant generation in Poland (en polaco). Vars via: State Institute of Rural Culture, 1938.
14. Chapin, F. S.: Experimental designs in sociological research. Nueva York Harper, 1947.
15. Coch, L., y French, J. R. P. (h.): Overcoming resistance to change. Hur Relat., 1948, 1, págs. 512-532.
16. Conwell, C., y Sotherland, E. H.: The professional thief, by a profession thief. Chicago: Univ. Of Chicago Press, 1937.
17. Cressey, P. F.: The sucesion of cultural groups in the city of chicago. Tes inédita para el doctorado, Univ. Of chicago, 1930.
18. Dollard, J.: Criteria for the life history. New Haven: Yale Univ. Press, 1933.
19. Durkheim, E.: Suicide, a study in sociology. Glencoe: Free Press, 1951.
20. Dyk, W.: Son of Old Man Hat. Nueva York: Harcourt, 1938.
21. Ford, C. S.: Smoke from their fires. New Haven: Yale Univ. Press, 1941.

22. Fox, J. B., y Scott, J. F.: Absenteeism. Publ. Grad. Sch. Bus. Adm. Hars Univ., 1943, no. 29.
23. Freedman, R., y Hawley, A.: Unemployment and migration in the depression J. Amer. Stat. Assoc., 1949, 44, págs. 260-272.
24. Frenkel-Brunswick, E.: Mechanisms of self-deception. J. Soc. Psychol., 1939, 10, págs. 409-420.
25. Goodrich, C.: Migration and economic opportunity. Filadelfia: Univ. Of Pennsylvania Press, 1936.
26. Gottschalk, L.; Kluckhohn, C., y Angell, R.: The use of personal document in history, anthropology, and sociology. Nueva York: Social Science Research Council, 1945.
27. Greenwood, E.: Experimental sociology, a study in method. Nueva York King's Crown, 1945.
28. Hauser, P. M.: Population. En Hauser, P. M., y Leonard, W. R. (comps.) Government statistics for business use. Nueva Cork: Wiley, 1946, págs. 325-358.
29. Hovland, C. I.; Lumsdaine, A. A., y Sheffield, F. D.: Experiments on mass communication. Princeton Univ. Press, 1949.

Bloque III

Hernández Sampiere, Roberto y otros autores. “Elaboración del reporte de investigación”; en: Metodología de la Investigación. McGraw-Hill. México, 2002; pp. 624-639.

Capítulo 11



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al término de este capítulo, el alumno será capaz de:

- Entender el papel tan importante que juega el usuario de la investigación.
- Reconocer los tipos de reportes de resultados de investigación.
- Comprender los elementos que integran un reporte de investigación.

PROCESO DE INVESTIGACION

Décimo paso

ELABORAR EL REPORTE DE RESULTADOS

- Definición del usuario.

- Selección del tipo de reporte: académico no académico.
- Elaboración del reporte del material gráfico correspondiente.
- Presentación del reporte.

Síntesis

El capítulo comenta la importancia que tiene el usuario en la presentación de resultados. Este es quien toma decisiones basándose en los resultados de la investigación; por ello, la presentación debe adaptarse a sus necesidades.

Se mencionan dos tipos de reportes: académico y no académico, así como los elementos más comunes que integran un reporte, ya sea que el estudio haya sido de corte cuantitativo o cualitativo.

ANTES DE ELABORAR EL REPORTE DE INVESTIGACION, DEBEMOS DEFINIR AL RECEPTOR O USUARIO

Se ha llevado a cabo una investigación, pero el proceso aún no termina. Es necesario comunicar los resultados. Estos deben definirse con claridad y de acuerdo con las características del usuario o receptor. Antes de presentarlos, es indispensable que el investigador conteste las siguientes preguntas: ¿cuál es el contexto en que habrán de presentarse los resultados? ¿Quiénes son los usuarios de los resultados? ¿Cuáles son las características de tales usuarios? La manera en que se presenten los resultados dependerá de la respuesta a dichas preguntas. Básicamente hay dos contextos en los que pueden presentarse los resultados de una investigación:

- a) Contexto académico
- b) Contexto no académico

En el contexto académico los resultados habrán de presentarse a un grupo de profesores-investigadores y funcionarios, alumnos de una institución de educación superior, lectores con niveles educativos elevados, miembros de una agencia de investigación o una institución e individuos con perfil similar. Este contextos es el que caracteriza las tesis, las disertaciones, los artículos para publicar en revistas científicas, los estudios para agencias gubernamentales, los reportes técnicos, así como los libros que reporten una o varias investigaciones. En el contexto no académico, los resultados serán presentados con fines prácticos (a veces comerciales) o al público en general (por ejemplo, lectores de un periódico o una revista), a un grupo de ejecutivos con poco tiempo para dedicarle algún asunto o a personas con menores conocimientos investigación.

En ambos contexto se presenta un reporte de investigación, pero su formato, naturaleza y extensión son diferentes. El reporte de investigación es un documento donde se describe el estudio efectuado (que investigación se llevó a cabo, como se realizó, que resultados y conclusiones se obtuvieron). Veamos en el siguiente apartado los elementos de un reporte de investigación para ambos contextos.

Usuario: persona que toma decisiones con base en los resultados de la investigación, por lo cual la presentación debe adaptarse a sus necesidades.

EL REPORTE DE INVESTIGACION

¿Qué elementos contiene un reporte de investigación a un reporte de resultados en un contexto académico?

Los elementos básicos comunes a los reportes investigación dentro de un contexto académico son:

1. Portada. Incluye el título de la investigación, el nombre del autor o los autores y su afiliación institucional, o el nombre de la organización que patrocina el estudio, así como la fecha en que se presenta el reporte. En el cuadro 11.1 se muestra el ejemplo de una portada.

En el caso de tesis y disertaciones, las portadas varían de acuerdo con los lineamientos establecidos por la autoridad pública o la institución de educación superior correspondiente.

2. Índice del reporte. Incluye apartados y subapartados (numerados o diferenciados por tamaño y características de la tipografía).
3. Resumen. Que constituye brevemente el contenido esencial del reporte de investigación, y usualmente incluye el planteamiento del problema, el método, los resultados más importantes y las principales conclusiones. Debe ser comprensible, sencillo, informativo, preciso, completo, conciso y específico (American Psychological Association, 2001). En el caso de artículos para revistas científicas, no puede exceder de 960 caracteres; esto es, alrededor de 120 palabras (American Psychological Association 2001). En tesis, recomendamos que no exceda las 320 palabras (el estándar es de 300). En el cuadro 11. Dos se presenta un ejemplo de resumen del artículo de una revista científica (Shamir, 1981).

Reportar investigación: documento en el cual se describe el estudio efectuado, es decir, que investigación se realizó, cómo se efectuó, que resultados y conclusiones se obtuvieron, etcétera.

INVESTIGACION EPIDEMIOLOGICA

Ejemplo de una portada correspondiente a una investigación academica.

SIDA CON FACTOR DE RIESGO POSTRANFUSION RECEPTORES Y CONTACTOS
PRETROLEOS MEXICANOS SUBDIRECCION TECNICA ADMINISTRATIVA
GERENCIA DE SERVICIOS MEDICOS

Dr. Roberto Hernández Galicia

Noviembre, 1989

RESUMEN

Ejemplo de un resumen

Cuadro 11.2

Algunas diferencias en las actitudes hacia el trabajo entre trabajadores árabes y judíos. Un estudio preliminar.

Este estudio preliminar de carácter exploratorio comparan las actitudes de empleados judíos y árabes que trabajan en los mismos departamentos uno de Jerusalén (N = 75 y N= 62, respectivamente). Surgieron algunas diferencias de valores con respecto al empleo, estilo de supervisión o referido, y fuentes de satisfacción en las labores. El estudio también revela una persecución de discriminación entre los árabes e indica la posible causa. Los hallazgos parecen reflejar más bien las diferencias políticas, sociales y económicas entre los dos grupos, que supuestas diferencias culturales básicas. Los estudios futuros, muy necesario en vista de la importancia que tienen los contactos árabe-israelíes, deben distinguir entre estas dos tipos de diferencias.

4. Introducción. Incluye los antecedentes (brevemente tratados de manera concreta y específica), el planteamiento del problema (objetivos y preguntas de investigación, así como la justificación del estudio), el contexto de la investigación (cómo y dónde se realizó), las variables y los términos de la investigación y sus definiciones, lo mismo que las limitaciones de ésta.
5. Marco teórico (marco de referencia revisión de la literatura). En el que se desarrollan los estudios, así como las investigaciones antecedentes y las teorías a manejar. Para saber cómo hacerlo, se recomienda leer el cuarto capítulo del presente libro ("Elaboración del marco teórico").
6. Método. Esta parte del reporte describe cómo fue llevada a cabo la investigación, incluye:
 - Enfoque (cuantitativo, cualitativo o mixto).
 - Contexto de la investigación.
 - Hipótesis (si se establecieron) y especificación de las variables o los conceptos (categorías). Abarca definiciones conceptuales y operacionales.
 - Diseño utilizado (experimental o no experimental).
 - Sujetos, universo y muestra (procedencia, edades, sexo o aquellas características que sean relevantes de los sujetos; descripción del universo y la muestra, y procedimiento de selección de la muestra).
 - Instrumentos de recolección de datos utilizados (descripción precisa, confiabilidad, validez y variables, o conceptos, eventos, situaciones, categorías, lugares de donde se obtuvo información).
 - Procedimiento (un resumen de cada paso en el desarrollo de la investigación). Por ejemplo, en un experimento se describe la manera de asignar los sujetos a los grupos, las instrucciones, los materiales, las manipulaciones experimentales, y cómo transcurrió el experimento. En una encuesta se describe cómo se contactó a los sujetos y se realizaron las entrevistas. En un estudio cualitativo, cómo se introdujo el investigador en el contexto y procedimiento a recolectar los datos. En este rubro se incluye los problemas enfrentados y la forma en que se resolvieron.
7. Resultados. Estos son producto del análisis de los datos. Normalmente resumen los datos recolectados y el tratamiento estadístico que se les practicó (en estudios cuantitativos), así como los datos recolectados y los análisis efectuados (en estudios cualitativos). Todo lo anterior, si el estudio mezcló ambos enfoques. Recordaremos

que en algunos estudios cualitativos los resultados pueden ser frases afirmaciones que resumen de información (por ejemplo: "los escritores soviéticos tienden a manifestarse a favor de los cambios educativos propuestos por la Perestroika debido a..."). La American Psychological Association recomienda que primero se describa brevemente de idea principal que resumen los resultados o descubrimientos, y luego se reporten con detalle los resultados. Es importante destacar que en éste apartado no se incluyen conclusiones ni sugerencias, así como tampoco se discuten las implicaciones de investigación. Esto se hace en el siguiente apartado.

En el apartado de resultados, el investigador se limita describir estos. Una manera útil de hacerlo es mediante tablas, cuadros, gráficas, dibujos, diagramas, mapas y figuras generados por el análisis. Cada uno de estos elementos debe y numerado (en arábigo o romano)(por ejemplo: cuadro 1, cuadro 2..., cuadro K; gráfica o diagrama 1, gráfica o diagramas 2,... gráfica o diagrama K, etcétera) y con el título que le identifica. Wiersma (1999, p. 390) recomienda al elaborar tablas estadísticas los siguientes puntos:

- A. El título debe especificar el contenido de la tabla, así como tener un encabezado y los subencabezados necesarios (por ejemplo, columnas y renglones, diagonales, etcétera).
- B. No debe mezclarse una cantidad inmanejable de estadísticas; por ejemplo, incluyen medias, desviaciones estándar, correlaciones, razónF, etcétera, en una misma tabla.
- C. En cada tablas se deben espaciar los números y las estadísticas (tienen que ser elegibles).
- D. De ser posible, habrá que limitar cada tabla a una sola página.
- E. Los formatos de las tablas tienen que ser consistentes dentro del reporte. Por ejemplo, no incluir una tabla cruzada de las categorías de la variable dependiente como columnas y en otra colocar las categorías de la variable dependiente como renglones.
- F. Las categorías de las variables deben distinguirse claramente entre sí.

La mejor regla para elaborar una tabla es organizarla lógicamente. En el cuadro 11.3 se presenta un ejemplo.

TABLA ESTADISTICA

Cuadro 11.3

Ejemplo de una tabla de reporte de resultados

Promedios de mediciones en aspectos del desempeño laboral en tres departamentos de la impreña

| Medición | Producción | Ventas | Compras |
|----------------------|------------|--------|---------|
| Motivación | 4.2 | 3.8 | 3.3 |
| Satisfacción laboral | 4.4 | 4.1 | 3.4 |
| Puntualidad | 9.8 | 7.4 | 7.1 |

Al incluir pruebas de significancia: F , χ^2 , r , etcétera, debe incorporarse información respecto de la magnitud o el valor obtenido de la prueba, los grados de libertad, el nivel de confianza (alfa $=\alpha$) y la dirección del efecto (American Psychological Association, 2001). Asimismo, tendrá que especificarse si se acepta o se rechaza la hipótesis de investigación o la nula en cada caso.

A veces los resultados se presentan en el mismo orden en que fueron formuladas las hipótesis o las variables, y frecuentemente se muestra primero la estadística descriptiva y luego el resto de los análisis.

Cuando los usuarios, receptores o lectores son personas con conocimiento sobre estadística no es necesario explicar en que consiste cada prueba, sólo habrá que mencionarlas y comentar sus resultados. Si el usuario carece de tales conocimientos, no tiene caso incluir las pruebas estadísticas, a menos que se explique con suma sencillez y se presenten los resultados más comprensibles. En este caso, las tablas se comentan brevemente; esto es, se describen.

En el caso de diagramas, figuras, mapas cognoscitivos, esquemas, matrices y otros elementos gráficos, también debe seguirse una secuencia de numeración y observar el principio básico: "una buena figura es sencilla, clara y no estorba la continuidad de la lectura". Las tablas, los cuadros, las figuras y los gráficos tendrán que enriquecer del texto; en lugar de duplicarlo, comunican los hechos esenciales, son fáciles de leer y comprender, a la vez que son consistentes.

En estudios cualitativos tienen que explicarse cada mapa, diagrama o matriz.

- 8 Conclusiones, recomendaciones implicaciones (o discusión). En esta parte se derivan conclusiones, si es el recomendaciones para otras investigaciones, se analizan las implicaciones de la investigación y se establece cómo se respondieron las preguntas de investigación, así como si se cumplieron o no los objetivos. El apartado puede llamarse: "conclusiones", "conclusiones y recomendaciones", "discusión", "conclusiones implicaciones", "conclusiones y sugerencias", etcétera.

Esta parte debe redactar ser tan manera que se facilite la toma de decisiones respecto de una teoría, un curso de acción o una problemática.

- 9 Bibliografía. Que son las referencias utilizadas por el investigador para elaborar el marco teórico u otros propósitos; se incluyen al final del reporte, ordenadas alfabéticamente. Cuando mismo autor aparezca dos veces, debemos organizar las referencias que lo contienen de la más antigua a la reciente.
- 10 Apéndices. Resultan útiles para describir con mayor profundidad ciertos materiales, sin distraer la lectura del texto principal del reporte, o evitar que dichos materiales rompan con el formato del reporte. Algunos ejemplos de apéndices serían el cuestionario utilizado o la guía de tópicos en sesiones de enfoque, sistemas de codificación cualitativa, un nuevo programa computacional, análisis estadísticos adicionales, el desarrollo de una fórmula complicada, reportes de sesiones de grupos, fotografías, etcétera.

Cabe destacar que para los reportes a publicar en un artículo habrá una revista científica, se excluye la introducción y el resto de los elementos se desarrollan de manera muy concisa o resumida, y rara vez se incluyen apéndices. En otros casos pueden omitirse en resumen si esta contenido en la introducción.

El tamaño del reporte varía dependiendo de diversos factores, tales como el enfoque del estudio, sus alcances, el número de hipótesis establecidas, la cantidad de variables medidas o tratos recolectados y otros más. Pero debe buscarse claridad, precisión y discusiones directas, así como eliminar repeticiones, argumentos necesarios y redundancia no justificada.

Elementos del reporte de investigación (contexto académico): portada; índice; resumen; introducción; marco teórico; método; resultados, conclusiones, recomendaciones implicaciones; bibliografía; y apéndices.

¿Que elementos contiene un reporte de investigación o reporte de resultados en un contexto no académico?

Un reporte no académico contienen la mayoría de los elementos de un reporte académico:

1. Portada
2. Índice
3. Resumen
4. Introducción
5. Método
6. Resultados
7. Conclusiones
8. Apéndices

Pero cada elemento se trata con mayor brevedad y se eliminan las explicaciones técnicas que no puedan ser comprendidas por los usuarios. El marco teórico y la bibliografía suelen omitirse del reporte o se agregan como apéndices. Desde luego, lo anterior de ninguna manera implica que no se haya desarrollado un marco teórico, sino que algunos usuarios prefieren no confrontarse con este en el reporte de investigación. En una investigación siempre se constituye un marco teórico, sin importar el contexto en el que se presenten los resultados. Hay usuarios no académicos que si se interesa por el marco teórico y las citas bibliográficas o referencias. Para ilustrar la diferencia entre redactar un reporte académico y uno no académico, en el cuadro 11. 4 se presentan ejemplos de introducción de un reporte no académico que, como se ve, es bastante sencillo, breve, y no utiliza términos complejos.

Ejemplos de introducción de un reporte no académico

Calidad total

Cuadro 11. 4

La Fundación Mexicana para la Calidad Total, A. C. (fundameca), realizó una investigación por encuestas para conocer las prácticas, las técnicas, las estructuras, los procesos y las temáticas existentes en calidad total en nuestro país. La investigación, de carácter exploratorio, constituye el primer esfuerzo para obtener una radiografía del estado de los procesos de calidad en México. No es un estudio exhaustivo, sólo implica un primer acercamiento, quien los años venideros y da extendiendo y profundizando la fundación.

El reporte de investigación que a continuación se presenta tiene como uno de sus objetivos esenciales propiciar el análisis, la discusión y la reflexión profunda respecto de los proyectos para incrementar la calidad de los productos o servicios que ofrece México a los mercados nacionales e internacionales. Como nación, sector y empresas: ¿vamos por el camino correcto hacia el logro de la calidad total? ¿Que estamos haciendo adecuadamente? ¿Que nos falta? ¿Cuáles son los obstáculos a los que nos estamos enfrentando? ¿Cuáles son los retos que habremos de rebasar en la primera década del milenio? Estas son algunas de las preguntas que estamos valorando y necesitamos responder. La investigación pretende aportar pautas para que comencemos a contestar en forma satisfactoria dichos cuestionamientos.

La muestra de la investigación fue seleccionada al azar sobre la base de tres listados: listado Expansión 500, listado de la gaceta Cambio Organizacional y listado en las reuniones para constituir Fundameca. Se acudió a 184 empresas, de las cuales 60 no proporcionaron información. Dos encuestas fueron eliminadas por detectarse inconsistencias. En total se incluyeron 122 casos válidos.

Esperamos que sus comentarios y sugerencias amplíen y enriquezcan este proceso investigativo.

Fundameca

Dirección de Investigación

Diagnóstico municipal

La coordinación de desarrollo regional del estado de Guanajuato encomendó a la universidad de Celaya la elaboración del presente documento denominado "Diagnóstico del Municipio de Santa Cruz de Juventino Rosas", con la finalidad de proporcionar en su momento que ayuden al ayuntamiento en la elaboración de planes y programas de desarrollo municipales.

Este documento, elaborado por el centro de investigación de dicha universidad, no es de carácter normativo y técnico. Por el contrario, basado en el análisis de datos, aporta al lector el diagnóstico que describe la realidad municipal en sus diferentes aspectos tanto

cabe mencionar que tal diagnóstico responde a un momento específico de la realidad municipal, determinado por sus circunstancias específicas, y es susceptible de cambio, por lo que es de carácter perecedero y su renovación y actualización deben ser permanentes.

La realización de la presente radiografía municipal fue elaborada con información de fuentes bibliográficas, hemerográficas, encuestas a la población y sesiones grupales con sectores que comentaron los problemas articulares que le son comunes o que obstaculizan su actividad.

En conclusión, en "Diagnóstico del Municipio de Santa Cruz de Juventino Rosas" muestra, de forma clara, la problemática municipal, quien orientará a las autoridades municipales para coordinar en resumen tal solución es acordes con el verdadero nivel de la situación que enfrentan.¹

¿Cómo se vincula el reporte de investigación con el enfoque elegido: cuantitativo, cualitativo o mixto?

No importa el enfoque en el cual se fundamente nuestro estudio, siempre debemos elaborar el reporte de investigación con los elementos ya mencionados; los auditores coincidimos con Grinnell (1997) en que si se trata de una modalidad donde se mezclan los enfoques cuantitativos y cualitativos, esta dicta la forma de portar:

Elementos del reporte de investigación (contexto no académico): portada, índice, resumen, introducción, método, resultados, conclusiones, apéndices.

- a) En el modelo de dos etapas se reportan el método y los resultados para la fase cuantitativa; y a la vez, de manera independiente o separada, se mencionan el método y los resultados para la fase cualitativa.
- b) En el modelo de enfoque dominante se reportan el método y los resultados para el enfoque dominante. También se incluye un pequeño apartado para dar a conocer lo más importante del método y los resultados para el enfoque menos dominante. O bien, se incorpora algunos resultados como complemento del enfoque dominante.
- c) En el enfoque mixto se suele incluir una sección donde se presentan el método, la recolección y el análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos. Los resultados se muestran bajo el esquema de triangulación, buscando consistencia entre los resultados de ambos enfoques y analizando contradicciones o paradojas.



¹ para cualquier duda sobre cómo citarán los autores en reporte, como elaborar tablas y todo aquello sobre lo que tengan duda o sean motivo del debate, recomendamos el mejor asesor-árbitro que se ha desarrollado en materia de investigación: El manual de estilo de publicaciones de American Psychological Association, citando en este libro. Siempre es necesario buscar la emisión más actualizada en inglés o español.

Atlas/ti, The Etnograph, NUD*IST y. Decisión Explorer (análisis cualitativo)

En este siglo XXI es común ver reportes que incluyen diversos elementos gráficos.

¿COMO SE PRESENTA EL REPORTE DE INVESTIGACION?

Algunas veces sólo se entrega el reporte publicado y se explica verbalmente; pero otras la entrega del reporte se acompaña de una presentación con apoyos tales como acetatos, gráficas, audiovisuales, videos y sistemas computarizados. Hoy los reportes se elaboran utilizando distintos procesadores de texto, paquetes y programas, importando gráficas y textos de un archivo a otro, así como incorporando audio y vídeo. Las posibilidades son ilimitadas.

Algunos de tales programas son:

- Word, Work (texto y dibujos)
- Page Maker, Power Point, Harvard Graphics, Publisher, Flash (textos y gráficos)
- SPSS y Minitab (análisis estadístico y gráficos)
- Excel (hoja de cálculo y gráficos)
- Antes de elaborar el reporte de investigación, debe definirse al usuario, ya que el reporte habrá de adaptarse a éste.
- Los reportes de investigación pueden presentarse es un contexto académico o en un contexto no académico.
- El contexto determina el formato, la naturaleza y la extensión del reporte de investigación.
- Los elementos más comunes de un reporte de investigación presentado en un reporte académico son: portada, índice, resumen, introducción, marco teórico, método, resultados, conclusiones, bibliografía y apéndices.
- Los elementos más comunes en un contexto no académico son: portada, índice, resumen, introducción, método, resultados, conclusiones y apéndices.
- Para presentar el reporte de investigación se pueden utilizar diversos apoyos.

CONCEPTOS BASICOS

| | | |
|--|----------------------|--------------------------|
| Contexto académico | Enfoque cualitativo | Reporte de investigación |
| Contexto no académico | Enfoque cuantitativo | Usuario/receptor |
| Elementos del reporte de investigación | | |

1. Elabore el índice de una tesis.
2. Localice un artículo de una revista científica mencionada en el apéndice 1 y analice los elementos del artículo.

3. Piense en cual sería el índice del reporte de la investigación que ha concebido a lo largo de los ejercicios del libro.

A. Elabore una presentación de su tesis o de cualquier investigación realizada por usted u otra persona en Power Point o Flash.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2001), Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (5^a. Ed.), Washinton:APA.

PASO DIEZ

Presentar los resultados:

- Elaborar el reporte de investigación.
- Presentar el reporte de investigación.

LA TELEVISION Y EL NIÑO

Índice del reporte de investigación

| | Página |
|---|--------|
| 1. INTRODUCCION | 1 |
| 1.1 Problema a investigar | 2 |
| 1.2 Importancia del estudio | 5 |
| 1.3 Definición de términos | 7 |
| 1.4 Problemas y limitaciones | 10 |
| 2. MARCO TEORICO | 13 |
| 2.1 El enfoque de usos y graficaciones en la comunicación colectiva | 14 |
| 2.2 El uso que los niños hacen de la televisión | 22 |
| 2.3 Contenidos televisivos preferidos por los niños | 26 |
| 2.4 Las funciones y graficaciones de la televisión para el niño | 29 |
| 2.5 Elementos que mediatizan las condiciones a las que se exponen los niños al ver televisión | 37 |
| 3. METODO | 43 |
| 3.1 Planteamiento del problema | 44 |
| 3.2 Hipótesis | 47 |
| 3.3 Instrumentos de medición | 49 |
| 3.4 Procedimientos | 51 |
| 3.4.1 Selección de la muestra | 51 |
| 3.4.2 Recolección de datos | 54 |
| 3.4.3 Análisis de los datos | 55 |
| 4. RESULTADOS | 56 |
| 4.1 Característica de la muestra | 57 |
| 4.2 Tiempo que dedican los niños a ver la televisión | 63 |
| 4.3 Programas preferidos por los niños | 65 |
| 4.4 Funciones y gratificaciones de la televisión para los niños de la muestra | 69 |
| 4.5 Control de los padres | 75 |
| 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 79 |
| 5.1 Resumen | 80 |
| 5.2 Conclusiones y discusiones | 82 |
| 5.2.1 Implicaciones para los padres | 84 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.2 Implicaciones para los educadores | 88 |
| 5.2.3 Implicaciones para los productores | 93 |
| 5.3 Recomendaciones | 97 |
| 5.4 El futuro de la televisión infantil | 101 |
| BIBLIOGRAFIA | 105 |
| APENDICE A: Carta a los directores de la escuela | 111 |
| APENDICE B: Cuestionario aplicado | 112 |

LOS INVESTIGADORES OPINAN

A investigar se aprende investigando., por lo tanto, es necesario desmitificar la complejidad de la tarea y sentir pasión por ella. En este sentido, la experiencia en la investigación enriquece ampliamente la labor del docente.

Una investigación será mucho más factible si el planteamiento del problema se realiza de manera adecuada; también es importante el tema sea de actualidad y pertinente, y que este enfocado a la solución de problemas concretos.

La realidad es cuantitativa-cualitativa; por ello, es necesario combinar ambos enfoques, siempre y cuando no sean incompatibles con el método empleado.

Respecto del investigación que se realiza en Colombia, de acuerdo con Colciencias, organismo estatal para la ciencia y la tecnología, la Universidad de Antioquia ocupa el primer lugar en todo el país.

DUVAN SALAVARRIETA T.
 Profesor-investigador
 Facultad de Administración
 Universidad de Antioquia
 Medellín, Colombia

Una investigación exitosa, es decir, que contribuya de manera trascendente a la generación de conocimiento, depende en gran medida de que el planteamiento del problema se realice de manera adecuada.

Otro aspecto de consideración es que la investigación puede abarcar tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo, y llegar a complementarse, además de que es posible mezclarlos cuando se utilizan diversos tipos de instrumentos de medición, como registros observacionales, cuestionarios, test, estudios de caso, etcétera. En cuanto a paquetes de análisis, en investigación cualitativa actualmente utilizó el SPSS.}

Para los estudiantes, la importancia del investigación radica en que es un medio que brinda la oportunidad de resolver problemas reales, como los que encontrarán en su vida profesional; por ello, la importancia de que elijan un tema de su interés, que además sea original, fiable, preciso y extensión acotada.

Asimismo, deben tomar en cuenta los parámetros que caracterizan una buena investigación, y también plantear de forma adecuada el problema. Es necesario definir objetivos precisos, efectuar una intensa revisión bibliográfica;

seleccionar el diseño de investigación adecuado; realizar un buen análisis estadístico, el cual representa una herramienta que permite hacer inferencias significativas respecto de los resultados obtenidos; y, por último, llegará conclusiones objetivas.

ESTEBAN JAIME CAMACHO RUIZ
Catedrático
Departamento de Psicología y Pedagogía
Universidad Hispanoamericana

**Avila Aldrete, Ma. Margarita. “La elaboración del informe”.
(Mecanograma) UPN. México, 1994; pp. 89-93**

PRESENTACION

La recopilación de la información, su integración, sistematización y presentación, son aspectos que tienen relevancia, para entender y explicar lo que cotidianamente ha sucedido en el contexto donde el profesor realiza su práctica docente.

Para ello, deben buscar formas de cómo presentar dicha información; en esta unidad, con base a lo realizado en las dos unidades anteriores, se proponen algunos criterios metodológicos que orienten el trabajo desarrollado y permitan explicar el estado que guardan la problemática docente; lo cual puede hacerse a través de uniforme, mismo que debe considerarse ciertos aspectos formales en su estructuración.

Para facilitar la elaboración de dicho informe, esta unidad se elimina en dos temas principales, y se incluyen algunas de curas que permitan la posibilidad de clarificar los procedimientos o maneras de cómo estructurarlo.

TEMAS

1. Sistematización de la información.
2. El informe del diagnóstico de la problemática docente

Lo anterior, tomando en cuenta que como parte de la formación en metodología del investigación -como lo señala Avila Aldrete- es estrictamente necesario desarrollar tanto el conocimiento del lenguaje como la capacidad de producir escritos, para dar cuenta de los hallazgos, las reflexiones, los análisis, y las propuestas.

En este sentido, es necesario explicitar que, dentro del investigación en cualquier enfoque metodológico que se trabaje, el informe constituye un documento imprescindible ya que es un testimonio escrito sobre el proceso de investigación, los resultados y las propuestas que se derivan de ella.

Asimismo, dicho informe muestra algunos puntos que pueden orientar de manera más precisa, la toma de decisiones en las alternativas de solución en la problemática detectada en el diagnóstico pedagógico.

PROPOSITO

Que el profesor-alumno elabore el informe del diagnóstico pedagógico construido en relación a la problemática docente detectada.

TEMA 1. Sistematización de la información

LECTURA

LA ELABORACION DEL INFORME

PRESENTACION

El texto seleccionado corresponde a un documento elaborado específicamente, para el eje metodológico de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para Docentes del Medio Indígena. Se retoma, en virtud de que fue elaborado bajo una optica a fin a la que se plantea en este eje, de la Licenciatura en Educación Plan 1994.

*Ma. Margarita Avila Aldrete. La elaboración del informe. (Segunda versión), México, UPN, Mecanograma, noviembre de 1994.

La intención de incluir este documento para el presente curso es también la de rescatar el trabajo que se ha venido realizando al interior de la Universidad Pedagógica Nacional.

En dicho artículo, la autora docente de la U.P.N., adscrita a la Academia de Redacción en la Unidad Ajusco, señala la importancia de considerar en la elaboración del informe, la información recopilada y sistematizada en el diagnóstico, enfatizando la necesidad de reflejar en él, lo sucedido y detectado en el diagnóstico a partir de la problemática cuya actividad se realiza a partir de la observación como técnica de trabajo, sin importar el enfoque de investigación puesto en práctica.

Sugiere además, algunas posibles formas de presentación considerando entre otros aspectos, la escritura del informe; la organización del contenido; las partes del informe, así como su procedimiento para llevarlo a cabo.

a) Niveles de aproximación a la realidad.

Si bien es cierto que la observación de su realidad para describir y narrar, la ha venido practicando el estudiante desde el Primer Semestre, también es cierto que los niveles de profundidad en que se ha llevado a cabo son diferentes. Al iniciar el alumno ha visto su práctica docente de una manera intuitiva y ha descrito y narrado “algo” de ella, de una manera un tanto superficial y global; en realidad es comenzar una práctica de reflexión sobre el objeto de estudio.

Después, el trabajo de análisis estuvo enfocado al contexto en que se desarrolla la práctica docente, y que es un contexto en continuo cambio, por lo que cabe recordar la necesidad de “que la realidad sea aprehendida no como algo que es, sino como devenir, como algo que está siendo y que resulta de la práctica de los seres humanos sobre ella”.²

En el Curso III, se inicia el trabajo de búsqueda de apoyos teóricos que permitan dar comienzo a la explicación, desde la teoría, de la preocupación temática;” durante todo el proceso de investigación se van ampliando y completando las notas referentes al marco teórico y conceptual, lo que demuestra que su elaboración es un proceso dialéctico”.³

Hoy, el alumno está más formado: cuenta con más información teórica y su capacidad para describir e interpretar se ha desarrollado; todo lo anterior le permite ser más riguroso en la elaboración del informe sobre el diagnóstico; además, para elaborar este diagnóstico necesita los productos que ha obtenido en cada curso.

Cabe aclarar que el diagnóstico no es la suma de los productos anteriores, sino que se elabora a partir de ellos: se eliminan puntos, se agregan otros, se relacionan, se sintetiza y se organiza el contenido de manera diferente, pero sobre todo, se hacen interpretaciones más desarrolladas.

b) El trabajo individual y colectivo para la escritura.

Escribir es, rigurosamente hablando, una expresión individual, pero no podemos ignorar el hecho de que la escritura es también el resultado de un trabajo colectivo, sobre todo en entendido como la posibilidad de un dialogar consciente, pues "conocer, que siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando, un 'yo pienso', sino un 'nosotros pensamos'. No es el 'yo pienso' lo que constituye el 'nosotros pensamos', sino por el contrario es el 'nosotros pensamos' lo que me permite pensar".

Es claro que en la manifestación del "nosotros pensamos", el lenguaje tiene un papel definitivo que se advierte en ese "ir y venir" del "yo pienso" al "nosotros pensamos", en una acción de diálogo responsable y atento que en expresión del propio Freire "no en preguntar al azar, un preguntar por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa"⁵, sino al contrario, significa analizar en profundidad el objeto de estudio y proceder al diálogo razonado.

c) Algunas formas de presentar el diagnóstico.

En la primera etapa de presentación del diagnóstico se pueden aprovechar diversos recursos:

- “- periódicos,
- carteles,
- periódicos murales,
- folletos,
- obras de teatro,
- títeres,
- relatos,
- canciones,
- audiovisuales
- dibujos y redacciones de los niños”.⁶

LA ELABORACION DEL INFORME

Introducción.

Como parte de la formación en metodología de la investigación es estrictamente necesario desarrollar el conocimiento del lenguaje y la capacidad de producir escritos, para dar cuenta de los hallazgos, las reflexiones, los análisis, las propuestas.

Dentro de la investigación, en cualquier enfoque metodológico que se trabaje, el informe constituye un documento imprescindible ya que es un testimonio escrito sobre el proceso de investigación, los resultados y las propuestas que se derivan de ella.

1. La preparación del diagnóstico.

En éste informe, como ya se ha venido estudiando el alumno presentará el diagnóstico que ha concretado en este semestre, pero que inició anteriormente.

El informe es en general un tipo de trabajo escrito que se necesita en todos los enfoques de investigación, para presentar el resultado de las tareas de indagación documental, de observación, así como la explicación que se ha ido construyendo sobre el objeto investigado.

En la práctica de los médicos, el primer paso para iniciar la prescripción es hacer un diagnóstico acertado; para ello, el médico recoge y analiza todos los datos que están a su alcance, los interpreta y forma su diagnóstico. Entre todos los datos, hay sobre todo "síntomas" o sea manifestaciones de la enfermedad, pero que no son la enfermedad, por ejemplo, dolores de cabeza sin que ésta presente ninguna afección.

En el trabajo docente, al realizar el diagnóstico también podemos encontrar "síntomas" que no son el problema, sino sólo una manifestación de éste. Por ejemplo, el hecho de que un alumno no pueda leer en voz alta cuando se le pide que lo haga, es la manifestación de un problema que requiere ser diagnosticado; puede ser que no vea bien, que no conozca los signos, que sea sordo, que sea tímido o que no quiera leer porque no le gusta obedecer; esto dicho de manera muy simple, pues es posible hacer otras interpretaciones, y cada una de ellas requeriría una acción diferente.

En la preparación del diagnóstico, observar es una actividad básica. La observación es una técnica de trabajo usada por el investigador; sea cual fuere el enfoque de investigación puesto en práctica, la observación tiene siempre cabida e importancia, pues los datos obtenidos con otras técnicas, como son la entrevista o el cuestionario, pueden interpretarse apoyándose en los datos que se han reunido por la observación. "Así pues, la observación es, por una parte, una técnica propia que puede usarse sola en un investigación [...]; por otra, es siempre una técnica que está presente en la mayor parte de las demás formas de investigación en educación".¹

La observación se refuerza con otras técnicas como puede ser la entrevista, pero sobre todo requiere del apoyo teórico para el cual, la lectura y la escritura son

imprescindibles. Como es fácil apreciar, estas formas propician un nivel amplio de participación y además aclarar las ideas.

Después, es necesario proceder a la elaboración convencional del informe, esto es el informe del diagnóstico por escrito y posteriormente, se podrán presentar nuevamente productos del tipo de los de la primera etapa, es decir; carteles, obras de teatro, títeres, etc., tomando muy en cuenta el contexto social en donde se ubica la escuela.

2. La escritura del informe.

Es sabido de sobra que no se escribe correctamente por el solo hecho de desearlo; es necesario un aprendizaje que implica una práctica constante. Se indican a continuación algunos puntos básicos para darle organización al informe; no se dan normas, sólo se ofrecen ideas y sugerencias, pues igual que la lectura, la escritura es un proceso y se manifiesta con libertad, las expresiones verbales son distintas en cada sujeto; sin embargo esta libertad necesita cierta disciplina, ya que la ausencia de ésta significa desconocimiento.

Es conveniente que para elaborar el informe, nuevamente se escriba sin perder lo que Giroux denomina la "idea directriz", ésta es de gran utilidad para la práctica de la escritura ya que permite a quien escribe tener presente el contenido que va a expresar a divagar menos en el momento de escribir.

a) La organización del contenido.

Para obtener un informe ordenado, es recomendable organizar el contenido en algunos "apartado" que permitan dar una estructuración a las ideas que van a escribir; para ello, es necesario que antes de empezar a redactar se piense en algunos enunciados que abarquen el contenido, pero dividido en partes; estos enunciados se enlista y se ordenan, con lo cual se forma un esquema que es el contenido escueto del trabajo y que constituye una fase de gran importancia en el proceso de escritura, pues como se dijo antes, permite dar orden al contenido que se va a exponer; al mismo tiempo, es una guía en el momento de escribir, o dicho de otro modo, es el plan de exposición.

Las enunciados del esquema se utilizan como subtítulos de contenido que se está exponiendo; así se pueden obtener un escrito ordenado y por lo tanto, será más claro; los pequeños cortes con subtítulos permiten, su vez, la lectura de manera fácil.

Al final, el esquema que se elaboró al principio sirve como indicio de trabajo; se le anota la página en que inicia cada tema o subtema.

b) Las partes del informe.

De hecho, las partes del informe son las de cualquier trabajo escrito formal:

- Carátula o portada
- Índice o tabla de contenido
- Introducción
- Desarrollo

- Conclusiones
- Bibliografía

En la carátula o portada del informe es necesario que se anoten los siguientes datos:

- El título del trabajo y subtítulo, si lo tiene.
- El nombre de quien elaboró este trabajo; desde luego, si es colectivo, los nombres organizados alfabéticamente.
- Nombre del curso.
- Grupo.
- Nombre de la institución.
- Lugar, mes y año (no se anota el día).
- Estos datos se distribuyen en la hoja de carátula; se dejan los espacios a juicio del elaborador.

El índice es la primera hoja del informe; en ella se anotan los títulos y subtítulos, así como el número de la página en que inicia cada uno.

En la introducción es necesario hacer explícita la preocupación temática, pues constituye el eje de este trabajo. Es conveniente exponer las razones o motivos que se tienen para ubicarse en el ámbito de estudio elegido, así como las fuentes más importantes a que se ha recurrido hasta el momento y la postura teórica adoptada. También se expondrá someramente la forma como se han desarrollado la observación, desde su inicio. La introducción es breve.

Viene en seguida la parte que identificamos como "cuerpo" o desarrollo del informe, organizada de acuerdo con el esquema; de hecho, este cuerpo o desarrollo del trabajo se ha empezado a construir desde el momento en que se comienza a reunir y organizar la información. Desde luego, es necesario tener presente qué es diagnosticar y la orientación de este diagnóstico de acuerdo con la problemática docente y como una etapa decisiva para el proyecto de acción, que se llevará a cabo posteriormente.

En el apartado de "Conclusiones" se redacta una reflexión sintética de cómo se ha llegado lo que se presenta y el diagnóstico resumido.

En "Bibliografía" se presentan las fichas de los documentos consultados; se ordenan alfabéticamente, por autor. Se registran libros, artículos de revista, artículos de antología, folletos y otros documentos.

c) Recomendaciones técnicas.

- Las notas de pie de página.

Cuando se hagan citas textuales, es necesario dar el crédito al autor haciendo las correspondientes notas de pie de página; al final de la cita textual se escribe un número entre paréntesis que se repite en la parte inferior de la hoja, para exponer en esa parte inferior de la hoja (por eso se llama "de pie de página") la fuente de dónde provienen los datos; se pueden hacer también para presentar aclaraciones. Estas notas enumeran en forma progresiva lo largo del trabajo.

La forma en que se hacen las notas de pie de página es la siguiente:

La primera vez que se cita un documentos anotan todos los datos que lleva la ficha bibliográfica: autor, título (subrayado o con letras cursiva), lugar, editorial y año de publicación.

A partir de la segunda vez que se citan la misma fuente, será:

Notas de lectura

(1) Gastón Mialaret. "Problemas planteados por la observación". En la Pedagogía Experimental. México, F.C., 1988. p. 31-32.

(2) Paulo Freire. "Algunas notas sobre concientización". En La importancia de leer y el proceso de liberación. México, siglo XXI, 1986. p. 82.

Id (o idem).- Se usa cuando el documento citado es el mismo que en la nota anterior y la página también es la misma. (Igual autor, mismo documento, misma página). Ésta abreviatura no lleva ningún dato más.

Ibid (o ibidem).- Se usa cuando la cita anterior procede del mismo documento, pero diferente página, por eso la página así se anota; llevan: -ibid, p.—(mismo autor, mismo texto, diferente página).

Op. Cit.- Se usa cuando ya sea citado es autor, pero se han intercalando una u varias citas de otros autores; llevan: apellido del autor, Op. Cit., p-.

Estas abreviatura se describen subrayadas (o con letra cursiva); su uso no es arbitrario, ni al azar, está sujeto a una convención cuyas normas básicas es pusieron en los párrafos anteriores.

-La numeración de las páginas.

Es indispensable asignar a las hojas del trabajo una numeración corregida; el número se pueda notar en el ángulo superior derecho de la página o en el extremo inferior de la misma, pero en todas las hojas del lugar elegido deberá ser el mismo. Este número es necesario para presentar el índice.

Sobra decir que la calidad del trabajo no va en relación con la cantidad de páginas; se observará especialmente que el escrito cumpla su finalidad: informar sobre el diagnóstico de la problemática docente seleccionada.

(3) Raúl Rojas Soriano. Teoría e investigación militante. México, Plaza y Valdés, 1989. p.47.

(4) Paulo Freire. "El proceso de alfabetización política: una introducción". En Op. Cit., p.66.

(5) Paulo Freire. "Algunas notas sobre concientización". En Op. Cit. P. 82.

(6) Daniel Prieto Castillo. El autodiagnóstico comunitario. Buenos Aires, Humanitas, 1988. p. 67.

**Gutiérrez Saenz, Raúl y Sánchez González, José.
“Metodología del trabajo intelectual”; en: Los elementos de un
trabajo o reporte científico. Esfinge. México, 1992; pp. 141-183.**

13

LOS ELEMENTOS DE UN TRABAJO O REPORTE CIENTIFICO

Los siguientes capítulos de este libro están dedicados a describir las características de los reportes y trabajos científicos, y el proceso que parece más adecuado para su elaboración.

Existen varios tipos de trabajos científicos. Por ahora, podemos describir, de una manera breve, cuáles son las principales partes o elementos que suelen contener todos ellos. Dichos elementos pueden ser considerados como simples sugerencias para los trabajos de iniciación, o bien como requisito indispensable, de acuerdo con los objetivos del curso y el juicio del profesor.

Por lo pronto, hay cinco partes principales en un trabajo científico que, nombradas en su correspondientes orden, son:

- 1° Introducción.
- 2° Cuerpo del trabajo (dividido en capítulos).
- 3° Conclusión.
- 4° Bibliografía.
- 5° Índice.

Además, diseminadas en todo el trabajo, se encuentran las citas, las notas y las referencias bibliográficas. Como requisito general, habría que tomar en cuenta, además, la estructuración del trabajo, su extensión y su redacción.

1- LA INTRODUCCION

Al principio de todo trabajo científico, debe haber una introducción que (como su nombre lo indica) sirve para iniciar al lector en la lectura del escrito.

En una introducción hay que explicar cuál es el tema del trabajo, bajo qué enfoque se va a desarrollar, y por qué importante. Tal es el núcleo central de toda introducción.

Habría que indicar también cómo se va a desarrollar el tema, es decir, cuáles son los capítulos o partes del trabajo y cómo se justifica ese orden escogido.

Con esto la introducción cumple su cometido: conecta al lector con el tema y facilita desde el principio una comprensión global del mismo. Una buena introducción puede ser un refuerzo para la motivación del lector. Si se capta mejor la importancia del asunto y se observa una buena estructuración del artículo (o del libro), el lector puede quedar animado para avanzar en su lectura.

Cuando la introducción abarca más de una página, conviene colocar el título de “introducción” al principio de ella. No sería necesario hacerlo cuando se trata de unas breves palabras que ocupan menos de una página.

La introducción debe redactarse después de haber terminado el trabajo o, al menos, sus capítulos más importantes. De esta manera se tiene una visión conjunta del trabajo, y se puede escribir sobre él para anunciarlo en forma sintética.

Si se trata de una tesis profesional, habría que enunciar con toda claridad cuál es la tesis que se piensa defender. Recuérdese que tesis significa afirmación o proposición, algo que se sustenta, de tal manera que el trabajo de la tesis consiste precisamente en fundamentarla, o sea, aducir argumentos a favor de ella. El defecto de muchos trabajos que se presentan como tesis consiste en que ni siquiera se aclara cuál es el asunto por defender.

También es conveniente revisar ciertos enfoques o aspectos semejantes a los que se propone el autor, pero que sin coincidir son señalados en la introducción para evitar, precisamente, toda posible confusión. Para auxiliar al lector, y darle desde el principio una pista acerca de la orientación del trabajo, habría que anotar también las fuentes principales que se han utilizado en la elaboración del mismo.

A veces, se utiliza la introducción como un primer capítulo, donde se aclaran algunos antecedentes del tema, tales como los datos biográficos del autor que se va a exponer, o el ambiente cultural de la época que se va a tratar. La inclusión de esos datos puede ameritar mayor extensión e interés, al grado de que se necesite todo un capítulo preliminar para hacerlo en forma apropiada. La introducción, por tanto, debe ir aparte, de una manera breve, y con los elementos ya indicados. Posteriormente, el capítulo primero podrá contener esos datos biográficos o ambientales, como pertenecientes ya al cuerpo del trabajo.

2. EL CUERPO DEL TRABAJO

La parte cultural del trabajo está compuesta por un conjunto de capítulos que exponen, de una manera ordenada, el tema investigado.

Las principales advertencias en este momento se refieren al orden de los capítulos, al número de ellos, a los títulos que se les asigne y a las convenientes subdivisiones.

a) El orden de ser lógico, de tal manera que al final del primero pueda aludirse a la necesidad de tratar al segundo, y así sucesivamente.

Una vez terminada la labor de redacción, habría que contemplar el conjunto y observar si hay unidad y homogeneidad en el trabajo completo. Podría suceder que en esa revisión se percate uno de la inutilidad de uno de los capítulos; entonces habría que eliminarlo, o ver si se puede resumir y añadir en otro capítulo sin perturbar su unidad.

También podría suceder que uno de los capítulos fuera demasiado extenso en comparación con los demás. Aunque esto en no es propiamente un defecto, podría indicar que el tema es susceptible de dividirse en dos, en aras de la claridad. En tal caso, es preferible hacer la división y recoger el número de orden que les corresponde a los siguientes capítulos.

Por último, si uno de los capítulos resultó demasiado breve, sería conveniente reconsiderar la importancia de su tema dentro del conjunto. Si no hay necesidad de destacar ese tema con un capítulo entero, hay que proceder a fundir

esas páginas dentro de otros capítulos, o eliminarlo. Pero podría suceder que el tema fuera muy importante y valiera la pena concederle todo un capítulo, aunque breve.

b) En cuanto al número de capítulos que debe contener el trabajo, no hay regla fija. Sólo se pueden dar algunas indicaciones generales, susceptibles de modificaciones y excepciones. Un trabajo escolar debería contener por lo menos dos capítulos: uno, dedicado a la exposición objetiva del tema; y el segundo, dedicado a un breve comentario personal. Pero, tanto a nivel de Preparatoria como en la Universidad, los trabajos de exposición debería contener un número mayor (por ejemplo, tres o cuatro), con lo cual se inicia ya el esfuerzo por ordenar, jerarquizar y dar unidad al material recogido en la investigación. A medida que se avanza en el arte de elaborar un trabajo científico, se puede perfeccionar la capacidad para armonizar lógicamente las diferentes partes de un tema, de tal manera que la sola presentación de su estructura dé una idea bastante adecuada del contenido.

c) Los títulos de los capítulos deben estar seleccionados de acuerdo con el tema contenido, y también de manera sugestiva. Algunos títulos contienen ya la proposición que se va a explicar en el desarrollo del capítulo.

d) Cuando un capítulo se extiende en más de tres o cuatro páginas, es conveniente colocar subtítulos, con el objeto de facilitar la lectura por medio de subdivisiones breves. Estas divisiones hacen las veces de estaciones que facilitan el recorrido y la fijación del contenido.

En suma, se trata de la parte más importante de todo el trabajo científico. De ella dependen las conclusiones. Es el lugar en donde quedan fundamentados los resultados que se explicitarán al final, en la sección que explicamos enseguida.

3. LA CONCLUSION

Una vez completada la exposición del tema, es necesario escribir, en una sección aparte, la conclusión o las conclusiones que se obtienen a partir de lo escrito.

En el fondo, esta conclusión es la tesis que desde la introducción se había propuesto fundamentar. Por tanto, podemos decir que la tesis debe ser enunciar, por lo menos, tres veces. La primera vez en la introducción, a manera de proposición por demostrar o fundamentar. La segunda, en el cuerpo del trabajo, como idea central que unifica todos sus capítulos. Y en tercer lugar, en la conclusión, a manera de resultado obtenido a lo algo del trabajo.

No habría que preocuparse por estas repeticiones. Al contrario, contribuyen a la claridad y consistencia del trabajo. Muchas tesis ha fallado por no explicitar convenientemente una proposición (o proposiciones) que justifiquen tantas páginas escritas.

Además de la conclusión principal o sintética, que puede constituir la parte más importante de esta sección del trabajo, se puede desgajar varias conclusiones analíticas de menor importancia, que es conveniente enumerar y comentar brevemente, aludiendo a la sección del trabajo en donde quedan fundamentadas.

A este respecto, es necesario insistir en la ilación o eslabonamiento lógico que debe haber entre el cuerpo del trabajo y las conclusiones obtenidas (tanto la sintética como las analíticas). Una revisión conjunta de los capítulos con sus respectivas conclusiones nos indicaría si hay necesidad de modificar la conclusión o la argumentación en que se basan. En una palabra, las conclusiones deben ser tales, efectivamente se desprenden de lo escrito en el cuerpo del trabajo.

La importancia de esta sección queda resaltada en el momento en que observamos la preferencia de la gente (o examinadores, en el caso de una tesis profesional) para iniciar una lectura precisamente a partir de las conclusiones. Y es que, sin lugar a dudas, los resultados de una investigación son los que importan en primer lugar. Si éstos parecen interesantes, el sujeto queda motivado para leer enseguida los argumentos utilizados en su favor.

Solamente en una tesis doctoral, es absolutamente indispensable la aportación de resultados o conclusiones originales. Sin embargo, los trabajos de investigación de otro nivel no pueden quedar exentos del todo con respecto a esta exigencia de originalidad. Ella puede ser buscada, no sólo por el contenido de la tesis, sino también por el modo de presentarla, de fundamentarla o de conectarla con otros autores, hechos o conocimientos. Una nueva estructuración de conocimientos, una nueva relación entre tesis ya conocidas, es un principio de originalidad, por el cual vale la pena investigar y escribir los resultados.

4. LA BIBLIOGRAFIA

Una investigación científica tiene especial interés en la fundamentación de las proposiciones sostenidas en el trabajo. Por tanto, surge la necesidad de aportar las fuentes que sirvieron para recopilar datos y para consultar algún punto de vista particular. La bibliografía es la sección final de un trabajo escrito, en la que se enumeran aquellas obras que sirvieron al autor del mismo.

Habría que distinguir, por lo menos, dos clases de fuentes bibliográficas.

Las primarias son aquellas obras del autor tratado en el trabajo.

Las fuentes secundarias son las obras de otros autores acerca del personaje objeto del trabajo en cuestión. Por ejemplo, si mi trabajo se refiere al amor, según Platón, puede consultar y citar, como fuente primaria. El banquete (de Platón). Y, como fuente secundaria, puedo consultar y citar el libro de Sciacca titulado Platón.

También pueden mencionarse fuentes terciarias, que son libros que tratan de manera incidental el tema propio.

Separados esos dos o tres grupos de libros, conviene enseguida ordenar cada grupo por orden alfabético, según el apellido del autor. Esto puede facilitar la búsqueda de un autor especial cuando la lista es larga.

Al nombrar cada libro, es conveniente proporcionar los siguientes cinco datos, y en el orden citado (que puede variar, según las costumbres de diferentes países): autor, título, editorial, ciudad y fecha de publicación.

El autor se menciona con letras mayúsculas; primero, por su apellido, y, luego, por su nombre, separados por una coma. Después de dos puntos viene el título del libro, subrayado. En el libro impreso, se utiliza la lectura cursiva, en lugar del subrayado. La editorial, la ciudad y la fecha se separan por un punto o una coma. Todos estos datos se pueden encontrar en las primeras páginas del libro en cuestión.

No es raro encontrar orden diferente en algunas bibliografías. A veces, colocan la editorial después de la ciudad donde se publicó el libro, y en otras no lo anota. En ocasión se cita al autor por la inicial de su nombre y enseguida el apellido. Estas diferencias son de segundo orden. Lo importante es proporcionar los datos requeridos para identificar un libro y poder conseguirlo con facilidad. El autor y el título son indispensables; la editorial y la ciudad facilitan la adquisición del libro. La fecha nos indica lo reciente de la publicación, dato importante en una investigación que quiere estar al día.

La norma general dice que se citen en la bibliografía solamente los libros que han sido consultados efectivamente. Pero en algunos casos es conveniente dar una bibliografía completa sobre el tema con señalamiento expreso (sea en lista aparte o con un asterisco) de aquellas obras que sí fueron consultadas. El criterio que debe seguirse es el siguiente: no se trata de abultar una lista de libros por un desmedido afán de mostrar erudición; pero sí es conveniente, en algunos casos, dar un servicio de información acerca de las obras que pueden ampliar el tema, aunque el autor del trabajo no las haya utilizado.

5. EL INDICE

En el índice de un trabajo se capta su estructura y su orden, de tal manera que el lector quede orientado, desde el principio, acerca del tema, el enfoque, los subtemas tratados y la importancia relativa que se ha dado a cada parte.

Cuando se inicia el trabajo, es muy útil fabricarse un índice provisional. Al finalizar el escrito, hay que revisar ese índice y hacer las modificaciones necesarias para que refleje la estructura del trabajo, tal como ha quedado al terminar.

En el índice deben quedar señalados no solamente los capítulos, sino también la introducción, la conclusión y las demás partes de que consta el trabajo. Los capítulos, a su vez, no sólo con su título, sino también con sus divisiones y subdivisiones. En fin, se trata de dar una visión sintética del trabajo, pero al mismo tiempo un análisis o detalle de cada parte.

Las obras en español suelen traer el índice al final. Las ediciones en inglés lo traen al principio; y, a veces, después de un prefacio. En un trabajo de investigación, es indiferente su colocación al principio o al final, con tal de que su colocación al principio o al final, con tal que pueda ser localizado rápidamente.

En ciertos trabajos, donde las divisiones y subdivisiones son abundantes y pueden crear confusiones, se utiliza el llamado sistema decimal, que consiste en lo siguiente:

Los capítulos se enumeran con las cifras ordinarias del uno al diez (o más, si es necesario). Las divisiones de cada capítulo se designan con los números que corresponden a las décimas. Por ejemplo, si el capítulo tercero tiene tres divisiones, se numeran así: 3.1, 3.2 y 3.3. Las subdivisiones de cada una de estas partes se designan con las cifras que corresponden a las centésimas, y así sucesivamente cada nueva subdivisión. Por tanto, el esquema de un índice podría quedar de la siguiente manera:

| | |
|--------------------------------------|--|
| Cap. 1. La simple aprehensión | |
| 1.1 Definición | |
| 1.2 El proceso psicológico | |
| 1.21 Punto de partida en lo sensible | |
| 1.22 La actividad intelectual | |
| 1.3 Aplicaciones lógicas | |
| Cap. 2. El juicio | |
| 2.1 | |
| 2.2 | |
| 2.3 | |
| 2.31 | |
| 2.32 | |
| 2.4 | |

La ventaja de este método decimal está en el orden que impone a una estructura, y en la facilidad para encontrar una parte citada. Generalmente, no hay más de diez subdivisiones en cada capítulo, y por esto es factible. En el caso de haber más de diez subdivisiones, sería necesario utilizar otro sistema, como el de inciso por orden alfabético.

Además del índice principal, que muestra el contenido y la estructura del trabajo, se pueden incluir otros tipos de índices, como el de autores o el de materias, en los cuales se enumeran esos datos en orden alfabético con la indicación de las páginas en donde son tratados.

6. NOTAS, CITAS Y REFERENCIAS

a) Las notas. En un trabajo científico, las notas suelen estar al pie de la página, con tipo menor que el del texto. También pueden estar colocadas al final de cada capítulo, o al acabar todo el trabajo.

Mientras que el texto nos proporciona el tema en su desarrollo normal, las notas contienen aclaraciones, datos o referencias, cuya lectura podría interrumpir la secuencia natural del texto.

La llamada es un número pequeño o asterisco en el texto, que remite a su correspondiente nota.

b) Las citas. Son transcripciones textuales de otros autores, y se traen a colocación en razón de la autoridad que dan al tema desarrollado.

Estos párrafos van entre comillas, con lo cual se indica que se trata de palabras copiadas al pie de la letra y que pertenecen a otro autor. También se pueden transcribir esas citas en párrafos deformando diferente, es decir, con márgenes más amplios y a renglón seguido (o con otro tipo de letra, si se mandan al imprenta).

En éste momento, podemos distinguir entre cita textual y nota.

La primera es la transcripción literal de palabras de otro autor.

La segunda es un párrafo al pie de la página, adonde se remite a lector para proporcionarle datos complementarios, cuya lectura puede romper el orden y la claridad del párrafo.

Una nota al pie de la página puede también ser utilizada para portar aclaraciones de último momento a lo dicho en el texto, y asimismo para contener la cita textual, en caso dado. Por tanto, las notas al pie de la página suelen tener tres usos en los trabajos científicos:

- a) Para colocar las citas textuales.
- b) Para hacer aclaraciones en texto.
- c) Para anotar las referencias bibliográficas, que enseguida explicaremos.

c) Las referencias. Son los datos exactos del origen de una cita textual. Suelen ir en las notas al pie de la página, o en el texto dentro de un paréntesis. La referencia proporciona el autor, la obra y la página citada. En algunos casos, también se proporciona la editorial, ciudad y fecha entre paréntesis, antes de la página.

La importancia de las referencias es clara, pues constituye la base para que el lector amplíe sus conocimientos y acuda a las fuentes originales que hemos utilizado en nuestro trabajo.

Si se ha captado con claridad la diferencia entre nota, cita y referencia, no habrá dificultad para entender el siguiente párrafo: Al final de una cita, después de cerrar las comillas, se coloca una llamada, es decir un número entre paréntesis, que remite al lector a una nota al pie de página, en donde se proporciona las referencias de la cita textual, que son los datos exactos acerca de su origen.

A reserva de ampliar este tema en un capítulo posterior, por lo pronto podemos dar las siguientes aclaraciones:

1. En algunas ocasiones no es posible dar las referencias exactas de una cita textual, sino el lugar en donde sostuvo. Por ejemplo, al leer un libro de Heidegger acerca de Nietzsche, interesan unas palabras textuales de Nietzsche que carecen de referencia exacta. En tal caso, se transcribe la cita textual, y, en la nota al pie de la página, se proporciona los datos del libro de Heidegger en donde se obtuvieron. Por ejemplo:

*Nietzsche, según la cita de Heidegger en su obra: Nietzsche, p. 70.

2. Existe un sistema muy sencillo para anotar las referencias de las citas textuales. La bibliografía (que puede estar al final de cada capítulo) contiene las obras utilizadas con su correspondiente número de orden, que sirve para

identificarlas. Cuando se da una cita textual, se coloca inmediatamente la llamada que contiene los datos: el número del libro citado, y la página de esa cita, después de una coma. Por ejemplo:

*La educación debe estar centrada en el alumno, pues de acuerdo con Martitain: "La primera regla es alentar y favorecer las disposiciones fundamentales que permitan al agente principal -el niño- prosperar en las vías del espíritu" (5, 53).

El número 5 del paréntesis indica la obra que está anotada en la bibliografía final y con ese número de orden; el número 53 indica la página de ese libro, en donde se encuentran las palabras entre comillas.

3. Las revistas científicas pueden proporcionar datos muy valiosos para fundamentar un trabajo de investigación. La referencias se proporcionan de la siguiente manera: autor, título del artículo, título de la revista, tomo (o años) y página. Por ejemplo:

*Bolzán, J. E. "Entropía y orden", en la Revista de Filosofía, 1971, pág. 330. (Casi nunca es necesario dar el número de la revista, ni el mes de su publicación, puesto que la numeración de las páginas es corrida en cada año, o por lo menos, en cada uno).

4. Las notas suelen utilizar abreviaturas de uso común en los trabajos científicos.

Cfr. quiere decir CONFER, que, traducido, significa: compare o confronte. Se usa para remitir a otro autor, cuya idea es semejante o paralela a la que se expone en el texto.

Id. Significa idem, y se utiliza para no repetir los datos de una nota anterior.

Ib. Cit., significa opus citatum (obra citada), y se usa para no repetir el título de la obra que se está mencionando por segunda o tercera vez en las referencias.

Habría que advertir acerca de un posible exceso de notas, citas y referencias bibliográficas en los trabajos de investigación. Algunas personas llegan a creer que el nivel científico de un trabajo está en razón directa del número de ellas. Esto es absolutamente falso. Las citas y las notas son un instrumento valioso para dar referencias y aclaraciones, pero no hay que confundir su utilidad con el valor del texto central del trabajo. Demasiadas citas, notas y referencias pueden indicar insuficiencia del texto central, demasiado apoyo en elementos secundarios, o vana ostentación.

En cuanto a la colocación de las notas, lo mejor es tenerlas al pie de la página. Sin embargo, por comodidad tipográfica podrían quedar al final de cada capítulo, y con numeración corrida dentro de cada uno de ellos.

7. EXTENSION, REDACCION Y ESTRUCTURACION

a) Aunque no hay reglas fijas para determinar la extensión de un trabajo científico, podemos dar ciertas orientaciones generales de acuerdo con lo que se acostumbra ordinariamente.

Una tesis a nivel de licenciatura tiene alrededor de cien cuartillas (entendiendo por cuartilla una página tamaño carta, mecanografiada sólo por un lado, a doble espacio y con márgenes amplios). Una tesina suele tener de treinta a cuarenta cuartillas. La tesina se presenta en el examen profesional en lugar de la tesis; pero, por ejemplo, en la carrera de filosofía y muchas otras existe la condición de presentar allí mismo un examen global de toda la carrera, por medio de fichas que se sortean veinticuatro horas antes.

Los trabajos de seminario a nivel de postgrado también suelen contener unas treinta cuartillas. A nivel de licenciatura, los trabajos pueden ser de menor extensión, de diez a treinta cuartillas, según la materia y el margen de tiempo que requiera la investigación. No es lo mismo una serie de trabajos mensuales que un trabajo semestral o anual.

A nivel de Bachillerato, los trabajos pueden oscilar alrededor de cinco a diez cuartillas. Sin embargo, algunas materias, como historia o literatura, se presentan para trabajos de mayor extensión.

Desde luego, no es lo más importante la cantidad, sino la calidad; y bien puede darse el caso de una tesis de ochenta cuartillas que sea mucho más densa y valiosa que otra de ciento cincuenta, pero a base de párrafos huecos y vana palabrería.

b) En cuanto a la redacción, cabe apuntar por ahora, a reserva de mayores detalles proporcionados en el capítulo dedicado a este asunto, que los esfuerzos para presentar un trabajo correctamente escrito nunca serán excesivos.

La redacción correcta no es el mismo que la redacción elegante y literaria. Esto último no se puede exigir en un trabajo de investigación científica. Pero, en cambio, la corrección gramatical, la cantidad de la exposición, la congruencia sintáctica, la ortografía exacta y la puntuación adecuada, son cualidades que siempre deben poseer los escritos científicos.

d) La estructuración del trabajo se revela globalmente en el índice del mismo. Consiste en una adecuada ordenación de los puntos tratados, de tal manera que los capítulos mantengan continuidad en la idea que se va desarrollando.

Los principales defectos que se observan a este respecto son los siguientes:

1. Un capítulo no guarda relación alguna con el tema del trabajo.
2. El título no corresponde a lo que realmente se desarrolla en el trabajo.
3. Los capítulos iniciales están basados en datos que se proporcionan en los capítulos finales.
4. El aspecto que se estudia es ambiguo, o cambia de un capítulo a otro, sin justificación alguna.

5. Hay contradicciones entre lo dicho en páginas diferentes, o aun en la misma página.
6. Las conclusiones no corresponden con lo dicho en el cuerpo del trabajo, o, por lo menos, no se aclara explícitamente su relación.
7. La introducción anuncia algo que no se lleva a cabo en el cuerpo del trabajo.
8. Las páginas citadas no corresponden con la cita textual, etc.

Se trata, pues, de una congruencia o armonización interna de las diferentes partes del trabajo entre sí. Es una manifestación vital de la lógica esgrimida por el autor del trabajo.

Los elementos de un trabajo o reporte científico se elaboran a la manera de una estructura arquitectónica para lograr la investigación planeada.

Van Dalen, D.B. y W. J. Meyer. “Redacción del informe de la investigación”, en: Manual de la técnica de investigación. Paidós, Buenos aires, 1992. pp. 442-471.

CAPITULO 15

REDACCION DEL INFORME DE LA INVESTIGACION

El conocimiento de las reglas y principios que rigen la redacción del informe de la investigación permitirá al estudioso mejorar la calidad de sus propios informes, disertaciones, ensayos y artículos y, al mismo tiempo, lo ayudará a leer e interpretar las publicaciones ajenas. La incapacidad para la elaboración de trabajos de carácter técnico constituye un obstáculo que impide en pleno desarrollo del profesional. En consecuencia, este último debe hallarse en condiciones de redactar este tipo de informes desde el comienzo de sus estudios, y luchar durante toda su carrera para aumentar constantemente su habilidad en este sentido.

DIAGRAMACION DEL INFORME

A causa de que los informes de investigación están dirigidos a los profesionales que, por lo general, disponen de escaso tiempo libre, se ha desarrollado un método de presentación bastante uniforme. Para evitar que sus trabajos sean rechazados por su presentación inadecuada, el investigador debe tener en cuenta la diagramación requerida y ajustarse estrictamente a las normas y reglas que se le exige. Los requisitos de las diversas instituciones difieren entre sí, pero todos los formatos se adecuan en cierta medida al esquema que trazaremos a continuación, el cual abarca sus tres divisiones principales: material preliminar, cuerpo del informe -llamado también texto- y referencias. Cada una de estas grandes divisiones por incluir varias secciones.

I. Material preliminar

- A. Página del título
- B. Acta de aprobación previa (si la hay)
- C. Prefacio y reconocimientos
- D. Índice de materias
- E. Índice de tablas (si las hay)
- F. Índice de ilustración (si las hay).

II. Cuerpo del informe

A. Introducción

- 1. Enunciado del problema
- 2. Análisis de estudios relacionados
- 3. Premisas en que se basan las hipótesis
- 4. Enunciado de la hipótesis
- 5. Consecuencias deducidas
- 6. Definición de términos

B. Método de enfoque

- 1. Procedimientos empleados
- 2. Fuentes de los datos
- 3. Instrumentos para la recolección de datos.

C. Presentación y análisis de las pruebas

- 1. Texto
- 2. Cuadros (cuando los hay, se incorporan por lo general al texto)
- 3. Gráficos (la misma observación que para los cuadros).

D. Resumen y conclusiones

- 1. Breve revisión del problema y de los procedimientos
- 2. Hallazgos y conclusiones.

III. Referencias

- A. Bibliografía
- B. Apéndice (si lo hay)
- C. Índice (si lo hay).

El material preliminar

Las páginas dedicadas al material preliminar preceden al cuerpo del informe o disertación. En la página del título, que aparece en primer término, se incluye la siguiente información: 1) título del estudio; 2) nombre completo del candidato y lista de sus títulos y grados académicos anteriores; 3) nombre de la facultad o de la institución a la cual se somete el informe; 4) grado al que se aspira, y 5) año en que se conferirá el título. Como puede observarse en el ejemplo de la página 445,

los datos mencionados se escriben de manera tal que queden centrados entre los márgenes de la página, y en ellos no se emplea puntuación final. El título debe escribirse, en su totalidad, con letras mayúsculas, en tanto que para el resto de los datos, estas últimas sólo se emplean para las iniciales. Cuando el título abarca más de un renglón, se lo dispone en dos o más líneas con doble separación y en forma de tronco de pirámide invertido. En los títulos, es preciso evitar las generalizaciones ambiguas y los términos innecesarios o imprecisos. En cambio, se deben utilizar palabras clave o frases que proporcionen una descripción concisa del enfoque y la naturaleza del informe; de ese modo, los bibliógrafos no hallarán dificultades para catalogar el estudio en la categoría adecuada.

MANUAL DE TECNICA DE LA INVESTIGACION EDUCACIONAL

TITULO DE LA DISERTACIÓN

por

Nombre completo del candidato

Títulos anteriores, instituciones y años de graduación

Bachiller, Colegio..., 1965

Licenciado en Matemática, Universidad..., 1968

Presentado ante la Escuela para Graduados de la universidad...

en cumplimiento parcial de los requisitos necesarios

para obtener el grado de:

Doctor en Filosofía

Ciudad..., Provincia de ...

1971

Cuando la institución exige un acta de aprobación previa, en una de las páginas del informe debe quedar un espacio en blanco, destinado a la firma del asesor del estudio, debajo de la cual será necesario aclarar el nombre completo de este último. En algunos casos, figuran también en esta página los nombres de todos los miembros de la junta que examinará el trabajo. Cuando se incluye un prefacio, éste contiene por lo general un breve enunciado del propósito y los alcances del informe. Se puede expresar también el agradecimiento del autor hacia aquellas personas que le brindaron ayuda y orientación, pero las largas listas de agradecimientos efusivos resultan de mal gusto.

DEOBOLD B. VAN DALEN Y WILLIAM J. MEYER

| | |
|--|------|
| INDICE DE MATERIAS | Pág. |
| ACTA DE APROBACION PREVIA | ii |
| PREFACIO | iii |
| INDICE DE CUADROS | v |
| INDICE DE ILUSTRACIONES | vii |
| Capítulo | |
| I INTRODUCCION | 1 |
| Enunciado del problema | 3 |
| Análisis de investigaciones afines | 4 |
| Premisas en que se fundan las hipótesis | 10 |
| Enunciado de las hipótesis y consecuencias deducidas | 12 |
| Definición de términos | 13 |
| II TITULO DEL CAPÍTULO | 14 |
| (Aquí, se incluyen las subdivisiones correspondientes) | |
| III TITULO DEL CAPITULO | 42 |
| IV TITULO DEL CAPITULO | 96 |
| V TITULO DEL CAPITULO | 138 |
| VI RESUMEN Y CONCLUSIONES | 162 |
| BIBLIOGRAFIA | 172 |
| APENDICE A | 184 |
| APENDICE B | 187 |

El índice de materias, que ocupa una o más páginas, proporciona al lector una visión general del informe y le permite localizar con rapidez cada una de las secciones. Los títulos de los capítulos que se escriben casi siempre con letras mayúsculas, en tanto que en los de sus subdivisiones, estas últimas sólo se emplean donde lo indiquen las reglas gramaticales del idioma. Los títulos incluidos en el índice deben presentar las mismas palabras y en el mismo orden con que aparecen en el interior del informe; a continuación de cada uno de ellos se anotará el número de la página en que se inicie ese tema. La relación entre los títulos principales y los de los subtemas se indica mediante la correcta distribución de las mayúsculas y el escalonamiento de los márgenes.

MANUAL DE LA TECNICA DE LA INVESTIGACION EDUCACIONAL

| | | |
|-------------------|---|------|
| INDICE DE CUADROS | | |
| Cuadro | | Pág. |
| 1. | Longitud media de la oración en el lenguaje hablado, según surge de doce investigaciones | 26 |
| 2. | Número promedio de palabras por oración en las composiciones escritas, por edad y grado escolar | 32 |

| | |
|---|----|
| 3. Número promedio de palabras por oración en las composiciones escritas, por inteligencia y sexo | 38 |
|---|----|

*La lista de cuadros va siempre en una página aparte.

| INDICE DE ILUSTRACIONES | | Pág. |
|-------------------------|--|------|
| Gráfico | | |
| 1. | Grados de deficiencia mental | 15 |
| 2. | Tipos clínicos de deficiencias mental | 20 |
| 3. | Porcentajes de deficiencia mental en el país | 25 |

* La lista de ilustración va siempre en una página aparte.

Siempre que sea posible, los encabezamientos deben inscribirse en una sola línea y, por lo general, es conveniente emplear una estructura gramatical paralela para los títulos de importancia equivalente. A continuación del índice de materias, se incluirán las tablas de cuadros e ilustraciones. En ella se incluyen los siguientes datos: 1) número -generalmente arábigo- del cuadro o ilustración correspondiente; 2) título exacto, y 3) número de la página en que aparece el cuadro o ilustración dentro del cuerpo del informe. En los ejemplos de las páginas 446 y 447, el lector puede observar de qué manera se disponen los datos en las diversas partes del material preliminar. Este último casi nunca figura en los informes de investigación que aparecen en las publicaciones periódicas, por otra parte, el cuerpo del informe suele publicarse resumido y, lamentablemente, algunas de las secciones deben omitirse, a causa de la escasez del espacio.

Cuerpo del informe

El núcleo del informe, los datos y su análisis se incluyen a continuación del material preliminar. Este cuerpo del informe comprende cuatro divisiones lógicas: 1) introducción; 2) método de enfoque; 3) presentación y análisis de las pruebas, y 4) resume y conclusiones.

La introducción. El primer capítulo proporciona una orientación general para aborda la lectura del estudio. En la introducción, el investigador enuncia y analiza la naturaleza del problema y examina los estudios relacionados con su tema. El resumen de la bibliografía conexas no debe ser una mera lista cronológica de datos abstractos que el director debe estudiar cuidadosamente, para descubrir que relación guarda con el trabajo que se le presenta; por el contrario, debe puntualizar los temas incluidos en el informe y señalar la importancia que, con respecto al investigación, tienen los materiales de consulta. En esta revisión, el autor reúne los resultados de investigaciones anteriores, explica de qué manera se relacionan con la suya e indica que carencias o debilidades presentan, que justifiquen la relación de un nuevo estudio. La importancia del problema y la necesidad de estudiarlo se tornan evidentes cuando aquél se entrega en un marco conceptual más amplio.

Una vez analizados los antecedentes de la investigación y delimitados los temas incluidos, el autor presenta su hipótesis, las consecuencias deducidas a partir de ellas y las premisas que sirvieron de base para formular tales hipótesis. Por último, definen los términos más importantes del estudio y también aquellos que se emplean con sentido exigido o a los que se atribuye un significado poco corriente. Esta información proporciona

al lector una idea clara de los alcances del estudio, de la solución con explicación que se ofrece para el problema planteado y de las pruebas en las que se apoyan las conclusiones.

El método de enfoque. Al describir los métodos que empleó para llevar a cabo el estudio, el investigador relata de manera precisa y detallada como realizó la tarea y brinda al lector toda la información necesaria para estimar la validez y adecuación de los métodos e instrumentos utilizados. Su objetivo consiste en ofrecer una explicación que permita repetir la experiencia, para comprobar por sí mismo los hallazgos investigación, mediante la reproducción exacta de las condiciones en que se desarrolló el estudio original. Por lo general, esta explicación es bastante extensa, y por ello se le dedica un capítulo entero. Puesto que ningún descubrimiento puede ser más importante que los instrumentos y los métodos que permitieron realizarlo, la mayoría de los expertos examina esta sección del informe con sumo cuidado.

El tipo de información que se ofrece acerca de los procedimientos depende de la naturaleza del estudio. El investigador pueda describir las diversas clases de datos que ha reunido: número y características de los sujetos, sexo, edad, experiencia previa o cualquier otro rasgo distintivo capaz de afectar los resultados de la investigación; como y sobre qué bases se les seleccionó a los sujetos. También puede indicar cuándo, donde y cómo fueron recogidos los datos, cuánto sujetos no completaron el estudio o no participaron en todas sus partes y a que obedece este hecho, cuál fue el método empleado para la ejecución del experimento, qué controles experimentales aplicaron, como se manipularon las variables, que factores no controlados pudieron modificar los resultados y que efectos pudo tener su influencia. Por último, puede indicar cuáles fueron las instrucciones verbales o escritas que los sujetos recibieron. Además, se pueden describir las características del estudio piloto. Para ayudar a otros investigadores, el autor puede revelar que método se vio obligado a abandonar, por haber comprendido, durante el desarrollo de su labor, eran inadecuados o carecían de validez.

Los instrumentos para la recolección de datos que sean conocidos y los aparatos que puedan obtenerse con facilidad se describen someramente y se indican donde es posible hallar exposiciones más detalladas acerca de ellos. Pero cuando se emplean aparatos o instrumentos nuevos o bien cuando se introducen modificaciones en los antiguos, es necesario proporcionar descripciones exhaustivas y dibujos y explicar con claridad de qué manera se los aplicó. Una vez que ha analizado las características de los instrumentos utilizados, el investigador debe indicar como calibrado aquellos que lo requería y de qué modo evaluó su validez y exactitud. Antes de presentar los resultados de su estudio, debe ser sola sede que, al referirse a sus procedimientos, no omitió información alguna que resulta esencial para que el lector pueda comprender el resto del informe.

Presentación y análisis de las pruebas. La presentación y análisis de los datos constituye una parte fundamental del estudio, puesto que son la contribución del investigador al avance del conocimiento. A causa de la amplia variedad de los estudios y de los temas encarados por éstos, no es posible dar indicaciones específicas para la organización de esta parte del informe. El análisis de los datos puede llevar uno más capítulos, en los que se incluirán cuadros, ilustraciones y comentarios que pongan de manifiesto los aspectos más importantes de la información. Los datos brutos pueden registrarse de la manera que resulte más conveniente; pero en el cuerpo del informe necesario clasificar los datos relacionados con cada una de las hipótesis de un modo tal que

revele cuáles información necesaria para confirmar o desechar estas últimas. En muchos estudios, el material empírico se somete a tratamientos estadísticos específicos, y en el informe, el lugar de las pruebas sin elaborar, figuran los valores obtenidos. Cuando se adopta este procedimiento, es preciso describir con claridad el tratamiento que se aplicó a los datos.

Cuando analiza los datos, el investigador debe destacar los hechos fundamentales revelados por las pruebas reunidas y señalar sus relaciones. No repite la información detallada que figuran los cuadros y gráficos, sino que interpreta el significado de los datos, sus causas y efectos; si confirmar o refutan sus hipótesis. La tarea de interpretar el significado de los datos es una de las más difíciles y apasionantes de la investigación. Cuando acerca de un tema o problema determinado es posible ofrecer más de una interpretación, el investigador debe exponer todas las explicaciones y no sólo aquella que prefiere. Tras esbozar cada interpretación, debe examinar los datos en busca de excepciones, tratar de explicar su significado y, si ello es necesario, renunciar a su punto de vista. También debe indicar todos los factores no sometidos a control que pudieron afectar los resultados y señalar sus posibles consecuencias. Por otra parte, es preciso aclarar si los resultados del investigación concuerda o no con los de otros estudios y explicar cualquier diferencia existente. Al enunciar las conclusiones de la investigación, se deben efectuar cuidadosas evaluaciones a fin de determinar las condiciones y los límites dentro de los cuales tienen vigencia los resultados.

En la presentación el análisis de los datos, el investigador debe proceder con cautela. Para verificar la validez de su trabajo, tendrá que plantearse preguntas tales como las siguientes: ¿Son estos datos producto de algún error de observación o de cómputo? ¿He confundido hechos con opiniones? ¿Extraje conclusiones a partir de datos no representativos? ¿Omití o ignore pruebas porque no se adaptaban a mis hipótesis? ¿Supuse que B es efecto de A por el mero hecho de que se produce después de esta? ¿Consideré que el hecho de que existan ciertas similitudes entre A y B implica que también deben ser semejantes en otros aspectos? ¿Acepte un punto de vista u opinión sobre un problema, simplemente porque una persona importante sostuvo alguna vez tal opinión? ¿En qué medida los factores aleatorios pueden haber influido sobre los resultados que obtuve?

Resumen y conclusiones. En el resumen, el investigador revisa someramente los procedimientos, los hallazgos y el desarrollo general del problema. En esta parte del estudio, se reúnen los puntos más importantes de la investigación, pero no se repite el enunciado de todas las pruebas que les sirve de base. Se deben enunciar con precisión las conclusiones y señalar las relaciones que guardan con las hipótesis verificadas. Las conclusiones revelan si fue posible observar las condiciones que debían presentarse en el caso de que las hipótesis ofrecieran una explicación adecuada de los fenómenos estudiados y señalar, además, si los resultados del estudio confirmaron o refutaron las hipótesis. Cuando las conclusiones modifican una teoría anterior, el investigador debe poner de manifiesto este hecho. Por otra parte, cuando el estudio revela la existencia de problemas que requieren ser investigados, es necesario señalarlo en el informe.

El capítulo dedicado al sumario y las conclusiones es el más leído de todo estudio, puesto que sintetiza la información presentada en las elecciones anteriores. La mayoría de los lectores analizan en primer término el resumen, para obtener una visión general del problema y determinar la utilidad del informe. Sólo una vez que han comprobado que el estudio guarda relación con sus propósitos, inician la lectura de los restantes capítulos.

Además de sumario, algunas instituciones exigen que el candidato presente un resumen de seiscientas palabras o menos; este es, por lo general, otro de los requisitos para la graduación. Este resumen puede incluirse en el informe, o bien darlo a conocer en otros medios dedicados a la publicación de tesis estudiantiles y doctorales. Algunas publicaciones periódicas sobre investigación suelen imprimir con tipos especiales un breve resumen, al comienzo de cada informe. Este resumen no constituye un sustituto del capítulo destinado al sumario y las conclusiones, sino que es simplemente una síntesis de material del informe, que permite a los estudiosos decidir si desean hacer el trabajo completo.

Material de referencia

La bibliografía, cuyos detalles expondremos más adelante, debe incluirse a continuación del cuerpo principal del informe. Los apéndices, en caso de que los haya, siguen a la bibliografía. El apéndice no debe servir para que el investigador vierta en él los productos sobrantes de su estudio, sino para que presente todo el material que sirve de apoyo a su teoría y que si fuera incorporado al cuerpo de la disertación tornaría demasiado engorroso de la lectura de esta última. Pueden figurar en los apéndices, por ejemplo, los cuestionarios, formularios, hojas de evaluación, listas de chiquero, cursos de estudios, citas extensas, datos no elaborados, documentos en general y formularios de las entrevistas. Los temas del apéndice agrupan, clasifican, roturan y enumeran en el índice de materias. Cuando se trata de un estudio complejo, de gran importancia o que será publicado en forma de libro u monografía, el autor prepara también un índice alfabético, que incluye a continuación del apéndice.

EL ESTILO

Para no verse obligado a modificar o corregir su informe, lo cual podría insumirle una considerable cantidad de tiempo, el investigador debe considerar el formato y estilo recomendados por su profesor o editor. Existen varios manuales de estilo, entre los cuales se puede elegir cuando se tiene libertad para hacerlo (28, 34, 47, 48, 90, 135, 137). Una vez que ha escogido uno de esos manuales el autor debe ajustarse a la redacción de todo el informe, puesto que no es posible emplear más de un estilo, aún cuando todos ellos sean aceptables.

El dominio de los métodos necesarios para redactar el informe de la investigación reviste particular importancia, pues aunque un trabajo científico sea muy valioso, carecerá de toda utilidad si sus descubrimientos no se comunicarán a otras personas. La redacción de un informe científico presenta problemas que difiere notoriamente de los que se plantean en la literatura de carácter no técnico. El objetivo del investigador no consiste en entretener, divertir o persuadir a sus lectores; tampoco en exponer sus opiniones sobre un problema, sugerir soluciones y formular comentarios sobre la base de observaciones generales. Por el contrario, debe presentar una hipótesis, explicar los procedimientos que empleó para verificarla, mencionar las pruebas empíricas que reunió y determinar si todas ellas confirman o refutan la hipótesis. El informe científico exige presentar y analizar las pruebas de manera clara, objetiva y lógica, sin digresiones ni recursos de carácter emocional.

Los informes de investigación no son, por lo general, tema de lectura para legos, sino para personas informadas, que experimentan un verdadero interés por el tema, lo cual

les lleva analizar el estudio de manera sistemática. Procuran determinar las carencias y debilidades del estructura conceptual y allá los enunciados y conclusiones que no se hayan respaldados por las pruebas. Cuestionan la interpretación de los datos y la exactitud de la citas y pueden llegar a verificar los resultados mediante la repetición del experimento. El informe de investigación debe resistir el examen crítico o que lo sometan otros investigadores.

Organización de los datos

Todo informe que constituya una acumulación desordenada de datos no elaborados no sólo no es capaz de transmitir información al lector, sino que casi siempre reveló que el autor no comprendió el significado de material que se propuso estudiar. No se puede extraer conclusión alguna de una masa caótica de hechos aislados. Para que sea posible interpretarlos con claridad, los datos se deben agrupan y ordenar de acuerdo con pautas lógicas y convincentes. Sólo mediante un arduo esfuerzo intelectual, puede el investigador organizar los hechos de modo que éstos transmitan con precisión sus ideas.

El informe de investigación no puede redactarse como si se tratara de una carta familiar. El borrador definitivo del informe es el producto final de un proceso de elaboración que comiencen las etapas iniciales de la investigación. Cuando estudia la bibliografía y considera su problema, el investigador puede observar la recurrencia de ciertos temas que parecen relacionarse con tal problema. Si estudia con detenimiento estos datos, es probable que compruebe que la relación entre unos pocos hechos aislados aparece repentinamente, lo cual le permitirá agruparlos en una misma sección. Tras analizar varias fuentes, el investigador identifica diversos temas fundamentales, los organiza en un esquema provisional y completa sus notas de acuerdo con las categorías creadas de esta manera. Más adelante, mientras continúa elaborando su hipótesis y efectúa otras lecturas observaciones, tendrá ocasión de describir y corregir las debilidades de su esquema; tales deficiencias pueden consistir, por ejemplo, en una clasificación incompleta, en un ordenamiento incorrecto desde el punto de vista lógico o bien en la presencia de ciertos temas que deben ser encarados con mayor profundidad u omitidos. El plan general no es un instrumento rígido que no pueda ser modificado, sino un mapa cuyos detalles se perfeccionan constantemente; resulta útil desde las primeras etapas del desarrollo del trabajo, y cada revisión lo transforma en un instrumento más exacto. ¿Cómo se determinan los temas o puntos que deben incorporarse en el plan general y en que orden se los debe disponer? El formato propuesto por la institución constituye el marco de referencia. Las hipótesis sirven como vías para estructurar las exposiciones específicas, es decir, las que se refieren a los procedimientos empleados, las pruebas reunidas y las conclusiones. Pero dentro de cada tema, es necesario ordenar el material en términos de tiempo, espacio, causas y efectos, similitudes, contrastes u otros criterios. Una vez estructurados todos los temas, se los debe organizar sobre bases lógicas.

Antes de elaborar el primer borrador de su disertación, el investigador debe revisar una vez más las normas de formato impuestas por la institución y modificar las partes de su trabajo que no se ajusten a ellas. También debe cerciorarse de que los temas que integran su borrador se relacionan directamente con las hipótesis y comprobar que sigan un orden lógico. Tras ampliar su plan general de manera que incluya tanto los temas principales como los subtemas, puede redactar frases que le sirvan para encabezar los párrafos correspondientes. Cuando el esquema le parezca satisfactorio, deberá pedir algunos de sus

colegas más competentes y a su asesor que examinen desde un punto de vista crítico su trabajo, a fin de descubrir sus posibles deficiencias.

La mayoría de los investigadores elaboran esquemas detallados, pero algunas personas comprueban que pueden escribir con mayor espontaneidad sin un plan previo. Estos investigadores se sumergen en su tema, toman notas y estructuran mentalmente la información, a medida que leen y realizan observaciones. Una vez que han logrado una verdadera comprensión del material, se halla en condiciones de fórmula por escrito sus ideas. Pero, en algunos casos, planificar luego este material escrito, para asegurarse de que han presentado los temas en el orden más adecuado y asignado a cada uno de ellos la debida importancia.

El plan general también ayuda al investigador a elaborar los títulos de los capítulos y los encabezamientos de cada sección. Es necesario realizar con sumo cuidado esta tarea, puesto que los títulos ofrecen al lector una visión general del material incluido, permite ver ordenadamente el informe y le sirven para comprender mejor su significado. Por supuesto, los títulos no pueden cumplir esta función a menos que sea lo bastante precisos como para sugerir el contenido del párrafo correspondiente. Cuando se trata de temas de la misma importancia, se debe emplear en los títulos encabezamientos la misma estructura gramatical e igual distribución de mayúsculas.

Correcto

Capítulo

I. Formato del informe

II. Estilo del informe

III. Redacción del informe

Incorrecto

Capítulo

I. Formato del informe

II. Estilo seleccionado cuidadosamente de los manuales

III. Redacción

El lenguaje

Las palabras -que son los instrumentos de comunicación del escritor- debe seleccionarse y ordenarse de manera tal que el lector pueda comprender el significado de la investigación y no para que se sienta impresionado con floreros retóricos. La abundancia de palabras de uso poco frecuente, de vocablos técnicos, frases ambiguas y extensa citas disminuirá el interés del lector e impedirá que reciba el mensaje del investigador. Puesto que toda presentación pomposa y pedante obstaculiza la comprensión, el escritor debe ofrecer un relato simple indirecto de lo ocurrido en el curso del estudio y hacer cuanto esté a su alcance para evitar las interpretaciones erróneas. Debe definir los términos poco usuales o emplearlos en contextos que permiten inferir su significado y abstenerse de utilizar una misma palabra con diferentes sentidos. Cuando se mencionan teorías poco conocidas, es necesario ofrecer una breve reseña de ellas. Si se considera que los gráficos o dibujos pueden facilitar la comprensión del texto, se los debe incluir en la disertación.

En la redacción del informe se debe emplear un lenguaje formal y evitar las expresiones vulgares. Sin embargo, ello no poder privada al autor de espontaneidad y originalidad en la exposición de sus ideas ni inducirlo a utilizar un estudio alambicado y

presuntuoso. Es necesario ofrecer un relato lúcido y vivas de la investigación, utilizando expresiones vividas, variadas y precisas, prescindiendo de las palabras trilladas, ambiguas o poco corrientes. Los sustantivos familiares y concretos suscitan imágenes mentales más claras se los rebuscamientos pretendidamente profundos puntos los verbos vigorosos tiempos activa logran mantener la atención con mayor eficacia que las pesadas formas pasivas.

Extensión e importancia de los temas

Para que cada parte del informe tenga la extensión que le corresponde y reciba el tratamiento adecuado, el autor debe revisar su plan general y cerciorarse de que los temas de igual importancia han sido colocados en el mismo plano. Sería incorrecto, por ejemplo, expresar las ideas principales en unas pocas frases breves, para luego extenderse en consideraciones acerca de temas secundarios. Al efectuar la revisión, debe eliminar las palabras y frases demasiado ricas que aumenten el peso relativo de los temas menores y agregar pruebas y ejemplos que apoyen y amplíen los puntos de mayor importancia que no hayan sido debidamente desarrollados. Para que las ideas fundamentales no queden ocultas bajo en una masa de trivialidades retóricas, debe disponer las oraciones que definen el tema de manera tal que capte con mayor facilidad la atención del lector; emplear palabras y expresiones clave en el comienzo y en el final de las oraciones y utilizar números, bastardillas o ciertas palabras de advertencia para señalar importancia de determinados enunciados.

Unidad y claridad

Para que el informe posea unidad y claridad, el investigador debe seleccionar sus notas de modo tal que los enunciados referentes a un mismo tema queden agrupados en una misma sección, fórmula sus ideas por medio de oraciones coherentes, disponer esas oraciones en secuencias lógicas y redactar con ellas párrafos que también guarden un orden lógico. Es necesario revisar una y otra vez las oraciones, los párrafos y los capítulos, hasta cerciorarse que las ideas afines han sido relacionadas entre sí y de que cada idea conduce con naturalidad a la siguiente una vez que el investigador ha colocado cada término en el lugar correspondiente, combinando las ideas similares, eliminando el material y necesario o repetitivo y corregido las referencias vagas o débiles de los pronombres a sus respectivos antecedentes, deberá volver a examinar el desarrollo de su manuscrito. Para ello, se planteará interrogantes tales como las siguientes: ¿Demuestro la relación que existe entre las ideas de modo que lector pueda seguir la exposición con facilidad? ¿Uso palabras, oraciones y párrafos de transición, adviertan al lector que se aproximan cambios de tema y lo lleven de manera natural de un tema otro?

Otros problemas de estilo

En el curso de la redacción del informe, surgen muchas otras dudas acerca del estilo. En el presente libro no podemos dar respuesta a todas ellas, pero no siguientes párrafos expøndremos algunas de las más frecuentes.

Puesto que el informe sobre relato formal y objetivo del proceso de investigación, debe redactárselo en tercera persona. No se emplean los pronombres personales yo, tú,

nosotros, vosotros, mi, tú, nuestro y vuestro. Tampoco deben usarse abreviaturas en el material del texto, pero se las puede utilizar en las notas de pie de página, en las bibliografías, en los apéndices y en los cuadros. En las disertaciones, la expresión "por ciento" de describirse con letras, pero algunas publicaciones permiten en el empleo del símbolo % en los cuadros y hasta en el cuerpo del texto.

Los números menores de 100, los números redondos y los que dan comienzo oraciones también se escriben con letras; lo mismo ocurre con las fracciones, salvo cuando forman parte de un número mayor. Si una serie está compuesta por números pequeños y grandes, es necesario usar cifras para todos ellos. Aunque existen algunas excepciones, los números compuestos por cuatro más dígitos llevan puntos para separar las unidades de millar, millón, millares de millón, etcétera. Cuando se enumeran temas, se suele emplear letras o números seguidos por un paréntesis antes del enunciado de cada uno de ellos; es preciso optar por las letras o por los números, pues si ambos son válidos, no se deben usar las dos formas en el mismo trabajo.

En los informes de investigación, la puntuación debe adecuarse a las normas gramaticales. Para referirse a los trabajos previos del autor o de otros investigadores, deben usarse las formas pretéritas de los verbos; el presente se utiliza para remitir al lector a los cuadros que e le presentan y para mencionar verdades generales y principios aceptados. No todos los manuales de estilo proponen exactamente las mismas reglas, pero insistimos en que una vez elegido uno de ellos, es necesario ajustarse a sus normas, desde el comienzo hasta el final del informe.

CONSTRUCCION DE CUADROS E ILUSTRACIONES

Cuando los cuadros y figuras son compilados de manera adecuada, dispuestos correctamente y elaborados de modo tal que resulten fáciles de leer e interpretar, pueden transmitir información con mayor eficacia que muchos enunciados y formulaciones. Puesto que existe una gran cantidad de procedimientos de representación gráfica, la exposición que sigue sólo puede contemplar algunas de las reglas generales que rigen su construcción. Para hallar explicaciones más detalladas, el lector deberá consultar los libros de texto referentes a este tema (28, 47, 48, 90, 135, 137).

Cuadros

Para registrar los datos que reúne, el investigador puede emplear el método considere más conveniente, por ejemplo, puede elaborar listas alfabéticas de los nombres de los alumnos que participan en el experimento y disponer los datos acerca de los alumnos en columnas rotuladas como corresponda. Pero puede ocurrir que luego deba reordenar esos datos, para poder efectuar comparaciones basadas en el sexo, la edad, las distintas escuelas, las regiones geográficas o cualquier otro elemento de referencia. Por supuesto, siempre que resulte posible el investigador elaborará un plan para tabular los datos originales, el cual ayudará a obtener las respuestas buscadas. Es necesario aprender a tabular esos datos de manera que ponga de manifiesto la información significativa. Mediante el uso de cuadros, el investigador puede ayudar a sus lectores a localizar los detalles importantes, advertir las relaciones, adquirir una visión precisa de los descubrimientos y comprender importancia de los datos con mayor rapidez y facilidad que la que podrían proporcionar páginas enteras explicaciones verbales.

El contenido. La simplicidad y la unidad son condiciones fundamentales para la construcción de los cuadros. Una tabla compleja se guía por varias páginas de explicaciones puede confundir al lector, pues es probable que, mientras consulta la tabla se remite a las explicaciones, pierde el hilo del exposición. Cuando se incluyen en una sola tabla un gran número de comparaciones diferentes, o bien cuando varias comparaciones similares se distribuyen en muchas tablas, ello puede desorientar al lector. Una tabla construida correctamente, al igual que un párrafo bien redactado, está integrada por varios hechos relacionados entre sí le presentan una idea principal.

Todo cuadro elaborado de modo adecuado se explica por sí mismo, es completo y lo bastante claro, para que se pueda entenderlo sin que sea necesario recurrir explicaciones adicionales. La exposición incluida en el texto, por su parte, señala las generalizaciones que se pueden extraer a partir del cuadro y pone de manifiesto la importancia de la información, de tal manera que lector pueda comprender las ideas principales sin que deba consultar el cuadro. En esa exposición, el autor se refiere al cuadro por el número correspondiente (y la página, si ello es necesario) y tratar de no emplear expresiones ambiguas tales como "véase el siguiente cuadro".

No todo el material estadístico se dispone en cuadros formales. Los enunciados estadísticos simples, como el que veremos a continuación, pueden incluirse directamente en el texto: "De los 376 niños, 120 no recibieron dosis alguna de vacuna Salk, 136 recibieron sólo una dosis y 120 recibieron dos". Algunos datos pueden organizarse de acuerdo con pautas informales e incorporarlos al texto mediante una oración introductora seguida por dos puntos, por ejemplo:

Los maestros se encontraban divididos en grupos casi iguales, en relación con los planes jubilatorios elegidos:

| | Mujeres | Hombres | Total |
|--------|---------|---------|-------|
| Plan A | 20 | 19 | 39 |
| Plan B | 16 | 18 | 34 |
| | - | - | - |
| Total | 36 | 37 | 73 |

El índice de materias del informe no incluye estos enunciados estadísticos presentados de manera formal.

TABLE 3. NUMBER OF PUBLIC ELEMENTARY- ANDSECONDARY- SCHOOL TEACHERS IN SERVICE, 1947-48 THRU 1956-57^a

| Year | Number of elementary-school teachers | Percent change from previous year | Number of secondary-school teachers | Percent change from previous years | Total | Percent change from previous year |
|------|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------|-----------------------------------|
| | | | | | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------------------------------|----------------------|--------|----------------------|--------|----------------------|--------|
| 1947-48 | 578.226 ^b | ... | 319.747 ^b | ... | 897.972 ^b | ... |
| 1948-49 | 594.047 ^b | +2.7% | 330.289 ^b | +3.3% | 924.336 ^b | +2.9% |
| 1949-50 | 586.276 | - 1.3 | 318.163 | - 3.7 | 904.439 | - 2.2 |
| 1950-51 | 604.131 | +3.0 | 323.486 | +1.7 | 927.617 | +2.6 |
| 1951-52 | 627.285 | +3.8 | 329.173 | +1.8 | 956.458 | +3.1 |
| 1952-53 | 653.573 | +4.2 | 339.010 | +3.0 | 992.583 | +3.8 |
| 1953-54 | 661.900 | +1.3 | 362.848 | +7.0 | 1.024.748 | +3.2 |
| 1954-55 | 690.987 | +4.4 | 389.342 | +7.3 | 1.080.329 | +5.4 |
| 1955-56 | 718.772 | +4.0 | 408.329 | +4.9 | 1.127.101 | +4.3 |
| 1956-57 | 751.490 | +4.6 | 426.560 | +4.5 | 1.178.050 | +4.5 |
| Change from 1947-48 to 1956-57 | +173.264 | +30.0% | +106.814 | +33.4% | +280.078 | +31.2% |

Source. Columns 2, 4, and 6 from: National Education Association, Research Division. Advance Estimates of Public Elementary and Secondary Schools for the School Years, 1947-48 thru 1956-57.

^a See footnote to Table 2.

^b Includes principals and supervisors.

Gráfico 1. Un cuadro. (De la División Investigaciones de la NEA: "The Postrar Struggle to Provide Competent Teachers", Research Bulletin, 35. Octubre de 1957, pág. 107.) Reproducción facsimilar.

Ubicación. Las tablas deben colocarse a continuación y tan cerca como sea posible de la primera referencia que a ella se haga en el texto. Toda tabla que no queda en el espacio restante de la página debe incluirse en la página siguiente, al final del primer párrafo. Las tablas que ocupan más de media página se colocan, por lo general, en el centro de una página completa. Las tablas extensas y detalladas, que interrumpen la continuidad de la exposición, pueden reservarse para el apéndice correspondiente. Si todas las tablas se disponen en páginas independientes, no será necesario volver a copiarlas cada vez que se revise el informe; cuando se haya redactado el borrador final, se intercalarán los cuadros originales en los lugares adecuados.

Numeración y encabezamientos. Las tablas deben numeración de manera consecutiva en todo el informe, incluidas las que aparezcan en el apéndice. Para su elaboración, se aceptan diversos estilos, pero una vez que sea elegido uno de ellos, es necesario mantener la uniformidad. Una de las pautas puede ser la siguiente: se colocan la primera línea la palabra "tabla" seguida por el número que corresponde y dos líneas más abajo se anota el encabezamiento o título. Ambos datos en escribirse con letras mayúsculas; se emplean números arábigos, y no es necesario utilizar puntuación final. Los títulos que abarcan más de un renglón se disponen en dos líneas o más, separadas por espacio simples y en forma de tronco de pirámide invertido. Todo encabezamiento adecuado describe con precisión el contenido de la tabla; para que el lector pueda interpretar con mayor facilidad

el significado del título las palabras clave de la descripción se colocan cerca del comienzo de este último. Debajo del título y entre paréntesis, se pueden anotar toda información que resulte necesaria para los datos, como, por ejemplo, las unidades de medidas presentadas por las cifras (miles de dólares) o la fuente de los datos (presupuesto de las escuelas públicas de Pittsburgo para 1967). A veces se indica la fuente inmediatamente debajo de la tabla, como puede verse en la figura 1, elaborada de manera ligeramente distinta a la que proponemos, pero no menos aceptable. En las tablas, los encabezamientos de las columnas y de las líneas deben ser breves, pero precisos y completos; además, es preciso que tengan una estructura gramatical paralela. Se pueden emplear abreviaturas de uso corriente pero, cuando ello sea posible, habrá que evitar aquellas que resulten desconocidas o poco familiares. Si los encabezamientos de la son demasiado extensos, se los puede disponer a un costado, de modo que se lean de abajo hacia arriba. Los autores siguen diversas pautas en lo que respecta al uso de las mayúsculas: algunos sólo las emplean para la letra inicial de la primera palabra, otros las utilizan también para las letras iniciales de todos los sustantivos y objetivos.*

Para facilitar la localización de los puntos a los que se refiere la tabla, las columnas suelen numerarse (a veces entre paréntesis) debajo de los encabezamientos correspondientes (véase gráfico 1). Las unidades de medida se pueden indicar tanto a continuación del encabezamiento como debajo de la línea horizontal que sirve de base a este último. Las cifras se encolumnan dejando un margen a la derecha; cuando se emplean decimales, las comas de todas las cifras deben quedar encolumnadas. Si no se dispone de datos acerca de uno de los ítems, la omisión se indica por medio de tildes o guiones, o bien se deja el espacio blanco; en ningún caso debe recurrirse al cero, pues éste denota un valor cero y no la falta de información. Las llamadas a pie de página se indican mediante asteriscos u otros símbolos apropiados que posea la máquina de escribir que se emplee (*, **, ***) o bien por medio de las de menor tamaño, escritas por encima de la línea (^{a, b, c}). Las notas pie de página que corresponden a la tabla se colocan inmediatamente debajo de una línea horizontal que se traza al pie de esta última.

Dimensiones. Las tablas no debe superar el tamaño de las páginas del manuscrito o de la publicación. Las páginas desplegadas no resultan satisfactorias y, siempre que ello sea posible, conviene evitarlas. Cuando las tablas no quepan en las páginas normales -a lo largo, a lo ancho, o en toda la extensión de dos páginas enfrentarán-, se reducirá su tamaño por medio de fotocopias o empleando tipos más pequeños. Cuando una tablas supera la longitud de una página, se deberá continuarla en la página siguiente, y se repetirán la palabra "tabla" y el número correspondiente, seguidos por la palabra "continuación"; todo ello se escribirá en la parte superior de las páginas que abarque (ejemplo Tabla 3; continuación). En estas páginas de continuación se omitirá el título de la tabla, pero se repetirán los encabezados de las columnas. Cuando la tabla cubra dos páginas enfrentadas, se escribirá el título completo en la página de la izquierda, en tanto que en la parte superior de la derecha sólo figurarán la indicación "tabla", el número correspondiente y la palabra "continuación".

* El autor se refiere, por supuesto, al idioma inglés. En castellano, las reglas gramaticales exigen emplear las mayúsculas sólo para la inicial de la palabra que de comienzo a cada oración y para los nombres propios. [T.]

Rayados de los cuadros. Se procede al rayado de los cuadros sólo cuando las líneas facilitan la lectura de éste. Se suelen disponer una línea horizontal gruesa o doble por encima de los encabezamientos de las columnas, otra línea simple por debajo de estos últimos, y una tercera debajo de la última línea de anotaciones de la tabla. Se pueden agregar líneas verticales y otras horizontales cuando ellas separen los datos en categorías lógicas o faciliten la lectura del conjunto. No se trazan líneas a los lados de las tablas.

Figuras

Las figuras suelen transmitir ciertas ideas con mayor eficiencia y claridad que las descripciones verbales y las tablas. El dibujo de un aparato, o un diagrama que indiquen los canales de una autoridad determinada, pueden aclarar problemas cuya explicación insumiría varias páginas. La presentación de los datos en forma de gráficos o esquemas pueden revelar importantes tendencias o revelaciones, que el lector podría pasar por alto al examinar datos estadísticos complejos. Las figuras no reemplazan a las descripciones verbales, pero constituyen una valiosa ayuda para el investigador que desea interpretar y describir, para sus lectores, instrumentos y datos complicados.

Tipos. Las formas más comunes de las figuras que se emplean en los informes son los gráficos lineales, los gráficos de barras, los de sectores, los de superficie y volumen, los de zonas y elementos, los diagramas pictóricos, los diagramas de circulación, los mapas, los esquemas de aparatos y las fotografías. Son muchos los libros que explican detenidamente los métodos que pueden emplearse para la presentación de estas figuras, las ventajas y desventajas de cada tipo, los errores a que pueden llevar cada uno de ellos y las reglas que rigen su construcción (828, 47, 63, 90, 135, 137). En la siguiente exposición nos limitaremos a surgir algunas reglas generales para su elaboración.

Propósito. Las figuras no se emplean con el mero fin de transmitir conceptos simples o para hacer más interesante el informe. Se recurre a los gráficos y dibujos cuando ellos permiten que el lector comprenda con mayor claridad y rapidez las ideas importantes y relaciones significativas. Las figuras demasiado complejas, confusas o construidas de manera descuidada tienen, por lo general, menos eficacia que las descripciones verbales. Toda figura elaborada correctamente reúne varios datos pertinentes y relacionados entre sí, para presentar, por medio de ellos, una idea principal; es simple y no se encuentran en ellas detalles innecesarios que la tornen demasiado compleja. La figura contiene encabezamientos, rótulos y leyendas que describen la naturaleza de los datos y ayudan a interpretar la información.

Numeración y encabezamiento. Los materiales ilustrativos se rotulan con la palabra “figura” y se enumeran consecutivamente en todo el informe. La palabra “figura” y el número correspondiente se escriben, por lo general, debajo de la ilustración. El título de esta última puede colocarse después del número, en la parte superior de la figura o dentro de ella. El encabezamiento puede mecanografiarse o escribirse a mano con letras de imprenta, todo con mayúsculas, sin puntuación final y en forma de tronco de pirámide invertida o de bloque rectangular o bien como si fuera un párrafo corriente distribuido en líneas desiguales. Lo que hemos dicho con respecto a la ubicación de las tablas dentro del

texto y de las referencias a ellas en la exposición escrita rige también para las figuras (o gráficos).

LOS RECONOCIMIENTOS

El investigador que publica un trabajo reconoce explícitamente su deuda con otros autores, no sólo por razones de cortesía y honestidad, sino también para avalar de esa manera su labor y poner de manifiesto la calidad y el rigor científico de su investigación. Para muchos lectores, las notas a pie de página y la bibliografía, en las que se encuentran las referencias a las publicaciones relacionadas con el tema del informe, son tan importantes como el texto de este último. El autor de una disertación doctoral, artículo periodístico profesional o ensayo científico debe, por consiguiente, incluir en su trabajo todos los datos que puedan ayudar a los lectores a localizar las obras de consulta y las fuentes de información. Para ello, es necesario precisar el origen del material incluido e identificar los trabajos importantes que se hayan empleado en la preparación del informe; esta tarea debe realizarse de acuerdo con las correspondientes normas de estilo. El dominio de tales normas constituye otro de los requisitos fundamentales que debe satisfacer el escritor científico.

Las citas

Los legos suelen burlarse de la manera de citas y notas que caracterizan a los informes de investigación y, sin duda, en algunos casos, esa actitud no carece de fundamento. Por afectación cultural, algunos autores sin experiencia llenan sus informes con citas y notas a pie de página que sin embargo, no llegan a ocultar la mediocridad de sus informes. La abundancia de citas de autoridades no determina la calidad de un informe, sino que, por el contrario, sólo torna más difícil su lectura. Revela que el autor no ha superado la etapa en que un estudioso no hace otra cosa que tomar notas. El informe de investigación constituye un esfuerzo creativo, una síntesis de lo que su autor leyó, observó, pensó y organizó mentalmente de acuerdo con nuevas pautas, y no una mera compilación de trabajos ajenos. Por supuesto, el investigador puede emplear citas, pero debe hacerlo de manera medida y razonada, pues, de lo contrario, esas citas no pasarán de ser las muletas que necesitan las mentes perezosas.

El arte de citar. Cuando en lugar de citar el autor parafrasea las afirmaciones de otro investigador, casi siempre su exposición conduce más directamente hacia el objetivo propuesto. Para que el lector sepa de quién proceden las ideas comentadas, se coloca una llamada al final del párrafo u oración correspondiente y se menciona el nombre del autor original en una nota a pie de página.

Cuando no es posible enunciar una ley, fórmula o idea con la misma precisión y claridad con que lo hizo su autor original, se debe recurrir a la cita directa. Por lo general, conviene escoger citas breves o bien eliminar todas las palabras o expresiones que resulten superfluas; las ideas fundamentales seleccionadas se usarán como núcleo de una nueva oración. Para evitar la repetición de la frase introductoria “dice el señor X”, esta expresión puede colocarse dentro de las citas o al final de ellas.

Presentación de las citas. Las reglas para la presentación de citas varían según la extensión de éstas. Si la cita es breve, se la encierra entre comillas y se la incorpora al

párrafo correspondiente de la exposición. Cuando dentro de una cita corta aparece otra, para esta última se emplean comillas simples. Al final de la cifras se coloca una llamada, que consiste en un número anárquico encerrado entre paréntesis y escrito después del signo de puntuación, medio espacio de máquinas por encima de la línea. Las citas largas -es decir, las que tienen cuatro renglones o más- se escriben, por lo general, en un párrafo aparte, en líneas separadas por espacio simple y dejando a la izquierda de la página un margen mayor el que utilizan para el cuerpo del texto. En este caso, se prescinde de las comillas; cuando dentro de una cita extensa aparece otra cita más breve, esta última debe llevar comillas dobles. Las citas demasiado largas pueden incluirse en el apéndice. Si la cita se encuentra en una mota a pie de página, debe encerrársela entre comillas y disponerle un párrafo aparte, en líneas separadas por espacios simples y con un margen igual al que se usa para las citas largas. Cuando hicimos referencia a la tarea de tomar notas (véase capítulo 6) señalamos la necesidad de reproducir con exactitud y precisión el material que se cita. Explicamos también que para indicar que se han omitido partes de las citas se emplean los puntos suspensivos, en tanto que las correcciones o explicaciones introducidas en ellas se encierran entre paréntesis. Tal vez resulte útil mencionar otros métodos. Cuando la primera palabra de la cita se encuentra ligada gramaticalmente con la que precede en la frase del texto, la cita se comienza con minúscula, aunque en el texto original empezara con mayúscula. Por ejemplo. 1) Estamos de acuerdo con el doctor X en que “la medición es esencial para la investigación”, o 2) El doctor X escribió: “La medición es esencial para la investigación”. También suele suscitar problemas la puntuación final de las citas. Sólo corresponden colocar un punto final junto a las comillas de cierre: 1) cuando existe punto y final o coma después de la cita, se los coloca antes de las comillas de cierre; 2) cuando a la cita siguen dos puntos o punto y coma, se los coloca después de las comillas; 3) cuando existen signos de interrogación o de admiración, se los coloca dentro de las comillas, si pertenecen a la cita, y fuera de ellas si corresponden a la oración total.

Notas a pie de página

Las notas persiguen varios propósitos: 1) sirven para indicar la procedencia de los materiales citados o parafraseados; 2) proporcionan referencias cruzadas con respecto a los temas que aparecen en otras partes del informe; 3) mencionan fuentes que contienen pruebas fundamentales para la investigación; 4) explican o desarrollan partes del material incluido en el texto del informe. En este último caso, la extensión de las citas debe reducirse tanto como sea posible. Muchos editores sostienen que los enunciados o explicaciones que revisten suficiente importancia como para figurar en el trabajo deben incluirse en el cuerpo del texto.

Inserción de las notas. Existen varios métodos para insertar las notas de pie de página. El procedimiento tradicional consiste en colocar al pie de página todas las notas que correspondan a esta última. En ese caso, las notas se separan del texto por medio de una línea corta –veinte espacios horizontales de máquina- que parte del margen izquierdo y se halla separada del texto por un espacio vertical. Debajo de esta línea, se deja un espacio vertical doble antes de iniciar la primera nota; cada se escribe en líneas separadas por espacios simples, y se dejan espacios dobles entre una nota y la siguiente. Antes de cada nota, debe escribirse el número correspondiente, medio espacio vertical por encima de la línea. La primera palabra de la nota sigue al número de referencia; después de éste, no es

necesario colocar un punto ni dejar un espacio (véase la página 465). Cuando el texto está compuesto por tablas, expresiones matemáticas o fórmulas, para las llamadas correspondientes a las notas deben utilizarse asteriscos u otros signos distintos de los números. Las notas pueden numerarse de manera consecutiva en todo el informe, o bien puede comenzarse una nueva numeración en cada página o capítulo; ello depende de las disposiciones de la institución a la que se destina el trabajo.

Cuando se trata de informes que serán publicados, pueden emplearse otros métodos para la inserción de las notas, a fin de facilitar el trabajo del impresor. A veces, las notas se colocan inmediatamente después de la referencia que aparece en el texto, por encima y por debajo de la nota. Para ahorrar espacio y reducir los costos de impresión, algunos editores prefieren llamadas codificadas, que remiten a una fuente cuyo título se menciona al final del texto. Se puede utilizar un código similar al que usamos para las referencias bibliográficas del presente libro, por ejemplo: (16, págs. 24-25). Muchas publicaciones periódicas emplean códigos para indicar autores y fechas de publicación, por ejemplo (López, 1966). En nuestro Apéndice I se hallarán ejemplos del uso de este tipo de códigos. Cuando el investigador aplica el método autor.fecha, puede eliminar o agregar referencias a sus bibliografías, sin que tenga que volver a numerar las llamadas siguientes o introducir modificaciones en el texto. Este método de llamadas es especialmente recomendable para los informes que se publicarán en periódicos de carácter científico, en los que no aparecen notas a pie de página.

Las abreviaturas. Para ahorrar tiempo y espacio, sólo se da la referencia bibliográfica completa la primera vez que se cita una fuente determinada; a partir de entonces, se emplean abreviaturas. La abreviatura *Ibíd.*, se utiliza cuando se vuelve a mencionar una obra, inmediatamente después de la primera cita (véanse los ejemplos de las notas a pie de página, números 16 a 18). Cuando entra la primera y las siguientes citas de una obra, se mencionan otros libros, para referirse a la primera se usan las abreviaturas *op. cit.* o *loc. cit.*; *loc. cit.* Indica que el lector debe remitirse a la misma obra, tomo y página, en tanto que cuando se utiliza *op. Cit.*, es necesario señalar el nuevo tomo o página de la cita (véanse los ejemplos de las notas números 20 y 22). Estas abreviaturas se encontrarán precedidas por el apellido del autor o bien por su nombre y apellido, cuando en el informe se citen dos o más autores con el mismo apellido. Después de citar la segunda obra de un mismo autor, se pueden emplear abreviaturas de los títulos a que se refieren las citas subsiguientes, a fin de indicar con claridad cuál es la obra a que se hace referencia (véanse la nota de número 24). Algunos autores usan siempre abreviaturas de los títulos, en lugar de *op. cit.* y *loc. cit.* Los términos *Ibíd.*, *op. cit.* y *loc. cit.* van seguidos por puntos que indican que se trata de abreviaturas, y se los subraya para indicar al impresor que los debe componer en bastardilla. Los siguientes ejemplos ilustran el uso de las abreviaturas mencionadas:

¹⁶ Alice W. IEM: "Adaptation to Level of Difficulty in Intelligence Testing", en *British Journal of Psychology*, 46, agosto, 1955, pág. 211.

¹⁷ *Ibíd.* [el mismo trabajo y la misma página de la referencia anterior.]

¹⁸ *Ibíd.*, pág. 214. [el mismo trabajo de las notas 16 y 17, pero página 214.]

¹⁹ Robert A. Jackson: "Prediction of the Academia Success of Collage Freshmen", en *Journal of Educacional Psychology*, 46, mayo, 1955, pág. 296.

²⁰ Heim, *loc. cit.* [se refiere a la obra citada en la nota 16 y a la misma página.]

²¹Samuel F. Klugman: “Agreement between Two Tests as Predictors of Collage Success”, en *Personnel and Guidance Journal*, 36, diciembre, 1957, pág. 255.

²²Heim, op. cit., 220. [se refiere a la misma obra de la nota 16, pero a la página 220.]

²³Alice W. IEM: *The Appraisal of Intelligence*, Londres, Methuen and Co., 1954, pág. 169. [se presenta la segunda obra citada de Heim.]

²⁴Heim: “Adaptation in Intelligence Testing”, en op. cit., pág. 223. [la repetición del título indica a cuál de las obras Heim se hace referencia.]

En los informes de investigación suelen aparecer otras abreviaturas, además de las que acabamos de analizar. Muchas de ellas se encuentran en latín, aunque en la actualidad se tiende a reemplazarlas por expresiones escritas en lenguas modernas. Es necesario conocer estas abreviaturas, pues quien no esté familiarizado con ellas no podrá interpretar los textos ajenos ni emplearlas en los propios. Los símbolos que citamos a continuación son los que utilizan con mayor frecuencia y, por consiguiente, deben ser conocidos por todo investigador:

anón.: anónimo

L., Lb.: libro (s).

c. o ca.: alrededor de (fecha aproximada; circa 1245).

cf.: compárese (cf. ante pág. 16: compárese con lo dicho en la página 16; cf. supra: compárese con lo dicho más arriba; cf. post. pág. 26: compárese con lo que se dice en la página 26; cf. infra: compárese con lo que sigue).

c., cap., caps.: capítulo (s)

col., cols.: columna (s)

comp., comps.: compilador (es).

v. gr.: verbi gratia, por ejemplo.

ed., edd.: edición (es).

ed., eds.: editor (es).

et al.: et alter, y otros; también y col., y colaboradores (Pérez et al. sostiene que...).

et seq., et seqq.: y sig.: y siguientes (16 et seq., página 16 y siguientes ; también y ss.).

I., II.:hs.: líneas (s) (II. 8-12, líneas 8 a 12).

mimeo.: impreso en mimeógrafo.

MS., MSS.: manuscrito, manuscritos.

n., nn., ns.: notas(s).

N.B.: nota bene, téngase en cuenta que, préstese atención a.

s.f.; s/f.: sin fecha (se refiere a las publicaciones).

sig., sigs.: siguiente, siguientes.

s. l.: no se conoce el lugar (se refiere a las publicaciones).

n.n.: no se conoce el autor (se refiere a las publicaciones).

passim: aquí y allá se refiere a algo que aparece en diversos lugares de la obra).

P., Pt., Pts.: parte(s).

q.v.:quod vide (se emplea para sugerir la necesidad de consultar una obra; por lo general, se emplea “véase”, “véanse”).

rev.: revisado, revisión.

Sec., Secs.: sección (es).

trad.: traductor, traducido por.

viz.: a saber.

V., vol., vols.: volumen(es).
vs., vss.: verso (s).

La bibliografía

La bibliografía debe proporcionar una descripción clara y completa de las fuentes que se emplearon del informe. En algunas bibliografías, el material se clasifica en categorías tales como: libros, revistas, periódicos, informes, ensayo y miscelánea, pero en la mayoría de los casos las obras y publicaciones de consulta se disponen en orden alfabético. Este último método es el más adecuado. Cuando, en lugar de las notas de pie de página, se opta por un sistema de referencias cruzadas, tal como se hizo en el presente libro, los títulos mencionados deben numerarse de manera consecutiva.

Estilo de las citas. Por lo general, los títulos de las obras y trabajos se disponen en orden alfabético, según los apellidos de los autores; sin embargo, algunos estudios adoptan, para las citas bibliográficas, un criterio cronológico. Cuando no se da el nombre del autor, el trabajo se clasifica de acuerdo con los nombres de los sistemas escolares, instituciones u organismos que prepararon el informe (véase el título 137 de nuestra Bibliografía). Cuando se ignora quién es el autor de una obra, ésta se ordena según la primera palabra importante de su título (véase en la Bibliografía, el título 90). Para destacar el nombre del autor, la primera línea de cada anotación se dispone junto al margen, en tanto que las siguientes se deslazan ligeramente hacia la izquierda. A veces, las referencias bibliográficas se mecanografían con un interlineado doble; en otros casos, la líneas se hallan separadas por espacios simples y se deja un espacio doble entre cada referencia.

No existe un estilo universalmente aceptado para presentar las bibliografías. El autor debe adoptar el que exijan sus examinadores o editores. Los siguientes ejemplos siguen normas simples y aceptables.

1. Libros

Apellido y nombre o nombres del autor, o bien iniciales del nombre o nombres, dos puntos. Título tomado de la portada de la obra (subrayado o en bastardilla, según se trate de informes mecanografiados o impresos, respectivamente), punto. Lugar de edición, coma, editorial, coma, número de edición (cuando hay más de una), entre paréntesis, coma, fecha, coma, tomo (o volumen), coma, página (pág.) o páginas (págs), punto. Si hay otras referencias, en lugar del último punto mencionado se colocará una coma, y a continuación se darán los restantes datos: parte, sección, capítulo, etcétera.

2. Artículos

Apellido y nombre o iniciales del nombre, “Título del artículo” (entre comillas). Lugar de la edición, Nombre de la publicación (bastardilla), volumen del periódico (mes, día, año), página.

3. Periódicos

Nombre del periódico (bastardilla), mes, día, año, sección del periódico, página. Cuando se da el nombre del autor, éste debe preceder al nombre del periódico.

4. Escritos no publicados (discursos, cartas, material mimeografiados, etcétera)

Apellido del autor, nombre o iniciales, “Título del material”, naturaleza de éste, lugar se lo puede obtener o consultar,¹ fecha.

A veces, estas reglas también se adoptan para las notas bibliográficas a pie de página pero, en esos casos, la primera línea no se inicia por lo general, inmediatamente después del número de referencia sino que se deja un pequeño margen; además, se indica la página exacta de que se extrae la cita. Algunas instituciones recomiendan otras normas para las notas a pie de página; por ejemplo, exigen que el nombre del autor aparezca antes que el apellido o bien proponen otras reglas en lo que respecta a la puntuación y el orden en que deben disponerse los datos (véanse la página 465). Otras instituciones requieren que se proporcionen datos adicionales acerca de las obras citadas en la bibliografía; por ejemplo, piden que, después del último dato, se indique el número total de páginas de la obra, para que el lector pueda tener una idea de la importancia del trabajo citado. En algunos casos, se solicita al autor que incluya breves comentarios acerca del contenido del libro, los temas o aspectos a los que concede prioridad y aquellos que no encara con suficiente detenimiento, la tendencia en que se encuentra y sus características particulares. Todos estos datos se escriben en líneas separadas por espacios simples, en tanto que entre cada nota y la siguiente se deja un espacio doble.

Reglas para la redacción de las notas. Todo investigador competente emplea el mismo estilo para las notas similares y revisa cada una de ellas para cerciorarse de que no ha omitido ningún dato. Cuando tiene dudas acerca de la manera en que debe redactar una nota, puede consultar un manual de estilo. Claro está que los diversos tipos de notas bibliográficas presentan problemas diferentes. Sin embargo, muchas de las dudas habituales pueden disiparse mediante el examen de la bibliografía del presente libro y de las reglas generales que enunciamos a continuación.

1. Cuando se citan dos o más obras del mismo autor, después de la primera mención el nombre de este último se puede reemplazar por una línea continua, cuya longitud sea equivalente a seis espacios de máquina, seguida por una coma. Los títulos de sus obras se dispondrán en orden alfabético debajo del nombre. En primer término, deben citarse las obras de las cuales es autor exclusivo y luego aquellas que ha escrito en colaboración con otros.
2. Cuando un libro tiene dos o tres autores, los nombres del segundo y el tercero se mencionan en el orden normal (véase bibliografía, 4, 9). Cuando existen más de tres autores, se cita el nombre del primero seguido por la expresión “et al”, “y otros”, “y colaboradores” o “y col.” (véase bibliografía, 70).
3. Cuando la publicación de una obra no se debe a un autor, sino a un compilador, ello se indica a continuación del nombre del responsable, mediante la abreviatura “comp.” o la palabra “compilador” (véase bibliografía, 14).
4. Cuando se menciona el lugar de la edición, basta con indicar el nombre de la ciudad, si se trata de una ciudad conocida; de lo contrario, se agrega el nombre del estado, el del país o bien el de ambos.

¹ Por ejemplo: Tesis doctoral inédita, Universidad de Pittsburgh.

Documento leído ante la convención anual del Club de los Educadores de la ciudad de Nueva Cork.

Minutas de la Junta Municipal de educación de Wayne, Wayne, Michigan.

Carta al escritor del doctor John Dewey, Teachers Collage, Universidad de Columbia.

PREPARACION DEL INFORME

Cuando prepara un informe, el autor debe adoptar las normas de trabajo que considere más convenientes, pero el conocimiento de la manera en que otros investigadores solucionaron los problemas relacionados con la redacción, revisión y copia puede ayudarle a mejorar su propio sistema.

El borrador y la revisión

Algunas secciones del informe, por ejemplo, las que corresponden al examen de la bibliografía conexas, pueden elaborarse apenas comenzada la investigación, pero las demás partes sólo pueden redactarse una vez que se ha comprobado la validez de la hipótesis. El investigador reúne datos y los organiza en tablas, gráficos, dibujos o explicaciones verbales que ponen de manifiesto diversas relaciones. Clasifica, sus notas y las ordena de acuerdo con su plan general. Más adelante, mientras examina datos y notas, elabora explicaciones e interpretaciones para cada sección del informe, redacta enunciados o párrafos de transición que permitirán al lector pasar de una idea a la siguiente, y esboza las conclusiones de su estudio.

En esta etapa de su labor, el autor puede reordenar algunos puntos de su plan general, para lograr una presentación más lógica o evitar las transiciones abruptas. En consecuencia, debe escribir cada párrafo en una página independiente, en la que dejará un espacio para cualquier corrección o revisión que deba efectuar antes de realizar la copia definitiva. Si procede de esta manera, estará en condiciones de volver a redactar pasajes, agrega párrafos y pasar temas de una sección a otra, sin que sea necesario mecanografiar nuevamente páginas de hasta capítulos enteros.

La redacción del informe es un trabajo arduo; el largo proceso de elaborar, reordenar, agrega, depurar y pulir el material puede resultar agotado. Los investigadores competentes se ven obligados a modificar a menudo los borradores de sus obras antes de que estas no satisfagan por completo, y sus asesores y editores suelen, por su parte, sugerir infinidad de correcciones. La revisión del informe requiere, por lo general, muchas más horas de trabajo que la redacción de primer borrador.

Todo investigador carente de experiencia tiene mucho que aprender antes de hallarse en condiciones de escribir correctamente. Pero cualquiera puede efectuar rápidos progresos con sólo adquirir los siguientes hábitos de trabajo:

1. Imponerse horas fijas para la redacción del informe y cumplir fielmente el plan propuesto.
2. Buscar un ambiente que facilite el trabajo y asegurarse de que se encuentran al alcance de la mano todos los libros de consulta, los diccionarios y los archivos necesarios.
3. Para que resulten más fácil superar el arduo trance de comenzar cada jornada de trabajo, dedicar unos minutos al término de cada sesión a la tarea de organizar el material y planificar el trabajo para el día siguiente.
4. Tras varios días de trabajo, suspender momentáneamente la tarea y luego volver a examinar en borrador con ánimo crítico.

5. Puesto que no es necesario redactar los temas del informe en orden consecutivo, componer el borrador general de cada sesión apenas se haya logrado una visión general del tema correspondiente.
6. Tener presente que la finalidad que se persigue al escribir consiste en comunicar información. No permitir que los problemas secundarios interrumpan el flujo de pensamiento e impidan avanzar. La búsqueda de palabras apropiadas, la redacción de una frase de transición, la comprobación de un hecho o la inserción de un dibujos son tareas que pueden suspenderse para retomarlas posteriormente.
7. Cuando un párrafo o sección del informe presenta dificultades que amenazan con obstaculizar el desarrollo del trabajo, volver a leer el material precedente plan general, para adquirir una noción precisa de las perspectivas del problema.
8. Pedir a colegas calificados que lean el informe y señalen cualquier omisión o error que observen en él, así como las ideas que, a su juicio, no se encuentren pensadas con claridad.
9. Destacar una considerable cantidad de tiempo a efectuar revisiones completas y detenidas.

Copia mecanografiada

Antes de efectuar la copia definitiva de su informe, el investigador tiene que releer las normas impuestas por la institución de lo recibirá. Los manuales de estilo estipula, por lo general, el empleo de papel en blanco de cierta calidad, tamaño y peso; habitualmente se requieren hojas de tamaño "carta" (alrededor de 8¹/₂ X 11 pulgadas, o 22 X 28 centímetros), de papel tramado tipo "180 gramos" para el original y el más liviano para las copias en papel carbónico. Tales manuales también dan instrucciones especiales acerca de los títulos, tablas, figura, notas a pie de página, citas, bibliografías y apéndices. Es necesario tener en cuenta las reglas referentes a los espacios, la alineación de las cifras y los márgenes (los márgenes de suelen recomendarse son: cuatro centímetros al izquierda; dos y medio a la derecha; tres arriba y abajo). Por lo común, se recomienda el empleo de una máquina de escribir de tipos grandes; es necesario usar la misma máquina u otra de tipos idénticos en todo el informe. Algunas instituciones admiten y hasta recomienda la utilización de máquina de escribir eléctricas. Sea cual fuere la máquina empleada, sólo se lograrán originales y copias nítidos y uniformes si los tipos de la máquina están limpios, la cinta ha perdido ya el exceso de tinta y si el papel carbónico negro que se utiliza es nuevo y no grasoso.

Antes de efectuar la copia del ejemplar definitivo de su informe, el investigador debe leer el borrador final con espíritu crítico, para descubrir enunciados imprecisos, pasajes ambiguos, omisiones e incoherencias. Este examen debe ser muy exigente; el autor procurará notar los errores existentes en la citas, notas, tablas y figuras, y verificará si ha procedido correctamente en lo que respecta la división de los párrafos, estructuras de las oraciones, encabezamientos, procedimientos matemáticos, ortografía, estilo, redacción de la bibliografía y monografía de los nombres y apellidos. Una vez efectuada esta revisión, el investigador insertará en el borrador las marcas y anotaciones necesarias para que mecanógrafo realice su trabajo de manera adecuada. El tiempo dedicado a observar todos estos detalles constituye una buena inversión, puesto que, en última instancia, es el investigador -y su mecanógrafo, su asesor o su editor- el único responsable del contenido y la presentación del informe.

Las monografías y las tesis de licenciatura pueden mecanografiarse personalmente, pero las disertaciones doctorales deben dejarse a cargo de su mecanógrafo profesional, que tenga considerable experiencia en la preparación de trabajos similares. Una vez terminado el ejemplar definitivo del informe, es indispensable leerlo con mucho cuidado. Conviene leer cada página antes de retirarla de la máquina de escribir. Se admiten algunas borraduras, pero no tachaduras, inserciones ni agregados fuera de las líneas o espacios del escrito. Cuando las correcciones exijan volver a copiar una página, se tendrá el cuidado de equilibrar el material que se elimina con el que se agrega, de manera que la última línea de página no sufra modificaciones en cuanto a su extensión. Si no adoptar esta precaución, el autor puede verse obligado a ordenar que vuelvan a copiarse las páginas siguientes del capítulo, y numerar nuevamente las restantes páginas de todo el informe.

Todas las páginas del informe deben llevar su número. En las que corresponden al material preliminar se emplean números romanos con letras minúsculas, centrados al pie de cada página. La única página que no lleva numeración es el título, en la que el número "i" se cuenta, pero no aparece. Por consiguiente, la numeración comienza por el "ii" de la página siguiente a la del título. En todas las demás secciones del informe se usan números árabigos en la esquina superior derecha de cada página, salvo en las de comienzo del capítulo, en las que el número se centra al pie.

El investigador debe mecanografiar un original y una o dos copias de cada borrador que realice. La segunda copia resultará indispensable si se pierde la primera o bien cuando se desea tener una copia en casa y otra en el despacho o cuando es necesario revisar el trabajo mientras el asesor o los colegas examinan el original. Archivar las distintas copias en diferentes lugares es una precaución que protege contra pérdidas debidas a incendios y otras eventualidades. El número de los ejemplares que se hagan de los primeros borradores depende del criterio personal del autor, pero muchos editores y juntas examinadora se exigen que se les proporcione por lo menos dos copias del trabajo definitivo.

Directorio

Lic. Manuel Ángel Núñez Soto
Gobernador Constitucional del Estado de Hidalgo

Ing. Raúl González Apaolaza
Secretario del Sistema de Educación Pública de Hidalgo
y Director General del Instituto Hidalguense de Educación

UPN-AJUSCO

Mtra. Marcela Santillán Nieto
Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

UPN-HIDALGO

Profr. Fernando Cuatepotzo Costeira
Director General de la UPN-Hidalgo

Profra. Olga Luz Jiménez Mendoza
Coordinadora de Licenciaturas

Mtra. Alma Elizabeth Vite Vargas
Coordinadora de Posgrado

Profra. María del Socorro Sánchez Ramírez
Coordinadora de Investigación y Educación Continua

Dr. Julio Alfonso Pérez Luna
Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria

C.P. Mireya Alanis Islas
Coordinadora Administrativa

I.S.C. Elvira Islas Martínez
Coordinadora de Planeación

Profr. Eduardo Bautista Espinosa
Director Sede Regional Huejutla

Profra. Lourdes Yamada Dowhen
Directora Sede Regional Ixmiquilpan

Profra. Georgina Islas Guerrero
Directora Sede Regional Tulancingo

Profr. Osvaldo Pagola Rendón
Director Sede Regional Tula

Profr. Eleazar Ocampo García
Director Sede Regional Tenango

I.S.C. Vanessa Aglé García Piña
Servicios Escolares

I.S.C. Luis Carlos Reyes Olivares
Centro de Comunicación Educativa
y Nuevas Tecnologías y Centro de Cómputo