

TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS EN LA GESTIÓN DE APRENDIZAJE

Experiencia fundamentada en la antropología de la cultura escolar en el Tercer

Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en

Cuba.

Dr C. Osmany Justis Katt

TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS EN LA GESTIÓN DE APRENDIZAJE

Experiencia fundamentada en la antropología de la cultura escolar en el Tercer

Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en

Cuba.

Dr C. Osmany Justis Katt

Santiago de Cuba 2019

**Dedico este libro a mis hijos,
esposa y a mi madre pues a ellos
les robé el tiempo que empleé
en el logro de esta obra**

Índice

Prólogo.....	7
Capítulo 1 El tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación y la conformación del campo temático para la gestión de aprendizaje....	12
Introducción.....	12
1.1 Dimensiones e indicadores en los que las técnicas etnográficas conforman un campo de acción transformador en la gestión de aprendizaje.....	14
1.2 El enfoque del pensamiento del profesor como fundamento para la gestión de aprendizaje en el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba.....	21
1.3 La transposición como método epistémico en el empleo de las técnicas etnográficas en la gestión de aprendizaje.....	25
1.4 La descripción densa como herramienta etnográfica reflexiva en la gestión de aprendizaje.....	31
Capítulo 2 Las técnicas etnográficas en el tránsito gradual del tratamiento pedagógico en la gestión de aprendizaje.....	43
Introducción.....	43
2.1 Relaciones de correspondencia entre las técnicas etnográficas y las estrategias de enseñanza aprendizaje.....	45
2.2 El trabajo de campo una herramienta para activar los métodos educativos.....	49
2.3 Las técnicas etnográficas en el acceso a la individualidad y el tratamiento diferenciado en la gestión de aprendizaje.....	53

2.4 El desarrollo de la reflexividad en la gestión de aprendizaje desde el uso de técnicas etnográficas.....58

Capítulo 3 Técnicas etnográficas que mejoran el diagnóstico pedagógico en la gestión de aprendizaje.....59

Introducción.....59

3.1 Redimensionamiento en el rol del docente con el uso de la observación participante en la gestión de aprendizaje.....61

3.2 De la entrevista a profundidad al despacho pedagógico en la gestión de aprendizaje...66

3.3 El diario de campo o bitácora como técnica de registro etnográfico en la gestión de aprendizaje.....73

3.4 La técnica etnográfica, grupo de discusión, en la gestión de aprendizajes en contextos culturales multisituados.....82

3.5 La técnica etnográfica grupo focal en la gestión de aprendizaje.....94

3.6 Técnicas etnoanalíticas para generar significación e integración en la gestión de aprendizaje.....103

Capítulo 4 Técnicas etnográficas como herramientas para la reflexión personal, escolar, social y profesional en la gestión de aprendizaje.....109

Introducción.....109

4.1 De las historias de vida a las historias de vidas escolar y profesional.....109

4.2 Biografía y autobiografía etnográfica en el estudio del pensamiento profesional pedagógico.....119

4.3 Técnicas de mapeo de vínculos culturales en la gestión de aprendizaje.....124

4.4 El método de estudio de caso en la gestión de aprendizaje en integración con técnicas etnográficas.....	128
Bibliografía.....	140

Prólogo

En este libro se entiende por técnicas etnográficas las diferentes herramientas de investigación que buscan ofrecer, mediante un énfasis en la descripción, una comprensión de aspectos de la vida social de un grupo humano, se aplican a pequeños grupos incorporando la perspectiva de la gente. Se enmarca en el estudio de la realidad escolar y busca generar un acercamiento al estilo de trabajo y de pensamiento asociado a la gestión de aprendizaje complementado y enriquecido por la etnografía.

El libro responde a la necesidad de realizar acercamientos teóricos a la realidad escolar valiéndose de herramientas epistemológicas de las ciencias de la educación para dar respuestas a problemas pedagógicos que limitan la gestión de aprendizaje en las instituciones escolares. En el trabajo de campo realizado en los nueve municipios de la provincia Santiago de Cuba se pudieron identificar manifestaciones en la cultura escolar que evidencian la necesidad de realizar estudios antropológicos en el ámbito educacional específicos de la educación:

- Existe una brecha cultural entre lo que se dice en la política educacional y lo que hace el docente en su aula.
- No se tiene en cuenta las creencias de los docentes y estudiantes en la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Predominio del empleo de pruebas pedagógicas por los docentes como herramientas para el diagnóstico de los estudiantes para estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Limitada comprensión del proceso de gestión de aprendizaje enmarcada solo a la aplicación de las funciones de dirección.

- Falta de preparación de los docentes en la identificación y tratamiento a las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Del análisis fáctico anterior derivado del estudio de la realidad escolar en actividades como inspecciones, actividades metodológicas, clases, reuniones de los órganos técnicos y asesores en las instituciones escolares, así como de la aplicación de técnicas etnográficas como la observación y entrevista participantes semiestructuradas, el diario, el desarrollo de grupos focales, entre otras se determinó como problema al que se le da tratamiento y solución en este libro: ¿Cómo perfeccionar el proceso de gestión de aprendizaje con el empleo de las técnicas etnográficas a partir de un enfoque inter y transdisciplinar en el marco de las Ciencias Pedagógicas y de la Educación?

En el análisis de las causas que generan este problema en el plano de la teoría se parte de la consideración que en las ciencias pedagógicas se adolece de técnicas que permitan una descripción pormenorizada de los elementos culturales que caracterizan al proceso de gestión de aprendizaje en la perspectiva de los diferentes sujetos que se implican en el proceso de formación en la institución escolar. Por otra parte, se crecen de estudios que con sentido transdisciplinar enfoquen la educación como inter-objeto resultando de ello un campo teórico de acción redimensionado en una pedagogía enriquecida en su praxis de las ciencias de la educación.

Pretende como objetivo transponer a la pedagogía técnicas etnográficas que favorecen la gestión de aprendizaje en la labor del grupo de docentes.

La metodología empleada parte de una posición filosófica electiva sustentada en la tradición pedagógica y filosófica cubana en la que se práctica el acto de libertad de adoptar la elección

como actitud filosófica, porque esto implica reinterpretar, reelaborar, reconceptualizar, los sistemas existentes y, en definitiva, la posibilidad de una producción intelectual original y plena de vitalidad que privilegia el análisis social ajustado al contexto específico que se vive y estudia. También caracteriza la posición filosófica un rasgo dialéctico en el que la determinación de díadas analíticas permite el ejercicio de abstracción para establecer relaciones que de forma sistémica revelan niveles de esencia del objeto investigado. De esta posición filosófica se deriva el empleo de la etnografía como campo dentro de la antropología en la que se construye una estrategia metodológica de indagación y que luego es transpuesta a la labor pedagógica de gestión de aprendizaje.

Se defiende la tesis que las técnicas etnográficas enriquecen y dan integralidad al diagnóstico pedagógico e incorporan nuevas estrategias de enseñanza al modo de actuación de los docentes. Por otro lado, al aprendizaje le aporta no solo la creación de espacios de reflexión para hacer a las personas más conscientes de sus conocimientos y de la manera en que estos se forman, también le brindan herramientas que permiten el desarrollo de la indagación que favorece la independencia cognoscitiva.

Las propuestas que aquí se realizan son de carácter situacional y basadas en la práctica pedagógica realizada en el desarrollo del Proyecto de Investigación y Desarrollo: Profesionalización de los Docentes en Gestión de Aprendizaje en el Contexto Santiaguero (PRODOGESANTIAGO). Los aspectos teóricos y prácticos que se sostienen en el libro han sido ampliados y probados experimentalmente en investigaciones, que como parte de este proyecto, se han realizado y que se divulgan en diferentes espacios ante a comunidad científica.

Los planteamientos que se realizan no son del Sistema Nacional de Educación en Cuba, sino fruto de la experiencia y las determinaciones investigativas del investigador y colaboradores en el proyecto de investigación y de hecho experimentadas en los niveles de dirección del sistema de educación en la provincia Santiago de Cuba, ello no limita la posibilidad de su contextualización cultural en otros lugares. Es válido señalar que en este contexto de reformas educativas que en Cuba se experimenta, los resultados del proyecto son propuestas que evalúan los decisores para su posible introducción en la política educacional. Es criterio del autor que como consecuencia lógica de la relación ciencia - política muchas de estas propuestas tardarán en este contexto para ser asumidas, sobretodo porque no tienen precedentes en investigaciones el uso de la etnografía y sus técnicas en la gestión de aprendizaje en la educación cubana.

Este libro parte de los antecedentes que estudios de Stanworth, (1983) crean al advertir en el funcionamiento escolar desigualdades fuera del aula escolar, que tal vez involuntariamente, contribuyen a reforzarse con el empleo inconsciente de herencias culturales. Los estudios de Willis, (1977) y Woods, (1979) llamaron la atención acerca de encontrar en el empleo de la etnografía por los docentes asistencia para un mejor diagnóstico de las conductas inadaptadas de los alumnos, se ocuparon de averiguar qué alumnos presentaban conductas inadaptadas y por qué, y argumentaron de qué manera las formas culturales pueden manifestarse en el comportamiento individual.

Quedó fijado en estos estudios la necesidad de profundizar en el significado de las conductas inadaptadas, desde el descubrimiento en los nuevos docentes, hasta el desorden, el choque cultural y la rebelión simbólica, que se pone de manifiesto en comportamientos inadaptables

o *incidencias*¹ de forma cotidiana y que el profesorado no tiene en cuenta, o que posiblemente no advierte, hasta que se convierten en un hecho trascendente que viola las normas oficialmente reconocidas en la institución escolar. Estudios de Turner, (1980, 1990), Davies, (1995) continúan siendo íconos en los que se inspira la intención de utilizar el valor potencial que tienen las técnicas etnográficas en la gestión de aprendizaje, por lo que también son considerados como estudios antecedentes desde el punto de vista metodológico.

Los elementos que en este libro se exponen permiten desentrañar cuatro aspectos medulares de la necesidad de transponer a la pedagogía las técnicas etnográficas para enriquecer la gestión de aprendizaje en las instituciones escolares. El primero es brindar una herramienta al profesorado para identificar y medir la magnitud de los cambios socioculturales generados en el proceso. El segundo es el de indicar las fuerzas facilitadoras o distractoras responsables de los cambios. El tercero crear condiciones pedagógicas para determinar la dirección o las tendencias de los cambios. Por último, el cuarto, orientar la indagación con las herramientas de la etnografía para anticipar o pronosticar las posibilidades formativas de las formas culturales: sociales, escolares y educativas en la gestión de aprendizajes necesarios para el cumplimiento de los fines educativos en contextos específicos de formación.

¹ En el contexto escolar cubano se denomina incidencia a los hechos significativos de transgresión de las normas escolares dentro o fuera de la escuela en que están implicados estudiantes, docentes y/o directivos. En lo adelante cuando se empleen términos usados en la cultura escolar se escribirán en letra cursiva para diferenciarlos de la argumentación del autor y así lograr niveles de fidelidad etnográfica con los usos propios del contexto cultural en que se desarrolla la investigación. (Nota del Autor)

Capítulo 1 El Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación y la conformación del campo de acción transformador para la gestión de aprendizaje.

Introducción

En este capítulo se tiene por objetivo argumentar, desde el punto de vista teórico, que en el marco del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba el uso de las técnicas etnográficas contribuye a generar cambios en el estilo de dirección, el trabajo metodológico y el diseño del currículo institucional y favorece la comprensión del proceso pedagógico como un fenómeno de esencia cultural. Asumir tal aspiración responde a la existencia de un problema profesional en las instituciones de la provincia Santiago de Cuba dado en la falta de preparación en docentes y directivos para el empleo de herramientas que favorezcan el tratamiento pedagógico a problemas de aprendizaje.

La lógica seguida en este capítulo da cuenta primero de la identificación de dimensiones e indicadores en los que las técnicas etnográficas conforman un campo de acción transformador en la gestión de aprendizaje, no con la intención de luego aplicar métodos estadísticos como en la usanza tradicional ocurriría en el que todo queda resultado al final con el cambio de los números, sino para que puedan docentes y directivos orientarse en qué es lo que se puede estudiar y transformar en una mirada rápida en el contexto del actual perfeccionamiento. Tal orientación permite establecer una vigilancia epistemológica en la que el docente y sus estudiantes verifiquen en cada momento del proceso los cambios en la concepción de realización y en la realidad educativa.

Se dedica un segundo momento en el capítulo a fundamentar la posición teórica de partida no para preestablecer una teoría que determine el uso de las técnicas etnográficas en la gestión de aprendizaje, sino para llamar la atención en un vacío que en la creación teórica es apreciado en el contexto cubano en el empleo de las Ciencias de la Educación de la Antropología y la Etnografía de la Educación para la comprensión de la realidad escolar y su transformación armónica y natural. Es por ello que se parte de argumentar como un antecedente teórico y aportativo a tal intención el enfoque del pensamiento del profesor como fundamento para la gestión de aprendizaje en el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba.

La aproximación al pensamiento del profesor modela cómo puede ser la aproximación teórica al estudio de los otros actores sociales implicados, por tal razón es dedicado un epígrafe a la transposición como método epistémico y el electivismo como posición filosófica en el empleo de las técnicas etnográficas en la gestión de aprendizaje, con lo cual queda revelado en la teoría el marco general y lógico en que, desde las Ciencias de la Educación se redimensionan las Ciencias Pedagógicas en el ejercicio teórico de transposición, que epistemológicamente, traza el itinerario seguido para llegar a conformar un sistema conceptual y metodológico que permite situar a la descripción densa como herramienta etnográfica reflexiva en la gestión de aprendizaje y de esta manera dar un sentido explicativo y transformador al empleo de las técnicas etnográficas en un proceso pedagógico tan complejo como la gestión de aprendizaje.

Finalmente, reiterar que los aspectos teóricos que son punto de partida no tienen la intención de predisponer la preparación de la intervención en el proceso de gestión de aprendizaje con el uso de las técnicas etnográficas, pues el autor es del criterio que la lógica inferencial que

se requiere seguir en un proceso de este tipo es determinada por la naturaleza propia del grupo estudiado donde teorías preconcebidas no explican realmente la realidad escolar profunda. Se trata entonces en este capítulo de dejar claros los puntos de partida y las bases teóricas para con el empleo de la etnografía convertir la gestión de aprendizaje en un campo de estudio que requiere de una construcción teórica transdisciplinar en el marco de las Ciencias de la Educación.

1.1 Dimensiones e indicadores en los que las técnicas etnográficas conforman un campo de acción transformador en la gestión de aprendizaje

El Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba persigue elevar la calidad de la formación de los egresados en sus diferentes niveles educativos tanto, en lo educativo como, en el aprendizaje, por tanto, la efectividad de los cambios que se introducen se miden por el logro de más calidad en el aprendizaje y mejor formación integral de los estudiantes.

En el pensamiento fundacional de la educación en Cuba ocupan un lugar principal las ideas de Fidel Castro, en especial una que en el año 1975 justifica por qué un Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba, la cual refiere que la educación debe seguir el principio de marchar acorde con los adelantos de la ciencia y de la técnica, que renueven incesantemente los conocimientos cada cierto número de años, y que la enseñanza tiene que estar a tono con eso. En esta perspectiva el perfeccionamiento tiene carácter recurrente, cíclico y está orientado a lograr correspondencia entre los adelantos de la ciencia y la técnica en constantes cambios, para formar así al ser humano en un contexto social y escolar desarrollador.

El perfeccionamiento ha sido concebido como el diseño de actividades y tareas con las que se concretan nuevos métodos que se sustentan en textos y contenidos hechos para el desarrollo de la educación, la preparación permanente de los docentes, la asunción del maestro y sus relaciones en el colectivo de trabajo como el componente esencial para la implementación del cambio en la enseñanza y el aprendizaje; el reconocimiento de su carácter recurrente, cíclico orientado a lograr correspondencia entre los adelantos de la ciencia y la técnica en constantes cambios y la formación del ser humano.

La implementación del perfeccionamiento en el contexto de Santiago de Cuba parte de la vigilancia del cumplimiento de reglas dadas en: 1) aplicabilidad en la práctica de la escuela, 2) adaptabilidad progresiva del sistema de educación a los adelantos de la ciencia y la técnica, 3) significatividad social de su realización, 4) comprobación experimental de la validez y coherencia de cada innovación al sistema y 5) preparación intensiva y permanente de los docentes. De las reglas antes abordadas se deriva que la validez de las nuevas propuestas debe expresarse en el reconocimiento del logro por los participantes en el proceso educacional de: a) la preparación de los docentes para obtener superiores aprendizajes, b) la calidad de los textos que se elaboren, c) la suficiencia de los contenidos que se determinen como parte del currículo.

También orienta el pensamiento fundacional de Fidel, (1975) hacia la creación de condiciones para el cumplimiento de las reglas en las que funciona el perfeccionamiento: planificación del tiempo que requiera cada cambio para su realización, comprobación periódica de impacto y validez, aseguramiento organizativo, y disposición de los docentes para generar e implementar el cambio.

En el marco de la agenda 2030 se erigen los pilares de la educación como guía para la gestión de aprendizaje en la que:

a) Aprender a conocer orienta a todos los niveles de dirección la creación de instrumentos para la comprensión de la realidad social y educativa apoyados en las ciencias de la educación y pedagógica, y desarrollar capacidades gnoseológicas tanto en directivos, cuadros, docentes y estudiantes.

b) Aprender a hacer exige la organización de sistemas de actividades de carácter práctico para influir conscientemente sobre el contexto personal, familiar, escolar y comunitario.

c) Aprender a vivir juntos sitúa el accionar de las diferentes estructuras de dirección en el desarrollo de habilidades sociales para participar, cooperar y socializar en bien del colectivo, la sociedad y el futuro de la humanidad.

d) Aprender a ser, enfatiza en un accionar consciente para asumir la formación no solo con miras al objeto de formación de cada estructura de dirección, sino a incluir en ello en primer lugar la autoformación a partir de tener conciencia de sí y en consecuencia plantearse auto-exigencias a sí mismo y proyectar su influencia para formar en los demás valores universales a favor de la humanidad generando identidad, inclusión, participación y pertenencia.

La implementación de los pilares de la educación en la conformación del modo de actuación de las estructuras, facilita la creación de condiciones para que los colectivos pedagógicos conciban por sí mismos sus estrategias de transformación como una aproximación constante y progresiva para su realización. La gestión de aprendizaje enfoca variables de proceso y de resultado que fijan aspectos que se pretenden cambiar, no solo se identifica como gestor y usuario al estudiante, también se implica al profesor y al directivo pues se considera que, en el proceso pedagógico en una escuela o en una instancia educativa de cualquier nivel, todos

aprenden y este aprendizaje no debe ser visto como una cuestión añadida resultante del trabajo, sino como su fin.

El enfoque que todos aprenden en el proceso de gestión de aprendizaje incluido el docente es aspecto singular de la gestión, en el ámbito educacional se precisa connotar la intención formativa de todos los implicados como una de sus esencias al estructurarse un proceso que requiere formar al estudiantado pero, para ello, se demanda influir sobre el grupo de docentes para que esté cada vez más preparado en lograr su misión con el estudiantado, ello exige a los directivos no solo velar por el cumplimiento de las políticas sino, preparar y demostrar procederes y métodos al profesorado encargado de lograrlo en las aulas.

La gestión de aprendizaje tiene como objeto por una parte lograr la apropiación de herramientas culturales que conduzcan a la formación integral de los estudiantes y por otra, alcanzar la preparación en docentes y directivos en un proceso de formación permanente. De ello se deriva un sistema que interconecta los elementos de la gestión de aprendizaje a partir de que el profesorado debe saber enseñar al estudiantado conocimientos y procederes de cómo aprender, el funcionario prepara al claustro para que pueda lograrlo con estudiantes cada vez con más calidad y el directivo educar a los funcionarios en cómo preparar al profesorado para que puedan cumplir su función.

Estudiantes, docentes y directivos conforman un sistema de relaciones que hacen de los estilos de dirección, el trabajo metodológico, currículo institucional y la formación integral dimensiones en los que se mide y conforman las propuestas de cambio que constituye campo de acción en las que se concentra la gestión de aprendizaje. En el marco del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba se identifica al docente como el elemento principal de cambio, pueden diseñarse nuevos programas, libros de

textos, orientaciones metodológicas, dotarse de tecnologías de punta, incluso repararse de forma total las escuelas que, si no se perfeccionan los métodos y técnicas del docente, y se impregna de nuevas concepciones y motivaciones el sistema, no se alcanzarán las mejoras planteadas. Por tanto, se requiere de construir herramientas que favorezcan un cambio en la forma de pensar, hacer y sentir en los docentes en la realización del proceso pedagógico.

La propuesta que contiene este libro parte de considerar las dimensiones, estilos de dirección, currículo institucional y trabajo metodológico como referentes que orientan en qué utilizar las técnicas etnográficas en el desarrollo del actual Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Estas dimensiones se estructuran en subdimensiones e indicadores que favorecen no solo medir el estado de las transformaciones, también orientan la actuación sobre la base del análisis de las condiciones objetivas en que se desarrolla y permite crear herramientas que perfeccionan de forma constante el proceso pedagógico.

Asumir la operacionalización que en el reconocimiento de las dimensiones enunciadas se realiza como marco de actuación del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba abre la posibilidad de enfocar los aspectos en que se visualiza la efectividad de las propuestas que como parte de la reforma educacional se realiza, pero desde el punto de vista metodológico exige la apertura de nuevos caminos para alcanzar una mayor comprensión de los procesos de cambios. El presente trabajo sustenta la tesis que el empleo de las técnicas etnográficas puede constituir una estrategia viable para alcanzar mayor comprensión de los procesos escolares teniendo en cuenta que para el análisis de los grupos humanos implicados en el proceso pedagógico es necesario establecer y operacionalizar relaciones sociales y escolares con las personas que los integran.

Enfocar el estudio de las transformaciones que en estas dimensiones ocurre es una intención que requiere del empleo de ciencias como la etnografía de la educación, auxiliados en principios básicos aplicados a la actividad educacional, es posible atender y organizar una posición metodológica que instaura una originalidad en los que se basa la gestión de aprendizaje propia del trabajo metodológico, derivado de la aplicación de las nuevas formas de trabajo que concibe como los mejores instrumentos para conocer y comprender la cultura escolar, como realización de la formación humana, son las representaciones pedagógicas y las formas culturales de los implicados.

El estudio de los procesos de formación en la escuela debe ser a través de quienes se implican en su desarrollo por lo que al grupo de docentes le corresponde el rol de gestor investigativo y creador de soluciones a los problemas educativos, para ello, debe poseer preparación para comprender la cultura escolar como un todo en el que comportamientos, conductas, formas de pensar deben ser estudiadas en el contexto en que ocurren con la participación de sus actores sociales al asumir papeles como amigo, padre, hombre o mujer, guía, tutor, entre otros muchos asignados socialmente en los diferentes contextos culturales.

Las dimensiones e indicadores a partir de los cuales se crean las condiciones educativas para el cumplimiento de este rol se operacionalizan en la siguiente tabla y a partir de ellos se fijan los elementos básicos en que los actores orientan la autoevaluación de los resultados que se van alcanzando una vez que se interioriza conscientemente cuál es el campo de transformación en la gestión de aprendizaje, que en este caso da cuenta del área de actuación apoyados en las técnicas etnográficas.

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
Estilo de dirección	Formas en que se produce la toma de decisiones	Posibilidades que se le otorga al colectivo, niños/as, familia y comunidad de establecer sus metas, a partir de los objetivos, aportando opiniones y sugerencias previas a la adopción de medidas y decisiones.
		Utilización de procedimientos que estimule la participación del colectivo, niños/as, familia y comunidad en la toma de decisiones que se adoptan en la institución.
		Se fomenta el trabajo colectivo (grupo) y el intercambio con niños/as, trabajadores, padres y comunidad en la toma de decisiones.
	Particularidades de las relaciones interpersonales	Comunicación Compromiso moral Cooperación
Currículo institucional	Integral	Atención a todas las áreas desarrollo de la personalidad de niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos según el período etario de cada uno.
		Consideración en sistema de todas las influencias educativas.
	Flexible	Ajustado a las características locales y de la institución.
		Posee mecanismos de autorregulación como proceso.
		Posibilita la atención a la diversidad.
		Desarrollo de actividades educativas
	Contextualizado	Aprovechamiento de las potencialidades que ofrece el contexto comunitario para el contenido instructivo- educativo.
		Aprovechamiento de las potencialidades locales para la organización y desarrollo de las actividades educativas, con énfasis en la formación laboral y vocacional.
		Consideración del sentido de pertenencia hacia la localidad a través del desarrollo de actividades y proyectos comunitarios.
	Participativo	Actuación protagónica en la determinación del contenido de las actividades curriculares que se desarrollan en la institución o espacio en la vía no institucional. Actuación protagónica en el desarrollo de las actividades curriculares. Actuación protagónica en la evaluación de las actividades curriculares.
Trabajo metodológico	Docente metodológico	Relación de la planificación del trabajo metodológico (TM) con las aspiraciones y problemáticas identificadas en el proyecto educativo.
		Tratamiento de los objetivos y contenidos con enfoque integrador e interdisciplinario.
		Empleo de métodos y procedimientos que propicien la participación, autorreflexión y creatividad de los educadores.
		Empleo de distintas formas de organización que favorezcan las acciones individuales, grupales y colectivas.
	Científico metodológico	Introducción de los resultados de las investigaciones, experiencias de avanzada y buenas prácticas en la labor educativa.

Tabla 1 Dimensiones, subdimensiones e indicadores de la gestión de aprendizaje en el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

1.2 El enfoque del pensamiento del profesor como fundamento para la gestión de aprendizaje en el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba.

Uno de los fundamentos que argumenta la propuesta es el enfoque del pensamiento pedagógico del profesor como parte del estilo de dirección y contenido al que debe orientar el directivo su gestión en el trabajo metodológico. Este enfoque ha sido sistematizado por diferentes autores desde el año 1968 según estudio realizado por Barquín Ruiz, (1991), siempre en torno a tres cuestiones esenciales: el estudio de las percepciones en los docentes de las actitudes de los alumnos, la reflexión sobre sus actividades en el aula y la solución que da a problemas didácticos. Estas tres líneas o campos de estudio han tenido un punto de encuentro en la investigación de los modos en los que el conocimiento es asimilado y utilizado por los profesores y las circunstancias que afectan su adquisición y empleo.

La preocupación principal de este enfoque teórico ha estado en describir los procesos de razonamiento del profesor durante su actividad profesional. Su uso actual desde la posición filosófica de la educación electiva y dialéctica del autor permite trascender su origen cognitivista, constructivista o su ajuste a la teoría práctica de la educación y llegar a realizar contribuciones para la transformación de la práctica educacional cubana actual.

Se asume como uno de los contenidos de la gestión de aprendizaje la conformación de una etnografía del pensamiento del profesor sistematizada por Justis, (2013) que no es más que la descripción densa de lo que dice, hace y reconoce el profesor que es realizada por el propio docente y que, parte de cuestionarse primero, su auto-preparación y luego, la preparación que recibe en el grupo de profesores orientado en el cuestionamiento: ¿qué es

lo que hago para el desarrollo de la actividad? Este ejercicio profesional persigue de forma intencional la conformación de descriptores y prescriptores culturales que reflejados en el registro etnográfico favorecen la comprensión del pensamiento del profesor.

Los descriptores reflejan las representaciones profesionales que tienen los docentes de la realización de la actividad pedagógica, por tanto, contienen los elementos culturales que permiten comprender la matriz cultural que determina la toma de sus decisiones pedagógicas. Los prescriptores culturales son signos culturales que sirven de indicios de decisiones preestablecidas por su presencia en periodos de tiempo prologados en el comportamiento del docente en condiciones de actuaciones estables que predicen su actuación y que pueden ser pertinentes o no a los fines pedagógicos.

Proponerse la realización de una descripción densa de los elementos que conforman el pensamiento del profesor exige la formación en los docentes de habilidades profesionales para la comprensión del manejo simbólico que como parte del funcionamiento del proceso de gestión de aprendizaje se produce. En un sentido práctico los aspectos simbólicos se revelan en un acercamiento inicial a partir de cuestionarse ¿Qué significa lo que hago?

Crear espacios para buscar respuestas a esta interrogante en el contexto personal, en criterio del autor, refuerza puntos de vistas, principios y creencias de la mejor manera de desarrollar una actividad pedagógica. Lograr niveles de destrezas en el manejo simbólico y la capacidad crítica de cuestionarse su propia práctica pedagógica permite reforzar la conformación de criterios de realización del proceso de gestión que actúan como reglas de oro en el pensamiento del docente y son sustanciales en la toma de sus decisiones.

La relación que se establece entre la etnografía, la antropología y la historia en el estudio del pensamiento del profesor ubica la técnica de historia de vida profesional y la autobiografía profesional en una posición de herramientas que epistemológicamente convierte al propio docente en contexto personal de cambios. Para la realización práctica de esta reflexión el docente se debe cuestionar: ¿cómo he llegado a ser así? Como resultante de esta reflexión y su registro se sistematizan experiencias que conforman la memoria de las soluciones de problemas pedagógicos situacionales que requieren ser fundamentados para poderlos transferir como buenas prácticas.

La construcción del pensamiento profesional del profesor no constituye en sí mismo un fin, sino una herramienta que estructura un marco de análisis que integra la experiencia personal, los resultados de las ciencias y las características propias del contexto cultural, social y personal en el que se desarrollan los procesos educativos y que potencian la formación en los docentes de una nueva visión de la realización de la actividad pedagógica. En la práctica del docente se concreta esta intención en el auto cuestionamiento individual y luego grupal de: ¿cómo podría hacer las cosas diferentes para alcanzar mejores resultados?

Las respuestas a esta interrogante conforman un marco generador de los contenidos de cambios autogenerados por la persona y conciliados en el grupo de docentes que debe asumir la gestión de otros aprendizajes que emergen de la nueva exigencia de la práctica educativa. La dialéctica en la auto-reflexión personal y la reflexión grupal, es la célula generadora del sistema que estructura el pensamiento pedagógico del profesor y en el cual interactúa el modelo percibido como núcleo descriptor y el modelo operatorio como núcleo prescriptor.

Del fundamento del enfoque del pensamiento del profesor se genera un cuestionario que se convierte en herramienta pedagógica para la autovaloración crítica y reflexión colectiva del pensamiento profesional pedagógico en el desarrollo de actividades docentes específicas en los contextos formativos en la gestión de aprendizaje. El mismo se estructura enfocado como campos temáticos: los estilos de dirección, el trabajo metodológico y la conformación del currículo institucional con las siguientes preguntas genéricas:

- ¿Qué es lo que hago para el desarrollo de esa actividad?
- ¿Qué significa lo que hago para los implicados?
- ¿Cómo he llegado a pensarlo así?
- ¿Cómo podría hacer las cosas diferentes para alcanzar mejores resultados?

Las cualidades resultantes de este ejercicio se expresan en determinaciones concretas que fundamentan experiencias valiosas o necesidades de cambio registradas por los docentes y directivos en:

- ✓ Conformación de descriptores y registros etnográficos.
- ✓ Conformación de criterios de realización.
- ✓ Conformación de memorias de soluciones de problemas situacionales.
- ✓ Conformación del marco de la nueva gestión de aprendizaje.

Situar como una arista de la gestión de aprendizaje el pensamiento del profesor, conduce a tomar como cambio principal en el docente que hoy se perfecciona, el análisis y observación crítica de su propia actividad, o sea, el conocimiento de la pertinencia de su propia actividad pedagógica profesional, para asumir su cambio en los contextos de formación, cuando estos no le resulten adecuados.

Este proceso de auto-observación, auto-conocimiento no constituye un reforzamiento a la individualidad en la gestión de aprendizaje, por el contrario, constituye una propuesta teórica, metodológica y práctica para preparar a los docentes para el desarrollo de la formación integral, primero del propio docente y después de los estudiantes. La expresión del logro de esta formación permanente se puede identificar en la determinación de matrices culturales que movilizan al docente en la gestión de aprendizaje a partir de la determinación de una matriz cultural genérica que surge de la gestión de aprendizaje basada en fundamentos antropológicos que se conforma en un subsistema dado en la dialéctica de:

- La descripción densa del pensamiento pedagógico, entendiendo por esto la determinación de cómo representan estudiantes y familiares el desarrollo de cada actividad formativa.
- La descripción densa del pensamiento profesional pedagógico, por ello se entiende la determinación de las estrategias, las acciones, las actividades y operaciones que consideran los docentes que deben emplearse para el cumplimiento de los objetivos de la asignatura, el grado y el nivel educativo.

Pensamiento pedagógico y pensamiento profesional pedagógico forman una diada que en relación dialéctica abre en la gestión de aprendizaje aristas de análisis de constructos culturales y observación de prácticas que se sintetizan en determinaciones de la cultura escolar que devienen en una etnografía de las representaciones pedagógicas que se concreta en la asunción del registro etnográfico como herramienta para la gestión de aprendizaje y que permite organizar textos etnográficos como situaciones construidas de la comprensión de la realidad que crean un marco consciente de actuación y cambio en la realización del proceso pedagógico.

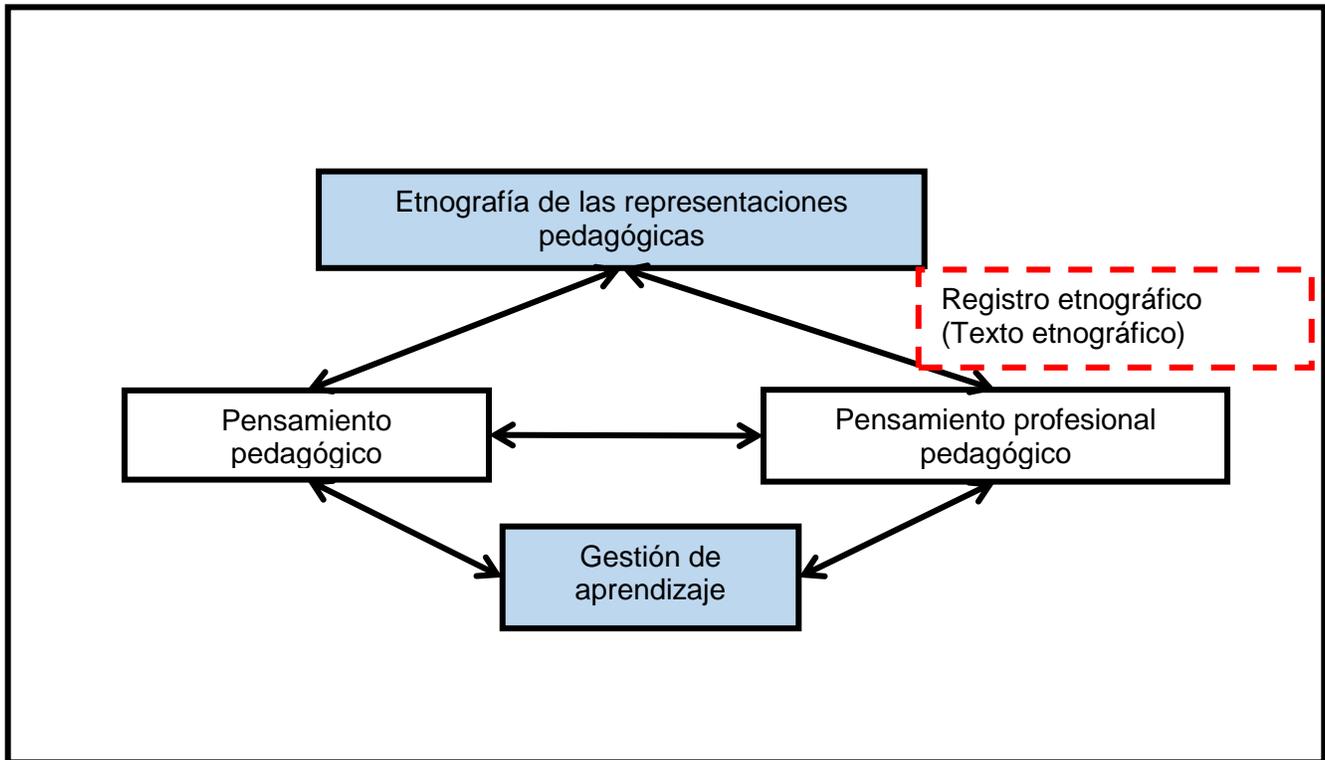


Gráfico 1 Matriz cultural genérica en la gestión de aprendizaje (elaboración propia)

1.3 La transposición como método epistémico en el empleo de las técnicas etnográficas en la gestión de aprendizaje.

El estudio de la realidad escolar y, como parte de ella, de las relaciones que, entre los estudiantes, sus familias y los miembros del grupo de docentes se origina en el desarrollo de todo proceso pedagógico encuentra en la cultura escolar un campo de acción para comprender los procesos culturales que se producen como resultado de estas relaciones.

La cultura escolar se convierte, en una dimensión antropológica, en objeto de la gestión de aprendizaje y para su estructuración teórica se distinguen como rasgos esenciales de su definición las representaciones mentales de la actividad educativa por los actores sociales y las formas culturales con las cuales se expresan tales representaciones en las relaciones entre las personas.

El primer rasgo, dado en las representaciones mentales, que tienen los sujetos de la manera de desarrollar las actividades que constituyen el proceso pedagógico, componen el núcleo nodal de la cultura escolar y son denominadas, representaciones pedagógicas. El valor práctico de las representaciones pedagógicas acumuladas en la cultura escolar está dado en ser punto de partida para identificar las representaciones sociales que tienen los sujetos de las actividades del proceso pedagógico.

El segundo rasgo recoge las formas culturales en las que se expresan las representaciones y le otorgan naturaleza fenomenológica, generando un sistema periférico protector del núcleo nodal de la cultura escolar ante los cambios sociales y crea niveles de estabilidad y permanencia temporal.

Por consiguiente, derivado de estos dos rasgos de la cultura escolar, la relación representación pedagógicas-formas culturales, adquiere un lugar esencial como perspectiva teórica en la búsqueda de la comprensión cultural y la creación de cambios educativos. La cultura escolar opera en esta perspectiva teórica como información y conocimiento, que en forma de matriz pedagógica-metodológica-operacional enriquece los fundamentos pedagógicos e incorpora, de la visión vigotskiana, (1982, 1887) la función de mediación al ser una herramienta, construida por grupos sociales y generaciones en su labor pedagógica, expresada en las relaciones educación, formación, diagnóstico y participación del grupo de docentes en la toma de decisiones en el proceso pedagógico.

El hecho que connota la cultura escolar como representación pedagógica además de formar parte de la realidad escolar, cuando se es consciente de ella, la convierte en una herramienta para el cambio social. La pertinencia pedagógica en la teoría de la cultura escolar crece con el uso de las técnicas etnográficas al revelar procesos que deben ser formalizados en la

observación, interpretación y comprensión, en la ciencia pedagógica y en un sentido práctico, orienta a tomar decisiones al grupo de docentes, enfocado en el objeto de esta ciencia para resolver problemas pedagógicos, así como para generar la creación formalizada de medios y herramientas para su utilización instrumental.

La relación cultura escolar – gestión de aprendizaje ocupa un lugar relevante en la creación de herramientas didácticas y pedagógicas para la activación consciente de conocimientos presentes en currículo oculto que, aparecen en el proceso pedagógico como preconceptos y vivencias subyacentes que favorecen o no la formación de sinapsis en la formación de conocimientos argumentados desde las neurociencias. Esta relación argumenta la necesidad de transponer de las ciencias de la educación a la pedagogía técnicas etnográficas que permitan una comprensión de la cultura escolar y una transformación de los aspectos no pertinentes de la realidad escolar que caracteriza el desarrollo del proceso pedagógico.

La estructuración de la relación cultura escolar gestión de aprendizaje porta una cualidad transdisciplinar en la que los límites teóricos de la pedagogía en su relación esencial de enseñanza y aprendizaje se enriquece con la comprensión de los procesos de transmisión y adquisición de cultura. La manera de revelar epistemológicamente esta integración entre las ciencias de la educación (antropología de la educación y pedagogía) encuentra en la categoría transposición la estrategia metodológica que permite la articulación de sistemas provenientes de diferentes ciencias. Por tanto, asumir los fundamentos de la transposición de Chevallier, (1998:16), Lincea, (2006), Justis, (2013), Espinosa, (2012), López, (2017), Justis, y Espinosa, (2019), permiten argumentar una epistemología de este proceder teórico.

Se entiende por transposición epistémica la acción sucesiva de cambios y redimensionamiento adaptativos del conocimiento al pasar de una ciencia de origen a otra,

de un saber sistematizado, factible de conocer para explicar campos de la realidad que se encuentran en los límites interconectados de las ciencias en el que las categorías de una y otras ciencias no permiten por separado una comprensión cabal de la realidad estudiada. La acción sucesiva de paso de un objeto del saber de una ciencia a otra, ocurre a través de niveles de mediación dados entre el saber de la ciencia de origen y el saber que pasa de esa ciencia a otra que es enriquecida y que Chevallier I. (1998:16) en el caso específico de la didáctica de la Matemática denomina del saber sabio al saber de enseñar. En el caso de la relación de las ciencias de la educación del primer nivel de mediación en la relación entre el saber de la ciencia de origen, en este caso antropología y etnografía de la educación, y la ciencia enriquecida (pedagogía) surge un segundo nivel de mediación entre la aplicación de este saber en la comprensión del proceso formativo y la creación científica para la realización del proceso formativo en este caso enmarcado en la gestión de aprendizaje.

El primer nivel de mediación (de relación entre la ciencia de origen y la ciencia enriquecida) encuentra en las técnicas etnográficas una herramienta para el estudio y comprensión de las relaciones culturales que en el desarrollo del proceso pedagógico se producen y permite estructurar metodológicamente la categoría cultura escolar para identificar matrices culturales presentes en las personas compuestas por representaciones sociales de la realización de la actividad educativa y formas culturales que describen fenomenológicamente comportamientos, rituales, símbolos que plasman tradiciones en la realidad escolar.

El segundo nivel de mediación (de relaciones entre la aplicación del saber en la comprensión del proceso formativo y la creación científica para la realización del proceso formativo) encuentra en las técnicas etnográficas una creación pedagógica que es utilizada como

herramientas para la gestión de aprendizaje en los estudiantes y en el grupo de docentes y fomentar autoaprendizajes, reflexividad de la realidad escolar y desarrollo de la independencia cognitiva para lograr la formación integral de la personalidad.

El ejercicio de transposición de las técnicas etnográficas a la pedagogía es portador de una doble acción en la que se realiza la vigilancia epistemológica del proceso de transposición dado en la relación de integración y diferenciación del saber sistematizado como la transmisión y adquisición de la cultura y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje mediado por la gestión de aprendizaje en la que el empleo de las técnicas etnográficas conservan la estructura y determinaciones teóricas de la ciencia de origen, solo que son empleadas en un ámbito teórico y práctico con fines pedagógicos que es representado en el gráfico siguiente que modela la matriz epistémica desde relaciones esenciales de las ciencias que se integran:

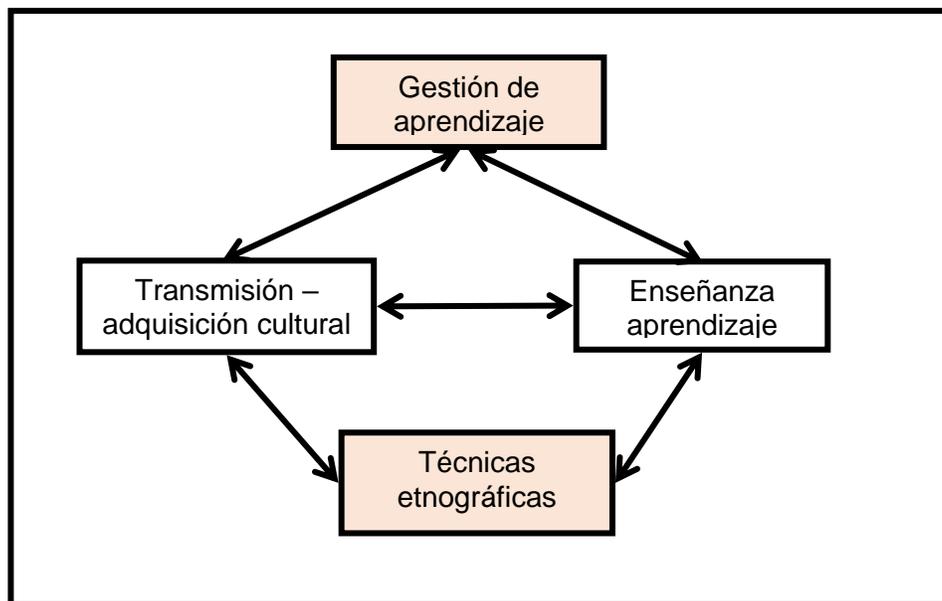


Grafico 2 Matriz epistémica de técnicas etnográficas en la gestión de aprendizaje (elaboración propia del autor)

Al enfocar en el primer nivel de mediación entre la relación de las técnicas etnográficas y los procesos de transmisión y adquisición de cultura se enriquece el diagnóstico pedagógico al incorporar la descripción densa en la gestión de aprendizaje y convertir el pensamiento pedagógico y el profesional pedagógico en campos temáticos que explorar en el trabajo de campo que culmina con la conformación de una etnografía de las representaciones pedagógicas en las personas implicadas y en los contextos de actuación escolar, laboral, familiar y personal.

Al enfocar en el segundo nivel de mediación de relaciones entre la aplicación del saber en la comprensión del proceso formativo y la creación científica para la realización del proceso formativo que se concreta en el uso de técnicas etnográficas en el proceso enseñanza aprendizaje para gestionar el aprendizaje enriquece los procedimientos con los cuales no solo se forman conocimientos, sino que se reflexionan en la manera en que se producen estos.

En el gráfico 3 se modela el proceso que parte de la etnografía de las representaciones pedagógicas y que desde el punto de vista operatorio encuentra en las técnicas etnográficas el aspecto que vincula el uso de la etnografía de la realidad escolar y la autoetnografía como el proceso en el cual se parte de una revisión crítica de la manera en que se concibe y desarrolla el proceso pedagógico tanto, en el plano personal como, grupal. En esta interrelación se alcanzan los mayores niveles de reflexividad del aprendizaje a partir del empleo de las técnicas etnográficas como creaciones didácticas y pedagógicas que son practicadas como herramientas de gestión y autogestión que conducen a la formación autoconocimientos y a la independencia cognitiva.

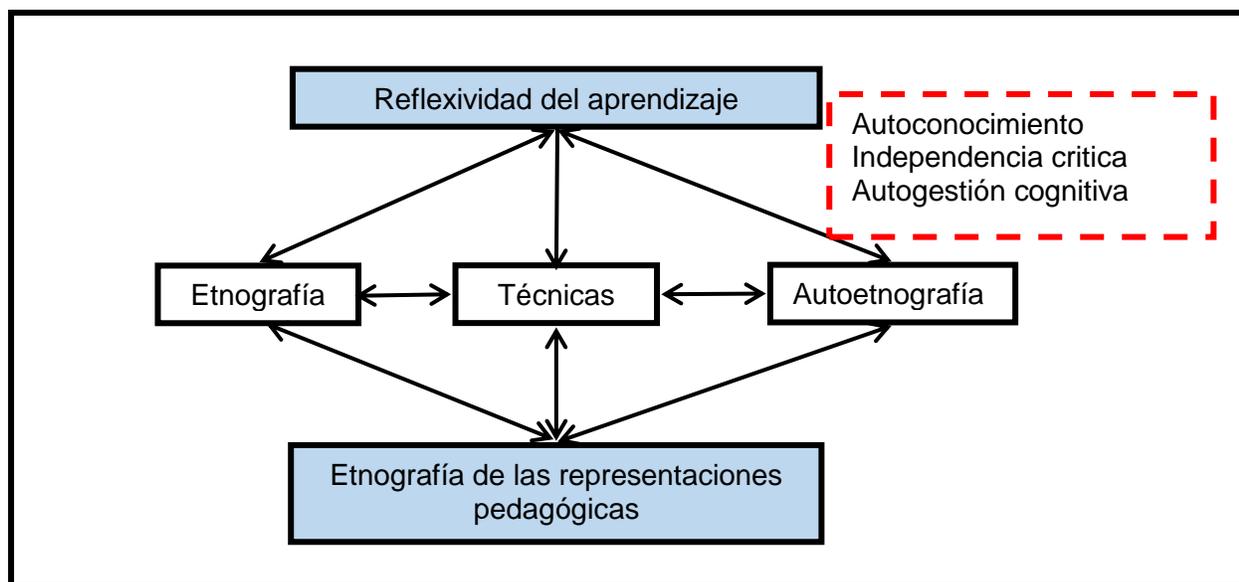


Gráfico 3 Matriz cultural operatoria de gestión de aprendizaje (elaboración propia)

En la implementación de este modelo se realiza un agrupamiento que ordena las técnicas etnográficas con intenciones pedagógicas, este agrupamiento es solo una propuesta básica para comenzar en el uso de las técnicas no es una estructuración rígida ni constituye la renuncia de su provecho para otros fines en la gestión de aprendizaje. Es criterio del autor que el empleo de las técnicas etnográficas en el ámbito pedagógico es amplio y que en la gestión de aprendizaje pueden ser incorporadas otras. Este agrupamiento de técnicas etnográficas permite el tránsito gradual del tratamiento pedagógico en la gestión de aprendizaje aspecto abordado en el capítulo siguiente.

1.4 La descripción densa como herramienta etnográfica reflexiva en la gestión de aprendizaje.

La descripción densa constituye el resultado de la aplicación de las diferentes técnicas etnográficas en el trabajo de campo, es el producto de la interpretación de los datos

obtenidos en el proceso de investigación, por tanto, se convierte en fuente con la cual se nutre la gestión de aprendizaje al permitir la comprensión de la forma de pensar y actuar de los actores sociales en el desarrollo del proceso pedagógico. Ninguna técnica por sí misma constituye en su realización expresión de un trabajo etnográfico acabado si no se traduce en un texto que alcance a ser una descripción densa, tampoco es posible llegar a crear un texto etnográfico de naturaleza científica si no es auxiliado por la aplicación rigurosa de un trabajo de campo que articule una gama de técnicas etnográficas, es por ello que constituye un componente importante en la estructuración del uso de las técnicas etnográficas en la gestión de aprendizaje.

Se requiere que se trascienda de la tradicional descripción a la descripción densa en el estudio de las relaciones que ocurren en la gestión de aprendizaje pues no se trata de describir externamente las actividades, comportamientos que factualmente se pueden percibir, se necesita adentrar la indagación hasta conocer los sentidos y significados que a esas actividades y comportamientos se atribuyen, así como los elementos contextuales que crean causas y condiciones que los determinan. La relación descripción etnográfica – gestión de aprendizaje es esencial para lograr pertinencia en el diseño de la influencia educativa que genera el profesorado en el proceso pedagógico y a su vez una expresión de toma de consciencia de la propia actividad pedagógica por los docentes de ahí el alto potencial reflexivo transformador que posee.

La visión inicial de los estudios de sistemas culturales parte de reconocer tres dimensiones de indagación: material (utensilios, medios, herramientas, objetos), social (organización, reglas, normas, técnicas) y espiritual (valores morales, éticos, ideas, creencias). Todos estos

elementos están mutuamente relacionados y se manifiestan en las representaciones y formas culturales que conforman la cultura escolar (Justis, 2013). La gestión de aprendizaje es considerada un sistema cultural, en tanto, constituye una interrelación de personas que comunican sentidos, significados y conocimientos que son parte de los aspectos que caracterizan al ser humano; su estudio recorre estas dimensiones de forma íntegra y con una visión holística en la que la descripción densa representa una útil herramienta que permite una mejor comprensión del proceso pedagógico y, por tanto, una forma de perfeccionar su realización.

En este epígrafe se argumenta la importancia de la descripción densa en la gestión de aprendizaje, teniendo en cuenta que se requiere el dominio consciente no solo de las actividades y acciones que caracterizan al proceso de aprendizaje, sino los sentidos y significados culturales que en este proceso se construyen por los grupos humanos y que explican y describen las diferentes maneras en que se forma este conocimiento, tanto en la perspectiva de los docentes y directivos como en la de los estudiantes y familiares.

La educación, tanto institucional como, no institucional es un proceso social de esencia cultural y aproximarse a su naturaleza implica una posición transdisciplinar que permita el uso de las ciencias de la educación en su estudio y comprensión. Los estudios de Geertz, (2003) permiten situar a la cultura como objeto y al mismo tiempo a la descripción densa como herramienta de trabajo para estudiarla. Nutrir la labor de docente en la gestión de aprendizaje de los aportes que la antropología permite plantearse como una tarea en la gestión de aprendizaje explicar las causas del aprendizaje interpretando expresiones sociales y escolares que son enigmáticas en su superficie.

La cultura que debe ser aprendida y el modo en que se organizan las personas para estudiarla constituye una relación que debe ser revelada por la descripción densa en la gestión de aprendizaje. Se entiende por descripción densa en la sistematización realizada de la obra de Geertz, (2003) a una jerarquía de representaciones y formas culturales de la cultura escolar ordenada en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente actúa en la sociedad.

Las jerarquías ordenadas de estructuras de significación dan cuenta de la existencia de sistemas de símbolos interpretables en interacción que constituyen conductas, artefactos, estados de conciencia, actos, palabras, cosas, que pueden verse como relatos escolares en tanto, textos culturales interpretables. Esas estructuras de significación que conforman la cultura escolar de una institución están relacionadas en una jerarquía ordenada que es necesario comprender para poder gestionar conscientemente el aprendizaje.

La cultura escolar que caracteriza la institución establece por tradición una jerarquía ordenada, que actúa como contexto y que se distingue de otros contextos por una unidad de estilo que le atribuye el carácter situacional de la cultura escolar. La aproximación a la cultura escolar que sirve de contexto al proceso de aprendizaje y su gestión es una entidad cultural en la que pueden describirse acontecimientos, modos de conducta, instituciones o procesos sociales de manera inteligible socialmente establecidas y en virtud de las cuales las personas actúan. La gestión de aprendizaje como sistema cultural es producto de actores sociales que en su práctica escolar dan sentido y significado a su propia realidad.

El aprendizaje se realiza en el individuo, aunque se produzca en las relaciones grupales y como hecho cultural no se sitúa dentro de la cabeza de la persona, sino que toma cuerpo en

los símbolos a través de los cuales los miembros de un grupo humano comunican sus concepciones, puntos de vistas, posiciones y orientaciones. Hay que atender a la conducta y hacerlo con cierto rigor porque es en el fluir de la conducta como acción social donde las formas culturales encuentran articulación en representaciones sociales.

En la obra de Geertz, (2003) se argumenta que la lógica de los significados se deriva de las acciones, de la conducta humana por tanto, una vez que las actividades concebidas para la gestión del aprendizaje son creadas como acción simbólica, en tanto, significan algo en el desarrollo de ese proceso, es necesaria la comprensión de los procesos de aprendizaje, no en su manifestación externa y comportamental donde lo central no se sabe o lo que sabe y mucho menos cuanto sabe el estudiante o el docente es una incógnita. Se requiere ascender a un nivel esencial, que connota sus creencias en relación a cómo llegar a ese conocimiento y la significación que le atribuye como persona.

La descripción densa es herramienta válida para captar la cultura escolar que explica la gestión de aprendizaje al ser la creación lógica de una díada entre la herramienta como creación didáctica y la gestión de aprendizaje como conceptos que se ajustan mutuamente en una práctica escolar. El modo de realizar la gestión del aprendizaje se ajusta a la representación cultural creada en el grupo por la experiencia acumulada que es expresada en formas culturales como creencias, tradiciones, costumbres, mitos, usos que definen la cultura escolar en su nivel situacional. Los cambios en estas representaciones generan modificaciones en el modo de concebir la gestión del aprendizaje al ser esta el producto de jerarquías ordenadas en virtud de las cuales las personas actúan en el ámbito escolar, de ello se deriva que la tarea que ahora se plantea para la comprensión de ese sistema cultural

es descubrir y explicar las estructuras de significación que sostienen tales comportamientos basados en el estudio profundo de las personas implicadas.

Derivada de esta tarea y asumiendo la sistematización realizada de la teoría interpretativa de la cultura de Geertz, (2003) en la gestión de aprendizaje la descripción densa posee características esenciales: es interpretativa, es el rescate de la memoria escolar, concientizar las estructuras de significados y es singular.

Es interpretativa

Es interpretativa porque revela el flujo del relato escolar, sus significados y la manera en que se comprende el estilo creado históricamente en el desarrollo de la actividad de aprendizaje con la identificación y explicación de los signos interpretables a partir de una lectura de lo que ocurre y desentrañar el significado. Es inferir significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de los mejores supuestos proponiendo como regla el estudio profundo hasta situarse en la posición de fondo para preguntar por el sentido y el valor de lo que sucede y de lo que se dice (es decir, para explicar).

La descripción etnográfica queda transformada en descripción densa al reunir la información de fondo, integrar los significados de la situación, fijar los hechos habituales, comprender, desentrañar y hacer accesible conceptualmente para todos, la cultura escolar latente en los comportamientos y conductas manifiestas en la gestión de aprendizaje.

La comprensión de las estructuras de significación latentes en la cultura escolar en la que se sostiene el sistema cultural que conforma la gestión de aprendizaje, implica que el docente:

- Las capte y las explique, aun cuando esté en los niveles más rutinarios de su trabajo.
- Las determine en su alcance y área de actuación.

- Lea las estructuras de significado en las conductas modeladas como si estas estuvieran escritas.

Es el rescate de la memoria escolar

Es el rescate de la memoria escolar porque reconstruye la experiencia que sustenta el modo de hacer. La cultura adquiere cuerpo en un relato social, entendido como expresiones que incluyen hechos, dichos, cosas en el que lo más importante es lo dicho por los actores, es por ello que, lo que hacen los implicados es rescatar lo dicho por los actores sobre los sucesos, las cosas, las relaciones, completando su proceso de comprensión.

El rescate de la memoria escolar permite interpretar y comprender el punto de vista de los actores, sin que ello signifique que la palabra del informante sea la única autorizada y mucho menos la única verdad. Al rescatar lo dicho por los actores, se está interpretando una parte de la realidad escolar, pues lo que dice el informante es una interpretación que presenta el doble carácter en el proceso de gestión de aprendizaje de lo dicho por el que aprende y lo inferido por el que enseña.

La conversión de las estructuras de significado en un texto escrito perpetúa la realidad escolar en un momento y lugar determinado y la convierte en memoria que favorece el estudio de esa realidad y la comparación con otras en las que se realizan procesos similares y enfrenta situaciones parecidas. Por tanto, la descripción densa convertida en texto contribuye al rescate de la memoria histórica de un grupo humano en el desarrollo de una actividad determinada como lo es en este caso la gestión de aprendizaje.

Es concientizar las estructuras de significados.

Al mismo tiempo que se rescata lo dicho lo registra y con la escritura adquiere un orden una redacción, que como representación lo fija transformando lo escrito en un documento que puede ser consultado. Lo importante es fijarlo en forma susceptible de ser examinada al hacerlo, se aparta del hecho pasajero que existe sólo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada para modificar el modo de hacer si se considera pertinente por los actores.

La forma en que se produce el trabajo etnográfico favorece la concientización de las estructuras de significados por los actores sociales implicados en el proceso de gestión de aprendizaje pues para que una descripción densa sea válida debe ser aceptada por los implicados en ella, por lo que requiere de su socialización con los investigados, su aprobación, y si es necesario, su enriquecimiento de forma que en este proceso de validez los propios actores adquieran un nivel superior de conciencia de sí mismos en los hechos y significados que se consultan para precisar su veracidad.

Es singular

La última característica que tiene la descripción densa es que su realización es de nivel micro social por lo que tiene un carácter singular que favorece el establecimiento de casos una vez realizado el proceso de descripción densa. El trabajo de descripción densa se enfoca en contextos acotados (una escuela, un aula o grupo escolar, un consejo popular, un nivel educativo) y sobre hechos cotidianos, sencillos, domésticos (la familia, la clase, las interacciones entre las personas). Lo acotado implica que esa descripción densa se realiza espacialmente delimitado, enfocado en lo cotidiano implica que esa descripción es micro social conceptualmente y que no puede confundirse el lugar de estudio con el objeto de

estudio, pues lo que se estudia no es un aula, un grupo o una institución sino en un grupo o en una institución el sistema cultural que explica la naturaleza de la gestión del aprendizaje.

La relación entre descripción densa y teoría pedagógica en la gestión de aprendizaje

Es posible realizar una articulación conceptual que permita introducir modos sistemáticos de evaluación de las afirmaciones que se hacen como resultado de la descripción densa que pueda establecer una estructura conceptual que alcance a validar y verificar la descripción densa. En tal propósito es necesario vigilar para no confundir el objeto de estudio con el estudio de ese objeto. Una descripción densa es válida cuando responde claramente a la pregunta: ¿qué clase de personas son estas? Y es capaz de desentrañar lo que significa la cultura para ellos utilizando su interpretación para ponerse él, y luego a través de su descripción a otros, en contacto con la vida de esas personas.

La validez de una descripción densa se comprueba si es posible distinguir los diferentes significados y al proponer un modo particular de comprensión impone una forma particular de concebir la ciencia pedagógica de cara a los datos que de la aplicación de la regla antropológica (descripción densa) en un proceso inferencial abducido, la gestión de aprendizaje deviene en rasgo del que se derivan los casos que requieren de tratamiento diferenciado. En la dialéctica regla (descripción densa), rasgo (gestión de aprendizaje como sistema cultural) se determina el caso (agrupamiento de estudiantes según necesidades de aprendizaje). La descripción densa como herramienta ya no es solo una interpretación del sistema cultural gestión de aprendizaje en busca de formas culturales diferentes, es la constitución de casos para el diseño de tratamientos pedagógicos basados en las diferencias culturales propias de las personas implicadas.

El proceso de gestión de aprendizaje apoyado en la descripción densa como herramienta en el plano inferencial se desarrolla con el predominio de una estructuración lógica abducida en el que la inducción o la deducción en relación sistémica quedan en segundo plano. En esta lógica no se va al estudio diagnóstico y de caracterización a comprobar una teoría o a reunir los indicios que prueban la existencia de un caso, sino a profundizar con la descripción densa en los elementos esenciales que están presentes de la realidad escolar en un campo temático específico para determinar finalmente los casos a tratar pedagógicamente. Por tanto, se parte de la identificación de qué no sabe hacer la persona, pero por qué no sabe es un proceso que se sigue desde la lógica expuesta y que no puede ser reducida como en ocasiones ocurre por causas familiares y sociales sin determinar el tratamiento pedagógico que resuelva el problema.

El uso de la descripción densa permite un camino metodológico de análisis de la gestión de aprendizaje que va más allá de la hipótesis que hay que probar o de la generalización empírica que casa datos con teorías en ocasiones de forma dogmática, sino que se basa en no comprometerse en generalizaciones de gran alcance sino en estudios profundos de comportamientos, conductas explicadas por los sentidos y significados que le dan origen en cada persona. La descripción densa no codifica regularidades abstractas, la teoría que surge de ella no puede generalizar a través de tomar muchos casos particulares, y revelar el carácter multisituado de un sistema cultural enfocando la generalización de la teoría dentro de cada caso una vez determinado como fruto del trabajo con los implicados, ilustrando la forma sencilla y familiar que toman los grandes conceptos en contextos culturales cotidianos.

Por otra parte, la teoría cultural que surge de la descripción densa no es predictiva para las determinaciones pedagógicas en el sentido estricto del término: porque se interpreta luego que ocurren los hechos, eso no quiere decir que tenga que ajustarse a realidades pasadas, sino que debe crear situaciones etnográficas con los posibles escenarios culturales una vez comprendidos los elementos constitutivos de la cultura escolar asociado a un campo temático determinado.

La aplicación de la descripción densa a la pedagogía, introduce teóricamente la idea de que lo que se hace en el nivel inmediato de la observación es interpretación y paralelo se desarrolla la teoría de la que depende conceptualmente la interpretación de lo observado. En la relación teoría-técnica que introduce la etnografía a la educación, cambia la correlación tradicional entre descripción-explicación, se transforma en una relación entre descripción densa (inscripción) y diagnóstico (especificación de logros y deficiencias).

En la descripción densa se establece (y se inscribe) la significación que determinadas acciones sociales, escolares y/o profesionales (comportamientos) tienen para los actores; al mismo tiempo se especifica (diagnostica), enunciándolo de manera explícita, lo que el conocimiento así alcanzado muestra sobre esa sociedad, grupo y persona.

La descripción densa descubre (se registra) las estructuras conceptuales que informan los actos de los sujetos y al mismo tiempo se construye (se especifica) un sistema de análisis en cuyos términos, aquello que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas, porque le son pertinente, se destaca, revela una serie de significantes (lo dicho en el relato social, escolar y personal) e intenta situarlos dentro de un marco inteligible, establece la

significación que determinadas acciones tienen para sus actores y describe las estructuras conceptuales que informan los actos de esos sujetos.

Con el uso de la descripción densa en la gestión de aprendizaje se organiza el análisis diagnóstico del docente de manera tal que las conexiones entre formaciones teóricas e interpretaciones queden lo más claro posible para comprender sobre qué bases culturales se produce el conocimiento en cada estudiante. La doble tarea en la gestión de aprendizaje consiste en descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de los sujetos, lo que piensan de cómo realizar la gestión del aprendizaje, y en construir un sistema de análisis en cuyos términos aquello que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas porque le es inherente, se destaque y permanezca, si es pertinente a su desarrollo o cambie si lo dificulta.

La meta es llegar a conclusiones partiendo de hechos pequeños en personas específicas, pero de constitución muy densa en significados, prestar apoyo a enunciados generales sobre el papel de la cultura en la construcción del conocimiento relacionándola exactamente con hechos específicos y complejos del medio social y cultural.

Capítulo 2 Las técnicas etnográficas en el tránsito gradual del tratamiento pedagógico en la gestión de aprendizaje.

Introducción

Este capítulo pretende como objetivo argumentar los presupuestos metodológicos para generar en el proceso de gestión de aprendizaje el tránsito gradual del tratamiento pedagógico, apoyados en el empleo de técnicas etnográficas. Se parte de la identificación de

problemas profesionales en el empleo del diagnóstico, la diferenciación y la personalización en el tratamiento pedagógico que ocurre como contenido de la gestión de aprendizaje.

Entre los contenidos abordados en el capítulo destacan las orientaciones metodológicas para trascender el empleo de pruebas pedagógicas por los docentes, como herramientas para el diagnóstico de los estudiantes para estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje que no siempre brindan la información causal requerida para resolver el problema de aprendizaje o de conducta. También, se realiza el tratamiento al proceso de gestión de aprendizaje con una visión que metodológicamente no se reduce a la aplicación de las funciones de dirección de forma que, en los aspectos aquí desarrollados, encuentre el grupo de docentes propuestas que enriquezcan sus recursos para la identificación y tratamiento a los problemas de aprendizaje sin dejar de tratar el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Para alcanzar el cumplimiento del objetivo trazado para el capítulo se parte de establecer las relaciones de correspondencia entre las técnicas etnográficas y las estrategias de enseñanza aprendizaje y de argumentar que el trabajo de campo es una herramienta para activar los métodos educativos desarrolladores. También se realizan recomendaciones y fundamentos que revelan el papel que las técnicas etnográficas tienen en el logro del acceso a la individualidad y el tratamiento diferenciado en la gestión de aprendizaje y culmina la estructuración con los aspectos metodológicos que favorecen el desarrollo de la reflexividad en la gestión de aprendizaje desde el uso de técnicas etnográficas.

Finalmente, este capítulo en relación con el anterior completa los elementos que ordenan la dialéctica de lo teórico y lo metodológico en el empleo de las técnicas etnográficas en la

gestión de aprendizaje, con lo cual queda expresada en niveles básicos, aspectos que conforman el modelo operatorio desde el cual se genera la intención pedagógica del empleo de la Antropología y la Etnografía de la Educación como ciencias que contribuyen a una mejor comprensión de los procesos educativos.

2.1 Relaciones de correspondencia entre las técnicas etnográficas y las estrategias de enseñanza aprendizaje.

Lo que es válido para la existencia individual también es válido para todas las formas de cultural mediante las cuales los seres humanos cuentan su historia colectiva y familiar en espacios de relación como la ciudad, la sociedad, la cultura de grupos humanos. Los elementos culturales en tanto modo de inteligibilidad de la experiencia humana conforman modelos de comprensión de la acción colectiva e individual.

No hay colectividad de comunidad humana sin una historia que los vincula, no hay espacio social sin relato, no hay territorio habitado por personas sin relato. Todas las formas de asociación humana se edifican en los relatos: de fundación, de origen, de funcionamiento, de participación que se impregnan en formas culturales como mitos, leyendas e historias nacionales. Estos constituyen el elemento de acceso al sistema de relaciones humanas en el estudio de las formaciones culturales incluida las de la cultura escolar en la que se crean las estrategias de cómo el grupo humano concibe la enseñanza y el aprendizaje.

Compartir los mismos relatos porta las escalas de asociación y de establecimiento de vínculos humanos y tiene que ver con la formación de los grupos sociales (relatos estudiantiles, femeninos, masculinos, seguidores de actividades, entro otros), con las categorías socio-profesionales (historias docentes, de prácticas docentes, de resultados

laborales), con los grupos de convivencia o de sociabilidad (relatos familiares, de amistades, de relaciones amorosas). No puede desarrollarse un proceso formativo que no tenga en cuenta las escalas de asociación y los vínculos humanos explicados y practicados por los propios actores del proceso educativo.

La convivencia en la escuela implica su estudio como espacio humano desde las técnicas etnográficas, lo que los geógrafos de las sociedades llaman el habitar: no hay lugar habitado, no hay territorio sin relatos compartidos por aquellos que viven y habitan allí. Cualquiera que sea la forma de enlace que las personas tengan entre ellos, siempre estará mediado por relatos y fundado en historias que cuentan el origen, el funcionamiento, los logros y fracasos con los cuales se comparten las experiencias, las situaciones, los significados, los símbolos que los identifican y vinculan.

En los capítulos siguientes se argumenta que las técnicas etnográficas no solo ilustran cómo investigar sobre la cultura de los seres humanos, también reflejan cómo se transmiten y adquieren los bienes de la cultura intangible y con ello su ideal educativo e instructivo con el cual acceden al marco de la gestión de aprendizaje.

Entre las técnicas etnográficas y la enseñanza hay ciertos paralelismos que las convierten en actividades eminentemente adaptables entre sí. En primer lugar, ambas coinciden en su esencia comunicativa de contar una historia. Ambas investigan, crean condiciones que analizan, organizan y, finalmente, presentan su resultado en forma de saberes sobre determinados aspectos de la vida humana. La intención de registrar fielmente, en las técnicas etnográficas, las formas culturales tal como las viven sus protagonistas, coincide con la finalidad de las estrategias de enseñanza que pretenden transmitir o modificar las formas

culturales que son pertinentes o no a los fines formativos, pero requieren ser profundamente estudiadas y comprendidas.

La manera en que se identifican, comprenden y procesan las formas culturales contiene matrices culturales que actúan en la vida social y en la transmisión de la cultura como proceso de enseñanza y educación en diferentes contextos de la vida cotidiana, esta acumula los elementos que dan lugar a la formación de un estilo de pensamiento, de percepciones, de procesos interpretativos, de sensibilidad que implican posibilidades de establecer empatía con los demás, es una capacidad de comprensión cultural común para el empleo de las técnicas etnográficas y las estrategias de enseñanza.

Por otra parte, en la actividad profesional pedagógica acumula el profesorado una notable experiencia como observadores participantes y como entrevistadores por la presencialidad de su labor y el carácter social e interactivo de su profesión.

Este trabajo defiende la tesis que el fomento del conocimiento de las posibilidades y limitaciones del empleo de las técnicas etnográficas rápidamente pone en condiciones al profesorado para enriquecer su modo de actuación en la gestión de aprendizajes. Para cumplir esta tesis solo se requiere que se reconozcan y comiencen a identificarse con la idea etnográfica para que abran una perspectiva más amplia para comprender la realidad escolar y las posibilidades de formar gestionando aprendizajes culturales que forjan a la persona integralmente, dando un lugar a la comprensión de: la construcción social del conocimiento escolar (Ball, 1989; Hammersley, 1992, 1994; Goodson, 2004), el carácter estructurado y significativo del comportamiento (Marsh, Rosser y Harre, 1978), las propiedades funcionales de la cultura del alumno (Willis, 1977; Davies, 1982); las reglas rutinarias no escritas que

guían la acción del maestro (Hargreaves, 1980); el significado que se encuentra detrás del comportamiento aparentemente incoherente de los alumnos (Turner, 1983 y Fuller, 2001).

Para el profesorado, el empleo de técnicas etnográficas puede tener un valor práctico digno de consideración, estrategias de enseñanza y técnicas etnográficas versan sobre cuestiones que ellos reconocen, se refieren a sus mismos problemas y en sus mismos términos de uso cotidiano, lo que favorece que con su empleo en la gestión de aprendizaje el profesorado pueda ampliar sus habilidades estratégicas mediante los múltiples estudios de la interacción maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-directivos.

El empleo de técnicas etnográficas ofrece a los maestros un compromiso con la investigación y una orientación hacia ella para el desarrollo de la gestión de aprendizajes y en ello la identificación de las fuerzas que operan en las escuelas y las personas que en ellas se encuentran. También en su empleo se forma la capacidad reflexiva y crítica para aun en el interior de la presión de estas fuerzas, las personas poseen potencialmente una volición que permite a la vez adoptar una actitud optimista, realista y transformadora. Esta actitud reconoce las dificultades con que se enfrentan los maestros, pero sostiene las perspectivas personales de superarlas.

Del análisis de las relaciones de correspondencia de las técnicas etnográficas y las estrategias de enseñanza se deriva la necesidad de mejorar las herramientas que emplea la pedagogía en el diagnóstico para la comprensión de la especie humana, de cómo viven las personas, cómo se comportan, qué las motiva, cómo se relacionan entre sí, las reglas que rigen su conducta, los significados de las formas simbólicas (el lenguaje, la apariencia, la

conducta), los factores sociales relacionados con las diferencias entre grupos (la clase social, el sexo, la etnia, las generaciones, el medio, los medios de comunicación).

Con el empleo de las técnicas etnográficas en la gestión de aprendizaje se abre como campo de acción el estudio de lo que la gente hace realmente, las estrategias que emplean y los significados que se ocultan detrás de ellas. Esto incluye los métodos docentes de instrucción y de control y las estrategias del alumno para responder a los maestros o asegurar sus fines. Los resultados que este campo describe revela una dialéctica entre el yo escolar y la sociedad, en la medida en que se trata de lograr ciertos fines, tal vez de modificarlos de alguna manera, o bien de buscar situaciones más pertinentes a los modelos educativos o tratar de cambiarlas. También abre una perspectiva de análisis a las actitudes, opiniones y creencias de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro y la satisfacción de lo que brinda la escuela en la construcción de sus proyectos personales de vida, teniendo consciencia de cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas para explicar la identidad de los maestros, sus intereses y biografías, el modo en que se adaptan a su papel y que logran sus fines en sus estudiantes.

2.2 El trabajo de campo una herramienta para activar los métodos educativos

Para el antropólogo el trabajo de campo constituye el ritual principal de la antropología, en analogía para el docente la clase constituye el ritual principal de la pedagogía. La etnografía ha sido vista dentro de la antropología como enfoque, método y texto adquiriendo una triple acepción que permite articular procedimientos que activan y preparan a través de técnicas y

procederes para ver el hecho cultural, comprenderlo y finalmente hacer con el uso del texto que otros también vean en el hecho cultural. En este epígrafe se argumenta la idea de que estos presupuestos surgen en la esencia cultural de la educación y contiene potencialmente la posibilidad del empleo de estos beneficios teóricos de la etnografía.

Toda experiencia humana viene dada culturalmente y es portadora de significados; la clase, las relaciones que en la escuela se producen están altamente permeados de la experiencia en el desarrollo de la educación, los significados construidos socialmente las justifican y la convierten en los modos de hacer por las personas. Al registrar la etnografía, la experiencia en un texto, esa significación constituye un proceso intencional de comunicar, de transmitir la cultura como un conocimiento que se necesita formar en las generaciones venideras, por tanto, la etnografía en su visión más general es una transformación a la escritura de la experiencia, en este caso pedagógica, para ser estudiada, transmitida, reinventada y sobre todo comprendida como conocimiento.

La gestión de aprendizaje es un sistema cultural que para adquirir un estatus de coherencia y sinergia parte del conocimiento cultural que afecta a la conducta y la comunicación en el escenario concreto de la escuela estudiando los elementos culturales implícitos o tácitos, no conocido por parte de algunos participantes y sólo conocido ambiguamente por parte de otros. Por tanto, una tarea significativa de la etnografía es hacer explícito a los actores lo que es implícito y tácito en el proceso de apropiación del conocimiento. Esto significa con frecuencia explicitar preconceptos, mitos, creencias que forman parte del currículo oculto y no afloran explícitamente bajo condiciones controladas por la escuela que, incluso pueden llevar a importantes conflictos culturales porque en muchas ocasiones lo implícito es a veces implícito para los actores porque es inaceptable a un nivel explícito.

El trabajo de campo a partir del modelo sistematizado por Justis, (2013, 2018, 2019) que establece una relación dialéctica entre un modelo percibido y un modelo operatorio, en sustitución a la visión tradicional y discriminatoria de los Emic y los Etic, introduce una relación de aprendizaje al fijar una dirección de indagación en cómo se representa el estudiante el proceso de gestión de aprendizaje en contraposición dialéctica a las representaciones que de ello tiene el docente. Por tanto, se contempla la gestión del aprendizaje desde la perspectiva del alumnado y del profesorado. En este modelo es tan aprendiz el estudiantado como el profesorado, el primero orientado a apropiarse de la cultura que hereda y que le transmiten los diferentes contextos educativos y el segundo, enfocado en el estudio y comprensión de la persona que aprende y su relación con los contextos educativos para desentrañar las particularidades que le permiten o dificultan el logro de los aprendizajes propuestos en los fines de la educación.

La participación y reflexión que propicia el empleo de las técnicas etnográficas maximiza el aprendizaje del docente y del estudiante al enfocarse en el proceso de gestión de la mejora de la educación a partir de la comprensión profunda de la diversidad cultural de su alumnado y en la formación de los educadores en el ejercicio de analizar críticamente su práctica. Con esta perspectiva enseñar, es hacer posible que los educandos y docentes puedan apropiarse del significado profundo del objeto de la cultura que estudian como parte de la formación.

El carácter participativo de la gestión de aprendizaje apoyada en el empleo de técnicas etnográficas está dado en una serie de particularidades entre las que se destaca la profundización en problemas de aprendizaje que afectan el desempeño de las personas implicadas en los diferentes contextos de actuación, el objetivo último de la gestión de aprendizaje es la transformación estructural y la mejora de los procesos cognitivos, el foco de

atención del empleo de las técnicas se concentra en las actividades que cotidianamente se realizan para el desarrollo de la gestión de aprendizaje orientadas por la escuela, ocupa un lugar central el papel que se asigna a fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para movilizarse y organizarse, también implica a las personas en el lugar de formación, la escuela que controla todo el proceso integral de formación y mejora cognitiva.

Empatía en el trabajo de campo en la activación de los implicados

El uso de técnicas etnográficas brinda posibilidades de empleo de la empatía en el proceso de gestión de aprendizaje al convertir la relatoría de sí en una forma de incorporación y de actualización de los patrones biográficos de los medios y categorías socio-profesionales de pertenencia, en el que el individuo se ve obligado a establecer, por sí mismo, vínculos y modelos de coordinación entre posibles biográficos múltiples y multiformes y convertirse en el actor biográfico de su propia vida. Le corresponde definir en un relato de sí mismo, las competencias de su acción y los principios de su conducta, construir los motivos y los valores que le dan sentido a su experiencia, fijar los vínculos que lo unen a los otros y que le otorgan un lugar en el tejido de las colectividades.

La fuerza empática que el proceso de reflexividad alcanza en la gestión de aprendizaje apoyada en técnicas etnográficas se enfatiza en la disposición humana para interpretar la experiencia y proyectarse en devenir, se despliega desde la primera infancia y señala el proceso de constitución de la subjetividad como sujeto de la experiencia. Cuando narra una experiencia, no importa la edad del narrador, se entrelaza el ser del conocimiento, epistémico, y el ser empírico, cargado de emoción y sentimientos que encarna el yo y la otredad.

La gestión de aprendizaje se realiza desde una perspectiva histórica y cultural, ella se nutre de los sistemas simbólicos que hacen de los relatos expresiones culturales sujetas a las variaciones socio-críticas de los modelos, los esquemas, los guiones y las figuras a las cuales recurren los individuos para hacerlo, las historias que cuentan en el relato son producto de construcciones sociales y culturales que varían según las épocas y las sociedades. Ello explica la necesidad de reconocer el papel de los recursos móviles y de las redes sociales como campo temático en la comprensión de la construcción personal de las generaciones hoy, las publicaciones en las redes sociales es información que relata aspectos de la construcción cultural individual y revela claves para la estructuración de un tratamiento diferenciado.

Para el desarrollo integral en un proceso de gestión de aprendizaje, tanto del niño, como del adulto, la apropiación consciente de las relaciones individuales y sociales, permiten ponerse en el lugar del otro, representarse sus sentimientos y sus intenciones y comprender sus acciones en el marco de una historia social vivida. El proceso de gestión de aprendizaje debe conducir a aprender, a analizar la realidad, a organizar y a comprender el mundo en el que se vive, tanto natural como social.

2.3 Las técnicas etnográficas en el acceso a la individualidad y el tratamiento diferenciado en la gestión de aprendizaje.

La gestión de aprendizaje es en su esencia un proceso social, pues en su expresión más individual está contenida la herencia social reflejada en la construcción ideacional que lo hace persona. El acercamiento a los elementos de la cultura escolar en que se desenvuelve el individuo explica, con elocuencia, características individuales de la persona y en una

dialéctica instantánea la individualización de los elementos culturales que caracterizan a una individualidad, da cuenta de características del grupo y el medio social en el que este vive. Por tanto, es necesario desentrañar los aspectos comunes e individuales de la conformación de los contextos personal y social (englobando en este último por el momento, lo familiar, laboral y comunitario).

En el proceso de la gestión de aprendizaje se requiere la descripción del contexto personal y para ello se parte de considerar como fundamento la teoría antropológica de Mead, G. (1993) sistematizada por López, (2018) en el ámbito pedagógico donde se asume la formación de la persona como un asunto de transmisión y adquisición de cultura que se sustenta epistemológicamente en los aportes de Mead, M. (1935); Lamas, M. (1996 - 2007 - 2017); Lagarde, M. (1998) y Vasallo, N. (2012). Basado en estos estudios en el desarrollo y formación de lo personal surgen dos direcciones pedagógicas: una de carácter social y otra relacionada con el pensamiento en que se orienta la indagación de los roles culturales inherentes a las funciones, contenidos, principios y en particular, los mecanismos formativos de los implicados. Resalta dentro de los mecanismos culturales más empleados la endoculturación y el manejo del fondo simbólico del grupo, como parte de la cultura escolar. La gestión de aprendizaje encuentra en lo personal la puerta de entrada al estudio del pensamiento pedagógico existente en la cultura escolar de un grupo determinado. Este existe y se manifiesta mediante costumbres, símbolos, ritos, tradiciones que portan y se sostienen en representaciones mentales de la realidad escolar y social codificadas en formas culturales que son verbalizadas, recreadas en el lenguaje en uso, relatos que justifican, explican y describen la manera en que se concibe el desarrollo de la actividad educativa.

El relato del otro y el auto relato de lo personal constituyen los puntos de acceso al contexto personal y por ende al pensamiento pedagógico que rige como matriz cultural para la realización del proceso pedagógico. No hay personalidad sin relato cultural, sin significados, tampoco hay sentimiento individual de pertenencia a un grupo, a una colectividad o profesión sin compartir relato e historia en formas de anécdotas, situaciones y conflictos, no hay identidad individual, personal y/o profesional sin adhesión o por lo menos relación con la historia colectiva propios de los grupos a los cuales se pertenece. Las historias como relatos personales son un factor de cohesión social y un motor de coherencia y de identidad individual.

Lo personal expresa lo social en tanto la identidad individual y por tanto las historias que la estructuran en sentido y significado se construyen siempre en una relación con los relatos colectivos que pueden ser oficiales, institucionales y/o de otras personas. Lo personal es el lugar de un acuerdo entre un conjunto de relatos colectivos, de los grupos y colectividades sociales de inscripción o de pertenencia, y una trayectoria individual singular, un sentimiento único de sí mismo y de su existencia.

El estudio de lo personal encuentra en las técnicas etnográficas herramientas que tiene elevadas potencialidades y contribuciones para acceder a la cultura escolar desde la individualización y la gestión de aprendizaje que se nutre de la información obtenida del relato o historia que vincula lo personal de lo social en el proceso pedagógico, dotando al proceso de gestión de cualidades de investigación-formación-acción tejidas en torno a la elaboración de relatos autobiográficos y de experiencia profesional de docentes, tanto para la activación y la reconstrucción de la memoria pedagógica de la cultura escolar, como para la

formación y el desarrollo profesional docentes centrados en la investigación cultural de la propia práctica escolar y profesional pedagógica.

Apoyados en las técnicas etnográficas no solo se accede a lo personal en el proceso pedagógico, también se realiza un proceso vinculado con la reconstrucción participativa del saber pedagógico, la activación y recreación de la memoria pedagógica de la escuela y la movilización e intervención críticas en el campo educativo. Por tanto, en la medida en que se constituye etnográficamente lo personal se identifica lo individual y se estructura el tratamiento diferenciado a los aspectos culturales no pertinentes a los fines pedagógicos.

El tratamiento diferenciado a los aspectos individuales que conforman lo personal no es solo una actividad formativa que se realiza por los docentes con los estudiantes, es también contenido que realizan los directivos con los funcionarios y de estos con los profesores. Esta posición imprime a la actividad directiva otros roles que trascienden el control administrativo y trazan la ruta de prevalencia, tal y como plantea Justis, O. (2019c) de relaciones de subordinación a relaciones de cooperación y participación en la formación continua que entre directivos y docentes se produce en el marco del perfeccionamiento de los estilos de dirección.

Uno de los rasgos que distingue el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba es la participación en la toma de decisiones asumiendo el puesto de trabajo como espacio de formación continua y permanente y por tanto, se condiciona un cambio en el modo en que entienden y practican la formación docente en el trabajo de dirección en el ámbito de la educación en la que se abren perspectivas de interpretación como procesos de auto-formación y co-formación en la que se coincide con Pineau, (1998), en considerar a la

formación como un encuentro con el otro, como construcción de relaciones de colaboración en procesos de transformación subjetiva en el marco de comunidades de aprendizaje y desarrollo profesional entre pares.

Otra característica que diferencia el empleo de las técnicas etnográficas en la gestión de aprendizaje es que ellas imprimen experiencias que tienden a presentar, diseñar y hacer la actividad pedagógica como un proceso de investigación participativa y en colaboración con la indagación pedagógicas acerca del sentido de la educación, mediante la reconstrucción etnográfica y/o auto etnográfica de las propias prácticas docentes. Esta posición imprime la peculiaridad a la gestión de aprendizaje de ser una herramienta para la reconstrucción y la activación de la memoria docente y pedagógica de la escuela como una estrategia participativa y democratizadora para la re-elaboración de la pedagogía como generadora de posibilidades de saber, poder hacer y querer hacer a partir de experiencias colectivas e innovadoras en procesos de formación y desarrollo profesional docente centrados en la investigación y la experiencia escolar, como modalidades de organización escolar, laboral y técnica-metodológica entre educadores para la producción, publicación, circulación y validación de saberes pedagógicos desde la recuperación, reconstrucción y documentación de la experiencia escolar.

La gestión de aprendizaje en esta perspectiva promueve sujetos cada vez más autónomos que se auto-, co- y eco- forman, frente a la idea que desvaloriza el papel del enfoque investigativo en el desarrollo de la labor pedagógica provocado por el abuso de modalidades de formación tradicionales centradas en la capacitación en estrategias de enseñanza

elaboradas por el saber experto, muchas veces alejado de la práctica del docente y de los contextos culturales de actuación real.

2.4 El desarrollo de la reflexividad en la gestión de aprendizaje desde el uso de técnicas etnográficas.

Esta capacidad antropológica, según la cual el hombre percibe su vida y ordena la experiencia de sí mismo y del mundo constituye un pilar para la conformación de la gestión de aprendizaje en la escuela como un sistema cultural ordenado y regulado pedagógicamente. Estudiantes y docentes como todo ser humano no deja de biografiarse permanentemente pues constituye un mecanismo de fijación de su contexto personal con el cual inscribe su experiencia en los esquemas temporales cotidianos de existencia que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos, nuestras acciones, según una lógica de configuración individual de origen social. Esta actividad de biografización podría ser definida como una dimensión del pensar y del proceder humano que, bajo la forma de una hermenéutica conforma una práctica, que permite al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vivencia factible de utilizar en el proceso de gestión de aprendizaje para potenciar la significatividad de la actividad pedagógica.

La gestión de aprendizaje como sistema cultural marca una forma, un estilo de enseñar y aprender para un grupo de personas en un momento y lugar dado que no es posible explicar si no se devela curso de pensamiento pedagógico y escolar seguido fruto de la experiencia personal tanto del profesorado como del estudiantado. La cuestión medular en el proceso de gestión de aprendizaje apoyada en técnicas etnográficas es saber cómo llegar a la

experiencia humana, comprenderla y hacerla comprender a otros para con el estudio y reflexión crítica generar una gestión capaz de transformas esa experiencia en conocimiento científico y desarrollador para las personas implicadas. Las técnicas etnográficas son una vía de acceso privilegiado a lo humano y a otra forma de gestionar aprendizaje.

La gestión de aprendizaje basada en el empleo de técnicas etnográficas como práctica de formación es su dimensión autopoietica al crear las condiciones educativas para que la persona, al reflexionar conscientemente su propia historia personal en el desarrollo de la actividad educacional, da sentido a sus experiencias escolares y profesionales logrando en un recorrido lógico al tiempo que construye otra representación de sí mismo, se reinventa en los mecanismos que utiliza para apropiarse de los conocimientos. Como sugiere Larrosa, (2006), aplicado a los procesos de aprendizaje somos el relato abierto y contingente de la historia de nuestra vida escolar, la historia de quién somos en relación a lo que nos pasa en el proceso de formación. Se requiere de sistematizar procederes que potencien el proceso de re-significación de la experiencia escolar en el acto de relatar la propia vida escolar como acción de concientizar la forma en que aprendemos. Relatar la experiencia en la obtención de un conocimiento puede ser considerado ejercicio metacognitivo en el cual se resignifique y consolide el conocimiento en el proceso de gestión de aprendizaje.

Las técnicas etnográficas deben fijar al construir la información cultural que deviene en texto cuáles son las experiencias en la formación de los conocimientos, con la intención de explorar en un doble sentido: el de la experiencia en los contextos culturales de la formación de un conocimiento, y el de la transitoriedad de la experiencia descrita como objeto de reflexión crítica para el perfeccionamiento del proceso de aprendizaje. Esta doble dirección

nos lleva a repensar en la gestión de aprendizaje la relación entre vivir y narrar, actuar y reflexionar en la conformación de los conocimientos.

La reflexión etnográfica como una disposición didáctica, entrelaza en el relato que porta las representaciones de sí mismo en la gestión de aprendizaje los roles que puede asumir el estudiantado como un actor, autor y agente en la constitución tridimensional de la subjetividad que significa el proceso de aprendizaje.

Capítulo 3 Técnicas etnográficas que mejoran el diagnóstico pedagógico en la gestión de aprendizaje.

Introducción

Este capítulo constituye el primero en el que se comienza a dar herramientas a los docentes para la comprensión del modelo percibido en los implicados en la gestión de aprendizaje en relación a la forma en que se produce el proceso de aprendizaje. Se traza como objetivo establecer la relación de las técnicas etnográficas y la gestión de aprendizaje en la mejora del proceso de diagnóstico, individualización y diferenciación en el tránsito del tratamiento pedagógico a los problemas de aprendizaje.

El cumplimiento de este objetivo se concibió con un primer momento de análisis en el redimensionamiento, en el rol del docente con el uso de la observación participante en la gestión de aprendizaje por ser esta una herramienta determinante en el desarrollo de la labor pedagógica que puede ser mejor aprovechada si se amplía la visión que de ella se tiene en el uso docente. En un segundo momento se establece el curso de la acción gestora desde la entrevista a profundidad al despacho pedagógico en la gestión de aprendizaje y en el análisis de prácticas tradicionales de registro en el contexto específico cubano, para, con la compasión y la analogía, llegar a aprovechar

las potencialidades de la visión del diario de campo o bitácora como técnica de registro etnográfico en la gestión de aprendizaje.

Un tercer momento lo constituye el empleo de la técnica etnográfica grupo de discusión en contextos culturales multisituados por reunir la escuela en la interioridad de las aulas que organizan los diferentes grupos de estudiantes y docentes característicos de este tipo de contexto cultural en el que se requiere de profundizar en el trasfondo de cómo se construye, significa y explica la actividad cotidiana en el aula para lograr aprendizaje. Por último, se profundiza en la técnica etnográfica grupo focal en comparación con la de grupo de discusión en la gestión de aprendizaje para desde la complementación reunir información y valorar impacto de la actuación como parte importante de la gestión de aprendizaje y derivar con el empleo de técnicas etnoanalíticas la inducción de significación e integración en la gestión de aprendizaje.

3.1 Redimensionamiento en el rol del docente con el uso de la observación participante en la gestión de aprendizaje.

El rol de investigador al docente le viene dado por la propia naturaleza del proceso pedagógico en el que no es posible direccionar la formación humana si no se conoce a la persona y al asumir la gestión de aprendizaje como un sistema cultural ordenado portador de significaciones es una condición necesaria, el conocimiento diagnóstico por el docente de las particularidades que distingue a cada participante en su desempeño cognitivo.

La observación participante constituye, en el desarrollo del rol del docente, un factor determinante que adquiere una connotación superior a la visión tradicional que como técnica o método le ha sido atribuida por la pedagogía. En criterio de esta investigación, asumir la observación participante desde la posición de la etnografía la inserta en una dinámica integrada con otras técnicas que hacen de la presencialidad del docente en el escenario,

donde se produce el aprendizaje, una acción social que impacta en los resultados de la gestión del aprendizaje de los implicados en el proceso educativo.

En el modelo actuante de la educación la presencia del docente en la escena de aprendizaje garantiza el acceso para la observación de la acción de educar y la posibilidad de identificar e influir en las relaciones sociales establecidas en el ámbito escolar por lo que el rol docente investigador lo convierte en gestor de aprendizaje. La gestión de aprendizaje como acción social del profesorado y el estudiantado es un proceso de implicación cultural y de toma de conciencia de sí como actores sociales y hace de la presencia del docente como investigador y agente pedagógico una acción social.

La presencialidad del docente en el escenario de la gestión de aprendizaje reduce el riesgo de la violencia tradicional en la recorrida de información basada en la interrogación de diferentes testigos del acontecimiento educativo. La observación participante connota relaciones igualitarias, en las que la información se intercambia a modo de comentario a los acontecimientos que se viven; connota además el aprendizaje y el seguimiento de las reglas de comunicación del grupo estudiado que incluye el aprendizaje del sentido de oportunidad a la hora de hacer preguntas, el tono y la selección de a quién concebir como colaborador, facilita el surgimiento de cierto grado de empatía, de forma que la información sea obtenida como prueba de confianza, no como algo obligado. En esta posición el docente asume que la información es fiel por confianza y utiliza como estrategia para neutralizar el engaño a base de vivencia directa, de convivencia, de estar ahí y ser parte.

Para el docente aplicar en la gestión de aprendizaje la observación participante la mejor manera es incorporar de forma natural a su rol pedagógico la observación con la perspectiva fundamentada por la etnografía en la que ya le es asignado un papel real dentro del grupo o

institución y contribuir a los intereses del grupo, al mismo tiempo que experimenta personalmente el profesorado empatía ante los logros del estudiantado, ello da acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación en el escenario real de actuación.

No se puede minimizar el reto que entraña esta visión del rol de investigador del docente por su implicación en tareas institucionales. En tales circunstancias, el reto está en lograr relaciones igualitarias con todos los agentes que componen la población objeto de estudio, convivir dentro de una red de relaciones diversas, unas igualitarias, otras no, unas matizadas con la amistad, otras con la profesionalidad, unas con la cortesía formal, otras con la autoridad académica, en todos los casos es necesario abrir diversos canales de información y formas de acceso con la asunción de papeles diversos.

Metodológicamente es imprescindible la intención de determinar el punto de vista del estudiante sobre el proceso de aprendizaje por lo que la observación participante, debe identificar los significados en el modelo percibido de cada implicado de tal forma que el trabajo de campo se conciba como un proceso de socialización en el que el docente es también un aprendiz y su meta es conseguir la apropiación de los conocimientos que permitan la integración de cada estudiante en el grupo escolar y luego en la sociedad como pruebas de la completa asimilación de la cultura.

Se trata de un aprendizaje básico para tomar decisiones pedagógicas a partir del acceso al significado de los comportamientos y conocimiento profundo del sentido de cada acción para los implicados, para finalmente realizar un relato dirigido a otros acerca de cómo son, cómo viven, piensan, ven el mundo las personas. El uso de la observación participante, por el

profesorado, crea las condiciones educativas para alcanzar un aprendizaje controlado, una socialización reversible en el que la participación es necesaria, pues maximiza el aprendizaje y permite una identificación mayor con el modelo percibido del estudiantado, el profesorado y el suyo propio.

La observación participante, como parte de la gestión de aprendizaje, es una situación transformadora para el docente capaz de convertirlo en receptor de mensajes y de hacerle adquirir la competencia para reproducirlos inteligiblemente y situarse en el punto de vista del estudiantado y de su familia como expresión de la objetividad de su diagnóstico de las personas implicadas en el proceso que dirige. En este marco de análisis se entiende como forma condensada, con la cual se puede lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento.

La observación participante es más que un proceso de recogida de información, es la producción de esta, ella en relación con la entrevista y otras técnicas etnográficas da cuenta del aprendizaje del investigador y lo convierte en informante a partir del nivel de comprensión que el mismo alcanza por tanto, de ese producto se conforma lo que se ha denominado modelo operatorio para dar cuenta de la racionalidad del docente que asume el rol de investigador del grupo de clase y que de forma profunda recopila información de cómo se representan estos el proceso de aprendizaje (Justis y Creach, 2018).

Para el desarrollo de la observación participante en la gestión de aprendizaje es necesario partir de establecer un cuestionario que permita visualizar las redes de observación etnográficas que pueden estar presente, es por ello que se decidió por el autor de este libro

sistematizar la visión de Goetz y Lecompte, (1988) y contextualizarla para la observación de actividades desarrolladas en el proceso pedagógico como parte de la gestión de aprendizaje. La aproximación más elemental en el trabajo de campo a la gestión de aprendizaje se orienta a partir del siguiente cuestionario genérico:

1. ¿Quiénes están en el grupo? ¿Cuántos son y cuáles son sus tipos, identidades, y características relevantes? ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo?
2. ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo? ¿Qué se dicen entre sí?
 - a) ¿Qué comportamientos son repetitivos y cuáles anómalos? ¿En qué acontecimientos, actividades o rutinas están implicados, los individuos? ¿Qué recursos se emplean en dicha actividad? ¿Cómo son asignados? ¿Qué contextos diferentes es posible identificar?
 - b) ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan las personas y cómo se vinculan? ¿Qué status y roles aparecen en su interacción? ¿Quién toma las decisiones y por quién? ¿Qué organización subyace a todas estas interacciones?
 - c) ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes? ¿Cuáles poco frecuentes? ¿Qué relatos, creencias, activas, sonoras y auditivas, y sentimientos se detectan en los contextos del grupo?
4. ¿Cuándo se reúne el grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones? ¿Cuánto se prolongan? ¿De qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo? ¿Cómo perciben los participantes su pasado, su futuro dentro de este grupo?
5. ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados, desde el punto de vista del participante y desde el punto de vista del investigador? ¿Cómo se mantiene la estabilidad en

el grupo? ¿Cómo surge y es orientado el cambio? ¿Cómo son organizados todos los elementos determinados? ¿Qué reglas, normas y costumbres rigen en la organización? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos y organizaciones?

6. ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los actores sociales a su conducta? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué símbolos, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?

3.2 La técnica de la entrevista etnográfica en la gestión de aprendizaje.

La entrevista es una estrategia para hacer que la persona hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley, 1979: 9), una situación en la cual se obtiene información sobre algo interrogando a otra persona. Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales.

La denominación de etnográfica responde a la diversidad de formas y tipos de entrevistas que existen y la distinción que entre los antropólogos existe en los que ellos llaman entrevista antropológica o etnográfica (Agar, 1980; Spradley, 1979), entrevista informal (Kemp, 1984; Ellen, 1984) o no directiva (Thiollent, 1982; Kandel, 1982).

El valor de la entrevista etnográfica para la gestión de aprendizaje no reside en su carácter referencial para informar sobre cómo son las cosas para el sujeto sino en su carácter preformativo en el proceso de enseñanza. La entrevista es una situación de interacción participante donde se encuentran distintas reflexividades, en este caso la del docente y del estudiante y producto a ello, potencialmente se produce una nueva reflexividad, es una relación social en la cual se obtiene información y formas culturales de instancia de observación y participación directa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Su validez

radica en obtener información verificable, cuyo contenido sea independiente de la situación particular del encuentro que la genera.

La entrevista es una interpretación que ha sido producida conjuntamente en la interacción que ella implica, esto se explica en que los rasgos y formas culturales perceptibles en el contexto cultural del discurso que porta la entrevista están ligados al contexto de la entrevista más que al de la situación que ese discurso describe. Por tanto, para su empleo se deben utilizar las mismas normas que garantizan una buena comunicación en el contexto cultural específico en que se realiza el estudio, ello exige al docente el conocimiento de la comunidad comunicativa imperante en el grupo que pretende formar.

Los estudios de Briggs, (1996) advierten de un peligro, si las normas comunicativas del estudiantado son distintas de las del profesorado, se imponen las del que porta el poder. Esto exige que se debe aprender el repertorio metacomunicativo del grupo que se guía en la gestión de aprendizaje. Dentro de las condiciones pedagógicas que se requiere crear, está esclarecer el fin de la entrevista en la gestión de aprendizaje. Con ella se pretende profundizar en las representaciones que tienen los sujetos implicados en el logro del aprendizaje, por tanto, no se trata de usarla para imponer la política educacional y mucho menos para ejercer un control de esta. Esclarecido el fin se produce un posicionamiento y se genera un contexto cultural para su uso en la gestión de aprendizajes.

Al plantear sus preguntas el profesorado establece el marco interpretativo de las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los sujetos informantes tendrá sentido para la gestión de aprendizaje y el universo cognitivo del docente. Este contexto se expresa a través de la selección temática, los términos de las preguntas y las posibles respuestas teniendo en cuenta que para los propósitos planteados en la gestión de aprendizaje deben predominar

preguntas abiertas que permitan conocer la perspectiva de los implicados en el proceso de aprendizaje.

Otra de las condiciones pedagógicas que debe ser creada en el empleo de esta técnica en la gestión de aprendizaje es el desarrollo de la competencia de reconocer su propio marco interpretativo acerca de la actividad en la que profundiza, diferenciándolo en conceptos y terminologías, del marco de los sujetos implicados en el proceso de aprendizaje; este reconocimiento puede hacerse revelando las respuestas subyacentes a ciertas preguntas y al rol que el sujeto informante le asigna al docente que pregunta.

Es necesario tener en cuenta que al desarrollarse el proceso de gestión de aprendizaje en contextos conocidos por los implicados la distancia entre la reflexividad del profesorado y la de sus estudiantes requiere de una posición de desconocimiento y duda sistemática acerca de sus certezas mutuas, convirtiéndose la no directividad sistematizada en la etnografía más clásica en condición pedagógica en un contexto donde la diferencia cultural no es tan evidente. El reconocimiento de esta condición no justifica el desconocimiento de la existencia de una subjetividad en el docente y el estudiante antes enunciada como interreflexividad en el proceso, no se trata de volver al enfoque en que se niegan los conceptos de unos y otros sino de velar por la imposición de estos cualquiera que sea en detrimento del otro. Se requiere en el proceso de gestión de aprendizaje de una táctica resultante de la relación socialmente determinada en la cual cuentan la reflexividad de los implicados en el proceso educativo.

La no directividad como condición pedagógica se apoya en el supuesto sistematizado en la obra de Mitchelat (1982) citada por Thiollent (1982) y Guber (2001) de que aquello que pertenece al orden afectivo es profundo, significativo y determinante de los comportamientos,

en grados superiores que el comportamiento intelectualizado, su utilización en la gestión de aprendizaje abre la posibilidad de la obtención de conceptos experienciales que permitan dar cuenta del modo en que los sujetos implicados conciben, viven y asignan contenido a un término o una situación; en esto reside, precisamente, la significatividad y confiabilidad de la información que se obtiene para la toma de decisiones pedagógicas en el proceso de gestión de aprendizaje.

La entrevista etnográfica se vale de tres procedimientos en la gestión de aprendizaje: la atención latente del interés del profesorado en cómo aprende el estudiantado; la asociación libre de significados de los implicados; la categorización diferida, nuevamente, del profesorado a todos los implicados.

El interés latente del profesorado en la entrevista parte de la premisa que sólo se puede conocer desde bagaje conceptual y de sentido común personal, por tanto, para conocer cómo aprenden los otros es necesario buscar temas y conceptos que las personas expresan por asociación libre, para ello llevan consigo algunas preguntas que provienen de sus intereses más generales, pero son sólo nexos provisionales, guías que serán dejadas de lado o reformuladas en el curso del trabajo de campo. La asociación libre de significados implica que los sujetos informantes introducen sus prioridades, en forma de temas de conversación y prácticas atestiguadas por el profesorado, en modos de recibir preguntas y de preguntar, donde revelan los nudos problemáticos de su realidad social y escolar tal como la perciben desde su universo cultural, ello permite introducir temas y conceptos desde la perspectiva del informante. Se requiere que el profesorado aprenda a acompañar al estudiantado por los caminos de su lógica, pueden parecer absurdas e inconducentes, pero son el camino que recorre el estudiantado en la obtención de su aprendizaje y revelan los

errores y conceptos equivocados para alcanzar una formación integral basados en la ciencia de la asignatura que imparte el docente.

La entrevista etnográfica implica crear los marcos de referencia para explorar juntos docentes y estudiantes los aspectos del problema en discusión y del universo cultural en cuestión y en ello se pone de manifiesto en el acto de categorizar. La categorización diferida se ejerce a través de la formulación de preguntas abiertas que se van encadenando sobre el discurso del informante, hasta configurar un sustrato básico con el cual puede reconstruirse el marco interpretativo del actor. Para gestionar aprendizaje se requiere reconocer y construir la lógica de aprendizaje de los estudiantes y lograr correspondencia con la lógica de la ciencia que se enseña.

La categorización diferida se plasma en un registro de información *suit generis* en el que se formula preguntas cuyas respuestas se convierten en nuevas preguntas en un proceso de reflexiones en el que el profesorado va relacionando, hipotetiza, confirma y refuta sus propias representaciones del proceso de aprendizaje de los contenidos del currículo.

Momentos de la entrevista

Se identifican como momentos de la entrevista etnográfica el de apertura, y el de focalización y el de profundización. En el primero, el investigador debe descubrir las preguntas relevantes, se utiliza para armar un marco de términos y referencias significativo para sus futuras entrevistas, aprende a distinguir lo relevante de lo secundario, lo que pertenece al informante y lo que proviene de sus propias inferencias y preconcepciones, contribuyendo a modificar y relativizar su perspectiva sobre el universo cultural de los entrevistados, en la entrevista etnográfica todo es negociable, los informantes reformulan, niegan o aceptan, aun implícitamente, los términos y el orden de las preguntas y los temas, sus supuestos y las

jerarquizaciones conceptuales del investigador. De este modo, el investigador hace de la entrevista un puente entre su reflexividad, la reflexividad de la interacción y de las personas.

En el segundo momento, se trata de seguir abriendo sentidos, pero en determinada dirección, con mayor circunscripción y habiendo operado una selección de los sitios, términos y situaciones privilegiadas donde se expresa alguna relación significativa con respecto al objeto, se dedica a ampliar, profundizar y sistematizar el material obtenido, estableciendo los alcances de las categorías significativas identificables en el primer momento. Es necesario tener en cuenta que la gestión de aprendizaje se realiza en un medio conocido para los docentes y estudiantes, sin embargo, aun cuando conocen los conceptos que se usan en ellos se ocultan, en expresiones que el profesorado cree conocer porque las utiliza o las ha escuchado reiteradamente, aunque en realidad las desconozca en nueva o distinta significación.

La entrevista etnográfica sirve fundamentalmente para descubrir preguntas, es decir, para construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida cotidiana y la no directividad de esta es una característica que acompaña su realización en todo los momentos es por ello que posee similitud con la gestión de aprendizaje en la que también debe predominar la cooperación y la participación en detrimento cada vez mayor de la subordinación y directividad.

La entrevista etnográfica es factible de usar como un procedimiento en el desarrollo del despacho metodológico en la gestión de aprendizaje donde se persigue descubrir dónde comienza el error, y cómo aprenden los estudiantes para explicar porque no lograr el nivel deseado en el aprendizaje y de esta manera poder decidir el tratamiento pedagógico que requiere cada estudiante para alcanzar el nivel de calidad deseado.

Tipos de preguntas en las entrevistas etnográficas

Existe diferentes tipos de preguntas que deben ser combinadas en el desarrollo de una entrevista etnográfica, dentro de ellas pueden ser identificadas las preguntas:

- Apertura, son preguntas dirigidas hacia los participantes, de manera que las respondan en forma rápida para que se sientan cómodos y se identifiquen en sus características principales. Las preguntas de apertura son para darles a cada uno el sentido de participación, sin ser aún preguntas de profundización. Por ejemplo: ¿Podría dar su nombre y años de experiencia en la actividad?
- Introdutorias, tienen como objetivo adentrar en el tema, establecen una conexión entre las experiencias y opiniones con el tema en cuestión. Un ejemplo: ¿Cuál fue su primera impresión acerca del desempeño en el aprendizaje del contenido en cuestión?
- Estructurales, es en la que se interroga por otros elementos de la misma o de otras categorías que puedan a su vez ser englobadas en categorías mayores, por ejemplo: cuando ante un resultado de aprendizaje se pregunta ¿Quiénes son miembros del grupo docente? ¿Cómo llegaron a ser parte del grupo docente? ¿Por qué fueron agrupados en esa composición?
- Contrastivas, en ellas se intenta establecer la distinción entre categorías a partir de la comparación entre términos que provienen del uso categorial de los actores, de una pregunta contrastiva se extraen datos acerca de la comparatividad de los elementos y formas culturales. Un ejemplo, podía preguntar: ¿Qué diferencia hay entre el grupo de estudiantes de este curso escolar con los del curso anterior que te permiten afirmar que la causa del resultado de aprendizaje es *la calidad de la materia prima*?

- Transición, son preguntas que llevan la discusión hacia cuestiones claves que orientan al estudio. Un ejemplo: ¿Ha tenido Ud. experiencias anteriores con problemas de aprendizaje en este contenido?
- Claves del estudio, son no más de dos o tres, necesitan un mayor tiempo de discusión. Un ejemplo: ¿Cuál es, en su opinión, la mejor manera de tratar ese problema? ¿cuál es la causa determinante que lo genera?
- Término, permite a los participantes definir su posición final sobre el tema en cuestión. Por ejemplo, de todo lo discutido relacionado con el problema: ¿Qué es, a su juicio, lo más importante?
- Síntesis, son formuladas después que el entrevistador ha entregado un resumen descriptivo de la información obtenida, en ellas se solicita a los participantes que quiten o agreguen aspectos que a su juicio faltan en ese resumen.

Con la utilización correcta de los tipos de preguntas en la entrevista etnográfica es posible establecer relaciones diferentes en el proceso de gestión de aprendizaje entre las que se destacan de contraste, de inclusión, ubicación, causa, razón, localización de la acción, función, secuencia y atributos que son utilizadas como información para la toma de decisiones pedagógicas en la solución de los problemas presentes en los implicados para el cumplimiento de los objetivos y metas previstos en el proceso pedagógico.

3.3 El diario de campo o bitácora como técnica de registro etnográfico en la gestión de aprendizaje.

En este epígrafe se argumenta la necesidad de una mirada antropológica al plan de clases del profesorado y a la libreta del estudiantado como técnicas de registro etnográfico en la gestión de aprendizaje para la mejora del autoconocimiento de las estrategias de aprendizaje

en el proceso docente. Tradicionalmente en la escuela cubana la libreta del escolar, el plan de clases del docente y el registro de visitas del directivo han constituido herramientas de registro de la actividad pedagógica que realizan los sujetos en el proceso educativo. En el contexto actual continúan siendo documentos a los que funcionalmente se le atribuye una importancia en el desarrollo del proceso pedagógico, esto se constituye en una forma cultural presente en la cultura escolar que se sustenta en la representación de la constancia en el desarrollo de los proceso de dirección, como expresión de la preparación realizada en el proceso de planificación de las clases y de la toma de nota como recurso complementario y de orientación para el proceso de aprendizaje del escolar.

Estas representaciones que tienen expresión en formas culturales presentes en la cultura escolar en la costumbre de registro en planes de clases, libretas de los estudiantes e informes de visitas permiten realizar un proceso de reflexión y redimensionarlas para convertirlas en herramientas de gestión de aprendizajes al convertirlas en fuentes de información y registro del proceso de aprendizaje tanto escolar como profesional.

En el modelo actuante de los estudiantes en las libretas con cuadernos de notas que son organizados por asignaturas y en el cual se realizan los apuntes de los elementos que consideran los estudiantes y docentes son relevantes en los contenidos que curricularmente se van desarrollando, en la observación de estos a pesar de ser extendido el uso de celulares y otros dispositivos móviles estos no son empleados para el registro sistemáticos de los aspectos relevantes del proceso que permitan luego su ampliación y profundización aspecto que pudiera mejorar la gestión de aprendizaje.

El análisis del origen etimológico y funcional de la bitácora revela que proviene de áreas diversas (navegación, exploración) y su utilidad universal en el decursar de los años en múltiples áreas. El presente apartado tiene como objetivo sustentar teórica y metodológicamente el uso de la bitácora o diario de campo como instrumento de registro en la experiencia de trabajo adquirida en el proceso de gestión de aprendizaje.

Se explican la fundamentación etnográfica de esta técnica, sus antecedentes, los criterios para su elaboración y la forma de evaluar los resultados obtenidos de su uso en el proceso de gestión de aprendizaje.

La bitácora o diario de campo es uno de las técnicas utilizadas dentro de la etnografía para el registro de datos, son términos utilizados como sinónimos, aunque cabe hacer la aclaración que se tiene la apreciación por el autor que utiliza más el término diario de campo en el ámbito educativo, y bitácora en el área social en países de habla inglesa.

Se reconoce su origen histórico en la actividad náutica para designar un pequeño espacio que tenían los buques en el puente, cerca del timón y la aguja de marea, en el que se encontraba el libro de anotación de las rutas y demás elementos del gobierno de la nave. Posteriormente el concepto de bitácora se ajustó solo a la libreta de registro cronológico de sucesos que el piloto, en sus respectivas guardias, anotaba con claves y datos respecto del estado de la atmósfera, observaciones astronómicas, los vientos, la dirección y velocidad del buque, el estado de la maquinaria y equipo, así como las distancias navegadas, entre otros aspectos que se consideraban importantes.

Con el devenir del tiempo, surgió la utilidad de la bitácora fue extendiéndose por las diversas profesiones y actividades laborales. En la construcción se le conoce como la bitácora de

obra, otras profesiones la denominan libreta de registro, en educación se redefinió como libro o libreta de campo, e incluso en la actualidad como parte de la era digital en la red internet, se le conoce como weblog para referirse al sitio donde periódicamente se recopilan y actualizan cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores donde el más reciente aparece primero, pueden ser weblog de tipo personal, periodístico, empresarial y tecnológico entre otros.

En la actualidad, la bitácora puede convertirse en un elemento de gran utilidad en los procesos pedagógicos por el potencial que tiene para fielmente una versión escrita que conforma la verdadera historia en cualquier institución escolar.

El uso de la bitácora o diario de campo en la gestión de aprendizaje

Para el estudiante:

La tradición existente en la cultura escolar de utilizar por el estudiante *libreta* para cada una de las asignaturas, incluso en la realización de trabajos de campos en instituciones del nivel medio y medio superior se ha podido constatar que es considerable el número de estudiantes, sobre todo de sexo femenino que aparte de su *libreta* de notas de las diferentes asignaturas tienen diarios de apuntes de aspectos personales que reflejan la sexualidad, las relaciones interpersonales, los gustos y proyectos de vida. Todo esto indica que ya es una práctica en los estudiantes que puede ser reorientada y aprovechada su potencial pedagógico.

En el caso los estudiantes, redimensionar con intención pedagógica, el uso de la libreta en la toma de notas con suficiencia, de los aspectos relevantes del contenido que reciben y añadir

el registro de estados de ánimos (utilizando gráficos de caritas y realizando pequeñas anotaciones argumentativas), así como reflexiones de por qué comete determinados errores y el registro de vías de solución a problemas o simplemente reflexiones de cómo llegó a aprender determinados contenidos; sería un paso importante para desde la concepción de la técnica del diario de campo lograr un registro en la libreta del escolar con mayor nivel potencial reflexivo en la gestión de aprendizaje.

La incorporación de esta concepción a la organización y uso de la libreta de notas de las asignaturas de los estudiantes tiene un papel importante en la gestión de aprendizaje, ya que permite al estudiante reflexionar acerca de su actuar dentro de un escenario específico, al estar en contacto con otros estudiantes, sus profesores y tomar sus impresiones respecto a los temas específicos o formas de intervención determinada ante situaciones escolares.

Para los docentes:

En el caso de los docentes desde el punto de vista oficial, por norma de la política educacional se exige que el docente trabaje en tres documentos: el plan de clases, *el Registro de Asistencia y Evaluación* y *el Expediente acumulativo del escolar*. En el primero se registra, ordena en forma de un guión de actividades y tareas de aprendizaje lo que acontecerá en el aula durante la interacción del profesor con los estudiantes, por tanto, es expresión cotidiana de cómo se representa el desarrollo del proceso pedagógico en la asignatura que imparte y puede ser considerada fuente directa para el estudio del pensamiento profesional pedagógico del profesor.

El Registro de Asistencia y Evaluación es un documento en el que se plasma cotidianamente los comportamientos de los estudiantes en la asistencia, resultados de evaluaciones

sistemáticas y elementos caracterizadores de la personalidad en los diferentes contextos de actuación que se consideran relevantes por el grupo de docentes para el desarrollo del proceso docente individualizado y diferenciador con los estudiantes.

El Expediente Acumulativo del escolar es un documento en el que se registran los resultados de cada curso escolar y se establecen los elementos caracterizadores de la trayectoria escolar de cada estudiante. Como puede apreciarse la integración de estos tres documentos reúne aspectos suficientes factibles de ser ordenados funcionalmente para obtener los beneficios de indagación que el uso del diario de campo brinda al proceso educativo.

Atendiendo a esta potencialidad encontrada en el trabajo de campo del contexto pedagógico de Santiago de Cuba la propuesta del uso de la técnica etnográfica del diario de campo se ajusta a lograr que en el manejo de estos tres documentos por el docente se reúna la información necesaria para la descripción densa de la manera en que se diseña, realiza y valora el proceso de gestión de aprendizaje en los propios docentes y en consecuencia las características de su interacción con los estudiantes.

Para los directivos:

Es parte de los procedimientos de las estructuras de dirección de los diferentes niveles de dirección el uso como forma de trabajo metodológico la realización de las visitas de control y ayuda a las instancias subordinadas. Estas visitas constituyen estancias cortas de interacción y se enfocan en la realización de controles, demostraciones, activaciones grupales y evaluaciones de procesos e indicadores.

Es parte de la política educacional en Cuba que estas visitas en todos los niveles de dirección hasta llegar al docente culminen con la elaboración y registro de los resultados de la interacción realizada en el que se valora el cumplimiento de los objetivos trazados por la visita, se actualiza el diagnóstico de los proceso y directivos, se registran las transformaciones realizadas y se acuerdan las acciones para la próxima etapa en la sistematización de los aspectos menos logrados.

El registro que queda a las estructuras de las visitas realizadas puede ser redimensionado por la concepción de la técnica etnográfica no tanto en los elementos que contempla sino en su utilización como parte de la memoria histórica de la institución o instancia de dirección en el desarrollo del proceso pedagógico. Concebirla como parte de la memoria y convertirlo en fuente no solo para la toma de decisiones sino como fuente para el estudio de la cultura escolar propia de un contexto y los conflictos, acuerdos e impactos de la interacción con otros niveles superiores en la conformación de una manera de realizar el proceso pedagógico.

Ventajas que brinda a la gestión de aprendizaje el diario de campo:

La elaboración de diario de campo permite:

- ✓ Tener un registro de la información para la sistematización del proceso
- Realizar una evaluación del portafolio de evidencias, del aprendizaje de los (as) estudiantes y del logro de los objetivos.
- ✓ Servir como fuente de apoyo a los directivos cuando realicen las intervenciones.

✓ Apoyar el informe técnico que se entrega a la institución o instancia con la que se trabajó. Disciplinar al estudiante en el análisis reflexivo de sus actividades favoreciendo la valoración y auto evaluación de proceso de aprendizaje.

✓ Identificar posibles líneas de investigación y desarrollo personal e institucional.

✓ Proporcionar información sobre las necesidades de aprendizaje (técnicas, metodológicas) que requieren los estudiantes.

✓ Tener indicadores para una evaluación objetiva de pares.

✓ Tener un registro de los cambios observados en los participantes en el proceso pedagógico.

Algunas recomendaciones generales para su conformación

El diario de campo en sí es un instrumento de registro de información y de evaluación cualitativa, que permite recuperar elementos importantes al momento de analizar el impacto logrado con la intervención realizada. La redacción deberá ser cuidadosa, evitando las meras reproducciones y descripciones, de las interminables listas de actividades realizadas en el escenario escolar.

Es preciso escribir durante todo el proceso de gestión de aprendizaje e ir creando ciclos de cierre paralelo a la culminación de las unidades de estudio fijadas en el currículo. Se recomienda hacerlo, si es posible, cada vez que se realiza una actividad de lo contrario debe hacerse como mínimo una vez por semana.

Se reflejarán aquellos hechos y experiencias que permitan la profundización, reflexión y, en su caso, la solución de los problemas de aprendizaje.

Para la determinación de qué registrar en el diario de campo en cualquiera de las variantes antes abordadas se parte de los siguientes criterios:

- ✓ Anotaciones de observación directa.
- ✓ Anotaciones interpretativas.
- ✓ Anotaciones temáticas.
- ✓ Anotaciones personales.

Derivados de estos criterios se clasifican cuatro tipos de anotaciones:

1. Anotaciones de la observación directa: descripciones de lo que se observa, escucha, olfatea, siente, piensa y palpa en el contexto, ordenados en unidades de observación o campos temáticos observadas. Regularmente deben ser ordenadas de manera cronológica y permiten contar con un relato de los hechos ocurridos (qué, quién, cuándo y dónde).

2. Anotaciones interpretativas: comentarios personales sobre los hechos, es decir, nuestras interpretaciones e impresiones de lo que estamos percibiendo en los demás (sobre significados, emociones, reacciones, interacciones).

3. Anotaciones temáticas: ideas, hipótesis, preguntas científicas, especulaciones vinculadas con la teoría, conclusiones preliminares y descubrimientos que vayan arrojando las observaciones.

4. Anotaciones personales: es el registro de los sentimientos, las sensaciones del propio observador en el desarrollo de cada una de las actividades, por lo general se anotan estas impresiones personales en la última parte del registro de la actividad.

Estas anotaciones se pueden realizar dividiendo en partes la libreta de apuntes, para este caso se aplica a libreta del estudiante en el registro de cada clase, en el plan de clases del docente antes durante y después de la clase y en el registro de la visita del directivo. Ello

brinda la facilidad de ir plasmando en cada sesión de intervención las notas pertinentes y posteriormente poder clasificarlas para su análisis e interpretación.

3.4 La técnica etnográfica grupo de discusión en la personalización de la gestión de aprendizaje en contextos culturales multisituados.

El proceso de gestión de aprendizaje que partió de una individualización progresiva que pormenoriza las necesidades de cada uno de los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje y crea las condiciones para el diseño de un tratamiento pedagógico basado en la diferenciación de la enseñanza ahora con la técnica grupo de discusión abre la posibilidad de la personalización dando oportunidad a los implicados a participar en la toma de decisiones pedagógicas de la mejor manera de resolver los problemas identificados en ellos mismos para el cumplimiento de los objetivos. El tránsito realizado de la individualización, diferenciación a la personalización marca una dinámica de la gestión de aprendizaje que gradualmente refleja cambios en los estilos de dirección en el diseño del trabajo metodológico y en los resultados de aprendizaje en el proceso pedagógico.

El uso de esta técnica etnográfica ha estado reservado al trabajo de campo en la investigación antropológica, cuestión que ha limitado la utilización de estas en el desarrollo de procesos como el aprendizaje y la toma de decisiones por los docentes.

Gestionar aprendizajes implica el desarrollo de modos de actuación cada vez más participativos, comprometidos y conscientes en la búsqueda de nuevas formas para el perfeccionamiento de las maneras de aprender. La innovación áulica, la colaboración y creatividad son condiciones necesarias para poder revolucionar los procesos en la escuela.

En este epígrafe se tiene como objetivo la transposición a la pedagogía de la técnica

etnográfica, grupo de discusión, como herramienta para la toma de decisiones pedagógicas por docentes y directivos en la gestión de aprendizajes.

Se identifica como estudios antecedentes para los procesos de aprendizaje los realizados por Dahlof y Lundgren, (1970) quienes desarrollan una experiencia con la creación de grupos informales de referencias para la determinación de ritmos de aprendizajes. El grupo de discusión es un tipo especial de grupo, con características específicas y un objetivo claramente delimitado. Asumiendo los criterios de Krueger, (1991:35) y transponiendo a la educación, es una conversación planeada en torno a líneas argumentales de la actividad pedagógica, diseñada operacionalmente desde preguntas directrices para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, distendido. La información que se pretende obtener gira en torno a las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes y prima en él, un clima de naturalidad en que los participantes son influidos e influyen mutuamente.

La finalidad que se pretende en la gestión de aprendizaje que utiliza la técnica de grupo de discusión es obtener información sobre el impacto de los estímulos que generan las respuestas del grupo² en el proceso de aprendizaje sobre la manera en que los participantes realizan los procesos de aprendizaje para determinar el ritmo de enseñanza, las estrategias de aprendizaje pertinentes y los métodos más efectivos. Esta técnica se realiza con el mínimo de intervención del docente para el caso del grupo de clases o del directivo para el caso del grupo de profesores, quienes dejan un margen de actuación mayor a las personas

² Es necesario diferenciar la finalidad del grupo de discusión del grupo focal. Como técnicas etnográficas la primera se enfoca en la búsqueda de información sobre el impacto del estímulo realizado, pretende generar espacios para que el grupo se exprese con libertad sobre la pertinencia del estímulo y la segunda es un estímulo para obtener información, se establece un contenido para hacer hablar al grupo y registrar información. (Nota del autor)

implicadas, al decir de Callejo, (2001:22) “el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad”.

El carácter multisituacional de la técnica etnográfica, grupo de discusión, en la gestión de aprendizajes da cuenta de la incapacidad de una seguridad antropológica de los procesos de aprendizajes situados en el estudio y observación de una situación local o escenario singular como garantía de acceso al conocimiento suficiente y necesario de la cultura escolar como expresión de elementos culturales específico de los diferentes contextos de formación. El carácter multisituacional brinda la posibilidad de un conocimiento de la cultura escolar profunda que adquiere un carácter etnográfico des-localizado en el que se potencia el carácter subjetivo como expresión humana, y la reflexión e imaginación como condiciones creativas para la innovación en el aprendizaje que, además, captura la especificidad de la producción del contexto social y de la cultura en que se produce.

Desde esta visión multisituada la escuela como espacio físico es, no solo sitio específico sino, una construcción social y político, situada históricamente y en estrecha relación con procesos culturales globales, locales e individuales.

La dinámica de la realización del grupo de discusión ocurre desde el diálogo y el manejo de información estructurados en líneas argumentales y preguntas directrices que facilitan el desarrollo de una descripción de sentidos, significados y datos aportando opiniones y representaciones sobre aspectos que los participantes consideran más destacables. Por tanto, en el desarrollo de un grupo de discusión en la gestión educativa encuentra un nivel de síntesis en la realización de una etnografía de la actividad de aprendizaje mediada por la relación entre la línea argumental definida y las preguntas directrices que la estructuran hasta

abarcara una lógica discursiva en la que se reúne la información significativa para los participantes. Esta estructuración se muestra en el gráfico que a continuación se representa:

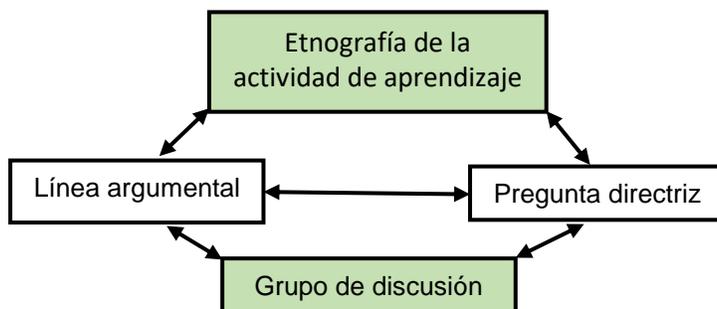


Gráfico 4: Dinámica en la estructuración del grupo de discusión en la gestión de aprendizajes.

(Elaboración propia del autor)

Características del grupo de discusión en la gestión de aprendizaje

El grupo de discusión es una técnica etnográfica de carácter cualitativa, muy similar a la entrevista. Parte de considerar para su desarrollo una línea argumental dirigida por un moderador, orientada a un grupo pequeño de personas, que se reúnen para debatirlas.

La línea argumental se descompone desde el punto de vista lógico en preguntas directrices que direccionan el debate y que son base de la preparación del modelador para facilitar la exposición de los criterios que argumentan, explican y describen el campo temático en cuestión. El docente o el directivo, a partir de las características del moderador seleccionado, determina el tiempo requerido para prepararlo en el campo temático y las características de los miembros del grupo de discusión.

Existe de manera explícita un nivel de direccionalidad en la estructuración de la línea argumental y el sistema de preguntas directrices que guían su desarrollo. Por tanto, se identifica en el moderador un rol de autoridad informal, que debe ser manejado de manera inteligente para facilitar la comunicación fluida entre los participantes. Por ello es

recomendable que el investigador permanezca como observador independiente, sin participar activamente en ningún momento de la conversación.

El desarrollo del rol de autoridad en el desarrollo de la técnica debe ser ejercido sin presión por el moderador para que el grupo alcance un consenso. En criterios de Krueger, (1991:36) la atención principal en la realización de la técnica debe concentrarse en comprender los procesos mentales seguidos por los participantes cuando desarrollan los temas de interés o campos temáticos seleccionados. El moderador se puede considerar, siguiendo criterios de Canales y Peinado, (1994) como el motor del grupo de discusión.

Para la sistematización de la técnica etnográfica en la gestión de aprendizajes se identificaron desde la realización de grupos de discusión con docentes especialistas y estudiantes líneas argumentales que permiten reunir información suficiente para la toma de decisiones por los docentes y por los estudiantes para la formación de auto conceptos de aprendizajes desde la reflexión individual y colectiva.

Líneas argumentales en el desarrollo de la gestión de aprendizaje y precisión de sus preguntas directrices.

Línea argumental: Estrategias de adquisición de la información

- ✓ ¿Cuáles son las estrategias de adquisición de la información que utilizas durante la clase?
- ✓ ¿Cuáles son las estrategias de adquisición de la información que utilizas durante el estudio independiente?

Línea argumental: Estrategias de análisis e interpretación de la información

- ✓ ¿Qué procedimientos utilizas para el análisis de la información?
- ✓ ¿Qué procedimientos utilizas para la comprensión de la información?

- ✓ ¿Qué procedimientos utilizas para la organización de la información?

Línea argumental: Estrategias de planificación

- ✓ ¿Cuáles son los objetivos que debo aprender?
- ✓ ¿En qué tiempo debo hacerlo?
- ✓ ¿Qué fuentes debo utilizar?

Línea argumental: Estrategias de control del aprendizaje

- ✓ ¿Qué objetivos he cumplido?
- ✓ ¿Qué tiempo dispuse para vencer los objetivos?
- ✓ ¿Qué recuerdo de cada objetivo como aspectos esenciales que prueban que los he vencido?
- ✓ ¿Controlo mis emociones en el desarrollo de las tareas docentes?
- ✓ ¿Qué he olvidado de cada objetivo?
- ✓ ¿Con qué calidad he aprendido los contenidos vencidos?

Línea argumental: Estrategias de repetición

- ✓ ¿Cómo garantizo no olvidar lo aprendido?
- ✓ ¿Cuáles son los escenarios en que uso lo aprendido?

Línea argumental: Estrategias de elaboración

- ✓ ¿Qué he creado con lo aprendido?
- ✓ ¿Qué proyectos tengo pensado para integrar lo aprendido con lo que me propongo aprender?
- ✓ ¿Qué he creado para no olvidar lo aprendido?

Línea argumental: Estrategias de organización

- ✓ ¿Selecciona la información adecuada?

- ✓ ¿Clasifica, jerarquiza y comunica la información de manera adecuada?
- ✓ ¿Establece nexos y redes esenciales entre los elementos aprendidos y los nuevos aprendidos?
- ✓ ¿Con quiénes siento que aprendo mejor?
- ✓ ¿Por qué aprendo mejor con ellos?

Línea argumental: Estrategias de apoyo al aprendizaje

- ✓ ¿Sé realizar buscar ayuda externa en compañeros, docentes, padres, etc.?
- ✓ ¿Creo un ambiente adecuado para el desarrollo de mis aprendizajes?
- ✓ ¿Tengo las condiciones creadas en los espacios que utilizo par el estudio?

Selección de los moderadores

La selección de los moderadores está en correspondencia con las características de lo que se quiere lograr con el desarrollo de los grupos de discusión. Para el caso del grupo escolar se recomiendan a los monitores, jefes de grupos o profesores guías y para el caso del grupo de los docentes se recomienda a los profesores principales, guías y colaboradores. En todos los casos la persona responsable de la búsqueda o dirección del proceso de aprendizaje debe fungir como observador y registrador de la sesión de discusión.

Relación grupo de discusión, contexto cultural y gestión de aprendizajes.

Uno de los puntos de apoyo del grupo de discusión es su nivel de correspondencia con el medio ambiente físico y cultural, la actividad económica familiar, la organización social y las prácticas educativas desde las que se gestiona el aprendizaje por los agentes educativos, partiendo de que una condición pedagógica para la gestión de aprendizajes es la articulación del modelo educativo y el contexto cultural en que se desarrolla el docente y el estudiante.

Se convierte en otra condición pedagógica para la gestión de aprendizajes la comprensión y el uso de los conocimientos de forma contextualizada.

El grupo de discusión da cuenta en qué medidas los valores predominantes en las relaciones que se establecen en los contextos sociales específicos son los que estimula la escuela y cómo ello influye en el rendimiento escolar y el desempeño profesional. De manera análoga, el diagnóstico de estudiantes y docentes, desde el desarrollo del grupo de discusión debe dar información de cuáles son sus estrategias de aprendizaje para el cumplimiento de las tareas docentes.

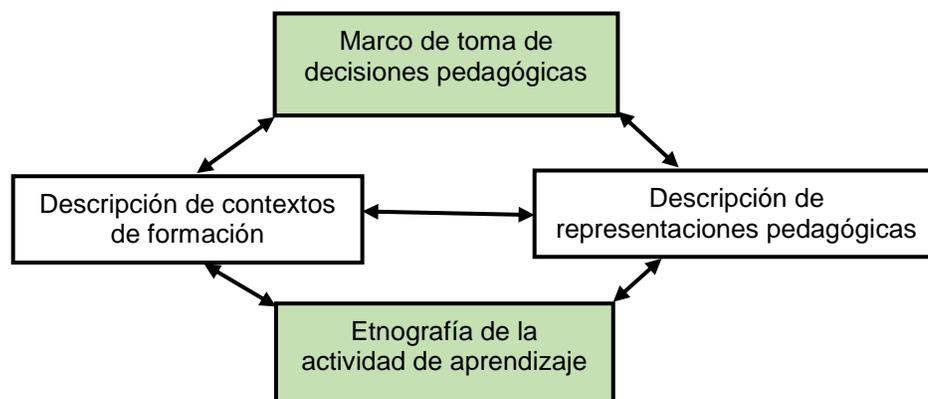


Gráfico 5: Dinámica etnográfica del grupo de discusión en la toma de decisiones pedagógicas.
(Elaboración propia del autor)

La mediación entre la descripción de contextos formativos y de representaciones pedagógicas se enfoca en la determinación de las características que en los contextos individual, familiar y escolar se manifiestan favorables o no al desarrollo del proceso pedagógico y su relación con las maneras en que se representan el desarrollo de su tratamiento pedagógico desde la organización del trabajo de la institución escolar. Esta

mediación, estructura el marco para la toma de decisiones pedagógicas como expresión de síntesis en un nivel superior de actuación pedagógica.

Definir herramientas de registro de la información en el desarrollo del grupo de discusión

La confección del registro de sistematización de la gestión de aprendizajes en el grupo docente se convierte en herramienta para la conformación de una memoria de la sesión realizada. Es de gran importancia la creación de un diario o bitácora en el que se registren los detalles de cada sesión. El registro no debe ceñirse a la descripción de lo que sucede (lo que se ve, lo que se dice), debe, además, reflejar relaciones contextuales de los diferentes escenarios de actuación a partir de otras fuentes como testimonios, memorias, diarios, experiencias escritas, entre otras.

Constitución de objetos de gestión de cambios en el aprendizaje y la profesionalización.

La descripción densa de los resultados de las sesiones de preparación en la que se abarca el desarrollo integral del proceso de aprendizaje se constituye en el objeto en el cual se sustenta el punto de apoyo para la toma de decisiones y el desarrollo de la gestión de los aprendizajes tanto de estudiantes como de los docentes, además se convierte en fuente para la profesionalización de los docentes al ser contenido de la memoria escrita del grupo en cuestión y lo que sirve de fundamento para la elaboración de indicadores y otras categorías de análisis que potencialmente permiten profundizar, en aquellas cuestiones claves para analizar la línea argumental.

Organización del grupo de discusión para la gestión de aprendizajes.

Se organiza, según Callejo, (2001:21) en grupo de seis a diez personas que abordan un tema para lo cual se preparan con anterioridad. Para su diseño se tiene en cuenta:

- Las características de los participantes, bajo criterios de grupos con desempeños cognitivos similares y que reconozcan insatisfacciones en el desarrollo de los mismos.
- El tamaño del grupo de discusión está determinado por ser pequeño como para que los participantes tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y diverso para que exista diversidad en los puntos de vista.
- La motivación de la asistencia debe ser el interés personal en el tema de discusión.

El diseño del grupo de discusión transcurre por una secuencia que parte del:

- Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas.
- Selección de los participantes: determinación de las características que deben reunir y elección de los mismos.
- Selección del moderador.
- Planificación de las líneas argumentales y preguntas directrices
- Validación de las líneas argumentales y preguntas directrices por los participantes.
- Determinación del lugar y fecha de reunión.
- Adiestramiento del moderador.
- Desarrollo del grupo de discusión.
- Recopilación, transcripción y análisis de la información.
- Conclusiones.

Selección de la muestra

Para el grupo de discusión se selecciona una muestra, mediante un método que considere pertinente por el docente o directivo. A cada participante se le asigna una sigla para su identificación en la transcripción.

Procedimiento de recogida de información

Los procedimientos de recogida de información están determinados por los fines que se persiguen. Se debe tener claro el objetivo que preside el desarrollo del grupo de discusión y cada uno de los implicados debe participar en la determinación de aspectos claves sobre el tema en cuestión, sus consecuencias, alcances, manifestaciones y acción.

Dentro de los procedimientos de recogida de la información pueden utilizarse la grabación y el registro, una vez realizada esta se pasa a la transcripción.

Análisis de la información procedente del grupo de discusión

El objetivo del análisis de la información es la búsqueda de sentidos teniendo en cuenta que ésta no tiene un único sentido. En el caso de la gestión de aprendizajes el grupo de discusión se orienta a una explicación o argumentación de cómo se produce el proceso de construcción del conocimiento desde diversas estrategias y estilos de aprendizajes.

Para que la información adquiriera un significado y resulte de interés a tales objetivos, tendrá que ser sometida a un análisis que transite por las fases siguientes:

1. Transcripción
2. Clasificación en categorías relevantes
3. Descripción
4. Interpretación
5. Diagnóstico

Una vez transcrita la información, es recomendable codificarla asignando un número a cada línea, de tal forma que al incluir una cita textual en el análisis se tiene en cuenta, tanto la persona que la dijo, como su localización dentro del texto, incluyendo el número de la línea de inicio y de finalización, así como el número de página en el que se encuentra en el registro.

La transcripción es fundamental debido a que gracias a ella se puede profundizar en la información y no dejar nada en el recuerdo.

Para analizar la información, además de ordenarla en el texto, es recomendable incluir un sistema de categorías que permita focalizar la información a recopilar. Tradicionalmente se han empleado los grupos de discusión como técnica para obtener información descriptiva y exploratoria, en base a los temas relevantes considerados en cualquier investigación, fundamentada con citas textuales según la opinión de los diferentes sujetos que han participado. Esa información descriptiva da paso a un análisis más profundo, la interpretación.

Es necesario realizar un análisis del material etnográfico, para relacionar los objetivos de la indagación con los resultados obtenidos en el grupo de discusión; mediante este análisis se seleccionan las frases más representativas que dan respuestas a los objetivos, se organiza la información y se construyen textos que dan respuesta a las interrogantes planteadas en las líneas argumentales.

Una vez realizado el texto etnográfico de ella se determinan los aspectos que se consideran debilidades o limitaciones, amenazas, oportunidades y potencialidades como aspectos que forman parte del diagnóstico analítico de la línea argumental que se analiza. Desde esta

visión diagnóstica se precisa el objeto de gestión de cambio en el nivel más singular y operativo posible.

En sentido general los grupos de discusión reflejan una sociedad y una historia, por ello cuando una representación consigue hacerse general a todos o a casi todos, los participantes en una sesión de este tipo no tienen nada que discutir, el ambiente se llena de silencios al cabo de poco rato de haber comenzado y las opiniones enseguida se acomodan a la que estaba ya consensuada de antemano por tratarse de la única que goza de autoridad y/o de la única que es admisible. Los grupos de discusión posibilitan conocer el contenido, la estructura y el proceso en que se construyen socialmente las representaciones profesionales pedagógicas.

Finalmente, la técnica etnográfica, grupo de discusión, constituye una herramienta útil para la gestión de aprendizaje con ella es factible no solo la obtención y el uso de información, también favorece la creación de espacios reflexivos en los que se generan redes de significados y se alcanza consenso en torno a cuestiones que deben ser perfeccionadas y otras que, se convierten en buenas prácticas para los miembros del grupo.

El resultado de la aplicación de la técnica etnográfica, grupo de discusión, permite la conformación de un texto etnográfico desde el cual se conforma el marco para la toma de decisiones pedagógicas y se genera un profundo proceso auto-reflexivo que conduce al perfeccionamiento del diagnóstico y a la planificación de una nueva visión de la profesión con base en el problema que se propone resolver.

3.5 La técnica etnográfica grupo focal en la gestión de aprendizaje.

Es importante enfatizar en la diferencia de la finalidad del grupo focal y el grupo de discusión. Como técnicas etnográficas el grupo focal es un estímulo para obtener información, se

establece un contenido para hacer hablar al grupo y registrar información, por otra parte, el grupo de discusión se enfoca en la búsqueda de información sobre el impacto del estímulo realizado, pretende generar espacios para que el grupo se exprese con libertad sobre la pertinencia del estímulo.

La técnica etnográfica grupo focal es definida, es una conversación grupal donde un moderador guía un pequeño grupo de personas compuesto entre seis y ocho participantes que discuten en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto.

La conversación se centra en un campo temático conocido para los miembros del grupo y los datos que se producen se basan en su experiencia, puntos de vistas, inquietudes, satisfacciones y orgullos. Tiene carácter realista porque parte de categorías preexistentes en el grupo que son utilizadas para el análisis de los datos y busca la consistencia del significado entre múltiples análisis y aplica los conceptos de confiabilidad y validez desde el modelo percibido por los participantes.

Más que observar conductas como ellas ocurren en el ambiente natural de la escuela, los grupos focales crean conversaciones concentradas y dirigidas que pueden no estar ocurriendo plenamente fuera de la situación que discute el grupo focal, por lo que su veracidad no radica en ser un análisis de hechos históricos ocurridos, sino en utilizar y profundizar en las representaciones sobre un campo temático que se expresa en creencias, costumbres, mitos, preconceptos establecidos como matrices culturales con las cuales los participantes toman decisiones y actúan en el desarrollo de la actividad profesional o escolar según sea el caso. En el grupo focal prevalece un clima de opiniones, se desarrolla en situaciones creadas para efectos de investigación con la intención de recolectar información, en la que en ocasiones se producen resultados que el investigador nunca habría anticipado.

Se utiliza para comprender la perspectiva de los implicados en la estructuración de estrategias de reflexión y articulación de prácticas como forma de representarse el desarrollo de la actividad profesional pedagógica. En muchas ocasiones el proceso de gestión de aprendizaje se realiza desconociendo los elementos subjetivos, culturales que utilizan las personas para el desarrollo de las actividades y tareas de aprendizaje, por ello se considera que esta técnica puede ser incorporada en los procedimientos de los docentes para profundizar en emociones, sentimientos y algoritmos que siguen docentes y estudiantes para enseñar y/o aprender un contenido.

En la finalidad de la aplicación de la técnica el docente no se plantea como objetivo influir o transformar los criterios de los participantes, por el contrario, se trata de registrar sus criterios, representaciones y convicciones. Esta característica la convierte en un espacio de profunda reflexión profesional y espacio de aprendizaje del pensamiento pedagógico del grupo con el cual trabaja, igual ocurre cuando es empleado por los directivos con los docentes. Es una técnica de alto potencial reflexivo que brinda información para conformar escenarios de intervención una vez comprendido con profundidad las posiciones de los implicados y determinando las fuerzas facilitadoras y cuáles son distractoras al cumplimiento de los fines formativos de la escuela.

La conversación es guiada por un moderador que trabaja durante el proceso focal basado en un conjunto predeterminado de temas de discusión en los cuales debe ser capaz de mantener una discusión coherente. El moderador debe transmitir la confianza de que cree que los participantes tienen conocimientos valiosos acerca del tema que se está analizando, independientemente de las diferencias que puedan caracterizarlos como individualidad. La

mitad de las funciones de un moderador es estimular y guiar el grupo, por lo que el conocimiento de la dinámica grupal es un criterio importante para su selección.

El grupo focal posee un funcionamiento simple en el que se pide a la gente, que participa, que opine y después se elabora un informe con lo que dijeron. Este informe es sometido a criterio de validez y consistencia por los participantes por los que el conjunto de datos e información que se extrae de la discusión grupal está basado en lo que los participantes dicen durante sus discusiones.

La formación de los grupos focales implica la determinación de:

- a) ¿A quiénes elegir como miembros de un grupo focal?
- b) ¿Qué preguntas o situaciones constituirán la base de la discusión?
- c) ¿Cómo se guiará la discusión de manera que obteniendo información no se distorsione influyendo en la opinión de los participantes?
- d) ¿Cómo se analizarán los datos?
- e) ¿Cómo debe estructurarse el informe final?

Los grupos focales son una forma de escuchar a la gente y aprender a partir de ello, con esta técnica se crean líneas de comunicación donde se establece un continuo comunicativo entre moderador-participantes y entre los participantes. Su funcionamiento es básicamente aprender de los demás a partir de que los participantes cuentan sus experiencias, preferencias y creencias.

La conversación grupal se utiliza como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes. Como lo señala Morgan, (1998) los grupos focales se planifican en base a tres elementos constitutivos:

- a) La exploración y descubrimiento

b) El contexto y la profundidad

c) La interpretación.

Existe un proceso de interacción social y simbólica en el desarrollo del grupo focal que conecta los contextos culturales de los participantes a través de sus vivencias y experiencias.

Es una conversación dirigida porque los organizadores deciden qué necesitan escuchar de los participantes, ellos planifican y generan una conversación sobre temas y sintetizan en un registro etnográfico lo que han aprendido a partir de lo que dijeron los participantes.

Se identifican cuatro usos básicos del grupo focal en la gestión de aprendizajes:

- a) Identificación de problemas
- b) Planeamiento de soluciones
- c) Implementación de decisiones
- d) Monitoreo a las decisiones

Cuándo usar los grupos focales en la gestión de aprendizajes

Los grupos focales son útiles para la exploración inicial en la identificación de problemas.

Este aspecto ha sido sistematizado por; Rigler, (1987) y Beck, [et al.] (1998) quienes determinan situaciones en los que es factible el uso de grupos focales cuando:

- ✓ El conocimiento que se tiene de un tema es insuficiente o inadecuado y se requiere de nuevos saberes que permitan alcanzar mayores resultados.
- ✓ Se requiere elaborar un cuestionario o mejorar uno existente.
- ✓ Se requieren nuevos métodos y datos para lograr validez.
- ✓ El tema es complejo e incluye un amplio número de posibles variables y se requiere concentrar el tiempo y los recursos en las variables más pertinentes.

- ✓ Los datos obtenidos sobre un tema de interés son estadísticamente ambiguos y se requiere aclaración y mayor elaboración.
- ✓ Se requiere generar ideas para una estrategia.
- ✓ Se necesita descubrir la percepción de las personas respecto a lo que genera o impide un comportamiento, así como su reacción ante diferentes ideas y conductas.

En el grupo focal se someten las metas a la opinión de los participantes, los que pueden aportar sugerencias útiles acerca de cómo llegar, hasta donde las metas señalan y cuáles son problemas potenciales que limitan alcanzar las metas. En la implementación de estrategias de aprendizajes los grupos focales responden a la necesidad de información cualitativa que aporte profundidad y contexto. Las discusiones al interior del grupo focal pueden dar perspectivas acerca de disminuir la distancia entre expectativas y actualidad en el logro de las metas.

En el desarrollo de uno de sus usos, el grupo focal favorece el monitoreo, que permite entender qué ha sucedido en el proceso de aprendizaje. Una vez que se han realizado las acciones previstas para el desarrollo del proceso de aprendizaje un monitoreo cualitativo ayuda a comprender qué sucedió. Las discusiones grupales con los participantes dan cuenta de cómo y por qué se obtuvieron los resultados.

Durante las discusiones en un grupo focal se obtiene mucha información acerca del rango de experiencias y opiniones que existen en el grupo, pero poco acerca de cada individuo en particular y la cantidad de datos se obtiene desde cada individuo participante es limitado por lo que su uso se enfoca en el aspecto impersonal y grupal, esta es una de las diferencias que se identifican entre esta técnica y la entrevista en profundidad.

La planificación de un grupo focal

Las decisiones básicas en el proceso de planificación de un grupo focal son las siguientes:

- 1) Definir el propósito del estudio.
- 2) Identificar el rol del moderador.
- 3) Definir un cronograma inicial de funcionamiento.
- 4) Determinar quiénes serán los participantes en el grupo focal.
- 5) Escribir las preguntas directrices para la guía de discusión del grupo focal³.
- 6) Definir local, fechas y tiempos⁴ para las sesiones.
- 7) Especificar los elementos del informe etnográfico final.

Roles que se le asignan al moderador

- a) Conducir la discusión grupal.
- b) Formular las preguntas que guiarán la discusión.
- c) Analizar los datos.
- d) Identificar materiales que serán usados en las sesiones.
- e) Escribir junto a los registradores el informe final⁵.
- f) Determinar el mejor momento para dar por terminada la sesión teniendo en cuenta que debe alentar el ambiente de discusión hasta identificar cuándo se transforma en repetitiva, momento que, en criterio de Glaser y Strauss (1967) se ha alcanzado un punto de saturación teórica.

Condiciones necesarias para el empleo de la técnica:

- 1) Tener participantes con experiencia en el campo temático seleccionado.

³ Es recomendable seguir las recomendaciones que se realizan en este trabajo en las características de la formulación de las preguntas directrices en la entrevista a profundidad. (Nota del Autor)

⁴ Una sesión debiera durar mínimo 90 y máximo 120 minutos. (Nota del Autor)

⁵ Hay estudios que fijan que 90 minutos de sesión da generalmente 25 páginas de transcripción a espacio simple, ello no es un esquema, pero es necesario lograr un nivel pormenorizado de descripción. (Nota del Autor)

2) Registradores de notas calificados o medios tecnológicos de grabación.

3) Análisis participativo de los miembros del grupo del informe final.

La determinación de los participantes en un grupo focal se realiza de forma intencional. El propósito del grupo focal, más que describir en extensión, lo hace en profundidad, para lo cual una muestra intencional es más adecuada pues se trata de seleccionar participantes que generen la discusión más productiva posible desde el punto de vista de generación de significados.

Es importante tener en cuenta que, si la selección de los participantes estos no se conocen, las conversaciones no se desarrollan en base a elementos o dimensiones asumidas como hechos o experiencias compartidas lo que si sucede muy a menudo entre personas que se conocen. Por tanto, aspectos de la discusión de un tema que requieren poco tiempo para un grupo de conocidos, tomará mucho más tiempo a personas que no se conocen.

Si el propósito del grupo focal es examinar dimensiones consideradas como hechos o experiencias que se explican por sí mismas al interior de un grupo, entonces un conjunto de extraños puede ser lo más adecuado. La conversación es el dato literal que se puede obtener desde los grupos focalizados.

Cuando la meta es crear flujos libres de discusiones según perspectivas imperantes en un grupo se necesita decidir qué clase de discusión es la que mejor funcionará teniendo en cuenta tanto las metas de obtención de información que se tenga y el confort de los participantes. Es necesario por tanto preguntarse, ¿Qué sentirán los participantes acerca del tópico de discusión elegido? ¿Qué clase de preguntas producirán la clase de discusión que uno desea?, ¿Qué debe y no debe hacer el moderador para manejar la dinámica grupal?

Cualquier discusión grupal puede producir la tendencia a que los participantes coincidan en demasía en sus opiniones sobre un tópico, de allí el papel crucial del moderador para concentrar los esfuerzos en generar una discusión amplia que evite este conformismo. Probablemente cuando los participantes entienden que el grupo de investigadores está realmente interesado en aprender acerca del amplio rango de sus experiencias y sentimientos, entonces el conformismo deja de ser un problema.

La validación de los resultados de los grupos focales.

La pregunta central en el contexto de la validación es si uno necesita hacer generalizaciones a una población mayor y ello a través de un entendimiento en profundidad de un contexto o circunstancias particulares de pertinencia de alguna decisión o forma en que se realiza un proceso. Aquí el grupo focal puede ser la herramienta más eficiente para descubrir las razones detrás de un tal resultado.

Los resultados de los grupos focales pueden ser utilizados para analizar las distancias que existen entre las personas o tipos de personas: entre los que toman decisiones y los que las implementan, entre docentes y directivos o entre docentes y estudiantes.

El grupo focal culmina en una segunda sesión en la que se discute el informe etnográfico resultante de la sesión anterior, el propósito es que los participantes completen o den fe de la veracidad de la información registrada de sus formas de pensar el proceso o campo temático motivo de discusión.

Puesto que las interacciones en grupos focales producen posibilidades de saber cómo otros piensan, son un medio poderoso de llevar a los que han pedido realizar el grupo focal a la realidad de aquellos a los que ellos necesitan entender. Por ello se pide a menudo realizar grupos focales porque mediante su realización se logra saber vívidamente cómo las

personas reaccionan frente a ciertas ideas. Se puede utilizar grupos focales cuando se desea entender la diversidad.

3.6 Técnicas etnoanalíticas y procedimientos para generar significación e integración en la gestión de aprendizaje.

En la gestión de aprendizaje ocupa un importante lugar la gestión del currículo institucional que se define por la creación de condiciones organizativas funcionales para el desarrollo de actividades de formación en respuesta a las necesidades manifiestas, latentes o sentidas identificadas en el diagnóstico de necesidades escolares, profesionales y/o directivas.

Para la gestión del currículo se convirtió en antecedente de la propuesta la sistematización realizada para la interrelación de las categorías descriptivas identificadas, por Miles y Huberman (1994), que enuncia técnica, que denominan de generación de significación. Su estructuración favorece la progresión de procedimientos que transitan desde la simple descripción hasta la explicación, y desde lo concreto hasta lo más conceptual y abstracto del pensamiento.

Una técnica constituye la identificación de patrones y temas que supone: indagar sistemáticamente temas que se repiten en un periodo de tiempo como cuestiones preocupantes en el desarrollo del proceso pedagógico, analizar causas y explicaciones reiterativas en el desempeño de los implicados en el proceso, examinar causas y condiciones de las relaciones interpersonales consideradas y elaborar o usar constructos culturales que

derivan en prácticas no pertinentes a los fines pedagógicos. El empleo de esta técnica es productivo sobre todo cuando el número de situaciones y de datos es significativo en grupo estable en su permanencia.

El conteo es la operación con la que se identifica un patrón, generalmente, se independiza o aísla para efecto del análisis; un patrón es aquello que sucede consistentemente de una forma determinada un cierto número de veces. La operación que sirve de base a este proceso es el conteo.

Esta técnica es útil para: a) ver rápidamente qué se tiene en un gran cúmulo de datos, b) contrastar una intuición o hipótesis tentativa, y c) protegerse de algún sesgo en el análisis.

Antes de presentarlas es conveniente precisar que, si se abusa demasiado de ellas, se podría caer en una atomización del análisis que cuestionaría cualquier posibilidad de lograr descripciones y explicaciones coherentes e integradas de la temática investigada.

Es necesario validar rigurosamente dichos patrones, examinando con mucho cuidado las evidencias disponibles, para ello es especialmente útil, examinar los casos negativos, es decir aquellos que no se ajustan al patrón identificado inicialmente.

Otra técnica que derivada de la anterior es recomendable es la elaboración de reglas de oro que no es más que acordar normas inviolables por los miembros del grupo implicado, no importa el rol y posición que desempeñe. Estas reglas se elaboran como respuesta a las causas y condiciones que dan lugar a los patrones que se identifican como no pertinentes a los fines propuestos por el grupo y son una decisión voluntaria anticipada de situaciones ya vividas en el desarrollo de una actividad importante para el proceso que se desarrolla.

Identificación y examen del nivel de plausibilidad de los hallazgos, esta técnica conduce a la construcción de una impresión inicial que resultará útil para orientar el análisis en sus primeras etapas, pero que requerirá de una ulterior verificación o chequeo frente a otras alternativas de generación de conclusiones.

La plausibilidad, en este sentido, es una suerte de indicador, que mueve a aceptar una conclusión que parece razonable, pero que necesita una revisión más completa y rigurosa de sus bases de sustentación, antes de adoptarla de modo definitivo.

La agrupación flexible es una técnica que ayuda al docente y al directivo a ver los estudiantes y/o profesor que se relacionan por tener problemas o necesidades similares. En la práctica, consiste en categorizar y ordenar por atributos o elementos del conocimiento de forma reiterativa o repetitiva, personas, actividades, procesos, escenarios y situaciones dentro de categorías determinadas para su tratamiento pedagógico.

Para ello se requiere que en el transcurso del proceso se vaya agregando y comparando la nueva información diagnóstica con la ya identificada. Una herramienta práctica para categorizar consiste en elaborar una matriz de ubicación de aspectos de análisis según sus atributos. Para elaborar dicha matriz, se definirán tantas filas como situaciones o personas se identifiquen y tantas columnas como atributos o elementos del conocimiento de esas situaciones se discriminen, de modo que, al inspeccionar las columnas, se puedan hallar entre todos los enunciados cuáles son críticos en determinadas situaciones y cuáles no, así como el nivel de generalidad de la situación o de personas que portan el problema.

Con esta técnica será posible identificar tipos de situaciones que pueden formarse al analizar y reordenar las filas de la matriz. Cada tipo se define, entonces, por compartir el mismo conjunto de atributos críticos.

La agrupación es una técnica analítica conducente a niveles de abstracción más altos. Para ello acude a la estrategia de subsumir o subordinar a partir de la lógica de la ciencia en la que se analice los elementos del conocimiento de los contenidos de las disciplinas docentes que se estudia en el currículo, por ejemplo, dentro de casos o características más generales, los casos o detalles particulares de manera que su esencia es la categorización axial o relacional.

Establecimiento de metáforas, es una técnica muy común en la vida cotidiana a partir de la tendencia de apodar o nominalizar, permite reducir los datos, tomando algunas particularidades y haciendo una generalización simple de ellos. Las metáforas, constituyen una excelente técnica de descentración y una forma práctica de conectar los hallazgos con la teoría ejemplos en la práctica pedagógica pueden citarse en estudiantes más preocupan, desvinculados, incumplidores de deberes escolares, entre otros aspectos.

La metáfora está a mitad de camino entre los hechos empíricos y la significación conceptual de los mismos. Sin embargo, es pertinente resaltar que el empleo de metáforas podría llevar a recolectar información y a seguir orientaciones que, observadas cuidadosamente, podrían estar llevando a deducir conclusiones basadas en pocas evidencias o excesiva simplificación.

En relación con lo anterior, se identifica que el uso de las metáforas facilita la identificación de un cierre o una extensión del espacio semántico cultural que debe explorar un etnógrafo hasta reunir toda la información necesaria.

Realización de contrastes y comparaciones es una técnica genuina de la antropología y favorece a operar con una lógica inductiva. La teoría fundada, por ejemplo, la propone como una de sus técnicas básicas de análisis, denominándola: "El método de comparación constante".

El método de comparación constante comprende cuatro etapas: (1) comparar los incidentes aplicables a cada categoría, (2) integrar las categorías y sus propiedades, (3) delimitar la teoría que la explica, (4) escribir la teoría argumentada con los hechos que la sustentan.

Para la comparación de incidentes aplicables a cada categoría, se debe codificar los datos registrados para cada incidente, actividad o situación pedagógica, dentro de tantas categorías de análisis como le sea posible. Por ejemplo, en un estudio, al comparar las ausencias a clase frente a la potencial posibilidad de suspender el curso, surge la categoría de estudiante fuera por más de 15 días. Cada respuesta relevante involucrada en esta categoría muestra la evaluación que la escuela ha hecho, las causas y del grado de pérdida que un estudiante podría representar para sí mismo, su familia, su grupo y escuela. "Tan inteligente y por ausencia o mal comportamiento no logra ingresar a la universidad", "por ausencias se convirtió en un joven desvinculado".

División de variables, esta técnica puede utilizarse en muchos puntos y momentos del análisis. Al comenzar la conceptualización, es valiosa para desagregar variables que en un primer momento se asumían ingenuamente como monolíticas. Además, es útil cuando se

están desarrollando y elaborando los esquemas de codificación. También al desarrollar los formatos de matriz la división de variables permite establecer relaciones que favorecen la toma de decisiones.

Construcción de una cadena lógica de evidencias es una técnica que implica dos ciclos metodológicos entrelazados. El primero se denomina inducción enumerativa o focalización progresiva, en el cual se colecciona un número variado de ejemplos, todos orientados en la misma actividad o situación. El segundo se denomina inducción eliminativa o comparaciones constantes y corroboraciones estructurales, donde se prueban hipótesis contra otras alternativas de interpretación, poniendo en tela de juicio la generalidad del caso que está siendo abordado en la situación de aprendizaje de los miembros del grupo objeto de análisis.

Esta técnica recuerda a los métodos de la inducción clásica, de la concordancia y de las variaciones concomitantes, en el primer caso, y de la diferencia y del residuo, en el segundo, formulados lógicamente por Stuart Mill, (1972) en el siglo XIX, (Piscoya, 2000)

El desarrollo de una conceptualización o teorización coherente, esta técnica se fundamenta en la perspectiva de la teoría fundada, de Miles y Huberman, (1994), en la que es lícito afirmar que se realiza un movimiento progresivo desde los datos empíricos hacia los esquemas conceptuales explicativos de la realidad escolar. Es decir, implica la transición desde las metáforas y sus interrelaciones, hacia los constructos y, desde allí, hacia los argumentos teóricos que permiten el perfeccionamiento del proceso pedagógico.

Esta técnica implica la siguiente secuencia de acciones:

1. Establecer unos hallazgos puntuales.
2. Relacionar los hallazgos entre sí.

3. Nombrar o numerar los patrones identificados.
4. Identificar uno o varios constructos que corresponden a esos patrones.
5. Desarrollar tipologías y modelos. (Woods, 1987)

Capítulo 4 Técnicas etnográficas como herramientas para la reflexión personal, escolar, social y profesional en la gestión de aprendizaje.

Introducción

Este capítulo parte de la necesidad de dar respuesta al problema dado en la interrogante ¿Cómo convertir la gestión de aprendizaje en un proceso esencialmente reflexivo y desarrollador? Es esta razón por la cual se concibió como objetivo fundamental que el empleo de técnicas etnográficas contribuye a crear espacios reflexivos tanto personal como grupal en el proceso de aprendizaje.

El capítulo orientado en esta pretensión parte de contextualizar el método historia de vida en técnicas para el estudio de historias de vidas escolar y profesional, el uso de la biografía y autobiografía etnográfica en el estudio del pensamiento profesional pedagógico y la técnica de mapeo de vínculos culturales en la gestión de aprendizaje como forma de fijar la relación espacio tiempo en el proceso reflexivo tanto grupal como individual.

Finalmente, se aborda el método de estudio de caso en la gestión de aprendizaje en integración con técnicas etnográficas para dar cuenta de cómo emplear el resultado etnográfico en la toma de decisiones pedagógicas para estructurar tratamientos pedagógicos con carácter intencional, diferenciado, individualizado y personalizado.

4.1 De las historias de vida a las historias de vidas escolar y profesional

El proceso de gestión de aprendizaje es ante todo un proceso de pensamiento de doble carácter al ser un aprendizaje y a la vez una enseñanza. Si pensar es asociar, articular, conectar, ordenar, entonces la descripción de la realidad escolar representa una forma específica del pensamiento, que consiste en articular acciones en el tiempo según sucesiones de casualidad y de finalidad no hay vida humana sin una historia. Los hombres pasan su vida contando su historia, de hecho, se convierte la historia personal en un elemento cultural vincular, desde el cual se accede a grupos y relaciones con otras personas conectadas de alguna manera como los hechos que conforman la historia personal.

En el ámbito escolar para el proceso de formación la historia de vida de cada persona es para sí mismos y para los demás, la existencia misma de la vida con sentido y significado, el relato que la conforma inscribe al hombre en la historia y la cultura de un grupo humano determinado. Las personas hacen que las historias mediante las cuales ellos se narran sean historias de cultura e historias de sociedad, pues son compartidas con los otros, dando cuenta de su pertenencia a una historia común en que adquieren las formas y las significaciones de su existencia.

Las historias de vida requieren ser connotadas en el proceso de gestión de aprendizaje y convertidas en bases para lograr el acceso al ser humano, a través de historias que lo involucren y en que él se reconozca como parte. Estos son fundamentos que permiten asumir la técnica de historia de vida como puerta de acceso al pensamiento del profesor. El acceso solo se produce desde situaciones temporales de la existencia a través de las historias que se cuentan sobre las personas implicadas, por parte de otros, o, por ellos mismos.

Historia de vida profesional

La implementación de las técnicas de historias de vida puede ser aplicada a espacios temporales existenciales limitados, no necesariamente tiene que abarcar toda la vida de la persona. Si el interés es profundizar en el estudio del pensamiento pedagógico profesional de los docentes de una institución puede ser utilizada como historia de vida profesional, incluso puede enfocarse solo en un contenido o actividad de esta faceta de la vida de una persona.

Las historias de vida profesional constituyen un proceso de descripción biográfico de los conocimientos, habilidades, competencias y formas en que el docente ha realizado el proceso pedagógico. Como estrategia de formación y como método de investigación ha sido sistematizado por Pineau y Legrand (1996), pioneros del movimiento socioeducativo de las historias de vida en formación, ellos destacan la importancia del trabajo biográfico para dar sentido a la historia de su vida alegando que cuando un acontecimiento causa interrupciones en las rutinas culturales, en este caso, de la profesión, las personas crean historias para explicarlo, elaborando una trama que permite el retorno a una situación de equilibrio aunque provisoria en el que, lo que es válido para el grupo lo es también para la persona. Esta relación de equivalencia axiológica como fenómeno antropológico revela el vínculo entre el ser y su tiempo, el ser y el actuar, el ser y su espacio, el ser y el otro en un proceso de formación e interacción cultural.

El texto portador de la historia puede cobrar disímiles formas: escrito, oral, gestual entre otros, este fenómeno en el ámbito pedagógico ocurre también en la clase como un texto orientado a aprender y enseñar que integra diversos canales de transmisión y adquisición de

la cultura determinados el lenguaje empleado y de carácter socio-histórico situado. La clase lleva las marcas de la subjetividad del autor-docente (yo-nosotros), la intersubjetividad (autor-estudiante), y de las relaciones que establecen con sus coordenadas espacio-temporales (aquí y ahora-antes y después) que conforman su historia.

La historia de vida profesional o escolar según corresponda en el interés de su utilización transforma los acontecimientos, las acciones y las personas de la vivencia en pasajes, mitos, episodios, intrigas y personajes, ordena los hechos que narra en el tiempo y construye, entre ellos, relaciones de causa, de consecuencia y de finalidad, dando así un lugar y un sentido a lo ocasional, a lo fortuito, a lo heterogéneo. La historia de vida constituye, el medio y el lugar que da forma a la vivencia y a la experiencia del hombre que él mismo cuenta y construye. Captar las historias con las que explican su existencia profesional o escolar permite comprender la cultura escolar y en ella el pensamiento pedagógico institucional, de esta forma se convierte en una vía para estudiar la experiencia humana y juega un papel esencial en la forma de gestionar el aprendizaje. En el poder de elaboración y de construcción de las historias de vida, hay que reconocer una forma particular de desarrollar el pensamiento en la gestión de aprendizaje en la escuela.

Esta manera de articular la historia de vida en el proceso de gestión de aprendizaje implanta una racionalidad técnica que realza el protagonismo de profesores y estudiantes como autores de la memoria pedagógica de la Escuela y que contextualiza el uso de las historias de vida en la educación situando potencialmente mayores posibilidades de entender la realidad escolar.

La implementación práctica de estas potencialidades a la gestión de aprendizaje exige precisión de cómo llevar a efecto las historias de vida, como herramienta factible de ser

utilizada. Para ello es necesario tener en cuenta que la historia oral como proceso descriptivo y narrativo es tan antigua como la historia misma, de modo que en sociedades ágrafas era la transmisión oral la forma de perpetuar los acontecimientos, conocimientos y saberes. La oralidad y los conocimientos constituyen una díada conceptual mediada por la educación en las tradiciones culturales que definen y caracterizan los grupos humanos que en la escuela interactúan. En este ámbito, las historias de vida activan el proceso consciente de comunicación y desarrollan lenguajes que reproducen ámbitos importantes de la vida y la cultura en momentos históricos de los implicados y revela su aspecto simbólico e interpretativo, que reproducen la visión y versión de los fenómenos por los propios actores sociales.

La historia oral como la historia de vida son “espacios de contacto e influencia interdisciplinaria (...) que permiten, a través de la oralidad, aportar interpretaciones cualitativas de procesos y fenómenos históricos-sociales” (Aceves 1994:144). De manera que la historia de vida no se presenta como una técnica exclusiva de alguna disciplina pedagógica, es válida para otras áreas de las ciencias sociales (Pujadas 1992).

En los antecedentes de la utilización de la historia de vida se encuentra en la sociología, el rol que tuvo en el departamento de sociología de la Universidad de Chicago, en los Estados Unidos durante los años 20 del siglo XX en los que se fundó una línea de pensamiento sociológica denominada interaccionismo simbólico, en el marco de lo que trascendió en las ciencias como la Escuela de Chicago. En el empleo del método de historia de vida por esta Escuela, lo novedoso era la metodología utilizada durante la investigación. La información se basó en materiales autobiográficos, correspondencia familiar, facturas y otros documentos personales, resaltándose la actitud y la definición de la situación por el actor, poniéndose de

relieve el énfasis en los aspectos interpretativos. De este modo, las historias de vida se convierten en un complemento a otras técnicas utilizadas y suponen una vía de comunicación entre distintas disciplinas académicas. Según criterio de Arjona y Checa (1998) desde este método se logra la incorporación del punto de vista del sujeto, a partir del criterio de que, si los hombres definen las situaciones como reales, sus consecuencias son reales.

Como historia de vida, se entiende la historia en sentido microsocioal, de personas sin trascendencia relevante en el nivel general ni universal en la que no se refiere a las hazañas de héroes y grandes conquistadores, hombres de ciencia, políticos, sino a una vida sencilla, sin fama ni gloria. En cuanto al término vida, se refiere al relato contado en primera persona por un protagonista cualquiera, una persona común. En sentido general el autor coincide con Pujadas (1992:47) que plantea que “es un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia.”

Las historias de vida deben tener rigor en su aplicación metodológica, para llevarlas a efecto necesita de contactos frecuentes, entrevistas y búsqueda de documentos.

Recomendaciones teóricas y metodológicas para la aplicación en la gestión de aprendizaje.

- Realizar una documentación previa del objeto de estudio, con el fin de evitar pérdidas de tiempo, información inválida.
- Iniciar con una preparación teórica y un acercamiento exploratorio, donde se diseñe el proceso que luego se pretende seguir. En la que se delimitan los objetivos, instrumentos, campos temáticos y alcance de la información.

- Seleccionar los informantes distinguiendo coetáneos en los que se pueda ampliar, corroborar y esclarecer información.
- Realizar entrevistas, en función y bajo los criterios teóricos que concuerden con los objetivos previstos.
- Recolectar narraciones autobiográficas ya elaboradas, documentos personales en general que pueda llevar a buenos informantes.
- Estimular el deseo de hablar del entrevistado. El investigador no hablará más de lo necesario. Hay que tener en cuenta que cuando se dirige excesivamente la entrevista se provoca la inhibición del informante.

Los estudios de Berg, (1990) plantean que el investigador social debe saber guardar una distancia entendiendo por esto mostrar una postura neutral ante lo relatado, ya que cualquiera otra posición (empatía o antipatía) puede degenerar la información en un relato imaginario, donde se mezcle con facilidad la información ficticia o, por el contrario, una transmisión entrecortada, tediosa, sin interés, por parte del informante, ocultando datos y aspectos que luego pueden ser valiosos en el proceso sucesivo de interpretación. Es necesario que esta distancia no genere un clima de comunicación negativo, al contrario, debe existir un ambiente cordial y colaborativo y de confianza.

Para la selección de la información se debe tener en cuenta que:

- Al ser una autobiografía, debe existir una identidad entre el narrador y lo narrado
- Debe crearse un ambiente distendido que sea proclive a la comunicación
- Lograr que la narración no sea exclusiva de la vida del informante, sino que también la introduzca en su contexto espacio-temporal: que describa lugares, otros personajes,

hechos históricos, objetos, frases, olores, iluminación, tal como los percibió en su momento.

La forma de registro recomendada es la grabación según los medios tecnológicos disponibles, aunque lo ideal sería mediante cámara de vídeo, pero es necesario captar la expresión corporal en la comunicación verbal y no verbal. Independientemente de los medios técnicos con que se cuente estos no anulan el uso de la libreta de campo, donde le investigador anota sugerencias, expresiones, gestos, golpes de vista, preguntas ampliativas y cualquier aspecto significativo que se produzca.

La transcripción es una operación esencial en la aplicación del método de historia de Vida.

Una vez registrada la información se procederá a su transcripción en la que se atenderá a la literalidad de lo recogido, manteniendo el argot, usos, signos, expresiones y léxico jergal del informante. El investigador debe cuidar de la delimitación de su percepción y la del investigado, se precisa una delimitación terminológica que no induzca a error o confusión. La cuestión no se trata de traducir a la cultura del investigador los aspectos significativos, simbólicos y de sentido sino de plasmarlos tal y como se los representa, los vive y práctica el sujeto investigado.

La mayor complejidad se encuentra en el análisis e interpretación de los contenidos que como información se obtienen, para enfrentar esto se realizan, por lo general desde el punto de vista operativo, dos tipos de análisis, uno vertical de cada relato y otro horizontal, sobre el conjunto de todos los relatos. De ambos se obtiene un núcleo central de ideas de toda la historia, utilizando la estrategia de la saturación de información por repetitividad.

En el análisis e interpretación de la información al realizar análisis de su contenido se debe trabajar con la información intrínseca y extrínseca con la intención de acceder no sólo a lo manifiesto, también a lo latente, que el sujeto no dice expresamente, pero que lo tiene presente. Es muy útil a la hora de captar contextos más generales, tanto del informante como de su mundo. Mediante la descripción, el sujeto se construye, y ésta se hace en el ámbito de unas estrategias discursivas producto de interacciones. Por otro lado, este análisis no está exento de una socio-semiótica del discurso, que tiene como finalidad el determinar las manifestaciones del sujeto dentro de un discurso social biográfico y que lleva a un grado de visibilidad del individuo y su entorno.

Las historias de vida presentan ventajas intrínsecas:

- Permiten un acercamiento a las relaciones primarias, derivadas no sólo de lo acontecido a la vida de una persona, sino también cómo le han influido los procesos de evolución y cambio social (permite un acercamiento a la historia de las personas que de otro modo sería más complicado)

Las historias de vida presentan desventajas intrínsecas

- Adolece de una serie de sesgos, que se manifiestan en la impaciencia del investigador (quien pretende recoger toda la información necesaria en unos cuantos encuentros),
- Dificultad para acceder a un informante con buena memoria y con disposición a colaborar.

El fin del registro de información de una historia de vida se produce cuando se llega al nivel de saturación de información dado en el alto grado de repetitividad en el flujo de información en el trabajo de campo: tras la sucesión de las entrevistas se llega a la inexistencia de nueva información. Por tanto, el número de entrevistas cesará cuando se conozcan y se

comprendan las pautas de las relaciones estructurales que organizan al individuo con respecto a sí mismo, su familia y su comunidad. El número de encuentros con el informante no están inicialmente determinados, pero la saturación indicará el final del registro.

Estrategias metodológicas para la fiabilidad y veracidad en el uso del método de historia de vida.

Un aspecto que debe cuidar el investigador es el uso de estrategias metodológicas que den fiabilidad y veracidad de lo que su informante le cuente. ¿Qué podemos y debemos creernos? Una de las formas es comprobar la coherencia interna del relato: qué dice y cómo lo dice, su forma de estructurarlo y la congruencia del resultado final. Además, cuando es posible, contrastar la información que de primera mano ofrece el sujeto, con la que personas afines y de su entorno puedan aportar, sin que se trate de ir comparando toda la información ni construyendo historias de vida paralelas, con la intención de verificar el discurso del informante.

También el uso de la estrategia contrastiva se reserva para datos y acontecimientos significativos o lagunas que la misma memoria del sujeto así lo recomienden.

Debe tenerse en cuenta que las personas que rodean al informante no son la fuente de la verdad (que confirman y desmienten objetivamente), más bien pueden aportar nuevos datos sobre lo narrado, al tiempo que permiten al investigador tratar el material (narrativo, documental e histórico) desde las técnicas de triangulación, concebidas para medir la validez del relato.

El grado de validez y representatividad a partir de que la muestra y la información alcanzada permitan hacer generalizaciones como tradicionalmente se estila en las investigaciones no se ajusta del todo a este método. Resulta difícil extraer juicios universales o generalizables

cuando se tienen como base el material aportado por una o varias historias de vida, sin embargo, no por ello este método etnográfico debe descalificarse y despreciarse de forma radical, pues se puede considerar como una parte constitutiva de la investigación que aporta datos de difícil consecución con otro tipo de métodos, por tanto, desde él no es posible la universalización, pero sí son válidas sus aportaciones.

No se puede confundir historia de vida y relato de vida. El relato de vida es un subgénero de la historia de vida, menos amplia y completa. Se trazan los rasgos más destacados, atendiendo a los aspectos que más interés tienen para el investigador. Sin embargo, para que una narración pueda ser catalogada como historia de vida, se requiere de material complementario, como fotografías, facturas, documentos y otras manifestaciones, que den crédito y validez al hilo argumental expuesto por el sujeto.

4.2 Biografía y autobiografía etnográfica en el estudio del pensamiento profesional pedagógico.

La biografía etnográfica se incluye dentro de las técnicas para el desarrollo del método de historia de vida. Consiste en narrar hechos, acontecimientos relacionados con nuestra experiencia vivida. En sentido estricto, es la historia de la vida de una persona, por lo general contado de manera oral. Parte de considerar a partir de criterios de Bourdieu, (1989) la vida de una persona como una historia en la que el tiempo (tiempo histórico y de vida) y el cambio social (colectivo e individual) son dimensiones de análisis. Tres cuestiones se integran en el desarrollo de la biografía etnográfica: autoobservación, descripción y reflexión.

Ha surgido del debate sobre el uso de la biografía como metodología alternativa en el conocimiento social, en especial para el conocimiento de la cultura. De ello se ha derivado que las propias técnicas aplicadas son partes integrantes del conocimiento social. Por otra

parte, dentro del debate ha estado en su empleo las perspectivas positivista y fenomenológica, la primera esforzada por disociar los hechos sociales de los estados subjetivos de los actores sociales y la segunda que busca conocer los fenómenos sociales desde la perspectiva del sujeto.

En la literatura científica ha sido denominado indistintamente como documentos personales (Saltalamacchia, 1987:255), biografía del recuerdo (Thonson, 1994:23 y 24), autobiografía (Marcel Mauss, 1985), etnobiografía (Córdova, 1990) y biografía etnográfica. En cualquiera de sus denominaciones su uso como técnica se caracteriza por ser dúctil, abierta a los resultados que se obtienen en el proceso de investigación, por tanto, permea la investigación de un carácter flexible y de permanente ajustes teóricos. Este aspecto y el fin que se tiene al usar la técnica hacen banal el debate del positivismo y la fenomenología al valorar los resultados obtenidos de ella.

Córdova, (1990) define la etnobiografía como un método que pretende la lectura individual de los modelos culturales de un determinado grupo, a través del conocimiento que cada individuo tiene de ellos. Saltalamacchia, (1987:255) la denomina como documentos personales y plantea que es una técnica que pretende reconstruir el acontecer, completo o parcial, de la vida de un ser humano, consultando diferentes documentos personales. Por tanto, incluye en la autobiografía las cartas, diarios, encuestas biográficas y relatos verbales. En criterio nuestro esta manera de asumir la técnica la mezcla con otras de naturaleza diferentes que tiene orígenes, producciones y resultados diferentes por tanto su tratamiento no puede ser el mismo.

Por otra parte, Thonson, (1994:23 y 24) la define como un tipo de escritura que analiza de qué modo articula el individuo sus experiencias de un acontecimiento determinado en la que

se registran vivencias y significados de índole individual y social. También da cuenta de qué modo cambia con el tiempo ese recuerdo con relación a los cambios que sufren los recuerdos públicos y la aparición de nuevas situaciones e identidades personales.

Esta visión es compleja pues la distinción de donde comienza en materia de significados lo social y lo personal es realmente difícil, lo cierto es que al introducir la mirada en el devenir de los recuerdos es muy rica la información sobre los cambios que en el individuo se van produciendo.

Esta técnica etnográfica es una práctica espontánea extraída de la propia tradición comunicativa del hombre quien por siglos ha acostumbrado a hablar de su paso por el mundo. Se encuentra reflejo de esto en la literatura de todo el mundo, incluso en culturas sin escrituras, pero con rica tradición oral.

Para su interpretación el proceso biográfico tiene condicionantes en los que es necesario tener claro el fin con que se emplea la técnica. En muchas ocasiones el investigador pasa del interés por la biografía a cierto escepticismo al no asumir en ella la relación memoria individual y colectiva y el mito de la verdad, aspecto abordado por Franzke, (1989). Dentro de las condicionantes se pueden citar: a) la memoria posee un determinante tanto biológico como social y también dependerá del tiempo transcurrido, de la personalidad y la cultura a la cual pertenece, b) los patrones lingüísticos comunes y los esquemas narrativos de exposición, el lenguaje es una forma concreta de ver el mundo expresando lo real y lo simbólico.

La objetividad, la subjetividad y la representatividad en materia de hechos sociales no es relevante, la distinción de si es objetivo o subjetivo es solo un referente lo importante es el

análisis de su impacto social como forma cultural en la vida de una persona o un grupo social. En la interpretación de las biografías etnográficas no puede predominar una lógica matemática sino, una visión dialéctica que asume a la subjetividad como fuente de conocimientos y el relato de los diferentes actores sociales como punto de referencia para construir ese conocimiento social.

El contexto, la producción y el análisis de las biografías requieren enfocar la influencia que la relación con el otro tiene en forma y fondo el texto obtenido. Debe tenerse en cuenta la importancia del encuentro personal y cultural a partir de lo que Rosenthal, (1991) denomina pugna entre texto y vida en la elaboración e interpretación de la biografía etnográfica. Es esencial para la interpretación de la biografía etnográfica tener presente que la realidad social no es independiente de la experiencia y la estructuración simbólica.

El texto escrito como registro de la biografía etnográfica, en caso de ser hecho por el investigador debe ser construido fielmente al testimonio del testimoniante. La traducción del investigador no debe hacerse desde su visión cultural sino desde las representaciones del investigado.

La autobiografía es una herramienta para la construcción de la representación de persona de una actividad o de sus experiencias de vida. Es contada en primera persona y se establece el vínculo entre la memoria y la experiencia e induce la creencia de que la experiencia acumulada es capaz de producir un tipo de saber, el uso de ella en la gestión de aprendizaje se justifica porque permite a la persona que narra su historia comprender la historicidad de sus aprendizajes, las lecciones de su experiencia para reconstruir una imagen de sí misma como un sujeto histórico, situado en su tiempo y espacio, actuando y sufriendo en el recorrido de su historia.

En criterios de Ricoeur (1994: 112), entre un acontecimiento y su configuración, es decir, la elaboración de la trama de la historia, interviene el proceso de dar sentido a lo acontecido. La experiencia se constituye de esta relación entre lo que le ha pasado a la persona y el significado que le ha atribuido a lo que le afectó. Esto se hace mediante el acto de narrar y de (re)interpretar. Al reinterpretar la experiencia vivida no se niega un hecho, sino su interpretación. Así, el mundo humano se *configura* y se *refigura* por la narrativa, como afirma Ricoeur (1994: 112), en una “espiral sin fin, que hace a la meditación pasar muchas veces por el mismo punto, pero en una actitud diferente.

La reflexión autobiográfica puede proporcionar a quien narra la posibilidad de apertura hacia nuevas experiencias, lo que permite acatar la idea de la experiencia de formación en su sentido doble: el de la práctica formadora y el de la reelaboración permanente del ser, en contraposición a cualquier idea de cristalización o de encerramiento del sujeto en la experiencia vivida y reflexionada.

Esta disposición humana de reflexión no siempre es lo suficientemente desarrollada, bien sea por la preocupación de los procesos de escolarización con el aprendizaje formal relacionado con el conocimiento científico acumulado, que deja poco espacio para que el estudiante se posicione él mismo en sus relaciones con ese conocimiento, o bien porque no se considera este proceso de reflexión crítica como una actitud fundamental para la formación humana.

El paso de la toma de conciencia como un proceso cognitivo, a la concienciación como acción en el mundo realiza primeramente desde una postura de auto-reflexión sobre sí mismo, su tiempo y espacio. El análisis de la experiencia vivida que con la técnica autobiográfica se produce constituye un dispositivo pedagógico de formación que parte de

una introspección subjetiva individualista y con ello, un retorno sobre sí mismo y la toma de conciencia de las condiciones de existencia da validez a la inserción de los individuos en la historia, como autores de la vida social.

Como dispositivo pedagógico de formación es susceptible de revelar los modos como los individuos de una determinada época y cultura interpretan el mundo y dan forma a sus experiencias en un doble movimiento de subjetivación y socialización, como un mundo intermediario entre el ser y la vida.

4.3 Técnicas de mapeo de vínculos culturales en la gestión de aprendizaje

En la gestión de aprendizaje es necesario tener presente que es un proceso de interacción social por lo que es necesario estudiar la relación entre los diferentes actores que conforman el proceso docente, esta es razón de partida que justifica el empleo de la técnica de mapeo de vínculos.

Con el empleo de esta técnica se identifican actores en el proceso de gestión de aprendizaje y sus vínculos a través del geo-referenciamiento escolar, entendiendo por ello la ubicación de la posición que ocupa cada uno de los actores en el proceso de gestión del aprendizaje en el cual los roles pueden variar según las situaciones de aprendizaje que se crean. El mapeo de vínculos revela relaciones culturales de compensación y apoyo del proceso de aprendizaje ayudando a crear vínculos entre las personas en relación de pares o de profesor alumno que comparten el mismo territorio y tiempo en una red o que inciden en él.

Esta técnica permite conocer dónde se ubica cada uno de los actores o agentes educativos y definir su área territorial de influencia, las principales instituciones existentes, el rol de sus agentes, los servicios de apoyo y las formas culturales que pueden aparecer como condicionantes, obstaculizadoras y/o aliadas relevantes para la gestión de aprendizaje.

Metodológicamente Schatzman y Strauss, (1973) fundamentan como con la técnica del mapeo se sitúa la información obtenida con otras técnicas en el trabajo de campo en función de dimensiones sociales, espaciales, y temporales.

En los estudios realizados que utilizan la técnica del mapeo de vínculos culturales en educación se destaca García Jiménez, (1991) quien utiliza la técnica asociada a la dimensión social en la que, a partir de datos demográficos relativos a los docentes como edad, sexo, experiencia docente, años en la escuela, materias impartidas, división de tareas, organigramas se reunió información suficiente para comprender los acontecimientos que se desarrollan en el proceso pedagógico e identificar necesidades en la formación profesional continua para alcanza resultados superiores en el aprendizaje.

El empleo de la técnica en la dimensión espacial brinda la posibilidad de establecer la localización de las personas o componentes personales del sistema educativo para el análisis de un problema o campo temático. Pueden ser los estudiantes, profesores, padres, personal no docente o pueden ser estructuras como equipos de trabajo, dependencias, instancias de dirección o los acontecimientos dentro de la escuela. En esta dimensión se ubican lugares de alto nivel de significación para las personas implicadas o de ocurrencias de acontecimientos positivos o negativos, así como la composición de los participantes, es importante el empleo de esta técnica en esta dimensión porque permite valorar, además, las maneras en que se distribuye el espacio escolar y fija las pautas de la organización escolar.

La dimensión temporal determina el tercer tipo de mapa de vínculo cultural, en él se hace referencia al trascurso de la vida de una institución o grupo de personas. En esta dimensión la representación se enfoca en la manera en que se organizan los horarios de vida y clase en las instituciones escolar, los periodos de descanso, vacaciones y docencia, las actividades

en el día, la secuencia de actividades formativas a lo largo del día, el mes y el curso, las rutinas asociadas con la evaluación, entre otros aspectos que pueden ser relevantes en el proceso de gestión de aprendizaje. Del análisis y valoración de las determinaciones que con la técnica se realizan se derivan decisiones de diferenciación, flexibilidad, ritmo y secuencia en el desarrollo de influencias educativas en la gestión de aprendizaje a partir de las diferencias identificadas en cada uno de los participantes.

El mapeo de vínculos culturales en general, se construye con la representación o modelación a través de un gráfico en el cual se simboliza las principales vinculaciones que conforman el sistema cultural de gestión de aprendizaje. Los elementos vinculantes pueden ser instituciones, organizaciones, formas culturales o personas que facilitan u obstaculizan el desarrollo o la resolución de los problemas en el proceso de gestión de aprendizaje.

Por sistema cultural para gestionar el aprendizaje se entiende la definición por los docentes de los recursos materiales, culturales y humanos con que se cuenta para crear las condiciones pedagógicas de un proceso de aprendizaje que parte de identificar el contenido que se quiere estudiar y su organización en unidad de estudio para la enseñanza, este puede coincidir o no con los exigidos en el currículo general de la educación. Incluye además la determinación del plazo temporal en el que se realizará el proceso de gestión del aprendizaje y las técnicas que se emplearán por los participantes.

El consenso de cómo dibujar el mapa debe hacerse con los actores y agentes que integran el sistema cultural que se crea para gestionar el aprendizaje, ya que es una herramienta en la que se refuerza el recuerdo, la significación y valoración que cada uno de ellos hacen de los vínculos interpersonales e interinstitucionales. Calificar un vínculo constituye una oportunidad

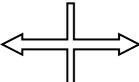
para abrir un proceso comunicativo de intercambio de ideas y reflexión entre diferentes personas: mientras que para una persona o agente institucional un vínculo resulta conflictivo o indiferente, otro puede valorarlo como distante, o cercano y en este intercambio se consiguen aclarar muchos malos entendidos o buenas intenciones sobre lo mismo y su relación con los demás.

Es recomendable partir por lograr que cada implicado dibuje el mapa de vínculo tal y como desde su posición se lo representa, para luego reunir a todos los integrantes y comparar los mapas generados y en debate alcanzar un consenso.

El mapeo de vínculos tiene como rasgos distintivos su carácter singular, situacional, parcial porque la trama vincular se hace visible a partir de cómo ven las relaciones las personas que las viven. Para su representación se socializan los códigos comunes para establecer un lenguaje gráfico similar y facilitar la comprensión de las diferentes propuestas.

Es necesario crear un sistema de referencias en el que se parta por establecer los vínculos de lo general a lo singular llegando a nominalizar agencias y actores en los que se puede utilizar como signos gráficos los siguientes:

➤ Para aquellos vínculos cercanos, de colaboración y acompañamiento: 

➤ Para vínculos de oposición o conflicto, disputa, intereses enfrentados, exigencia, reclamo o sobrecarga: 

➤ Para aquellos vínculos donde hay indiferencia:

➤ Para aquellos vínculos donde hay distanciamiento (no hay ninguna relación desde hace un cierto tiempo sea por distancia geográfica, problemas no resueltos, etc.): - • - • - • - •

Con la línea se representa el tipo de vínculo, para valorar cualitativamente el vínculo se utilizan otros dos códigos en esta herramienta:

✓ El grosor de la línea define la intensidad del vínculo: una línea fina simboliza una relación débil, una línea media una relación de mediana intensidad, y una línea gruesa una relación muy estrecha.

✓ Las puntas de flecha simbolizan la dirección en que se establece la relación: si solamente se dibuja una punta de flecha en uno de los extremos estaremos queriendo significar que una organización o persona da y otra recibe, si se dibujan puntas de flecha en los dos extremos ambas organizaciones sostienen un vínculo basado en la reciprocidad y el intercambio.

Para realizar el mapeo se debe completar una encuesta previa con los datos de cada actor (sigla, nombre completo, tipo de actor, rol que desempeña en el proceso, lugar en que vive, etc.) y luego sobre el tipo de vínculo que establece docente, escolar, de par, intensidad del vínculo, frecuencia del vínculo, dirección del vínculo.

Es importante complementarse con un mapa de la región que abarca el sistema en que se realiza la gestión de aprendizaje, donde se ubica a cada uno de los actores delimitando el territorio donde indaga, se relaciona total o parcial con los otros miembros del grupo docente. Al delimitar zonas comunes es posible cruzar bases de datos, descripciones, o definir conocimientos prioritarios estratégicos del sistema de gestión.

4.4 El método de estudio de caso en la gestión de aprendizaje en integración con técnicas etnográficas.

El método estudio de caso ha sido utilizado en el proceso de investigación como comprobación de una teoría, como vía para la aplicación de una teoría, como investigación ante un caso por desconocerlo y como método en la docencia, la versatilidad del uso del método da cuenta de su riqueza y potencial. En este texto se fundamenta como herramienta para la gestión de aprendizaje y en un primer momento se abordan aspectos teóricos que luego auxiliado de otras técnicas se estructuran en un procedimiento para explicar las causas de aprendizaje.

En el estudio del modelo actuante de los profesores en el contexto santiaguero, se ha constado el predominio, en los análisis de aprendizaje, de elementos argumentativos de carácter cuantitativo ello encuentra explicación en la asociación lineal de la calidad y el porcentaje de aprendizaje que muestran los estudiantes de los objetivos previstos en el aprendizaje. En este contexto cultural pedagógico se hace la propuesta de asumir el método de estudio de caso para enriquecer las herramientas metodológicas de análisis que permitan explicar por qué no aprenden con mayor calidad los estudiantes.

Problemas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza son susceptibles de un tratamiento único y diferente, ello hace necesario profundizar en el estudio de casos, analizando sus posibilidades y limitaciones en la gestión de aprendizaje y la mejora profesional pedagógica.

El presente trabajo tiene por objetivo fundamentar la experiencia en el trabajo con el estudio de casos como herramienta metodológica en la gestión de aprendizaje.

Antecedentes históricos

El estudio de caso es asumido como método para la acción pedagógica desde la primera mitad del siglo XX, las primeras referencias en la literatura científica se registran en la

Business School de la Universidad de Harvard en Estados Unidos, allí se sistematizó y estructuró por Malvin T. Copeland. Hacia 1935 el estudio de casos tuvo una mirada pedagógica y adquirió un estatus de método de formación, determinación que fue reforzada con el descubrimiento de la dinámica de grupos por Kurt Lewin (1935).

Precisión conceptual

Es necesario diferenciar el estudio de caso del trabajo con casos, la historia de casos y el informe con casos. El trabajo con casos refiere según Good y Scates, (1954:729) a procedimientos correctivos, remediales y compensatorios que continúan al diagnóstico en un proceso pedagógico. La historia de casos es la búsqueda del pasado de una persona, problema, grupo o institución y el informe de caso solo da cuenta del registro de datos en calidad de argumentos o ejemplos sobre una cuestión particular. Al ser transpuesto este método a la pedagogía e implementarlo a la enseñanza se establece con su uso un marco de discusión y debate enfocado en alguna insatisfacción en el proceso pedagógico.

El estudio de caso en la propuesta que en la gestión de aprendizaje se realiza se define como una descripción densa y holística de una realidad única, resultante del análisis pormenorizado de un caso singular, se basa en el razonamiento inductivo y maneja múltiples fuentes de datos con la intención de diagnosticar, orientar y tomar decisiones pedagógicas.

3. Aborda como realidad única una unidad de análisis o campo temático que pueden ser los sistematizados por Stake, (1994): una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución. El abordaje puede ser descriptivo, estadístico e histórico o íntegro.

4. Tiene carácter ideográfico por lo que implica una descripción amplia, profunda y pormenorizada del caso en sí mismo y su contexto. No tiene como propósito gnoseológico

partir de una hipótesis o teoría, ni generalizar las observaciones, requiere del estudio profundo de lo que sucede en un caso o varios casos, pero analizando cada caso en particular.

Su implementación en criterios de Denzin, (2000) parte de identificar en qué paradigma de enfoque cualitativo el investigador se sitúa para el desarrollo del mismo. Transita por precisar la postura general frente a la existencia misma y la forma de ubicarse con respecto al conocimiento (constructivista, participativo, teoría crítica), igual debe adoptar una o varias perspectivas o enfoques (fenomenológico, etnográfico, hermenéutico, interaccionismo simbólico, feminista, marxista, racial o de género). Se concreta en la identificación de la estrategia de investigación puede ser única o varias para un mismo estudio, aunque ella en sí es una estrategia de investigación, puede organizarse como un estudio documental, una historia de vida, un estudio biográfico, histórico, como una investigación-acción o participante.

5. Se identifican por el autor de este trabajo tres dimensiones: 1) epistémica, al ubicarse en un paradigma y un enfoque para construir un conocimiento, 2) metodológica, al analizarse como estrategia para alcanzar un fin, puede ser presentado en forma documental, estudio de caso, historia de vida, estudio biográfico, investigación acción, método histórico, 3) operatoria, al traducirse en su sentido más práctico en técnica para la recolección de información y toma de decisión pedagógica.

El estudio de caso en criterio de Stake, (1994) se orienta a dos razones fundamentales: estudiar el caso en sí mismo (estudio del caso intrínseco), someter a prueba una teoría (estudio de caso instrumental). En la segunda razón resalta una de las formas del estudio instrumental es el estudio de caso colectivo, en el cual se estudian varios casos para

fundamentar la generalidad de un fenómeno o teoría, los casos que se seleccionan en este tipo de estudios pueden ser similares o diferentes, ya sea para entender las concordancias o las variantes entre los casos.

Se han sistematizado por Merriam, (1998) y Stake, (1994) cuatro tipos de casos:

1. Caso típico: Es el estudio de una persona que representa a un grupo o comunidad. Puede estudiarse el aspecto en común de varias personas.
2. Casos diferentes: Personas que representan distintos miembros de un grupo. Pueden variar en género, raza, miembros de una familia, característica que puede significar diferente forma de pensar, y reaccionar ante las situaciones que viven.
3. Casos teóricos: Se escogen porque permiten probar aspectos en una teoría. Pueden ser personas con características semejantes o diferentes, pero su análisis puede probar o esclarecer alguna hipótesis o teoría.
4. Casos atípicos: Personas con alguna característica peculiar que los hacen diferentes o están expuestas a situaciones especiales.

Criterios para realizar estudios de caso

El estudio de caso, desde la sistematización realizada por Edwards, (1998); McDonnel, Jones y Read, (2000), es más que relatar algo, debe tomar en cuenta las condiciones pedagógicas que se constituyen en guía básica para orientar a la acción. Dentro de las condiciones necesarias se encuentran:

- Revisión de los antecedentes teóricos pertinentes.
- Revisión de los estudios previos con casos similares y de teorías previas, aunque ningún caso es igual a otro.
- Selección cuidadosa del caso y hacer explícitas las razones para escoger un caso

específico.

- Descripción del caso sin prejuizar, sin tener prenociones, logrando una descripción profunda del caso, crucial para entender lo que sucede con la persona que se estudia y para el lector, sacar conclusiones desde su experiencia.
- Descripción del contexto para entender el caso. El investigador forma parte de este contexto, su relación con los participantes, la forma en que se aproxime y el medio de vida de la persona que estudia, etc.
- Triangulación es forma de validar e implica observar concordancias o diferencias.
- Revisión por colegas contribuye a la validación para comparar observaciones.
- Revisión por la misma persona que se estudia implica dar la transcripción de la entrevista, para que la lea y haga observaciones sirve para identificar a qué da más importancia la persona, qué partes minimiza o niega, qué partes son motivo de conflicto o preocupación.
- Consideraciones éticas, implicaciones éticas, consentimiento con la investigación y confiabilidad identidad de la persona estudiada.
- Redacción del informe.

Campos pedagógicos de aplicación de los estudios de caso

Tiene aplicación en una serie en el campo profesional pedagógico (Bergen y While, 2000; Foster, 2000): en la enseñanza (recurso para enseñar, para monitorear cómo evolucionan en aprendizajes), en la evaluación (se diseña para evaluar algo), en el diseño de estrategias de intervención para organizar una intervención a un grupo desde la perspectiva de las personas que participan en esa intervención, en la gestión pedagógica (reunir información suficiente, interrelacionarla con las personas implicadas y derivar

conocimientos para la toma de decisiones pedagógicas).

Implementación del método de estudio de caso en la gestión de aprendizaje:

Procedimiento para explicar el resultado de aprendizaje de los estudiantes

La estructuración de un procedimiento para explicar el resultado de aprendizaje de los estudiantes y con él la valoración del desempeño de los docentes en el proceso enseñanza aprendizaje se concibe a partir de:

- Listar los problemas identificados y seleccionar el que se considera determinante, por su impacto en el resultado.
- Determinar las fuentes de dónde obtener la información que explica el resultado de aprendizaje.
- Diseñar a cada fuente de información las acciones para obtener los datos necesarios y suficientes del proceso en que se alcanza el resultado.
- Elaborar un registro etnográfico que reconstruye el proceso realizado y se conforma en objeto de reflexión crítica.
- Explicar las causas que justifican el resultado.
- Tomar decisiones pedagógicas para eliminar las causas que generan el resultado.

¿Cómo se determinaron los problemas principales de aprendizaje?

Se realizó una valoración pormenorizada de los elementos de conocimientos⁶ en los resultados alcanzados en la medición del cumplimiento de los objetivos de aprendizajes previstos para la etapa. De ellos, se determinaron los que poseyeron mayor impacto negativo en el resultado alcanzado cuantitativa y cualitativamente y se focalizó aquel que en criterio de los docentes, directivos y estudiantes constituyó el de mayor preocupación.

⁶ Se define como elementos del conocimiento aquellas unidades particulares de análisis en que se descompone un contenido y que da cuenta de su integralidad, secuencia y composición en el cumplimiento de un objetivo. (Nota del autor)

Este análisis se realizó en cada grupo de estudiantes, atendidos por un profesor de manera que si un docente tiene dos grupos docentes de 35 estudiantes la suma de estos constituye la población del análisis de caso. Los elementos de conocimientos seleccionados como los que más preocupan se listan en una matriz en la que en filas se ubicaron los nombres de los estudiantes y en las columnas, el elemento del conocimiento afectado en el resultado de aprendizaje. De esta manera, quedó focalizada la muestra que fue objeto de estudio de profundización para la explicación del resultado de aprendizaje. La cantidad de elementos de conocimientos afectados y de estudiantes que se focalizaron para la aplicación del procedimiento estuvo determinada por las condiciones técnicas, las habilidades de análisis, los especialistas participantes y el tiempo del que se disponía⁷.

Los criterios para determinar los elementos del conocimiento, los docentes y estudiantes que se focalizan en el estudio de caso son:

- La mayor cantidad de estudiantes afectados.
- La certeza que, si se influye en los estudiantes y en los docentes, en los elementos de conocimientos focalizados se logrará un cambio cuantitativo y cualitativo superior de calidad en el resultado general de aprendizaje.
- El contenido que se focaliza debe ser uno de los ya trabajado en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el cual no se cumple el objetivo con el nivel de calidad deseado.

¿Cómo se determinaron las fuentes de información?

⁷ Se tuvo como intención realizar un análisis que no excediera las 72 horas de forma tal que el sentido de urgencia y la operatividad en la aplicación del procedimiento fueran elementos dinamizadores que, de manera ágil, situara al grupo de docente en situación de toma de decisiones pedagógicas. (Nota del autor)

Por fuentes de información para explicar el aprendizaje de los estudiantes se entiende la identificación de sujetos y registros que contienen datos, información y conocimientos fruto o punto de apoyo para la gestión de aprendizajes. Ellas se determinaron a partir de las actividades, registros y componentes personales con los cuales se realiza el proceso de aprendizaje y se clasifican en directas y de apoyo. Las primeras refieren aquellas en las que se encuentra información directa del desarrollo del proceso y las de apoyo son las que influyen en los procesos de gestión de aprendizajes⁸ pero pueden no resultar determinantes

¿Cuáles fueron las fuentes determinadas para obtener la información?

Dentro de las fuentes directas se identificaron: los estudiantes, los profesores, las libretas o cuadernos de apuntes de los estudiantes, el plan de clases de los docentes, el Registro de Asistencia y Evaluación. Como fuentes de apoyo se identificaron: la familia, la clase, la preparación de la asignatura⁹ y el instrumento aplicado¹⁰.

Acciones diseñadas para obtener información de cada una de las fuentes para explicar el resultado de aprendizaje

La libreta o cuaderno de apuntes del estudiante

- ✓ Se valora la suficiencia de las notas tomadas.

⁸ Se entiende por gestión de aprendizajes en el nivel más singular (áulico), la organización del proceso pedagógico y didáctico de búsqueda por el alumnado de información, el estudio de alternativas y la experimentación de soluciones. En el nivel particular (institucional), es el conjunto de acciones que se conciben conscientemente y se ejecutan con vistas al cumplimiento de objetivos para la formación integral de los estudiantes. (Nota del autor)

⁹ Por preparación de la asignatura se entiende el tratamiento metodológico a los componentes didácticos necesarios para el análisis de una unidad o sistema de contenidos previstos en el currículo general de cada una de las asignaturas. (Nota del autor)

¹⁰ Se refiere a la evaluación aplicada o la técnica etnográfica desde la cual se obtiene la información. (Nota del autor)

- ✓ Constatación del cumplimiento del programa en el tratamiento al contenido previsto (Dosificación¹¹- Horario¹²- Libreta del estudiante)
- ✓ Ortografía (errores en diferentes de palabras, errores por descuido en el uso de una misma palabra y caligrafía)
- ✓ Cantidad de ejercicios del Libro de Texto resueltos (variados, suficientes y graduales) en correspondencia con los orientados por el profesor.
- ✓ Revisión de tareas orientadas.
- ✓ Estimado del tiempo medio que se requiere para resolver las tareas independientes a partir del análisis de nivel de complejidad, cantidad y variedad de ejercicios propuestos.
- ✓ Orientación del trabajo independiente (Integral para el objetivo, plazo definido, medios bibliográficos y teórico para resolverlo)
- ✓ Uso de estrategias de aprendizaje (resumen, gráfica, subrayado, etc.)
- ✓ Niveles en que están las tareas resueltas (reproductivas, aplicativas y productivas)
- ✓ Identificación por los estudiantes de sus dificultades.

Revisión de Registro de Asistencia y Evaluación¹³

- ✓ Objetivos evaluados, asistencia, resultados alcanzados, variedad de evaluaciones.
- ✓ ¿Qué saben, qué no saben (enriquecer la matriz del conocimiento)?
- ✓ Visitas realizadas, puntos determinados, acuerdos metodológicos.

¹¹ Es definido en el contexto educacional cubano la ubicación en secuencia, tiempo y sistema los contenidos que se tratarán en cada una de las asignaturas, disciplinas y programas de estudio. Es una planificación que realiza el docente a partir de la cantidad de horas con que cuenta para el desarrollo del programa de estudio. (Nota del autor)

¹² Es planificación diaria y semanal de las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudio. (Nota del autor)

¹³ Documento oficial utilizado en el contexto institucional educativo cubano para registrar aspectos significativos para el control del proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Nota del autor)

- ✓ Niveles exigidos en el desempeño cognitivo.
- ✓ Acciones remediales.

Revisión de plan de clases

- ✓ Planificación de las clases del sistema o subsistema (dosificación, plan de clases, preparación de la asignatura)
- ✓ Suficiencia y variabilidad de ejercicios en los sistemas de cada contenido ¿Abarca todo el contenido y se evalúan todos los elementos?
- ✓ Diferenciación en la planificación de las tareas de aprendizaje a partir del diagnóstico de los estudiantes priorizando los que tienen problemas.
- ✓ Niveles de ayuda previstos para cada sujeto o grupo que estructuran el grupo docente (estudiantes con problemas similares, estudiantes con diferentes niveles de desempeño, estructura del trabajo individual y grupal) planes correctivos según problemas típicos.
- ✓ Organización del trabajo independiente de los estudiantes según sus características y diagnóstico (agrupados en problemas por elementos del conocimiento)
- ✓ ¿Cómo asegurar el nivel de partida?

Entrevista a estudiantes

- ✓ ¿Por qué no aprendes con calidad el contenido?
- ✓ ¿Cómo estudias ese contenido? Ejercicios, lectura de libreta, estudio de conceptos, lectura del libro de texto, diálogo con otros, aprendo de memoria.
- ✓ ¿Dónde registras el estudio que realizan para el trabajo independiente?
- ✓ ¿Cuándo estudias el contenido antes, durante o después de la clase en que se trata?
- ✓ ¿Qué condiciones tienes para el desarrollo del estudio independiente?

- ✓ ¿Qué propones para resolver el problema de aprendizaje que se tiene?
- ✓ ¿En qué actividades has usado ese contenido antes de esta?
- ✓ ¿Qué tiempo dedicas al estudio?

Grupo focal

Objetivo: Identificar las causas de por qué no se aprendió el contenido

- Se realizó al inicio del proceso de indagación, uno de estudiantes dirigido y registrado por monitores seleccionados y preparados por el grupo de investigadores y otro de docentes dirigido por el profesor guía y registrado por los investigadores.

Grupo de discusión

Objetivo: Valorar el impacto del análisis causal realizado por los participantes en la investigación para aprender los contenidos.

Se realizó al final del proceso de indagación con todos los participantes en dos grupos, uno de estudiantes, dirigido y registrado por monitores seleccionados y preparados por el grupo de investigadores y otro de docentes dirigido por el profesor guía y registrado por los investigadores.

Se desarrolla a partir de las siguientes preguntas directrices:

- ¿Son suficientes las fuentes seleccionadas?
- ¿Las acciones realizadas en cada una de las fuentes fueron efectivas para obtener información?
- ¿En qué medida contribuyó a la solución de los problemas de aprendizaje el procedimiento aplicado?

Bibliografía:

- Aceves, J. E. (1994). Práctica y estilos de investigación en la historia oral contemporánea. En *Historia y Fuente Oral*, 12. Pp. 143-150.
- Agar, M. (1998). Hacia un lenguaje etnográfico. En Reynoso, C. (Ed.). *El surgimiento de la Antropología Posmoderna*. Barcelona: Gedisa Editorial, pp. 117-140.
- Agar, Michael (1980): *The Professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*, New York, Academic Press.
- Agar, Michael (1996). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. San Diego CA: Academic Press.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Andrew, A. (1977). How to buy productive focus group research. *Advertising Age*. Pp.146-148.
- Arjona, Á. y Checa, J. C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. En *Gazeta de Antropología* N° 14. <http://hdl.handle.net/10481/7548> (Consultado 2016).
- Ascanio, C. (1995). Biografía etnográfica. En Aguirre, Á. B. (ed.): *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria. Pp. 209-220
- Ball, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós/MEC.

- Barg, M. (1990). Categorías integridad, estructura, proceso (principio del enfoque sistémico en la investigación histórica). En Kudriavtsev, V. (1990). *Teoría y metodología de la Historia*. Editorial Nauka. Moscú. Pp. 130-178.
- Barquín, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. En revista de Educación, Vol. 294. Pp. 245-275.
- Beck, U. Et. All. (1998). *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Becker, H. S. (1974). Historia de vida en sociología. En J. Balan (Ed). *Las historias de vida en ciencias sociales, teoría y técnica*. Buenos Aires, Argentina: ediciones Nueva Visión.
- Becker, H. S. (1992). Historias de vida en sociología. En J. Balán (Ed). *Las historias de vida en ciencias sociales*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Berg, M. (1990). La entrevista como método de producción de conocimientos. En *Historia y Fuente Oral*, 14: 5-10.
- Bergen, A. y While, A. (2000). A case for case studies: exploring the use of case study design in community nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 31, 926-934.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. En: *historia y Fuente Oral*, # 2, pp. 27-33
- Briggs, C. (1996). *Aprendiendo cómo preguntar. Una evaluación sociolingüística de la entrevista en la investigación en ciencias sociales*, Cambridge: University Press. Pp. 155.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. V. Barcelona: Ariel Practicum.
- Canales, M. y Peinado, A. (1994). Grupo de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

- Castro, F. (1975). Discurso pronunciado en el acto efectuado en la escuela de formación de maestros primarios "Tania la Guerrillera". Curso escolar 1975-1976. Pinar del Rio. En www.fidelcastro.cu/es/cronologia/1-de-septiembre-de-1975. (Consultado diciembre 2017)
- Castro, J. A. (2001). Metodología de la investigación. Fundamentos. Salamanca: Amarú.
- Chevallard, I. (1998). La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado. Paris: CEDIC.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Antioquia: U. de Antioquia.
- Copeland, M. (1923). Relation of customers buying habits to marketing methods. En *Harvard Business Review*, 2, 1: pp. 25-32.
- Córdova, V. (1990). Historia de Vida. Una metodología alternativa para Ciencias Sociales. Caracas, Fondo Editorial: Tropykos.
- Dahlöf, U. S., y Lundgren, U. P. (1970). Macro- and micro- approaches combined for curriculum process analysis: a Swedish educational field project (No. n° 10). *Reports from the Institute of Education*. Göteborg : University of Göteborg.
- Davies, I. (1995). Cultural Studies and Beyond. Fragments of Empire. London, Routledge.
- Ellen, R. E. et all. (1984). Ethnographic Research. A Guide of General Conduct, London, Academic Press.
- Espinosa, R. et all. (2012). Aproximación a una sustentación de la integración de las disciplinas humanísticas en la didáctica de las Humanidades de la formación inicial docente y del profesional pedagogo en general. En / *Materiales de los Seminarios de Didáctica del Centro de Estudio de Didáctica de las Humanidades*. Santiago de Cuba: UCP. "Frank País García".

- Foster, V. (2000). Gender, schooling achievement and post-school pathways: beyond statistics and populist discourse. En T. Maxwell (ed.) Teaching in Context, Canberra: ACER
- Franzke, J. (1989). El mito de la historia de vida. En: La Historia y Fuente Oral, # 2, pp.57-64.
- FULLER, N. (2001). Masculinidades: cambios y permanencias. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- García, E. (1991). Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico. Sevilla: MIDO.
- Geert, Cl. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En lecturas de Antropología. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Geertz, Cl. (1994). Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). "The discovery of grounded theory". New York: Aldine de Gruyter.
- Goetz J.P. y M. D. Lecompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigaciones educativas. Madrid: Ed Morata. p. 128.
- Goodson, I. F. (2004). Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Bogotá, Norma editorial.
- Hammersley, M. (1992). Some reflections on Ethnography and Validity. En Qualitative Studies in Education 5 (3), Pp. 195-203.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de Investigación. Barcelona, Editorial Paidós.
- Hargreaves, M. (1980). The occupational culture of teachers. En P. Woods (ed). Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the school, Londres: Croom Helm. Pp. 125-148

- Jara, O. (2003). *El aporte de la Sistematización a la renovación teórico-práctica de los Movimientos Sociales*, artículo presentado en el Segundo Seminario Internacional Avaliação, Sistematização e Disseminação de Projetos Sociais, Fundação Abrinq, Sao Paulo, en <http://www.fundabring.org.br>.
- Justis, O. (2013). La cultura escolar en la toma de decisiones del grupo de docentes en el proceso pedagógico del preuniversitario. Tesis inédita presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba.
- Justis, O. (2019). Etnografía de la cultura escolar de género. Un estudio en centros internos de Santiago de Cuba. Ed. Académica Española. Pp. 121
- Justis, O. (2019). Procedimientos para la gestión de aprendizaje en la ayuda metodológica. Una propuesta en el marco del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Santiago de Cuba. Ed. Académica Española. Pp.117
- Justis, O. y Creach, Y. (2018). Etnografía de la cultura escolar de género: un estado de la cuestión en las escuelas internas del nivel medio superior en Santiago de Cuba. En *Desacatos* 58 septiembre-diciembre. Pp. 168-181
- Justis, O. y Espinosa, R. (2019). Teoría y práctica de la transposición en la didáctica de la historia. Consideraciones en la formación del profesional de la educación en Santiago de Cuba. Ed. Académica Española. Pp. 93
- Kandel, L. (1982): "Reflexões sobre o Uso da Entrevista, Especialmente a Não-Diretiva, e sobre as [139] Pesquisas de Opinião" en Thiollent, Michel (coord.): *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*, Sao Paulo: EditoraPolis. Pp. 169-189.

- Kemp, J. y Ellen, R. E. (1984). Informal Interviewing. En Ellen, R. E. (ed.) *Ethnographic Research. A Guide of General Conduct*, London, Academic Press. 229-236.
- Krueger, R. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.
- Lagarde, M. (1998). Identidad de genérica y feminismo. Sevilla, España: Ed. IAM.
- Lama, M. (2007). *El género es cultura*. México. Nodal. V CAMPUS. *Euroamericano D cooperacao cultural*. Almada. Portugal.
- Lama, M. (2017). El fulgor de la noche. México: Ed. Océano.
- Lamas, M. (1996). *Uso, dificultades y posibilidades de la categoría género*. En: Género: *La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa-PUEG.
- Lewin, K. (1935). A dynamic theory of personality. Mc. Graww Hill. N. York.
- Licea, D. V. (2006). La relación interdisciplinaria en el tratamiento de los conocimientos históricos y su aporte al desarrollo de la cultura histórico profesional de los estudiantes de la Licenciatura de Profesores Generales integrales de Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógica Frank País García. Santiago de Cuba.
- López, J. C. (2017). El tratamiento educativo al género en la labor educativa del colectivo pedagógico en la formación inicial del profesional de la educación de Marxismo Leninismo e Historia. Tesis doctoral. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Marsh, P.; Rosser, E. y Harre, R. (1978). The rules of disorder. London: Routledge & Keagan Paul.
- Mauss, M. (1985): A category of the human mind: the notion of person; the notion of self. En Carrithers, Michael; Steven Collins; Steven Lukes (eds.): *The Category of the Person*, Cambridge, Cambridge University Press: 1-25. [141]

- McDonnel, A., Jones, L. y Read, S. (2000). Practical considerations in case study research: the relationship between methodology and process. En *Journal of Advanced Nursing*, 32, Pp. 383-390.
- Mead, G. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Desde el punto de vista del conductismo social, 1ª edición, Buenos Aires, Editorial Paidós, Pp. 394
- Mead, M. (1935). *Sexo y Temperamento tres sociedades primitivas*. España: Ed. Anthropos.
- Mead, M. (1967): *Educación y cultura*. Paidós. Buenos Aires.
- Mead, M. (2000). *Antropología, la ciencia del hombre*. Disponible en www.elaleph.com. (Consultado en agosto 2013).
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* Thousand, CA: Sage.
- Mitchelat, Guy (1982). Sobre a Utilização da Entrevista Nao-Directiva em Sociologia. En Michel J. M, Thiollent. *Crítica metodológica, investigação social y enquete operária*. Editora: Polis, Brasil. Pp. 191-211.
- Morgan D. L. (1998). *Planning focus groups*. California, SAGE: Thousand Oaks.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas / Ti*. Barcelona: U. Autónoma de Barcelona.
- Organización de Naciones Unidas, ONU- Comisión Económica para América Latina, CEPAL (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas – CEPAL: Santiago de Chile.
- Ortiz, E. y Mariño, M. A. (2005). La Profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología. *Revista*

Iberoamericana de Educación 25(35) <https://rieoei.org/historico/deloslectores/888Ortiz.pdf>

(Consultado 5 de junio 2016).

Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.

Pineau, G. Y Legrand, J. L. (1996). *Histoires de vie*. Paris, Presses Universitaires de France.

Piscoya, L. (2000). *Tópicos en epistemología*. Lima: UIGV.

Pujadas Muñoz, Joan J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid, CIS.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Rigler, E. (1987). Focus on focus groups. *ABA Baking journal*, 79 (4), Pp. 97-100

Rosenthal, G. (1991). La estructura y a "Gestalt" de las autobiografías y sus consecuencias metodológica. En: *La Historia y Fuente Oral*, # 2, pp. 105-109.

Saltalamacchia, homero R. (1987). Historia de Vida y movimientos sociales: el problema de "la representatividad" (apuntes para una reflexión). En *Revista Mexicana de sociología*, # 1pp. 225-277.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. En *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Arfo.

Schatzman, L. y Strauss, A. L. (1973). *Field research: Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Stanworth, M. (1983). *Gender and Schooling: Study of Sexual Divisions in the Classroom*. Hutchinson, London.

- Stuart Mill, John (1872). *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive: Being a Connected View of the Principles of Evidence, and the Methods of Scientific Investigation*, Longmans, Green, Londres, 8va edición [1843].
- Thiollent, Michel J. M. (1982): *Crítica metodológica, investigação Social e Etiqueta Operária*, São Paulo, Editora: Polis, Brasil.
- Thomson, A. (1994). La utilización de la biografía del recuerdo en la exploración de la identidad nacional y masculina: Estudio de un caso australiano, Percy Bird. En: *Historia y Fuente Oral*, # 11, pp. 23-37.
- Turner, (1980). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.
- Turner, J.C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.
- Van Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid, Taurus.
- Vasallo, N. (2012). *Capacitación y formación Género: Aspectos conceptuales y su aplicación*. La Habana: Publicaciones Acuario.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Willis, Paul. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Nueva York, Columbia University Press.
- Woods, P. (1979). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1997). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.