

ANTOLOGÍA BÁSICA

CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Primera edición, México 1994.

© Derechos reservados por
Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco No. 24
Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C. P. 14200
México 22, D.F.

Impreso en México

ISBN968-29-8534 -X (Obra C.)
968-29-8535 -8

ESTE MATERIAL SE ELABORÓ CON EL APOYO DEL
FONDO PARA MODERNIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO



PRESENTACIÓN

La presente unidad se compone de varias lecturas que contribuyen no solamente a definir en su conjunto la concepción de diagnóstico pedagógico, sino que también permite un acercamiento al análisis crítico de las dimensiones y los elementos que constituyen ese diagnóstico, recuperando la importancia de la práctica docente concreta del profesor, de la teoría como un saber organizado y el contexto, como dimensiones fundamentales que permitan identificar y explicar una problemática docente específica.

Para reconocer y desarrollar una comprensión de su propia práctica docente y de las problemáticas que en torno a ella se presentan, el profesor debe acercarse con actitud crítica a su realidad y a su contexto, de manera tal que pueda no solamente identificar sino también analizar las diversas situaciones educativas que se están dando en su quehacer cotidiano, para finalmente elaborar un diagnóstico de esa problemática docente, que llevará al planteamiento de un problema concreto en el quinto curso.

La unidad se desarrolla en torno a tres temáticas centrales:

1. El Diagnóstico Pedagógico.
2. Un análisis crítico de las dimensiones que conforman la problemática docente.
3. Elaboración del diagnóstico.

PROPÓSITO

Que el profesor-alumno analice y relacione críticamente los elementos teórico-prácticos y

contextuales de su práctica docente, en torno a la problemática detectada para elaborar su diagnóstico pedagógico.

TEMA 1. *El diagnóstico pedagógico*

LECTURA: EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

PRESENTACIÓN

El texto plantea una concepción global del diagnóstico pedagógico, analizando su conceptualización, caracterización, perspectivas y proceso de construcción, así como la necesaria vinculación que debe existir entre las diversas tendencias que la integran.

El documento, se encuentra inscrito dentro del enfoque de la investigación-acción participativa, y

apoya no solamente algunas consideraciones, sobre el significado que para el eje metodológico tiene el diagnóstico, sino también ofrece la posibilidad de ir analizando las situaciones educativas que se dan en la práctica docente concreta de cada profesor.

El escrito ofrece la posibilidad de introducirse al campo del diagnóstico visto desde diferentes campos hasta finalmente llegar a lo que se concibe como diagnóstico pedagógico, y los elementos más significativos que lo integran.

*Marcos Daniel Arias Ochoa. "El diagnóstico pedagógico", en: Metodología de la investigación IV. Antología (LEPyLEPMI 90), México, UPN -SEP, 1992. pp. 15-32. (Art. revisado y modificado por el autor en 1994.)

EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

El profesor tiende a desarrollar un trabajo creativo, por ello es imposible concebirlo solo como un técnico encargado de reproducir



los conocimientos que le marcan los programas; más bien se le concibe como un profesional de la educación capaz de reflexionar sobre su práctica y sistematizar su saber, a fin de que pueda afrontar individual y colectivamente los retos educativos que le presenta el mundo contemporáneo en su aula, con sus niños.

En este sentido, el presente documento es una modesta colaboración que pretende apoyar a los maestros en su propósito de renovar pedagógicamente su práctica profesional, compartiendo con ellos una concepción de diagnóstico pedagógico, que les permita comprender la dinámica de su práctica desde el colectivo escolar, considerándose a los profesores y alumnos como agentes constructores de su propia realidad escolar.

Se trata de favorecer el desarrollo de las competencias profesionales de los profesores, aportándoles elementos teóricos-metodológicos que les ayuden a interpretar críticamente su realidad educativa y a construir diagnósticos consistentes sobre sus preocupaciones temáticas, a fin de que puedan actuar en su quehacer docente con conocimiento de causa y perspectiva clara.

CONCEPTUALIZACIÓN

Con estos propósitos, analizaremos la concepción de diagnóstico-pedagógico que proponemos:

La palabra diagnóstico proviene de dos vocablos griegos; **dia** que significa a través y **gnóstico**: conocer. El **Diccionario de la Real Academia Española** (1970:475) menciona: "diagnóstico es el conjunto de signos que sirven para fijar el carácter peculiar de una enfermedad", y en una segunda acepción nos indica que "es la calificación que da el médico a la enfermedad según los signos que advierte".

Como vemos, el diagnóstico surge y se desarrolla en la Medicina, como proceso formal y sistemático mediante el cual el **médico conoce y explica las causas de los síntomas de la enfermedad del paciente, con el fin de poderla**

curar. Los síntomas pueden ser falta de apetito, fiebre, dolor de cabeza, depresión e inflamación y lo importante para el diagnóstico médico es llegar a determinar las causas de los síntomas, explicar la enfermedad y poder eliminar el malestar.

Puede intervenir sólo un profesional o un equipo multidisciplinario de profesionales conjuntamente con los involucrados.

Desde luego, el método, los propósitos y uso del diagnóstico cambian de acuerdo al servicio, disciplina o disciplinas científicas para los que se construye, depende si es para un fenómeno natural o para un hecho social, para una persona o para una comunidad, o para una combinación de todos ellos. Es distinto si lo hacen los propios involucrados o si se ejecuta para personas que no participan en su realización. Además, es diferente si se realiza para casos clínicos, patológicos, de niños problema o con dificultades de aprendizaje que requieren de terapia específica, que si se efectúa para diagnosticar una situación escolar y profesional, donde se necesita comprender críticamente el estado que guarda la situación, para después proceder a realizar acciones. En todo caso, la ejecución sería de diagnósticos, refleja la madurez profesional de los involucrados, los cuales no desean actuar sin conocer.

Desafortunadamente en nuestro medio es frecuente que se lleven a cabo planes de trabajo, programas sociales o proyectos educativos locales o regionales, que previamente no cuentan con diagnósticos serios; dando lugar a resultados adversos que no responden a las necesidades, están descontextuados y generalmente fracasan, con la consiguiente pérdida de recursos de toda índole.

CARACTERIZACIÓN DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

El diagnóstico pedagógico como lo concebimos aquí, no se refiere al estudio de casos particulares de niños con problemas, sino al análisis de las problemáticas significativas que se están



ando en la práctica docente de uno, o algunos grupos escolares de alguna escuela o zona escolar de la región; es la herramienta de que se valen los profesores y el colectivo escolar, para obtener mejores frutos en las acciones docentes. Se trata de seguir todo un proceso de investigación para **analizar el origen, desarrollo y perspectiva de los conflictos, dificultades o contrariedades importantes que se dan en la práctica docente donde están involucrados los profesores-alumnos**, y que le hemos llamado problemática y; es ésta, un recorte — parte— de la realidad educativa, que por su importancia y significado para la docencia, él o los profesores implicados deciden investigarla.

Además, el diagnóstico también se caracteriza como pedagógico, porque examina la problemática docente en sus diversas dimensiones, a fin de procurar comprenderla de manera integral, en su complejidad, conforme se está dando, lo importante es, no estudiar la dificultad sólo en alguna de sus dimensiones, porque se examinaría sólo de manera parcial, con lo que dejaría de ser pedagógico, y podría ser psicológico o didáctico, etc; dependiendo de la dimensión o aspecto que se analice.

En principio se trata de conocer los síntomas o indicios de la problemática docente, vale decir, las huellas, señales o rastros que la hacen evidente, por ejemplo: escuela primaria caso de alumnos de cuarto año que no comprenden las matemáticas; síntomas: la mayoría están reprobados, no les gustan las matemáticas, los problemas no los resuelven y silo hacen les salen mal, aunque en el campo con sus animales y cultivos solucionan algunos problemas, en la clase los alumnos se ponen a disgusto y otros nerviosos, tienen miedo que se les pase al pizarrón, se angustian, se nota que no tienen confianza en si mismos y no saben qué hacer; yo como profesor no logro interesarlos cuando estamos en clase, aunque en otras áreas del programa existe mucho interés otros compañeros tienen la misma dificultad y no saben cómo resolverla. Como se ve en esta breve síntesis, no sólo se enuncian dificultades, controversias o aspectos negativos dominantes; también se

destacan características y otras señales positivas o emergentes que se consideran importantes para precisar y clarificar la problemática en estudio.

Si estos son algunos de los síntomas de la preocupación temática; en el proceso del diagnóstico lo que se hace es analizarlos, evidenciar su cualidad y magnitud, profundizar en su conocimiento y encontrar las situaciones o fenómenos que les dan origen, con una metodología que facilite su comprensión; se hace así, porque se considera que la problemática docente no es simple, sino muy por el contrario, compleja y dinámica, involucra a personas muy variadas, situaciones contradictorias, cuestiones materiales, procesos sociohistóricos y en fin, una variedad de hechos y fenómenos educativos que al principio nos hacen ver la dificultad en forma confusa e intrincada, difícil de comprender e interpretar; de ahí la necesidad del proceso de construcción del diagnóstico pedagógico.

La comprensión crítica de la problemática requiere analizar las dimensiones que la conforman, las cuáles como son múltiples, de distinto grado, profundidad y naturaleza, nos exigen ahondar en sus diferentes referentes de análisis: características, aspectos, elementos, posición teórica y en las relaciones entre ellos, a fin de comprender la forma en que intervienen y la determinan en sus circunstancias, para con este conocimiento proponer acciones educativas susceptibles de desarrollar, tendientes a dar respuesta a la dificultad o por lo menos aminorar sus consecuencias.

Otro aspecto necesario para comprender la problemática en estudio, radica en reconocer que el profesor también está involucrado en la situación, es posible que él sea parte de las condicionantes que provocan su existencia, autoanalizarnos y admitir lo que nos corresponde como profesores, para tomarlo en cuenta en la toma de decisiones sobre el diagnóstico, para a ser un elemento de suma importancia en todo el proceso.

La intención del Diagnóstico Pedagógico es evitar que los profesionales de la educación actúen a ciegas, sin conocer la situación escolar.



Para afrontar la complejidad, diversidad y riqueza de los conflictos de la práctica docente, se requiere primero analizar y comprender críticamente la situación y posteriormente llevar a cabo acciones escolares de acuerdo con las condiciones prevaletentes. **Actuar sin conocer es actuar irresponsablemente.**

El diagnóstico pedagógico es por lo tanto, un requisito necesario en el proceso de investigación, en el que el colectivo escolar, analiza de manera organizada la problemática que les interesa de la práctica docente, de uno o varios profesores, a fin de comprenderla críticamente, ubicarla en él o los grupos escolares o escuelas involucrados y tener conciencia que está inmersa en la dinámica de la institución escolar y del proceso sociohistórico de la región, el país y el mundo.

Mediante el Diagnóstico Pedagógico, el colectivo escolar pretende:

- **Apropiarse del conjunto de vinculaciones internas y externas que constituyen la problemática escolar, para identificar el conjunto de síntomas, signos, huellas, rastros y señales que nos hacen evidente el malestar en las condiciones concretas en que se desenvuelve:**
- **llegar a contextualizar ésta en el tiempo, en el espacio y en el entorno;**
- **encontrar sus contradicciones, debatir sus supuestos teóricos, seguir su desarrollo y reflexionar profundamente sobre la situación, para conformar un juicio interpretativo; y**
- **concebir la perspectiva de una posible acción educativa que permita superarla.**

El diagnóstico nunca se termina, porque hacer el análisis profundo de la situación conflictiva —que a su vez es cambiante— dentro de la dinámica global de la problemática escolar social, no puede realizarse de una sola vez y para siempre, sino que se hace permanentemente en los diferentes ciclos de investigación. El Diagnóstico Pedagógico, en el primer acercamiento, permite tener conciencia individual y colectiva

del estado que guarda la situación escolar, con objeto de estudiarla críticamente y tratar de buscarle respuestas de acuerdo con las condiciones propias del medio docente en estudio.

En síntesis, se trata de seguir un proceso organizado para estudiar en colectivo la problemática significativa de la práctica docente donde están involucrados los profesores, desde que se inicia con su enunciación, hasta llegar a las conclusiones, con el fin de comprenderla de manera crítica y posteriormente plantear un problema específico y un proyecto que contribuya a su solución; o como afirman Astorga y Van Der Bijl (4991:29), se trata de “comprender para resolver”. El diagnóstico se ubica en la comprensión crítica; es decir, que en principio no interesa únicamente conocer sólo que conocer, sino para actuar mejor.

EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO Y SUS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Cualquier problemática significativa de la práctica docente, se está dando en forma compleja e integral, involucra a diversas dimensiones, características, aspectos y elementos que se articulan dinámicamente entre sí. En nuestro caso consideramos que las dimensiones desde las cuales se estudia la problemática, son como mínimo las siguientes:

Saberes, supuestos y experiencias previas.
Práctica docente real y concreta.
Teoría pedagógica y multidisciplinaria.
Contexto histórico-social

La dimensión es una de las facetas desde la cual examinamos la problemática en estudio, es el plano donde nos ubicamos para reflexionarla; para el caso de nuestro ejemplo sobre la incomprensión de las matemáticas, se estudia de manera diferente desde la dimensión de la práctica docente misma, que desde la teoría pedagógica o desde el contexto histórico social. Lo deseable es analizar la problemática desde el mayor número de dimensiones posibles y con una acti-



tud inquisitiva, relacionar y reflexionar la información que nos lleve a incrementar su comprensión y hacernos un juicio claro sobre ella.

El hecho de que estudiemos estas diversas dimensiones no significa que parcialicemos la problemática y la veamos atomizada; esto lo hacemos por motivos de estudio, sin perder de vista que las diversas situaciones educativas se conciben en forma total, por lo que al hacer su interpretación crítica, se procurará vincular y relacionar la información sobre las diferentes dimensiones y referentes.

En el Eje Metodológico de la Licenciatura en Educación, la construcción del diagnóstico pedagógico sobre una problemática docente se ha venido realizando mediante aproximaciones sucesivas durante varios cursos.

Los niveles de análisis efectuados han permitido ahondar progresivamente en diferentes dimensiones de la problemática. Se ha partido de una primera reflexión sobre la práctica docente donde están involucrados los profesores, se siguió con su análisis en la práctica docente, para llegar a especificar de manera amplia, la dificultad, la cual se analiza desde la teoría y posteriormente en su dimensión contextual, con el fin de encontrar sus contradicciones y relaciones concretas; para al final, examinar los diferentes avances y realizar una interpretación crítica del estado de la situación.

En estos términos analicen el **Esquema del Diagnóstico pedagógico**, donde les presentamos el análisis pedagógico a desarrollar, para llegar a incrementar la comprensión del estado que guarda la problemática en estudio.

De acuerdo con este esquema, la explicación que podemos dar de cada uno de las dimensiones es:

Saberes, supuestos y experiencias previas.

Esta primera aproximación de análisis a la problemática docente en estudio, ya no aparece en el esquema, porque fue la reflexión inicial que hicieron cuando la problemática se presentaba de manera vaga, oscura e imprecisa, cuando no alcanzaban a aprehenderla con claridad, era

muy irregular y hasta incomprensible, aunque ya se esbozaban preocupaciones implícitas sobre las dificultades escolares, como: el clima socioafectivo en las clases, relación escuela-barrio, manifestaciones culturales, situaciones de aprendizaje, enseñanza de ciertos contenidos escolares, las decisiones administrativas burocratizadas, el bajo financiamiento escolar y en fin, la pésima organización y administración educativa. Esta aproximación dio origen a la reflexión y explicitación paulatina de la problemática docente; se inició su conocimiento con sus sabores docentes, supuestos y experiencias previas, con los que ustedes ya contaban en su formación.

Dimensión en la práctica docente real y concreta

Esta dimensión que se da en el plano de la situación docente concreta, involucra los aspectos técnicos, administrativos, materiales y las interacciones sociales que se dan al interior del aula, relacionados con la problemática docente. Se pretendió obtener los referentes básicos de ella, en el campo escolar específico en que se está dando, que nos darán una mayor explicación de la dinámica e importancia de la situación escolar.

Es importante en esta dimensión, hacer evidentes los síntomas que al principio estaban borrosos y un tanto oscuros en los hechos de la realidad escolar, hay que hacer visible lo que a primera vista permanecía oculto. Se trata de hacer patentes los síntomas, de exhibir las señales, de hacer notar los rastros sobresalientes de la problemática, para precisar sus referentes básicos, documentarlos con información docente de la vida escolar, con el fin de que se apropien del conjunto de vinculaciones internas y externas que la constituyen, a fin de hacer evidente la dificultad, en las condiciones concretas en que se está desarrollando.

Dimensión teórico pedagógico y multidisciplinaria

En esta dimensión ya se especifica la problemática de la práctica docente a estudiar y para no hacer su diagnóstico improvisado a sólo por



sentido común, se acude a documentar sus referentes básicos extraídos de la realidad escolar, con elementos filosóficos, pedagógicos y multidisciplinares; a fin de enriquecer, clarificar y buscar diversas interpretaciones teóricas que hagan inteligible la situación conflictiva y se acerquen a contrastar la problemática en estudio, en la relación práctica-teoría-práctica.

Contexto histórico-social

Aquí se sigue un proceso sistemático para conocer el contexto de la problemática en estudio, su trayectoria histórico social, sus condicionamientos e interdependencias entre la problemática, la escuela y el entorno en el que está inmersa. Esto se logra, al analizar las implicaciones que los diferentes aspectos del contexto tienen en el trabajo docente y en particular en la dificultad docente.

Es necesario recalcar que es imposible describir todos los aspectos y elementos del contexto, se recomienda centrarse preponderantemente en los aspectos que tienen que ver con la problemática. Una vez que se tiene la información, lo importante es analizarla, reflexionar sobre ella para aclararnos las implicaciones y determinantes del entorno en la situación problemática y es aquí donde les recomendamos poner el énfasis y no sólo en recopilar dicha información.

El Diagnóstico Médico está muy extendido en el medio de la salud se aplica sobre todo a casos individuales, aunque empieza a utilizarse también en medicina preventiva para atender casos de las comunidades y grupos humanos. El empleo del diagnóstico ya se hace también en otros servicios, por ejemplo en la planificación:

...significa la determinación y caracterización de los hechos sociales y económicos que determinan la realidad sobre la cual se pretende planificar. La diagnosis es por ello fase vital de las técnicas de planeación y planificación... En el diagnóstico se evalúan tendencias y situaciones, se explican hechos, se establecen las asociaciones de causalidad

comprometidas y se dilucidan los problemas que atañen a una actividad dada.

En sus aspectos más globales el diagnóstico proporciona las pautas y orientaciones generales, que incluyen los principales puntos de la estrategia a largo plazo destinada a materializar los objetivos últimos de planificación (ORTEGA BLAKE, A. 1989: 52).

EL DIAGNÓSTICO EN LA ACTUALIDAD

El empleo del diagnóstico en la actualidad se ha extendido tanto, que se utiliza en: Psiquiatría, Psicología, en los hospitales para enfermos mentales, las clínicas de la conducta y últimamente en los servicios médicos forenses, el trabajo comunitario, la educación, el servicio social e incluso en servicios de ingeniería, laboratorios químicos, ecología, meteorología y otros;

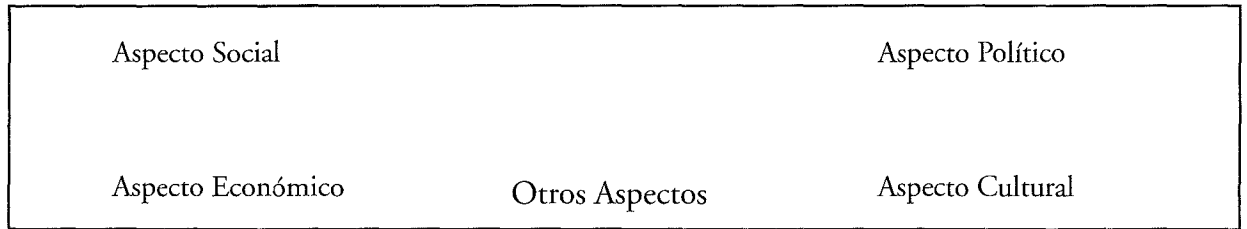
Análisis pedagógico de la problemática docente en estudio

Con la información documentada y sistematizada sobre las diferentes dimensiones de la problemática en estudio, se procederá a realizar su análisis pedagógico, que consiste en buscar las interrelaciones entre las dimensiones y referentes básicos estudiados, para encontrar sus convergencias, discrepancias, conflictos y acuerdos. Esto es, por ejemplo: si para la problemática del aprendizaje de las matemáticas que hemos mencionado con anterioridad, establecimos un referente sobre la solución de problemas; se analizará entonces la información que ya tenemos documentada, sobre cómo se da la solución de problemas matemáticos en la realidad docente de los alumnos de cuarto grado, esta información se contrastará con la que también ya tenemos documentada con elementos teórico-pedagógicos sobre el mismo asunto; de tal manera que podamos encontrar sus discrepancias, afinidades, interrelaciones, conflictos y acuerdos; considerando al mismo tiempo las implicaciones, facilidades y condicionamiento que el entorno proporciona; documentando también este proceso analítico.



ESQUEMA DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

DIMENSIÓN CONTEXTUAL



↓
Repercusiones
implicaciones
interdependencias
condicionantes

Referentes de la
dimensión de la
práctica docente
concreta

Referentes de la
dimensión teórico
pedagógica y
multidisciplinaria

Eje de análisis
(problemática
docente)

- Características
- Aspectos
- Elementos
- Perspectiva
teórica implícita

Jerarquias	Jerarquias
Afinidades	Afinidades
Discrepancias	Discrepancias

Eje de análisis
(problemática
docente)

- Características
- Aspectos
- Elementos
- Perspectiva
teórica en
construcción

**ANÁLISIS PEDAGÓGICO
DE LA
PROBLEMÁTICA
DOCENTE**

Interrelaciones	Interrelaciones
Conflictos	Conflictos
Acuerdos	Acuerdos

↓
Diagnóstico del estado que guarda la problemática docente en estudio



Este análisis pedagógico se hace primero con cada uno de los referentes y dimensiones, después hay que involucrarlos a todos, relacionando las series de hechos que se complementan o quebrantan ocasionando rupturas al momento de contrastar con los hechos reales; necesitamos examinar cada uno de los referentes, o en este caso, vale decir eslabones; porque hay que encontrar los encadenamientos y desencadenamientos positivos y negativos, las interrelaciones y la forma de superarlos.

Es necesario hacerlo así, porque se concibe a la problemática en estudio como totalidad compleja, interdependiente, singular, incierta y en movimiento, donde se dan conflictos y acuerdos entre los múltiples elementos que entran en juego; y por lo tanto, se necesita analizar el encadenamiento en diferentes direcciones que se da entre todos los factores que entran en juego.

Este proceso nos lleva a ilustrarnos de manera más profunda sobre la problemática y con este análisis pedagógico, realizar una reflexión ética, responsable y crítica, que nos lleve a establecer juicios sobre el estado en que se encuentra, sus tendencias a corto, mediano y largo plazo; y con esto, culminar nuestro diagnóstico pedagógico, mismo que nos llevará a concebir la perspectiva de una posible acción educativa, que nos permita superar la problemática docente

Aunque muy brevemente explicadas cada una de las dimensiones y forma de hacer su análisis, esto nos permite comprender que el Diagnóstico Pedagógico es todo ese proceso sistemático de construcción, desde el primer acercamiento exploratorio hasta llegar a tener una visión de conjunto de la situación docente, tan claramente como nos es posible. El Diagnóstico Pedagógico da cuenta del entramado de relaciones que caracterizan la compleja dinámica de la situación escolar estudiada, inmersa en un proceso sociohistórico y con una posición teórica que le da coherencia e identidad; con lo cual se logra comprender críticamente el origen, desarrollo y perspectiva de la problemática.

Los métodos, técnicas e instrumentos con los que se construye el diagnóstico, se analizan y desarrollan en los cuatro primeros cursos del Eje Metodológico de la Licenciatura y en ellos se pretende ofrecer la Metodología para investigar las dimensiones de la problemática y llegar a su diagnóstico.

CONSTRUCCIÓN DEL DIAGNÓSTICO

Es importante comprender que los diferentes avances que se efectúen, profundicen cada vez más sobre las situación escolar en estudio, para conocerla en sus diversas dimensiones de análisis; sin embargo, cuando se investiga cada una de las dimensiones se debe procurar relacionar la información lograda con la obtenida en los anteriores estudios, de tal manera que los respectivos avances se vean enriquecidos.

No se trata entonces, de sumar estudios parciales para hacer el diagnóstico, sino de profundizar el análisis en cada aproximación sobre la problemática docente, de tal modo que los elementos obtenidos en los cursos de las otras líneas de formación, vinculados a los avances previos y a los nuevos, permitan conocer de manera más precisa, el conflicto; y construir una visión amplia de la situación, lo que obliga a rehacer los trabajos anteriores, puntualizar conceptos, aclarar relaciones, vincular elementos, etc., con lo cual los nuevos trabajos denotarán mayor progreso y claridad.

Este hacer y rehacer, ampliar nuestro horizonte, enriquecer nuestra concepción con el diálogo colectivo sobre todo entre el grupo escolar involucrado; este relacionar las diferentes dimensiones y aspectos y reflexionar sobre lo hecho, es la parte más rica en lo metodológico del proceso de construcción del diagnóstico, y nos permite clarificarnos progresivamente la situación conflictiva.

No se trata entonces, sólo de describir en sus diferentes perspectivas a la problemática docente, sino lo más importante es reflexionar sobre la información encontrada, confrontarla, buscar sus relaciones, percibir sus tendencias,



analizarla con los involucrados, considerar que el profesor está implicado; en fin, se trataría con este proceso de cuestionamiento y problematización de lo encontrado, de conformar un juicio razonado que nos permite comprender la problemática.

Un punto muy importante que rige la construcción del diagnóstico pedagógico, es el de los principios y valores éticos, los cuales hacen que un proceso de investigación sea también un proceso educativo. No se trata de manejar valores universales en el discurso y olvidarse de ellos al realizar el diagnóstico. Se pretende que el respeto por los demás, el interés por los problemas de los niños, la mejora de la práctica docente y los valores humanos que se derivan

de los fines de la educación, se practiquen al realizar la investigación; y sobre todo, es importante valorar y revitalizar lo propio de la cultura y la educación de nuestro país.

Tener conciencia de estos valores, practicarlos con responsabilidad y comprometernos con la situación escolar es propio de los profesionales de la educación, desde luego, no es sencillo, pero la realización del diagnóstico requiere que se practiquen estos valores en el proceso de su construcción, con el objeto de educar y educarnos colectivamente al hacer la investigación; se favorece con ello, tanto la investigación misma, como el desarrollo profesional de los docentes que estamos involucrados.



TEMA 2. Un análisis crítico de las dimensiones que conforman la problemática docente

LÉCTURA: APROXIMA AL AUTODIAGNÓSTICO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA PRIMARIA*

PRESENTACIÓN

Los autores, miembros de "La escuela como centro de investigación", organización que se caracteriza por considerar a la práctica docente como objeto de estudio y transformación presentan en el texto el producto de una experiencia de investigación-acción participativa, desarrollada en una comunidad del estado de Hidalgo, encaminada a construir un autodiagnóstico sobre la evaluación del aprendizaje en una escuela primaria.

El escrito, proporciona interesantes referencias en torno a cómo se abordó el contexto social, la teoría y la práctica docente como dimensiones fundamentales, para analizar y comprender esta problemática docente específica.

Finalmente, se destaca el informe y algunas dificultades enfrentadas en la elaboración del autodiagnóstico, a partir de lo cual se deben rescatar elementos que permitan confrontar lo aquí descrito con la problemática docente particular de cada profesor y así comenzar a elaborar el propio diagnóstico pedagógico.

APROXIMACIONES AL AUTODIAGNÓSTICO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA PRIMARIA

El presente trabajo de investigación se inició en julio de 1987 en la Comunidad de Tetepango, Estado de Hidalgo localizada a 90 Km

*Alma Elizabeth Vite Vargas y Marcos Daniel Arias Ochoa. "Aproximaciones al autodiagnóstico sobre la evaluación del aprendizaje en el caso de una escuela primaria", en: *Metodología de la Investigación IV*. Antología Complementaria (LEPyLEMI 90), México, UPN-SEP, 1992. pp. 45-60.

de la capital de la República Mexicana y a 60 Km de la capital del estado. La población es pequeña, contaba en ese año con 11,500 habitantes, de acuerdo con datos obtenidos en la Presidencia Municipal del lugar.

Para desarrollar el trabajo se toma la investigación acción participativa como base, señalando como etapa inicial la realización del autodiagnóstico, con el propósito de partir de datos concretos de la práctica docente realizada en la escuela primaria "Narciso Mendoza".

La problemática principal que nos preocupaba al conjunto de maestros de la escuela, en un principio no estaba bien identificada, pues había un debate entre si era la elaboración de pruebas, la forma de calificar o la evaluación; pero para empezar acordamos que fuera la evaluación y fue mucho después, cuando logramos especificarla más claramente.

EL CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL

Para comprender las interrelaciones que existían entre la escuela y su entorno, primero se realizó una búsqueda de material bibliográfico donde pudiésemos localizar los principales indicadores históricos, naturales, culturales, etc., de la entidad, para llegar a tener un panorama que nos permitiese entender un poco más a nuestro Estado y vincular este conocimiento al quehacer docente; así mismo, dentro de estos materiales bibliográficos, reunimos algunos que nos proporcionaron indicadores regionales y específicamente los relativos a la comunidad.

Para hacer acopio de mayor información en torno a la comunidad, entablamos conversaciones con diferentes personas del lugar, quienes aportaron interesantes datos que de ninguna manera se podían encontrar en los libros consultados, como son las costumbres, las creencias populares, la forma de organización de las diferentes asociaciones (religiosas, deportivas, etc.).



Estas conversaciones fueron efectuadas sin seguir una técnica especial para investigación, puesto que aun no se tenían los elementos metodológicos necesarios, solamente preguntábamos por la historia del pueblo y varias personas, sobre todo de edad avanzada, pudieron y quisieron relatar sus vivencias y recuerdos, mostrándonos que a través de la historia oral se pueden rescatar interesantes aspectos de la vida de los pueblos y que con gusto muchas personas colaboran cuando existe alguien interesado en escucharles.

De una de estas conversaciones surge la posibilidad de revisar un expediente de la escuela de referencia, que data de 1918, en el que se pudieron encontrar una gran cantidad de informaciones que sin duda dieron mayor consistencia a nuestro trabajo. Pudimos contar con fotocopias de este documento para ilustrar y ubicar las prácticas escolares de ese tiempo y en ese lugar; entre otras cosas, en el expediente se encuentra la documentación final de aquel año, que el director de la escuela enviaba a las Autoridades Educativas del Estado, nos fue muy valioso porque en él se encontraban entre otras cosas, las calificaciones otorgadas a los niños, los procedimientos para calificar, las asignaturas de aquel tiempo, las pruebas aplicadas, las Autoridades Civiles que estuvieron presente en los exámenes y otros muchos datos, que nos permitieron confrontar la evaluación que se hacía en aquel tiempo, con la que realizamos en la actualidad, teniendo la oportunidad de analizar algunos de los avances y retrocesos que hemos tenido en los 72 años transcurridos, particularmente sobre la evaluación.

El expediente es guardado celosamente por una persona de la comunidad, dado que le fue entregado por herencia.

Por otra parte, las observaciones informales que se realizaban continuamente en torno a la vida de la comunidad en sus diferentes momentos, propiciaron conocer y comprender con mayor claridad lo acontecido y la forma en que estas actividades incidían directa o indirectamente en el trabajo realizado en la escuela.

Algunos datos numéricos se obtuvieron en la Presidencia Municipal, o bien consultando los censos escolares de cada una de las escuelas de la población.

El conjunto de datos nos permitió situar a la escuela en el contexto en que estaba, también nos permitió entender por qué o cómo este contexto influía en el trabajo escolar; así, el hecho de que en el salón convivieran alumnos que no contaban con agua y luz en sus casas de construcción humilde, con otros que tenían antena parabólica, etc., y cómo a pesar de sus diferentes condiciones, queríamos que el rendimiento en su trabajo fuera uniforme, y evaluar de la misma forma a todos los alumnos sin interesarnos por sus diferencias. Esta contextualización nos permitió enfocar desde otro ángulo nuestra labor docente, ubicar a la evaluación y entender varias cuestiones de la comunidad.

LA EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA

Dentro de la escuela se realizaron varias actividades como son: el análisis del archivo, para ello revisamos los documentos existentes en la institución, pidiendo a la directora nos proporcionara el material de cada año, iniciando lógicamente con el más remoto y en cuanto éste fuera revisado se regresaba y se pedía el siguiente, así hasta llegar al más reciente aclaremos que la revisión se efectuaba fuera del horario de clases por lo que fue necesario contar con la autorización de la directora para llevar los materiales fuera de la escuela.

También entrevistamos de manera informal a alumnos de diferentes grados, a todo los profesores que en ese año laboraban en esta escuela, a algunos padres de familia y a otros maestros que en años anteriores trabajaron en la institución y que fue posible localizar, tanto la revisión de archivos como las entrevistas fueron efectuadas pensando en la problemática seleccionada para la investigación que para este caso, era la evaluación.



De igual manera dentro de la escuela, en coordinación con la directora y el Consejo Técnico Consultivo Escolar, se programaron algunas reuniones con todos los maestros del plantel, a fin de intercambiar ideas, conocimientos y sobre todo las prácticas, en el aspecto de evaluación del aprendizaje. En estas reuniones cada profesor expresaba con cierta libertad sus opiniones (determinada ésta por la presencia o ausencia de la Directora o por las propias limitaciones o alcances del trabajo), al mismo tiempo que planteaban preguntas o problemas detectados en sus respectivos grupos. Para la resolución de estos planteamientos se programaron otras actividades posteriores.

Hubo también la oportunidad de realizar observaciones informales en algunos grupos de la escuela, cuando se efectuaban actividades de aprendizaje o bien se aplicaban exámenes escritos, con lo que obtuvimos un panorama general del ambiente que existía en esos casos en la escuela.

Fue de gran utilidad elaborar **notas de campo y registros de observación** de las reuniones efectuadas, pues de esta manera se conservaron textualmente importantes declaraciones y algunas impresiones personales de estas actividades.

Pudimos comprobar de esta forma, que las prácticas en evaluación de la mayoría de profesores, estaban encaminadas sólo a calificaciones para aprobar o reprobar a los alumnos y nos encontramos con testimonios representativos de la situación, como el hecho de conocer por la mamá de un alumno muy capaz, que fue reprobado en el curso, por no contar con el dinero necesario para comprar el vestuario que se requería en una participación artística; o enterarnos de que, para no tener problemas, otra maestra pedía a los padres de familia, dijeran la calificación que sus hijos debían tener en la boleta y así eran éstas requisitadas; o, el tan frecuente caso de hacer valer a toda costa la "autoridad" del profesor sobre los alumnos o padres de familia, usando como arma importantísima las calificaciones.

Es necesario señalar que las reuniones con los profesores no se hubiesen efectuado sin la

eficaz intervención de la directora del plantel, quien supo orientarlas de tal forma que los profesores se interesaron en la problemática y participaron con buenos planteamientos, a pesar de que esto representaba una carga de trabajo extra.

QUÉ EVALUAMOS DE LA EVALUACIÓN

Además de lo ya dicho, sobre la evaluación de los niños se ponderaron los siguientes tópicos:

- Si los maestros conocíamos el proceso de la evaluación y su conceptualización
- Si las calificaciones tenían que ver con el trabajo escolar.
- Si los profesores sabíamos elaborar pruebas pedagógicas.
- Si los alumnos participaban en la evaluación.
- Si las calificaciones influían en las actividades de los padres de familia hacia sus hijos.
- Si existía relación entre el trabajo realizado en la escuela y las condiciones de vida de nuestros alumnos.

Una reflexión interesante derivada de la realización del autodiagnóstico es el darnos cuenta que aún viviendo dentro de una comunidad y siendo elementos activos de la misma, no la conocemos en verdad, hay muchos aspectos de la vida cotidiana que por sabidos los pasamos por alto; cuando estos aspectos son tan importantes en el trabajo escolar, como el hecho de que nuestros alumnos sean quienes se encargan de llevar a los animales a pastar, actividad que tal vez desconozcamos pero que debería ser analizada por toda la carga de contenidos que enriquecerían no solamente el aprendizaje. Así el conocer y observar atentamente el lugar de trabajo, nos puede llevar a conocer lugares y situaciones, etc., que pueden ser motivo de estudio, pues así incrementaríamos la comprensión de la realidad sobre nuestros alumnos y de nosotros mismos.



Conforme se avanzaba en la investigación surgieron algunos referentes fundamentales o aspectos clave de la problemática, que fue necesario profundizar en ellos, para posteriormente investigar lo que decían los libros sobre ellos.

QUÉ DICEN LOS LIBROS SOBRE LA EVALUACIÓN

No podíamos pasar por alto lo relativo a las teorías que nos aclararon y fundamentaron nuestra problemática, ya que ésta es una parte muy importante del trabajo que nos permite concretar la problemática en estudio.

Para llevar a cabo este trabajo, contamos con la valiosísima colaboración de los compañeros del grupo: "La escuela como Centro de Investigación", que funciona hasta la actualidad en la ciudad de Pachuca, en él se organizó una biblioteca circulante, en la que cada uno prestaba un libro o los que tuviera en relación con los temas o problemas expuestos por todos los miembros. Estos libros eran cambiados cada semana, el compromiso era leer y elaborar fichas de trabajo que posteriormente integrarían los elementos teórico-pedagógicos de la problemática docente en estudio.

Este sistema fue de gran ayuda, pues así pudimos conocer y analizar varios libros y revistas, que por su elevado precio, o bien, porque son poco comerciales; de otra manera no habiéramos podido consultar.

Representó un valioso auxiliar el fotocopiado de artículos de revistas o libros que el asesor nos recomendaba o sugería para cada uno de los temas seleccionados, todo esto abrevió el tiempo de ir a las bibliotecas.

Se elaboró un banco de información sobre nuestra problemática, con todos los documentos recopilados y una serie de fichas en sus diferentes modalidades, con el propósito de conservar en orden todas las ideas, argumentos, comentarios, etc., de los diferentes autores consultados y después se organizaron para dar cuerpo al texto, de acuerdo con nuestro punto

de vista sobre los referentes básicos de la problemática.

De esta manera, recopilamos información relativa a la evaluación en la escuela, encontrando que existe una gran cantidad de autores que han estudiado el tema desde diferentes enfoques, por lo que fue necesario replantear la problemática para hacer más concreto el análisis y no perdernos en este mar de información.

Nos centramos en autores inscritos en la Escuela Nueva y otros que nos permitieron conocer cómo han evolucionado los conocimientos sobre evaluación. En estos términos, nos fuimos dando cuenta de la amplia gama de aspectos que conforman a la evaluación, lo que nos permitió tener una postura teórica que antes desconocíamos y empezar a hablar de la evaluación del aprendizaje en forma específica y no de la evaluación en general.

EL INFORME DEL AUTODIAGNÓSTICO Y SU CONCRECIÓN

De no haber sido porque fuimos ordenando la información desde el principio, nos habiéramos perdido en ese mar de datos. Hicimos un esquema inicial con los referentes básicos establecidos que conforme avanzamos, lo fuimos modificando y puliendo; así que, de acuerdo con ese esquema se clasificó la información.

De todos modos nos costó mucho trabajo ordenarla y hubo un momento en que ya casi no entendíamos, pero al buscar las relaciones, jerarquías, conflictos y contradicciones existentes de acuerdo con el esquema pensado, se ordenó paulatinamente el proceso, se eliminaron datos que resultaban contradictorios al confrontar la información teórica y práctica y contextual sobre los referentes básicos, se encontraron las conexiones internas y su tendencia, hasta que se llegó a tener una comprensión amplia de la problemática y hasta entonces, nos fue posible determinar el autodiagnóstico; por cierto que, con el transcurso del tiempo han seguido apareciendo datos que nos permiten afirmar que el diagnóstico no está terminado.



Algunos de los planteamientos a los que llegamos fueron:

- Parte de nuestra formación como docentes es la evaluación, pero en la práctica no teníamos elementos para desarrollarla,
- Un fin primordial de la evaluación es mejorar el proceso educativo pero nuestra «evaluación» más bien servía para atemorizar a los alumnos.
- Algunos padres de familia se acercaban a pedirnos más atención o trabajo con sus hijos, pero se contentaban con ver calificaciones aprobatorias aunque lo que aprendían los niños no tenía que ver nada con la vida escolar y social.
- Los maestros hablamos mucho de evaluación cualitativa pero sólo utilizamos los exámenes escritos para calificar, siendo en la gran mayoría de casos una calificación inamovible.

Pero también constatamos que la mayoría de los profesores que laborábamos en esta escuela, teníamos la intención de mejorar nuestro proceso de evaluación, dejando atrás estas prácticas negativas que nacían y ayudaban a los alumnos.

ALGUNAS DIFICULTADES EN LA ELABORACIÓN DEL AUTODIAGNÓSTICO

Ya indicamos con anterioridad la dificultad de consultar fuentes documentales, pues no se encontraban libros en las bibliotecas a donde teníamos acceso, ni en las librerías de la ciudad de Pachuca.

Otra dificultad fue el tiempo, había que dedicar muchas tardes para consultar libros, ha-

cer entrevistas, analizar archivos, efectuar observaciones y platicar con personas que a nuestro juicio podían proporcionar información confiable, esto propició que no se avanzara tan rápidamente como suponíamos, puesto que además se tenía que cumplir con otras tareas laborales o personales impostergables.

Por otra parte, ordenar la información recibida también resultó difícil, tal vez por la falta de experiencia en este tipo de trabajo, ya que es importante jerarquizar y organizar los datos de tal modo que al redactar, las ideas tengan congruencia y sean fiel reflejo de lo encontrado.

El desconocimiento de las técnicas de investigación que se van a utilizar en el proceso, entorpece el desarrollo del trabajo, por lo que antes de iniciar el acopio de información, es importante estructurar aún cuando no sea perfectamente, los instrumentos a utilizar; para contar con elementos que señalen las características reales nos lleven por el camino adecuado en nuestra investigación.

Por otra parte, es necesario determinar con claridad los aspectos positivos y negativos de la información sobre los referentes de la problemática que se encuentren durante el proceso y decir cabalmente lo encontrado, pues sólo así nuestros resultados finales tendrán verdadera significación y podremos desentrañar la problemática que nos preocupa y reconocer sus conexiones internas, su movimiento y desarrollo.

Por razones de espacio y tiempo, es necesario hacer un corte a este trabajo, aunque no se ha dicho todo acerca del autodiagnóstico de la evaluación del aprendizaje, en el caso de la escuela primaria en que se desarrolló esta experiencia de docencia investigación.



LECTURA CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE CONTENIDOS*

PRESENTACIÓN

La importancia de incluir esta lectura radica en comprender la descripción de las etapas y los procesos que permita la posible estructura teórica, “implícita” en el material recopilado en las entrevistas, grabaciones, notas de campo; en donde la categorización y análisis de los contenidos, son fundamentales para la explicitación de las dimensiones que conforman la problemática docente.

La categorización de los contenidos—señala el autor— intenta hacer más fácil este tipo de trabajos, para lo cual proponemos por lo menos dos momentos, para su realización.

En dicha lectura se señalan también, tres aspectos importantes que el investigador deberá tener presentes para la categorización y el análisis.

1. La transcripción detallada de los contenidos de información.

2. La división de los contenidos en porciones o unidades temáticas,

3. La categorización propiamente dicha, la cual consiste en clasificar, conceptualizar o codificar, medianie un término o expresión que sea claro e inequívoco.

retomando de lofland (1971), para los fenómenos sociales, seis categorías básicas o componentes lógicos que abarcarían toda el área, éstos son: actos, actividades, significa dos, participación, relación y situaciones.

Sin embargo, señala también, que los procedimientos prácticos que se van a usar, dependen mucho de la capacidad y la imaginación del investigador, en este tipo de trabajos; así como las relaciones que establezca entre los datos que recopiló.

por último no señala que, el análisis es fundamental en este tipo de procesos en el cual el autor lo explica

*Miguel Martínez Miguez. “Categorización y análisis de contenidos” en: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. manual teórico-práctico*. México, trillas, 1994. pp. 69-81, 132-133

como los momentos de separar y dividir las partes de un todo con el propósito de entender los principios y elementos que la componen.

CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE CONTENIDOS

El significado y valor de una palabra se encuentra en las demás.

FERDINAND DE SAUSSURE

Este capítulo y el siguiente tienen por finalidad describir las etapas y procesos que permitirán la emergencia de la posible estructura teórica, “implícita” en el material recopilado en las entrevistas, grabaciones, notas de campo, etcétera.

CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

Como hemos señalado, la categorización, el análisis y la interpretación de los contenidos no son actividades mentales separables. Nuestra mente salta velozmente de uno a otro proceso tratando de hallarle un sentido a las cosas que examina; se adelanta y vuelve atrás con gran agilidad para ubicar a cada elemento en un contexto y para modificar ese contexto a fondo de acuerdo con el sentido que va encontrando en los elementos. Esta dialéctica entre la figura y el fondo es continua y permanente; sin embargo, como constituyen actividades mentales diferentes, conviene que ilustremos cada una de ellas por separado, de acuerdo con la prioridad temporal de la actividad en que ponen el énfasis.

Partiendo del hecho de que el material primario o protocolar (anotaciones de campo, grabaciones, filmaciones, transcripciones de las entrevistas, etc.; *proto-collon* era la primera hoja encolada o pegada en un documento antiguo) sea lo más completo y detallado posible, el paso de la categorización o clasificación exige una condición previa: el esfuerzo de “sumergirse” mentalmente, del modo más intenso posible, en

la realidad ahí expresada. En otras palabras, el investigador revisará los relatos escritos y oirá las grabaciones de los protocolos repetidamente, primero, con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa.

Cada nueva revisión del material escrito, audición de los diálogos o visión de las escenas filmadas nos permitirá captar aspectos o realidades nuevos, detalles, acentos o matices no vistos con anterioridad o no valorados suficientemente y que, ahora, quizá con otro enfoque o contexto, son determinantes y parecen cambiar o enriquecer el significado. En la práctica, en cada revisión del material disponible es útil ir haciendo anotaciones marginales, subrayando los nombres, verbos, adjetivos, adverbios o expresiones más significativos y que tienen mayor poder descriptivo, poniendo símbolos pictográficos, mnemónicos o numéricos, elaborando esquemas de interpretación posible, diseñando y rediseñando los conceptos de manera constante.

En este primer momento es necesaria una gran tolerancia a la ambigüedad y contradicción (que, quizá, sean sólo aparentes), una gran resistencia a la necesidad de dar sentido a todo con rapidez, y una gran oposición a la precipitación por conceptualizar, categorizar o codificar las cosas de acuerdo con los esquemas ya familiares. Hay que "alejar" todo lo que no "emerja" de la descripción protocolar; de otra manera, no veremos más de lo que ya sabemos y no haremos más que reafirmarnos en nuestras viejas ideas y aun en nuestros propios prejuicios.

Esta es una propedéutica fenomenológica indispensable en toda investigación que adopte el paradigma epistemológico que describimos en los primeros capítulos y, esencialmente, consiste en una disciplina mental que nos facilite «ver todo lo que hay y nada más que eso».

El objetivo básico de esta "inmersión" mental en el material primario (protocolar) recogido es realizar una visión de conjunto que asegure un buen proceso de la categorización.

Como ya señalamos (cap. 4), desde el comienzo mismo de la recolección de los datos y de toda información, ha comenzado el proceso de la categorización, como también, aunque en menor escala, el del análisis e interpretación teórica; sin embargo, es ahora cuando se focaliza en forma prevalente y central.

La categorización hecha hasta aquí puede haber consistido en poner marginalmente algunos rótulos de categorías y algunas propiedades o atributos de estas categorías, como también en hacer diferentes tipos de anotaciones o memoranda referidos a algunos aspectos de las grabaciones.

Ahora se trata de categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato.

Desde luego, es muy lógico y natural que en las primeras aproximaciones predomine cierta confusión. Es probable que se viva la misma situación que vive el detective cuando, inicialmente, se encuentra solo con un "montón de datos" y un crimen consumado. Nada le parece relacionarse con nada ni tener sentido alguno. Pero poco a poco van apareciendo los nexos y relaciones de los datos (de tiempo, de lugar, etc.) que lo ponen sobre pistas firmes, éstas generan hipótesis explicativas y, finalmente, conducen al esclarecimiento de la trama oculta.

Siguiendo a Dilthey (véase Martínez, M., 1989, págs. 189-193), podríamos establecer tres condiciones para comprender mejor el significado que tienen las expresiones de la vida de otras personas:

- a) Es necesario familiarizarse con los procesos mentales mediante los cuales se vive y se expresa el significado; esto constituye la vida cotidiana de todo ser humano, pero el investigador debe ser más riguroso, sistemático y crítico en ello.
- b) Se necesita un conocimiento particular del contexto concreto en que tiene lugar una ex-



presión: una palabra se entiende en el contexto de una frase, una acción humana en el contexto de su situación, etcétera.

c) Es necesario conocer también los sistemas sociales y culturales que proveen el significado de la mayoría de las expresiones de la vida: para entender una frase hay que conocer la lengua; para comprender el comportamiento de una persona hay que conocer su formación y medio cultural, etcétera.

Por su parte, Allport (1973), un eminente estudioso de la personalidad, nos señala varias ideas excelentes para la comprensión de las expresiones de la vida de otras personas. Este autor considera la personalidad como un sistema y un producto complejo formado por la dotación biológica, la modelación cultural, el estilo cognoscitivo y el tanteo espiritual. Para comprender a otra persona tenemos que entender su sistema neuropsíquico. Todos los métodos de la psicología y otras ciencias nos ayudan a ello, ya que nos proporcionan datos que se complementan entre sí y en la personalidad como sistema, donde un método de estudios sirve para corregir a otro. En nuestra comprensión asociamos detalles y realizamos inferencias: estos son elementos constituyentes del proceso total de comprensión; pero nunca percibimos un gesto o una acción en sí mismos, los percibimos como partes de una estructura más compleja, como un patrón o red de relaciones “que está allí afuera”, que tiene sobre nuestra cognición un efecto más directo que el atribuible a la inferencia y a la empatía, y que no puede deducirse ni reconstituirse a partir de un conjunto de datos. Por esto, la “ley” o la regularidad psicológica no resulta de la frecuencia en una masa de población ni de la uniformidad, sino de la necesidad interna. De esta manera, percibimos a la personalidad del otro como un patrón o estructura o sistema que emerge como una metáfora nueva y “que está allí”, en esa persona. Lo que percibimos al comprender, y que da sentido a todo, es su “sistema único de intenciones”, y el foco de la comprensión es su constelación de valores. Los valores personales son, a

su vez, la fuerza dominante en la vida y, toda la actividad de una persona se orienta a la realización de estos valores. Por consiguiente, la comprensión del valor-orientación del otro equivale a comprender su filosofía de la vida.

Evidentemente, en el proceso de categorización nuestra comprensión va captando la personalidad sólo por partes o por sectores, pero el proceso es el mismo, y se deberá tener muy presentes estas ideas de Allport.

Al principio, el significado es sentido sólo en forma implícita. Luego se va haciendo explícito con la aparición de símbolos verbales (categorías) en nuestra conciencia. El contenido verbal de la vivencia es el concepto, el cual, sin embargo, no agota los significados potenciales que están presentes en la gran riqueza de la vivencia. Los conceptos verbales, en cierto modo, cristalizan o condensan el contenido de la vivencia; por esto, siempre lo reducen, lo abrevian, lo limitan. “El lenguaje—dice MerleauPonty— siempre media nuestro encuentro con el mundo, aun cuando el texto parezca ser el espejo más transparente de aquello a que se refiere, es más, sobre todo en ese momento.” No debemos confundir nunca un mapa con el territorio que representa. Por esto, ese rico contenido siempre podrá ser reconceptualizado y representado con especificaciones nuevas, sin fin, como un mapa siempre podrá ser matizado con nuevos detalles.

Todo símbolo verbal o categoría aspira a representar a su referente, pero no hay símbolo que sea capaz de describir todos los rasgos del referente; en consecuencia, está obligado a omitir uno o varios de ellos. Por eso, todo símbolo es abstracto en sus representaciones de la naturaleza, pierde algo (o mucho) de ella y no es estrictamente adecuado o representativo. A los griegos, por ejemplo, les impresionó la coraza o caparazón que tenían algunos animales, y los llamaron quelonios (acorazados); los mismos animales impresionaron a los romanos por sus patas torcidas y, así, los llamaron tortugas (patituertos).

El positivismo clásico pasaba por alto este carácter simbólico y limitante del lenguaje cien-



tífico y suponía que la ciencia proporcionaba una descripción literal o estructural de un mundo objetivo, que sus conceptos eran una réplicas exactas y completas de la naturaleza. Hoy nos referimos a este modo de ver las cosas como un *realismo ingenuo*.

PROCEDIMIENTO PRÁCTICO PARA LA CATEGORIZACIÓN

La forma más concreta y práctica de hacer la categorización es transcribir las entrevistas, grabaciones y descripciones en los dos tercios derechos de las páginas, dejando el tercio izquierdo para la categorización, recategorización y anotaciones especiales (véase la fig. 5.1 y el ejemplo en el Anexo 2). Conviene numerar las páginas y las líneas del texto, para su fácil manejo posterior, y separar o marcar adecuadamente mediante algún símbolo los textos de los diferentes interlocutores.

Categorías y propiedades	Texto de las entrevistas-grabaciones-anotaciones	pág—
XXXXXX	01 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	02 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	03 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	04 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXXXX	05 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	06 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	07 XXXXXXXXXXXXX	
XXXXXX	08 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	09 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
XXXX	10 XXXXXXXXX	

fig. 5.1. Proceso de categorización

En el desarrollo de este trabajo, en general, pueden darse dos situaciones bastante diferentes: la que se presenta cuando hay mucho tiempo y facilidades para recabar la información como, por ejemplo, si el investigador está en un contacto directo, permanente y prolongado con las fuentes de información; y aquella en que tiene

un tiempo limitado y debe recabar toda la información posible en ese lapso.

El *primero* de los casos es más ventajoso y permite ceñirse más estrictamente a las pautas del enfoque etnográfico auténtico. En esta situación sería aconsejable seguir el método de comparación constante que sugieren Glaser y Strauss (1967). Dicho método es un procedimiento analítico y sistemático general para manipular los datos y construcciones lógicas derivadas de los datos, a lo largo del proceso de investigación. Esta estrategia combina la generación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todos los incidentes sociales observados. Es decir, a medida que un fenómeno social o incidente se registra y clasifica, asignándole una categoría o clase, también se compara con los ya clasificados con la misma categoría. Luego, gradualmente, el proceso va cambiando: en lugar de comparar un incidente con los otros, se van comparando los incidentes con las propiedades de las categorías. Así, el descubrimiento de las relaciones, o la generación de hipótesis, comienzan con el análisis de las observaciones iniciales, se someten a un continuo refinamiento a lo largo de la recolección de los datos y el proceso de análisis, y realimentan continuamente el proceso de categorización. Como los nuevos eventos son comparados continuamente con los anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones tipológicas como también nuevas relaciones.

En síntesis, podríamos decir que en el método de comparación constante el investigador simultáneamente codifica y analiza los datos con el fin de desarrollar conceptos. Al comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de unos con otros y los va integrando en una teoría coherente.

En el *segundo* caso, cuando la información fue recabada ya en su totalidad y no se dispone de nuevos contactos con las fuentes, el procedimiento más adecuado de categorización seguiría estos pasos:



1. Transcribir detalladamente los contenidos de información protocolar (que tienen que haber sido revisados y completados antes de abandonar el campo) en los dos tercios derechos de las páginas, numerando las páginas y las líneas para facilitar después las referencias (fig. 5.1).

2. Dividir los contenidos en porciones o unidades temáticas (párrafos o grupos de párrafos que expresan una idea o un concepto central).

3. Categorizar, es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática. Este término o expresión (o un número o código que lo representa) se escribe en el tercio izquierdo de la página. Lofland (1971) sugiere, para los fenómenos sociales, seis categorías básicas o componentes lógicos que abarcarían toda el área: actos, actividades, significados, participación, relación y situaciones:

- *actos*: acción en una situación que es temporalmente breve, ocupando unos minutos o unas horas;
- *actividades*: acción de mayor duración días, semanas, meses- que involucra a las personas en forma significativa;
- *significado*: expresiones verbales de los participantes que definen y dirigen su acción;
- *participación*: compromisos que involucran plenamente a las personas en la situación estudiada;
- *relación*: interrelaciones de varias personas consideradas simultáneamente;
- *situaciones*: la situación total en estudio concebida como unidad de análisis.

Dentro de cada una de estas categorías habría que distinguir, además, varios "tipos" básicos (subcategorías), usando una tipología. Otros autores sugieren, como categorías descriptivas, los conceptos básicos típicos, como clase social, ideología, identidad, estatus, rol, atipia, estigma, patología, socialización, organización in-

formal y otros. Cada investigador tiene que elaborar su propia lista, que contendrá el mayor número posible de categorías descriptivas. A título de ejemplo, señalamos que en una investigación sobre la naturaleza de una comunidad religiosa, se generaron las siguientes categorías descriptivas: descripción de la situación, descripción de los individuos, hábitos de alimentación, tratamiento de extraños, conflictos internos, actividades proselitistas, expresiones de valores, consideraciones económicas, conducta en la calle, proceso de conversión y patrones de liderazgo (Williamson y cols., 1982, pág. 205). El número de categorías empleadas puede fluctuar desde varias docenas hasta un centenar, dependiendo de la clase de investigación.

4. Puesto que muchas categorías que tienen el mismo nombre no son idénticas, sino que tienen propiedades o atributos diferentes, se les asignarán subcategorías o propiedades descriptivas para mayor especificación: pueden ser "causas", condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos, procesos, etc. El núcleo central de las propiedades tendrá también por finalidad generar la definición de cada categoría. Un Ejemplo de categorías y subcategorías o propiedades lo tenemos en los buenos índices analíticos o de contenidos que se presentan al final de los libros. El de esta obra se ha preparado con esos criterios.

5. Habrá también categorías que se podrán integrar o agrupar en una categoría más amplia y comprensiva, lo cual se hará en este paso.

Varias ramas menores de un árbol forman una mayor; varios conceptos pueden integrarse o subsumirse en uno más comprensivo. Este proceso es análogo al del análisis factorial o del *cluster analysis* que se usan en estadísticas. Su fin es reducir grandes cantidades de datos o categorías a un menor número de unidades analíticas o familias más fáciles de manejar, como cuando en biología se integran muchas especies en pocos géneros.

A modo de ilustración, examinemos el siguiente ejemplo: un investigador puede hallar que los alumnos de una escuela no quieren a los profesores que "son muy engreídos", "que se las dan", "que desconocen su nombre";



igualmente, manifiestan que “se oponen a la excesiva rutina, regulación y restricción”, y que, por otra parte, les gustan los profesores que “tienen siempre una sonrisa”, “son amables”, “son razonables”, “son comprensivos”, aun cuando sean exigentes en la enseñanza y en la disciplina. En este caso, podríamos integrar todos estos conceptos y expresarlos con una sola megacategoría (rama mayor del árbol) diciendo que los estudiantes se oponen a lo que perciben como una “actitud deshumanizante”.

En cierto modo, ésta es una actividad teórica y está anticipando el proceso de teorización, que se explica en el capítulo siguiente.

6. A continuación, se agruparán o asociarán las categorías de acuerdo con su naturaleza y contenido. Los procedimientos prácticos que se van a usar, en este punto, dependen mucho de la imaginación y capacidad de cada investigador: pueden ir desde un par de tijeras para recodar las categorías y apilarlas por índices en carpetas individuales (en cuyo caso se utilizará una copia del trabajo ya categorizado y nunca el original), hasta el uso de complejos programas de computación (base de datos, programas *ad hoc* para manipular, organizar y reducir datos cualitativos, programas para buscar dato cualitativos en videotapes y audiotapes, etc.) que ayudarán a realizar el trabajo mecánico, pero nunca sustituirán la intuición o interpretación del investigador.*

Si la categorización ha sido realizada como se señala en el Anexo 2, para agrupar cada categoría basta hacer la lista de las páginas y sectores de líneas correspondientes como, por ejemplo, “pág. 80, líneas 6-18”. Este método tiene la ventaja de ser simple y rápido, y de no necesitar más de una copia (ni siquiera de los párrafos que caen en dos o más categorías); pero la desventaja de no tener todo el material de una categoría a la vista, obligando a ir de una parte a otra para leerlo. Cada investigador elegirá el que más le agrade.

Los materiales protocolares que se prestan a la cuantificación es conveniente codificarlos o siglarlos también de tal manera que se les puedan aplicar tratamientos estadísticos o procedimientos computacionales. Las técnicas es-

tadísticas más apropiadas para analizar datos cualitativos son relativamente simples, como la de ji-cuadrada, la prueba de dos colas de Mann-Whitney para el análisis de datos categoriales y el análisis de varianza de dos o tres vías. También puede ser muy útil, en ciertos contextos, el uso del *cluster analysis*, para “reducir” datos o categorías. En determinados casos, estos análisis constituyen una ayuda muy valiosa. El criterio básico por seguir será dictado siempre por la naturaleza del objeto o material de que se trate.

7. Si los datos y las categorías lo aconsejan, un despliegue de los mismos por medio de una matriz (columnas y líneas) revelará muchas relaciones o nexos. Esto es muy recomendable, por ejemplo, cuando hay procesos en acción o variables temporales, como también para comparar o contraponer dos variables cualesquiera que se consideren importantes o, simplemente, para desplegar la información principal o básica de un grupo de informantes. Las matrices permiten tener muchas cosas a la vista simultáneamente y facilitan el descubrimiento de relaciones.

8. El paso siguiente nos introducirá ya en la teorización. Teorizar es aplicar un método formal y estructural para jugar con las ideas (véanse los tres pasos fundamentales del proceso en la fig. 5.2).

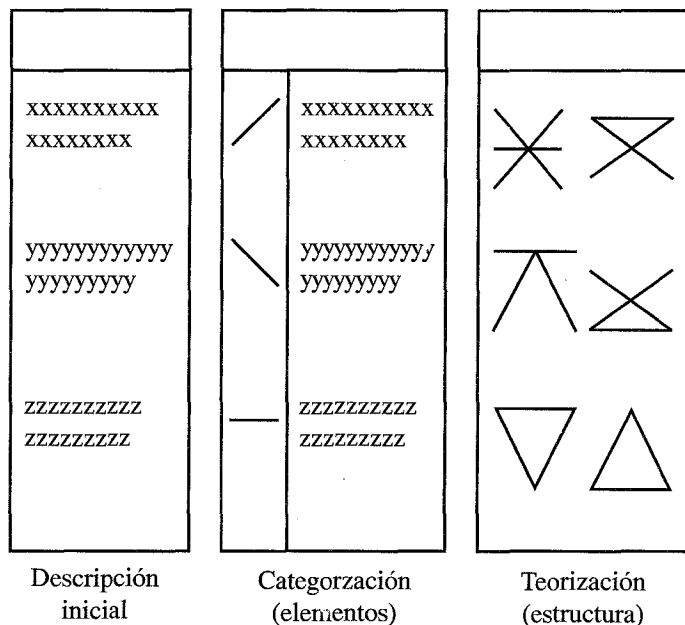


fig. 5.2. Pasos fundamentales del proceso de teorización



En este paso (teorización) la mente inicia un auténtico juego con las categorías: percibe, contrasta, compara, agrega y ordena categorías o grupos de categorías y sus propiedades, establece nexos, enlaces o relaciones y especula. Cada tina de estas actividades mentales es una rama menor de la siguiente. Esta actividad se tratará más específicamente en el próximo capítulo.

La categorización o clasificación de los contenidos y, más todavía, su estructuración teórica requieren, en general, mucha concentración. No son tareas que se puedan realizar en retazos de tiempo, ya que se necesita una atención especial que venza la inercia y la resistencia iniciales. Los primeros momentos de este tipo de trabajo están siempre contaminados e influidos por muchas ideas extrañas o ajenas al contenido que se va a trabajar. Por ello es preferible dedicarle espacios bastante largos, como una mañana entera o, por lo menos, varias horas seguidas. Primero hay que calentar el agua, y sólo después comenzará el proceso de cocción.

Una buena categorización debe ser tal que exprese con diferentes categorías y precise con propiedades adecuadas lo más valioso y rico de los contenidos protocolares, de tal manera que facilite, luego, el proceso de identificar estructuras y determinar su función (como se señala en el capítulo siguiente), todo lo cual nos encamina con paso firme hacia el hallazgo de teorías o interpretaciones teóricas sólidas y bien fundamentadas en la información protocolar.

PROCESO MENTAL DE ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

La toma de conciencia de la dinámica de este proceso ayudará a facilitar su actividad normal y efectiva, como también ayudará a demostrar al lector del trabajo cuál fue el camino que el investigador siguió para llegar a sus resultados o conclusiones.

La palabra *análisis*, en su origen etimológico, quiere decir “separar” o “dividir” las partes de un todo con el fin de entender los principios y elementos que lo componen. Pero cuando el

todo es un sistema o una estructura, la división o separación puede también destruir su naturaleza y llevarnos a no entender la nueva realidad “emergente” que lo hace tal. Así, por ejemplo, nunca podríamos conocer las propiedades del agua descomponiendo sus moléculas en átomos de hidrógeno y oxígeno, ya que las propiedades de la molécula de agua aparecen sólo al unirse dos átomos de hidrógeno con uno de oxígeno. Lo mismo sucedería con cualquier otro sistema o estructura, ya sea del campo natural como del área social.

Fue Descartes, como ya señalamos, quien, en su obra *El discurso del método*, aconsejó que para entender un problema, había que “fragmentarlo en tantos elementos simples y separados como fuera posible”, aunque él pedía para sí la actitud contraria (véase el cap. 2). Pero mucho tiempo antes Aristóteles había advertido que “el todo era algo más que la suma de sus partes”. El enfoque de la filosofía analítica y positivista, con su énfasis en lo cuantitativo y siguiendo el consejo de Descartes, siempre le impidió ver ese algo más, que en las ciencias humanas frecuentemente es mucho más. La orientación positivista ha aceptado sistemáticamente el supuesto (falso) de que la realidad total se captaría desmembrándola (análisis desintegrador) en sus diferentes componentes físicos.

El ser humano es superior a los animales, no por la riqueza de su información sensorial, ya que la mayoría de los animales poseen una agudeza visual, auditiva, olfativa, etc. muy superior a la del hombre, sino por su capacidad de relacionar, interpretar y teorizar con esa información. La inteligencia humana tiene una propensión natural innata a buscar regularidades y la capacidad básica de ordenar las cosas, según sean semejantes o diferentes, de acuerdo con su naturaleza y características. Esta actividad mental está en acción continuamente y puede sorprendernos con sus hallazgos hasta en el sueño mismo.

Al reflexionar y tratar de descubrir la dinámica psicológica de nuestra mente en el momento en que conoce algo, comprobaremos la importancia de una determinada condición previa y la naturaleza del proceso en sí mismo.



La condición previa es una inmersión lo más completa posible en el campo fenoménico que se va a estudiar. Cuanto más completa y duradera sea esta inmersión, cuanto más se estime y ap recie el campo objeto de nuestro conocimiento, cuanto más abierto se esté a los detalles matices y sutilezas del mismo, más fácil será a a c captación de un nuevo conocimiento.

Los psicólogos de la Gestalt han demostrado que cuando la mente humana contempla serena y atentamente un determinado fenómeno, en medio de esa quietud comienza como a “jugar” con sus elementos, y “de golpe” algo llega a la mente: puede ser una relación, un ritmo, una estructura o una configuración. “El organismo humano cuando obra libre y no defensivamente, es quizá el mejor instrumento científico que existe. y es capaz de sentir esta configuración mucho antes de poderla formular de manera consciente” (Rogers, 1968, págs. 62-63). Kepler, Finstein y otros grandes científicos tenían gran confianza en esa captación intuitiva.

Por todo ello, al reflexionar y concentrarse en los contenidos de las entrevistas, grabaciones y descripciones de campo —en esa contemplación— irán apareciendo en nuestra mente las categorías o las expresiones que mejor las describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos. De esta forma, se e logrará concluir apropiadamente el proceso de categorización que se inició en el mismo momento ele comenzar la recolección de los datos.

será útil recordar que este proceso, eminente mente creador, de categorización-análisis-interpretación, necesita, para su buen funcionamiento que se tengan presentes algunos consejos que se derivan del estudio de la naturaleza del proceso creativo:

1.No precipitarse. El cerebro humano no es una máquina a la que se aprieta un botón y ¡listo!; es algo mucho más valioso que eso, porque puede crear algo nuevo, lo cual jamás hará una máquina; sin embargo, necesita cierto tiempo para relacionar las nuevas ideas con el gigantesco volumen de información de que dispone. Por ello, después de un esfuerzo infructuoso (como sucede siempre en los primeros intentos de esclarecer un problema difícil), las cosas se dejan y se retoman en otra ocasión. La mente seguirá trabaj ando en los intervalos de tiempo y, la próxima vez, todo será más fácil.

2.No dirigir y presionar el pensamiento en una sola dirección, ya que la solución puede estar en otra parte; debido a ello, conviene permitir una gran fluctuación mental.

3.La imaginación debe estar en libertad de utilizar las analogías, metáforas, comparaciones, símiles y hasta alegorías que crea útiles o convenientes: la moda científica de hoy llama modelos a todo esto.

4.Albergar una gran confianza en uno mismo y en la propia capacidad; esta confianza elimina ciertos constreñimientos mentales que imposibilitan, en el nivel neurofisiológico cerebral, el flujo de ideas y sus relaciones. Toda persona normal puede ser muy creativa, si se dan ciertas condiciones.

5.No asustarse ante algo que se opone a “lo conocido”, a “lo sabido”. Si se investiga, lógicamente se puede muy bien encontrar algo que rompa esquemas.

6.El buen investigador siente oposición a las presiones conformistas y le agrada el riesgo de enfrentarse a lo desconocido; lo ama. Le agrada vivir una cierta osadía intelectual.

ANEXO 2: EJEMPLO DE CATEGORIZACIÓN

Tema de estudio: bajo rendimiento académico en matemáticas.

Fuente de información: estudiante, 20 año secundaria, 14 años.

Categorización

- + *Situación de los estudiantes:*
- *no aprenden*

Texto

- 1
2. Como le decía antes, a ese profesor (de matemáticas), casi nadie le entiende. Habla bajito



- + *Didáctica:*
- *inadecuada*
- *términos inadecuados.*

- + *Autoconcepto:*
- *erróneo*
- + *Concepto de los alumnos:*
- *erróneo.*

- + *Observaciones personales:*
- *no se aceptan.*

- + *Concepto de alumnos:*
- *subvaloración.*

4. y volteado hacia el pizarrón, cuando escribe
 5. Casi no se le oye; además, cuando él explica,
 6. muchos alumnos están hablando, total que, aun
 7. que uno quiera seguirlo, no puede, porque no le
 8. oye.
 9. Otra cosa que es hasta cómica: a él le gusta
 10. decir palabras rimbombantes y hasta pedantes.
 11. El otro día "la agarró" con "parámetro" y "pa
 12. ramétrico" y cuando Juan (un compañero mio) le
 13. preguntó qué era eso, enredó más las cosas
 14. pues para explicar lo que quería decir con esas
 15. palabras uso otras peores todavía
 16. ¿Que palabras usó?
 17. -Bueno, recuerdo que una era algo así como
 18. "parabola" o "medida parabólica" y resulta
 19. que no tenía nada que ver con las parábolas del
 20. Evangelio. Eran otras parábolas; no sé, de geo-
 21. metría. También hablaba de "indeterminadas",
 22. que si determinan o no determinan. Total que es
 23. un "rollo" entenderle.
 24. ¿Y Uds. no le piden que explique más claro?
 25. -¡Ah, no! Él está convencido que explica clarí-
 26. simo, los brutos somos nosotros, que no enten- -
 27. demos; y nos lo dice a cada momento, sobre todo
 28. cuando reparte los trabajos y exámenes y la ma-
 29. yoría están aplazados.
 30. Es más, si uno le pide que explique algo,
 31. así, bien. . . ¡Bueno. . . pase! Pero si a uno se
 32. le escapa una palabra que parezca decir que el
 33. explica mal o que es mal profesor bueno!
 34. la que se arma es gorda. Y lo mismo sucede
 35. cuando alguien sugiere alguna idea o alguna so-
 36. lución que él no tenga en su cabeza.
 37. -¿Qué pasa en esos momentos?
 38. -Bueno, él no cree que de nuestras cabezas
 39. pueda salir algo bueno, todo lo que a nosotros
 40. se nos ocurra son puras tonterías y puras estu-
 41. pideces. Y fíjese que el otro día, en un enredo
 42. que tenía con lo de los vectores y las fuerzas,
 43. que si la dirección, que si el sentido, que si
 44. para la derecha o para la izquierda. que se
 45. eran positivos o negativos, etc., un compañero
 46. mío, que le decimos "Salva" (porque es el que
 47. nos salva de los aprietos), fue al pizarrón a
 48. explicar él, porque otro compañero dijo
 49. "Salva, al pizarrón". Y él fue claro, pidiendo
 50. permiso al profesor y porque la clase ya prác-



+ *Didáctica de un
estudian te:*

• *educada.*

• *términos
adecuados*

+ *Rol educador:*

• *Falla*

51. ticamente había terminado), y puso un ejemplo
52. de una pelota de fútbol golpeada por dos juga
53. dores en dos direcciones diferentes. Total, que
54. todo el mundo entendió perfectamente el “rollo”
55. de los vectores, de la dirección, del sentido,
56. etc, todo.
57. -¿Y qué dijo el profesor?
58. -Que ¿qué dijo? Bueno... él estaba allí
59. oyendo..., y, en lugar de felicitarlo porque
60. explicó bien, sin palabras raras ni “abstrac-
61. tismos” y todo el mundo entendió, lo miró corno
62. se mira al peor enemigo....
63. -Y... ¿Hay algo que a ti te guste de ese pro-
64. fesor?
65. -Bueno..., él para nosotros es “el profesor de
66. matemáticas” y corno profesor es muy malo, por-
67. que más de la mitad de nosotros está aplazada...
68. y los otros tienen calificaciones muy bajas...
69. y yo no creo que nosotros somos todos malos es
70. tudiantes. Habrá algunos, pero no todos. Ahora,
71. él, como persona, fuera de la clase, no sé...
72. parece una persona normal. No sabría decir.

NOTA: También es apropiado codificar en el margen izquierdo utilizando números convencionales, que representan categorías. Ello facilitaría posteriormente los posibles procsos computacionales que se puedan y deseen hacer con las categorías.

Notas de lectura

* Hoy día existe más de una docena de programas de computación que manipulan, ordenan, organizan y hasta tratan de Interpretar y teorizar con los datos cualitativos. Los más aconsejables son THE ETHNOCRAPH y el QUALPRO. Algunos, incluso, trabajan con grabaciones sonoras y videotapes, como el HYPER-RESEARCH y el NUDIST.

Otros, como el HYPER-SOFT, ponen el énfasis en la presentación gráfica de los resultados. Estos y otros programas similares pueden solicitarse a QUIIITATIVE RESEARCH MANAGEMENT, 73-425 Hilltop Road, Desert Hot Springs, C.A., 92240, (619>329-7026. Véanse las obras de Pfaffenberger (1988) y Tesch (1990) para mayor información sobre el uso de programas de computación en el análisis de datos cualitativos.



TEMA 3. Elaboración del diagnóstico

LECTURA: LOS PASOS DEL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO*

PRESENTACIÓN

El contenido de este texto, abarca el método para poder ir construyendo diagnósticos participativos, así como diversas actividades que se tienen que realizar durante todo el proceso del diagnóstico.

Se plantea al diagnóstico, como una investigación en donde se describen y explican ciertos problemas de la realidad para intentar su posterior solución, y en donde la organización y sistematización son fundamentales.

Los autores señalan de una manera didáctica, desde la forma de cómo identificar el problema que se va a diagnosticar, pasando por al elaboración de un plan, la obtención de la información, el procedimiento de esa información y la socialización de los resultados.

El escrito, no pretende constituirse en un "recetario de cocina", más bien ofrecer una visión y una alternativa a partir de la cual, se puede iniciar la elaboración del diagnóstico pedagógico.

LOS PASOS DEL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO

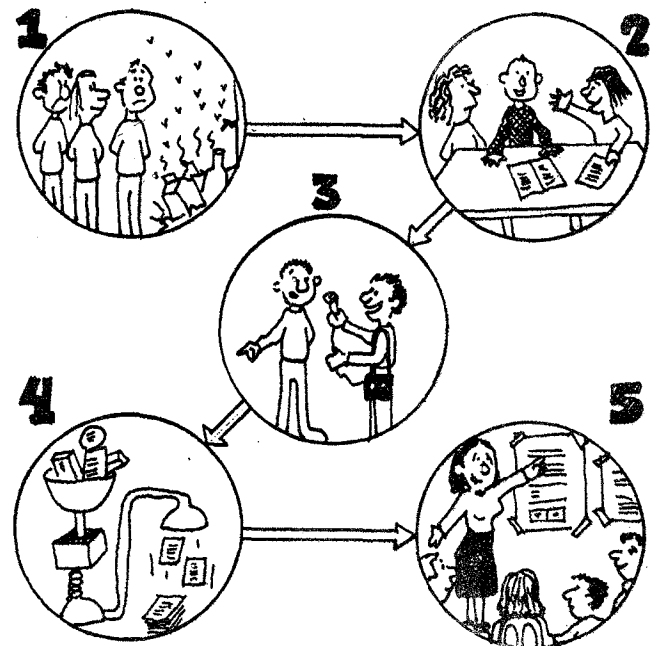
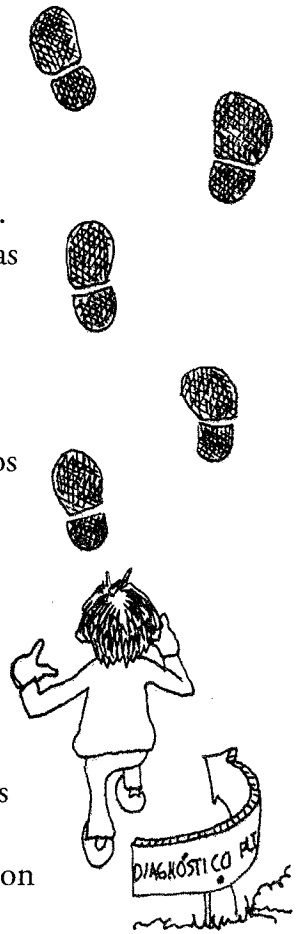
El contenido de este capítulo abarca el método para hacer diagnóstico participativos. Describiremos las actividades que se realizan durante el proceso de diagnosticar. Hemos agrupado estas actividades en 5 pasos, los mismos que revisaremos uno por uno.

*Alfredo Astorga y Bart Van der Bijl. "los pasos del diagnóstico participativo", en: *Manual de Diagnóstico participativo* Humanitas, Buenos Aires, 1991. pp. 63-105

ETAPAS Y PASOS

Recordemos que el diagnóstico constituye la primera etapa del ciclo de trabajo en la organización. Forma la base para las otras etapas del ciclo: la planificación, ejecución, evaluación y sistematización en que se describen y explican ciertos problemas de la realidad para intentar su posterior solución.

Este trabajo de investigación no podemos hacerlo improvisadamente. necesitamos seguir algunos pasos. Los pasos del diagnóstico participativo son los siguientes:



1. identificar el problema que vamos a diagnosticar
2. Elaborar un plan de diagnóstico
3. Recoger las informaciones que necesitamos.
4. procesar las informaciones que hemos recogido
5. socializar los resultados del diagnóstico.

A continuación vamos a desarrollar los 5 pasos del diagnóstico participativo. Utilizamos un modelo en que supondremos.....

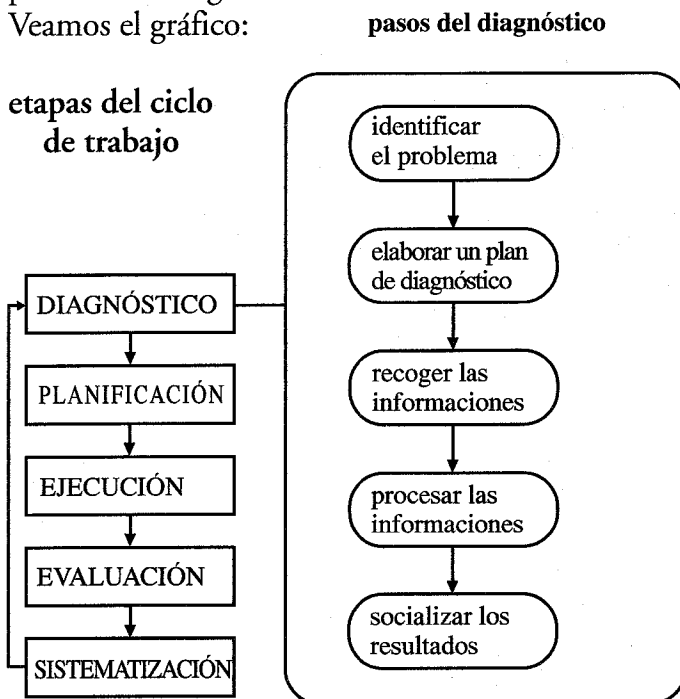
- que el diagnóstico se realiza en una organización popular o comunidad,

- que la responsabilidad para ejecutar el diagnóstico está en un equipo promotor, y

-que este equipo está constituido por algunos miembros de la organización o comunidad junto con colaboradores externos.

Entonces, distinguimos etapas y pasos. Cuando hablamos de **etapas**, nos referimos al orden de las actividades en el ciclo de trabajo y cuando hablamos de **pasos**, se trata de los diferentes momentos en el proceso del diagnóstico.

Veamos el gráfico:



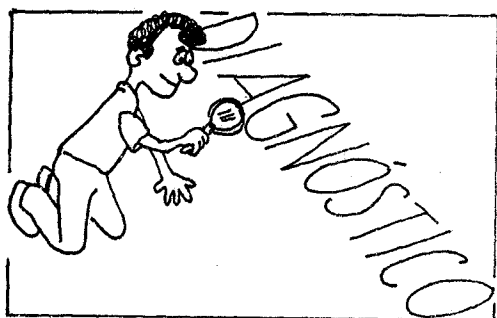
PASO 1

IDENTIFICAR EL PROBLEMA DEL DIAGNÓSTICO

Como en todo diagnóstico, partimos de una situación irregular o problemática que necesita ser cambiada. Para ello es imprescindible conocer bien el problema.

Las experiencias y sentimientos que expresa la población acerca de sus problemas constituyen la materia prima para el diagnóstico. Sin embargo, hacen falta algunas aclaraciones y acuerdos, porque seguramente tendremos formas distintas de ver y sentir la gravedad de los problemas.

Resulta importante que junto con la gente involucrada, lleguemos a un acuerdo sobre el problema a diagnosticar. Es evidente que será imposible abordar todos los problemas a la vez. Por eso, discutir los problemas y seleccionar uno entre todos, es la primera etapa a cumplir.-



EJEMPLO: En un grupo popular se considera como problemas la falta de crédito, las enfermedades de los niños, las malas condiciones de vivienda, etc. Unos creen que lo del crédito no es mayor problema y otros dicen que lo urgente son las enfermedades. luego de discutirlo, y con el acuerdo de la mayoría o de todos, se decide atacar el problema de las enfermedades infantiles.

La selección del problema será resultado del diálogo y los razonamientos que se den. De todas formas, podríamos considerar criterios como estos: la gravedad y la urgencia del problema, el número de personas afectadas y el grado de movilización de la gente.

Una vez seleccionado el problema, lo vamos a

precisar un poco más. O sea, tratamos de llegar a una idea más precisa de lo que abarca el problema de nuestro diagnóstico. Para ello, reflexionamos junto con la población involucrada a partir de la pregunta...

¿QUÉ SABEMOS DEL PROBLEMA?



En el caso de las enfermedades infantiles podríamos conversar sobre: las diferentes enfermedades que se ven entre los niños, cuáles niños están afectados, cuáles son sus síntomas, cómo se están curando, las consecuencias que vemos en la actividad de niños y familiares, etc.

- El contexto del problema: lo que rodea al problema, las situaciones de la gente, de la región o del país que están relacionadas con él.

Discutimos por ejemplo: las circunstancias en que viven las familias, sus problemas económicos, la situación sanitaria en la zona, lo que hacen las autoridades locales y nacionales al respecto, etc.



—Las **opiniones** sobre el problema: la forma en que los diferentes involucrados ven y explican el problema.



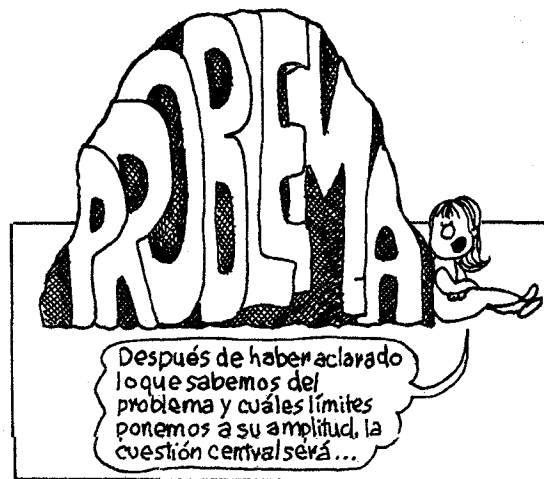
Por ejemplo: las creencias que tienen los padres de familia, las causas que ubican, las distintas ideas sobre la gravedad y la curación de las enfermedades, lo que opinan sobre los programas de salud del gobierno, etc.

Conversando entre todos sobre manifestaciones, contexto y opiniones acerca del problema, llegamos a una **primera visión** de lo que abarca. Resultará que juntos tenemos varios conocimientos del problema. Pero también nos daremos cuenta de que nos faltan muchos otros conocimientos para comprenderlo bien. Veremos que el problema es bastante complejo y que tiene un montón de aspectos.

Muchas veces resulta también que el problema es muy amplio, y que conviene **delimitarlo**. Es decir, hace falta poner algunos límites a la amplitud del problema.

EJEMPLO: Decidimos que vamos a delimitar nuestro problema de las enfermedades infantiles de la siguiente manera:

—No hacemos un diagnóstico de todas las enfermedades
 •infantiles, sino solo de las más frecuentes.
 —*No de todos los niños, sino sólo de los niños entre 0 y 12 años en dos barrios de la comunidad.*



¿QUÉ NECESITAMOS SABER?

Para definir lo que necesitamos saber, tenemos que hacer dos cosas: desarrollar un marco de análisis y, con la ayuda de él, formular una lista de preguntas claves.

—Desarrollar un marco de análisis

Un marco de análisis es una forma preliminar de explicar el problema, considerando sus posibles causas y relaciones. Desarrollamos este marco en base a los conocimientos que ya tenemos. Sin embargo, no hace falta describir todo lo que sabemos. Sólo mencionamos los aspectos que nos parecen importantes para analizar y comprender nuestro problema:



0

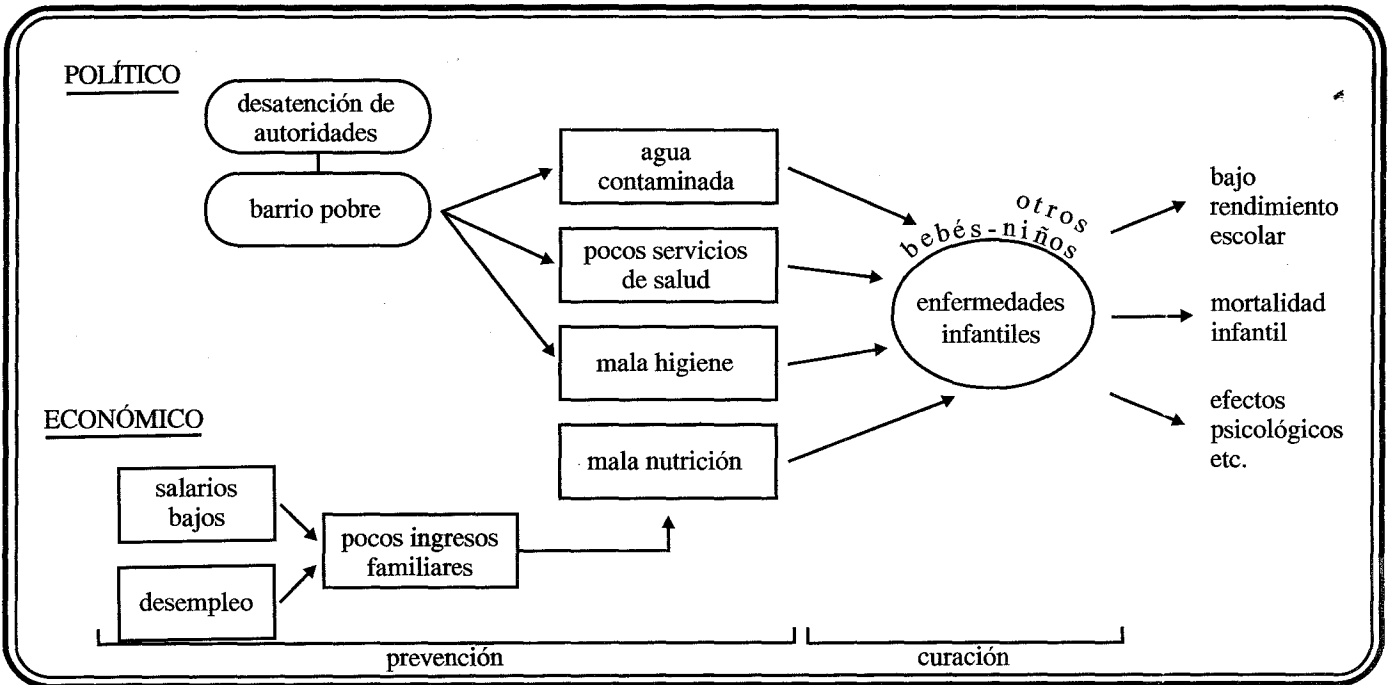
EJEMPLO. Un marco de análisis sobre enfermedad de los infantiles podría incluir entre otros aspectos:

- causas como la mala nutrición, la carencia de higiene, el agua contaminada, los pocos servicios de salud, etc.
- aspectos más profundos, como los pocos ingresos familiares por los bajos salarios y el desempleo, la mala organización de servicios de salud por parte del estado, la política de las autoridades hacia los barrios pobres, etc.

- consecuencias como la mortalidad infantil, el poco rendimiento escolar, efectos psicológicos, etc.
- la distinción entre formas de prevención y curación de enfermedades.
- la distinción entre bebés y otros niños.

La ubicación de aspectos como éstos nos ayudará a tomar en cuenta no sólo las enfermedades, sino también la pobreza económica, problemas políticos, cuestiones culturales, etc.

Podríamos ubicar los diferentes aspectos en un esquema o dibujo, como en el siguiente ejemplo:

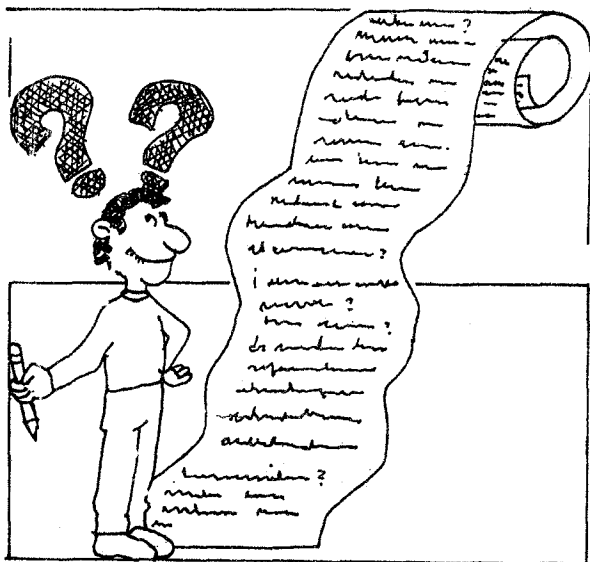


Nuestro marco de análisis tiene un carácter **provisorio**, pues aun no hemos realizado el diagnóstico. Es posible que nos equivoquemos y que olvidemos aspectos importantes. Por eso, este

primer marco se irá modificando y completando en la marcha del diagnóstico. De todos modos, es mejor tener un marco limitado que ninguno.

-Formular una lista de preguntas claves

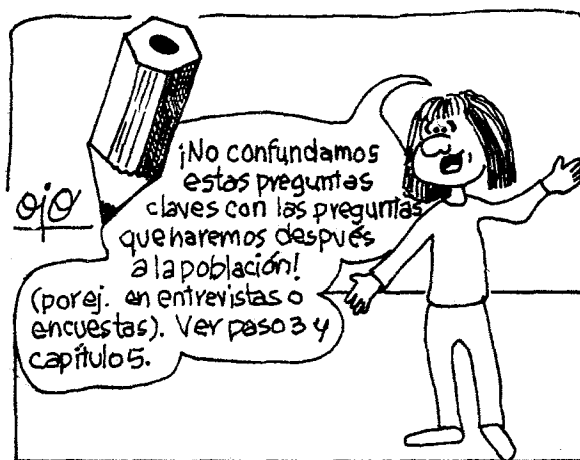
A partir del marco de análisis formulamos una pequeña lista de preguntas claves. Estas preguntas abordan las cosas básicas que necesitamos saber para comprender el problema y buscar soluciones.



POR EJEMPLO:

- ¿Cuáles enfermedades infantiles son más frecuentes en la comunidad?
- ¿Hay una relación entre la edad de los niños y esas enfermedades?
- ¿Qué factores económicos influyen en el problema, y cómo?
- ¿De qué manera influye la situación de vivienda y del barrio en las enfermedades de los niños?
- ¿Hasta qué punto el problema se debe a la política de las autoridades locales y del estado?
- ¿Qué consecuencias tienen las diferentes enfermedades?
- ¿Qué formas de curación se aplican?
- ¿Cómo podríamos prevenir las enfermedades infantiles?

La lista de preguntas claves es importantísima, porque nos orientará durante los pasos siguientes del diagnóstico. Nos sirve de guía en la elaboración del plan, en la recolección de informaciones, en su procesamiento y en la socialización de los resultados. Las preguntas claves evitarán así que nos perdamos en el proceso.



Igual que el marco de análisis, la lista de preguntas claves tendrá un carácter **preliminar**. No es algo rígido e inmutable. Avanzado el diagnóstico, puede resultar necesario cambiar algunas preguntas, añadir unas o suprimir otras.

Formas de trabajo

Para seleccionar y discutir el problema con los compañeros, podemos convocar reuniones especiales de diagnóstico.



Pero también hay que aprovechar las reuniones de asambleas, comisiones, etc. y las conversaciones informales. Lo más importante es lograr la discusión de todos los involucrados, su máxima participación, su expresión espontánea y confiada.

Entre las técnicas más apropiadas mencionamos:

- exposiciones con formas gráficas (fotos, dibujos, murales, collages, mapas, etc.)
- discusiones en base a formas escritas (lluvia de ideas*, cuentos, poemas, etc.)
- dramatizaciones (sociodrama*, mímica, títeres, etc.)
- presentaciones de audiovisuales, programas radiales, video, etc.
- trabajos de grupo con guías de preguntas, con tarjetas, etc

Las técnicas visuales y dramáticas son las que más ayudan a expresar los problemas y a motivar la discusión. Son sobre todo importantes cuando los participantes no están acostumbrados a leer textos o a hablar en discusiones largas.

*)Las técnicas con asterisco se elaboran ordenadamente en el capítulo 5.



Al **equipo promotor** le toca elegir las técnicas más adecuadas y estimular a la gente a expresarse. Pero también tiene que discutir sus propias ideas y dudas. Y recoger las opiniones de todos para llegar a acuerdos.

Otra tarea para el equipo es desarrollar las dos herramientas básicas: el marco de análisis y la lista de preguntas claves. Para ello, debe basarse en los resultados de la reflexión con la gente. Además, le puede servir una revisión de documentos que tenga a primera mano.

Al final el equipo presenta a los involucrados el marco de análisis y las preguntas claves para discutirlos. Es importante ver si las preguntas claves reflejan las preocupaciones de los compañeros.

Las dos herramientas mencionadas forman el **producto** central del primer paso. Con ellas estamos en condiciones de dar un nuevo paso adelante....

PASO 2

ELABORAR UN PLAN DE DIAGNÓSTICO

Hasta ahora contamos con un problema seleccionado, un marco de análisis y una lista de preguntas. En este paso nos corresponde **preparar** las actividades y los recursos para investigar el problema.

La preparación parte de una discusión amplia sobre lo que queremos lograr en el diagnóstico. Es decir, discutimos los resultados u **objetivos** que perseguimos.

EJEMPLO. Respecto de las enfermedades infantiles, la gente aspira: comprender mejor por qué se enferman los niños, encontrar soluciones a corto plazo para combatir los síntomas, y aclarar soluciones de prevención y control.



- Lo que vamos a hacer **QUÉ**

-Técnicas o procedimientos para obtener la información (entrevista, lectura de documentos, encuesta etc.) **COMO**

-Fuentes de información y lugares (testigos, especialistas, bibliotecas, archivos, etc.) **DÓNDE**

-Responsables que se encargarán del trabajo (personas o comisiones) **QUIÉNES**

-Recursos que necesitamos (equipos, materiales, dinero) **CON QUÉ**

- Fechas o plazos **CUANDO**



QUÉ	averiguar cuáles son las enfermedades infantiles más frecuentes, sus causas y los remedios que se usan para curar o prevenir las enfermedades.			
CÓMO	1. revisión de documentos	2. entrevistas con punteo	3. entrevistas con cuestionario	4. observaciones de curandería
DÓNDE	centro de salud, escuela INNFA	madres de niños enfermos, en su casa	el médico, en el centro de salud	el curandero, en casa de un poblador
QUIÉNES	equipo promotor	equipo y algunas compañeras de la organización	varios miembros del equipo	un miembro del equipo y uno de la organización
CON QUÉ	cuadernos de notas	cuadernos de notas	grabadora, casetes y pilas	diarios de campo
CUÁNDO	marzo '90	abril y mayo '90	entre 1-15 de abril '90	en abril o mayo (no se puede precisar)

Nota: para la explicación de técnicas y recursos, ver el capítulo 5.

Tomamos el orden del plan de una manera flexible. Seguramente será necesario ir y volver de un punto a otro. Por ejemplo, después de decidir cómo vamos a hacer el diagnósfico, notamos que no disponemos de los recursos suficientes. Ahí nos podemos ver obligados a cambiar las primeras decisiones.

La elaboración del plan no se logra con una reunión. Supone casi siempre muchas tareas: explicar y comprometer a los responsables, asegurar recursos económicos, conseguir equipo y materiales, capacitarse en algunas técnicas, hacer ensayos de materiales, etc.

Para escoger técnicas, fuentes y responsables debemos tener razones de peso. Pensar sobre todo en las condiciones de vida y las costumbres de la población. En todo caso, resaltamos que las decisiones deben ser discutidas y argumentadas en el equipo promotor.

Veamos un par de ejemplos:

-Para conseguir informaciones de las madres, decidimos utilizar entrevistas con un punteo. Esta técnica nos puede proporcionar informaciones mas profundas, en comparación con otras técnicas. No usamos grabadoras, porque es probable que las señoras se sientan intimidadas. Hacemos las entrevistas en las casas, para tener la oportunidad de observar algunos aspectos de sus condiciones de vida.

-Escogemos también a los curanderos y a los médicos como fuentes de información, porque a los



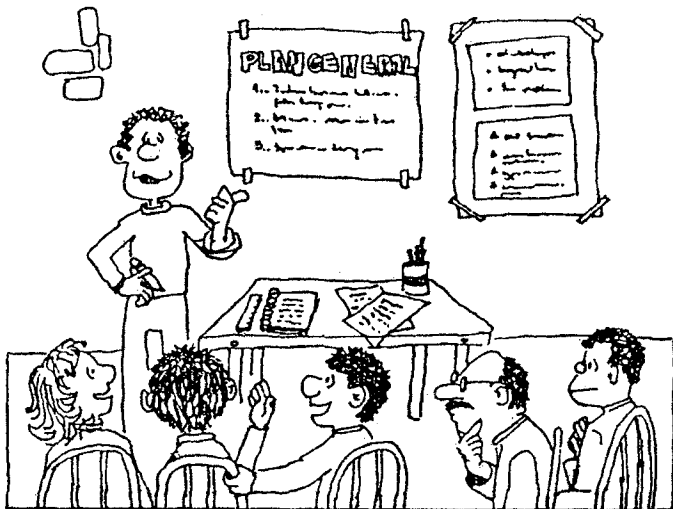
dos recurren las madres de familia. Y porque ambos tienen una visión de las enfermedades e influyen mucho en el modo de pensar de la gente.

Una vez que hemos construido el plan general,

- hacemos una revisión del plan en su conjunto.

Posteriormente, lo presentamos a los involucrados, utilizando formas sencillas y atractivas.

Así mantendremos el interés y el compromiso de la gente.



Conviene incluir en el plan las actividades que pensamos realizar después de recoger la información. Es decir, todo lo que haremos para su procesamiento (paso 4) y para la socialización de los resultados (paso 5).

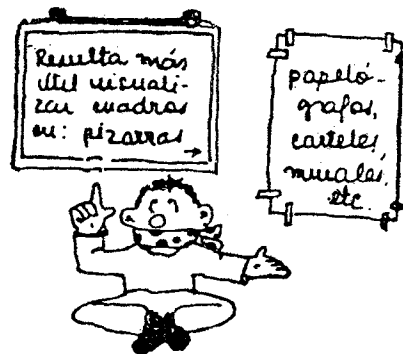
Nuestro plan debe dejar tiempo para los imprevistos. Y repetimos: debe ser una **guía flexible** adaptándose a las circunstancias de la

zona y del equipo.

Constantemente nos moveremos entre lo que queremos y lo que podemos.

Formas de trabajo

Las mejores técnicas para hacer un plan son las que facilitan ordenar nuestras ideas sobre actividades, procedimientos, etc. Por eso, los **cuadros de planificación** constituyen instrumentos apropiados en este paso (ver el ejemplo del cuadro en páginas anteriores).



Cuadros de este tipo nos permiten visualizar los diferentes elementos del plan y sus relaciones entre sí. Resultan más útiles si los armamos en tamaños grandes, por ej. como murales, papelógrafos o en pizarras.

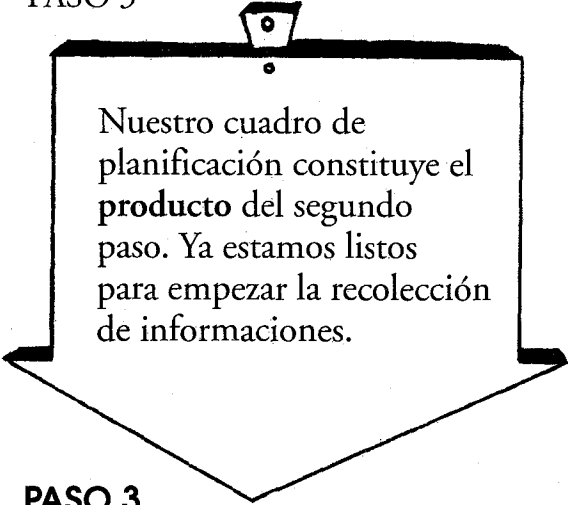
El **equipo promotor** tiene en este paso un doble papel. Por un lado, elaborar planes y cuadros, lo que es



un papel básicamente técnico. Y por otro lado, capacitar a compañeros en la planificación y en técnicas de investigación.

Es importante incorporar a algunos compañeros o comisiones a la elaboración del plan. De acuerdo a la problemática, podrían ser por ejemplo las comisiones de salud, de comercialización, de mujeres, de educación o de propaganda.

PASO 3



Nuestro cuadro de planificación constituye el **producto** del segundo paso. Ya estamos listos para empezar la recolección de informaciones.

PASO 3

RECOGER LAS INFORMACIONES

En este paso vamos a poner en práctica las actividades que preparamos en el paso anterior. Recogemos las informaciones que nos hacen falta para lograr un mejor entendimiento del problema. Esta recolección constituye el **corazón** del diagnóstico. Es decir, los pasos anteriores están en

función del tercer paso, y los posteriores trabajarán con los datos que de aquí salgan.

Podemos distinguir dos tipos de **fuentes de información**: primarias y secundarias. Las fuentes primarias son la realidad concreta y las personas que viven en ella. Las secundarias son documentos, libros, mapas, etc. que tratan de la zona o del problema.



Las fuentes secundarias generalmente intentan describir o explicar la realidad. A veces son resultados de otras investigaciones o pequeños estudios. Pueden ser de tipo teórico y pueden tener muchos datos y cuadros.

Tornaremos en cuenta los textos que tengamos a primera mano. Conviene



revisar estos materiales antes de una confrontación más directa con la realidad.

Otros documentos o libros muchas veces no se encuentran a nuestro alcance inmediato. Hace falta buscarlos, por ejemplo en:

-bibliotecas públicas o universitarias

-centros de documentación en las instituciones de apoyo

-archivos parroquiales, de organizaciones populares, de ministerios, de periódicos

-librerías.



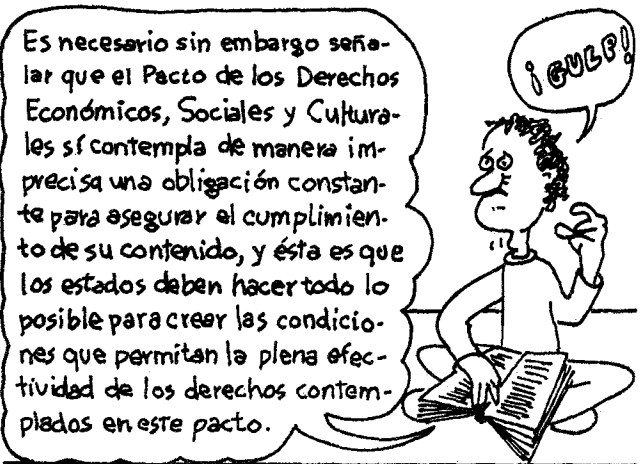
Será necesario priorizar los documentos a estudiar, puesto que cada uno de ellos puede llevarnos a otros nuevos, con el peligro de alargar el trabajo indefinidamente.

En nuestro ejemplo podríamos encontrar información en las fichas médicas de centros de salud, en actas parroquiales, en la escuela. Y por otra parte en estudios del INNFA, en informes de centros que trabajan en la zona, artículos de periódico, etc.

Las informaciones de fuentes secundarias son muy valiosas para el diagnóstico. Nos dan una base de conocimientos sobre la zona, sobre la población, sus condiciones de vida, sus problemas, etc. Nos pueden proporcionar algunas explicaciones útiles, incluso orientarnos sobre soluciones.

Sin embargo, las fuentes secundarias también tienen sus límites.

Los datos van perdiendo actualidad ante el paso del tiempo. A veces están escritas desde un punto de vista ajeno al pueblo, o tienen un lenguaje muy complicado.



Es necesario sin embargo señalar que el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales sí contempla de manera imprecisa una obligación constante para asegurar el cumplimiento de su contenido, y ésta es que los estados deben hacer todo lo posible para crear las condiciones que permitan la plena efectividad de los derechos contemplados en este pacto.

•Las fuentes primarias son los hechos y personas de la realidad concreta y viva. Informaciones sobre esa realidad la obtenemos a través de la observación directa con nuestros sentidos, la conversación o entrevista con la población, la encuesta, etc.

Nos interesan especialmente las experiencias y opiniones de los compañeros que están afectados por la problemática. Pero también es valioso contar con ideas de otras personas: viejos con mucha experiencia en la zona, maestros, sacerdotes y monjas, investigadores, algún funcionario del gobierno, líderes políticos, etc.



En el caso de las enfermedades tendríamos por una parte los niños y sus familias, sobre todo las madres. Y por otro lado, personas como el médico, la enfermera, el profesor de la escuela, el cura de la parroquia, promotores de la zona o algún especialista en el tema.

El valor de las fuentes primarias están en que nos revelan los problemas actuales y vivos de la población. Nos enseñan la visión de la gente sobre las causas, los efectos, los culpables, etc. Los puntos de vista de diferentes personas completan y enriquecen nuestra comprensión del problema.

Cada fuente de información por separado tiene sus limitaciones. El complemento de las fuentes primarias y secundarias garantiza que obtengamos informaciones más completas, más variadas y más confiables.

No existe un orden rígido de actividades cuando recogemos las informaciones. Pero es recomendable empezar este paso con lecturas de algunos documentos de fácil acceso. Y posteriormente combinar el uso de fuentes primarias y secundarias, de acuerdo a las circunstancias de trabajo.

Nuestra guía durante todo el proceso son las preguntas claves que formulamos en el paso 1, y el plan de trabajo formulado en el paso 2. Sin embargo, seguramente tendremos que hacer algunos ajustes sobre la marcha. Por ejemplo, suprimir o añadir ciertas preguntas, cambiar las técnicas y procedimientos o involucrar a nuevas personas.

Formas de trabajo

Para este paso hay múltiples técnicas. Respecto a las fuentes primarias, las técnicas más apropiadas son las que fomentan la expresión y reflexión de los involucrados, y las que pueden realizar los propios compañeros. Las más importantes son la observación*, la conversación informal, la discusión grupal, la entrevista* y la encuesta*.



Para el estudio de fuentes secundarias, la lectura selectiva es una forma apropiada de trabajo. Consiste en el uso de un conjunto de preguntas o puntos que orientan nuestra lectura. Así podemos concentrarnos mejor en lo que queremos saber. Y reducimos el peligro de perdernos en los textos.

* Las técnicas con asterisco se elaboran ordenadamente en el capítulo 5.

En todas las técnicas de recolección utilizamos un registro de informaciones. Puede ser un registro escrito, como el cuaderno de notas, el diario de campo, y los formularios de una encuesta. O grabado, como en algunas entrevistas o reuniones. Es posible contar también con registros visuales, por ejemplo con fotos, dibujos, mapas e incluso video.

Muchas veces conviene llevar un registro de datos bibliográficos. Para ello utilizamos tarjetas. Los datos en cada tarjeta suelen tener el siguiente orden:

- apellidos y nombre de autor(es)
- título del documento
- nombre del libro o revista en que se encuentra (si el caso lo requiere)
- editor
- lugar de edición
- fecha de edición

En la misma tarjeta podemos escribir también un breve resumen del documento.

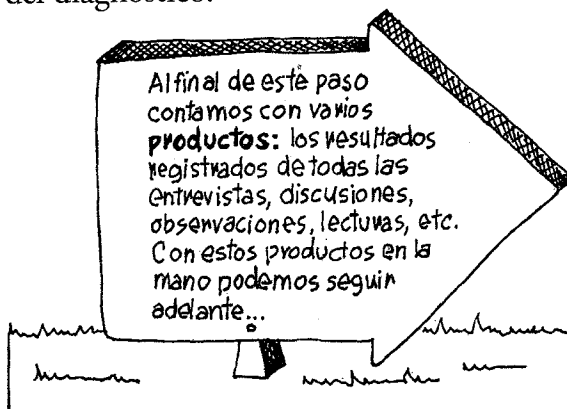
El **equipo promotor** continúa en este paso con su labor organizadora y coordinadora. Además



ejecuta directamente una serie de actividades de investigación:
hace entrevistas,
observa, revisa documentos, etc.

Otros miembros de la organización tendrán básicamente el papel de aportar sus conocimientos sobre el problema del diagnóstico. En cambio, los compañeros más avanzados pueden ayudar también en la recolección de informaciones, por ej. como entrevistadores u observadores.

En todo caso, es importante buscar la máxima participación de la organización o comunidad en las distintas tareas. Así mismo mantener contactos permanentes con los diferentes sectores de la población, para seguir conjuntamente el avance del diagnóstico.

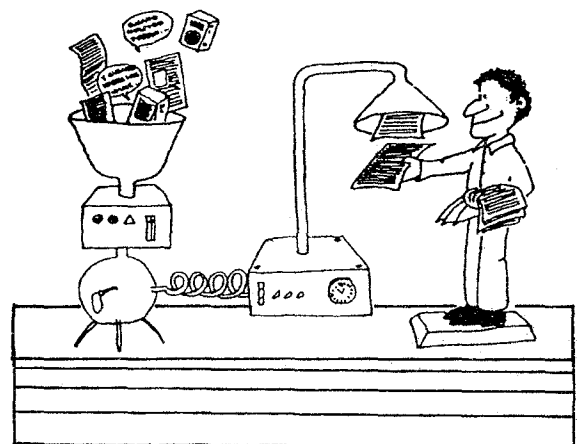


PASO 4

PROCESAR LAS INFORMACIONES RECOGIDAS

Con el paso anterior obtuvimos una serie de informaciones nuevas sobre el problema. Sin embargo, estas informaciones están sueltas, separadas unas de otras. El cuarto paso consiste justamente en reflexionar sobre las informaciones para darles orden y sentido.

El **marco de análisis** y la **lista de preguntas claves**, elaborados en el primer paso, nos pueden orientar ahora para ubicar las informaciones dentro de un conjunto. Nos ayudarán a clasificar, relacionar y problematizar las informaciones. Veamos con un poco más de precisión lo que significan estas actividades....



• **Clasificar**

Agrupamos las informaciones similares de acuerdo a ciertos aspectos que nos interesan.

Por ejemplo:

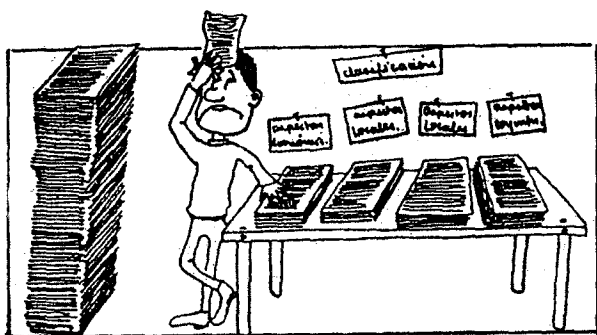
-Informaciones sobre diferentes grupos involucrados (hombres y mujeres, compañeros con distintas ocupaciones o lugares de vivienda, etc.)

-Aspectos económicos, políticos e ideológicos de la realidad diagnosticada

-Aspectos locales del problema y aspectos regionales o nacionales

-Aspectos actuales del problema y aspectos históricos

-Aspectos coyunturales y estructurales del problema. Es decir, los aspectos pasajeros y los más permanentes.



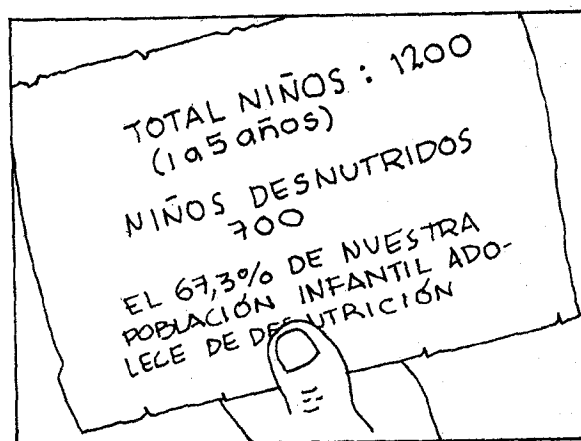
En nuestro ejemplo de las enfermedades podríamos agrupar los datos que influyen en el problema:

- económicos como la falta de dinero para los remedios
- políticos como la desatención de autoridades
- ideológicos como la propaganda de ciertos alimentos perjudiciales.

Podríamos también clasificar los datos sobre el proceso que ha seguido la enfermedad y la forma actual de la misma, etc.

• **Cuantificar**

Cuando es posible y conveniente, después de la clasificación, vamos a cuantificar las informaciones. Es decir, las convertimos en datos numéricos: sumas, porcentajes, promedios, etc. La mayoría de veces estas cifras se ubican en tablas estadísticas o cuadros*).



Por ejemplo, resumimos en un cuadro: familias encuestadas, número de hijos, número hijos desnutridos, edades, etc. Sumamos el número de familias, de los niños desnutridos, etc. Sacamos el promedio de hijos desnutridos por familia. Calculamos el porcentaje de niños desnutridos en relación al total de niños en la comunidad.

• **Relacionar**

Analizamos qué tiene que ver una información con otra, cómo se ligan los diferentes aspectos del problema. Podemos encontrar varios tipos de relación:

*Algunos cuadros se encuentran en el capítulo 5, en las secciones sobre la encuesta y los gráficos estadísticos.



-Relación de **causa y efecto**: unos aspectos provocan, fortalecen o debilitan a otros.

Por ejemplo, la mala calidad del agua puede causar ciertas enfermedades de los niños y agravar otras. O la desnutrición influye en el bajo rendimiento escolar.

-Relación entre **intención y actuación**: los motivos u objetivos de la gente la llevan a ciertas acciones.

Por ejemplo, para aliviar rápido la diarrea, se les da Coca-Cola a los niños. O para conseguir un centro de salud, se invita a las autoridades municipales a una fiesta de la comunidad.

-Relación de **contradicción**: un aspecto está en conflicto con otro.

Por ejemplo, los médicos recetan medicinas costosas, mientras que los ingresos familiares son muy bajos. O las autoridades prometen apoyar, pero en realidad no hacen nada.

-Relación de **coincidencia**: unos aspectos complementan o acompañan a otros.

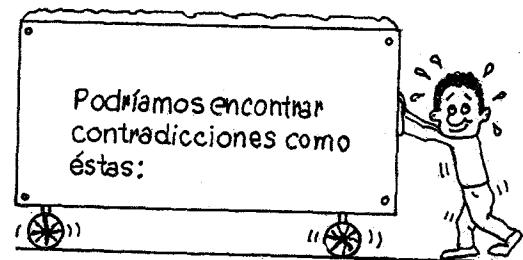
Por ejemplo, la alimentación de bajas calorías va junto con la poca variedad en la comida. O las personas que más visitan a los curanderos son las mismas que van frecuentemente a los médicos.

- **Problematizar**

Por un lado, nos preguntamos por la validez de las informaciones y de las relaciones que hemos

encontrado. Y por otro, tratamos de entender las causas más profundas del problema, qué tienen que ver con nuestra historia y la sociedad en que vivimos.

En la problematización vamos desde la apariencia a la esencia de las cosas. Es decir, buscamos ir más allá de lo que se ve a primera vista, para comprender los factores determinantes del problema. Para ello, necesitamos dar atención especial a las contradicciones que ubicamos. Porque en la realidad no hay nada armonioso, hay conflictos entre grupos, entre acciones e ideas, etc.

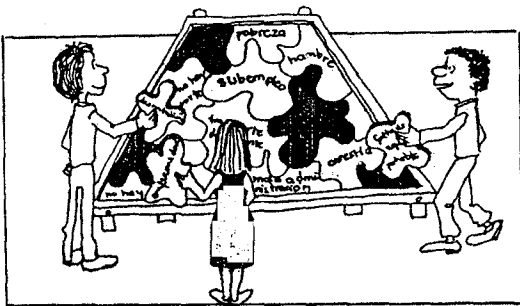


- entre los intereses de grupos pobres y sectores poderosos de la zona
- entre costumbres de grupos urbanos y campesinos
- entre intereses de hombres y mujeres



- entre demandas de adultos y jóvenes o niños
- entre necesidades de cambio y tradiciones culturales
- entre necesidades y recursos disponibles
- entre la necesidad de sobrevivir y el peligro de destruir la naturaleza, etc.

Relacionando y problematizando las informaciones, avanzaremos poco a poco hacia una **visión globalizadora** del problema. En ella todas las informaciones están integradas. Es como un rompecabezas donde cada pieza tiene un lugar y cumple un papel determinado. Las piezas sueltas y separadas no significan nada, pero unidas dentro del conjunto revelan algo nuevo.



En estas reflexiones está en juego nuestra **concepción sobre la sociedad**, sobre

los ricos y los pobres, sobre los gobiernos, etc. Por ejemplo, ubicar la injusta distribución de la tierra como causa esencial de la pobreza, supone una forma de entender la realidad. Y ubicar como causa a la vagancia del pueblo, supone otra forma de entenderla.

Es importante aclarar y explicitar estas concepciones. Así tendremos más consciente la posición y el compromiso desde el que analizamos.

Formas de trabajo

Para clasificar y relacionar las informaciones nos ayudan mucho las fichas. Son pequeñas tarjetas en que escribimos los datos según los diferentes grupos involucrados y según varios aspectos del problema.

Para cada grupo y cada aspecto utilizamos otra ficha.



Por ejemplo, tenemos fichas amarillas con informaciones sobre el aspecto económico, fichas azules sobre el aspecto biológico de las enfermedades infantiles, etc. Habrá fichas amarillas de las madres de diferentes barrios, de los médicos, de dirigentes, etc.



Otras herramientas que ayudan mucho a clasificar y relacionar datos son los modelos o esquemas, por ejemplo el llamado 'árbol social'.

Para orientar la reflexión, las guías de preguntas son muy útiles. También nos pueden servir formas grupales de discusión y técnicas como la 'lluvia de ideas' con tarjetas.

El **equipo promotor** tiene en este paso un papel protagónico. Es el encargado de realizar gran parte del procesamiento de informaciones.

Pero es importante integrar a la reflexión a otros compañeros. Podríamos encargar a comisiones el análisis de ciertos datos. Podríamos trabajar los cuadros con el apoyo de un grupo de participantes de una encuesta. Podríamos discutir con dirigentes o grupos de base algunas conclusiones parciales.

Al final del cuarto paso contamos con un **producto** que nos acerca a un objetivo básico del diagnóstico: comprender el problema. Este producto es una visión global del problema con todos sus aspectos, sus causas, sus contradicciones, el proceso que ha tenido, los sujetos involucrados, etc.



PASO 5

SOCIALIZAR LOS RESULTADOS

En este paso nos toca compartir y discutir con la población la información que hemos analizado. Apuntamos a decidir entre todos qué vamos a hacer respecto al problema. Realizamos las siguientes actividades.

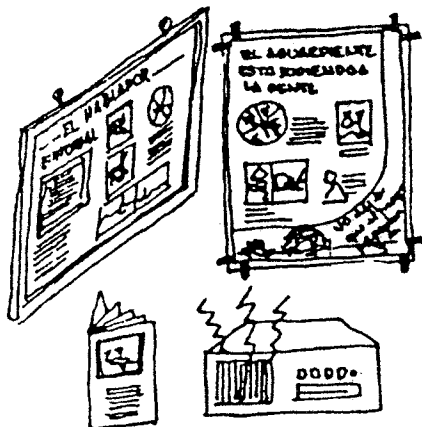
1. Elaborar materiales educativos

Preparamos algunos materiales atractivos y comprensibles, que vamos a utilizar para promover la discusión de la población. En estos materiales se presentan los resultados de nuestro diagnóstico. Priorizamos las informaciones a compartir, recordando que no pueden faltar las que son importantes para tomar decisiones.

Los materiales deben estar de acuerdo con las características de la población: sus capacidades de lectura, sus formas de expresión y sus conocimientos sobre el



tema. Pueden ser hojas escritas, periódicos murales, fotos o diapositivas, y pueden combinarse con técnicas vivenciales como el sociodrama.



2. Realizar eventos de socialización

Para discutir los resultados, organizamos jornadas especiales o aprovechamos asambleas y reuniones corrientes. Podemos hacerlas con toda la población o con distintos grupos: por ejemplo, organizados y no organizados, dirigentes y bases, mujeres y hombres. Esto dependerá de las circunstancias específicas en que estemos.

En los eventos de socialización.....

- **Reconstruimos el proceso del diagnóstico.** Por qué y cuándo empezamos a preocuparnos del problema, qué ideas iniciales teníamos, cuáles

preguntas claves formulamos, cuáles fuentes y técnicas utilizamos para recoger la información, etc.

- **Presentamos los resultados,** utilizando los materiales que elaboramos anteriormente.
- **Discutimos el problema del diagnóstico.** A partir de los materiales educativos provocamos un debate entre los compañeros. Procuramos que todos tomen una posición y que se aumenten nuevas ideas.
- **Formulamos conclusiones.** Tratamos de llegar al máximo acuerdo. El diálogo crítico y fraterno facilita arribar a conclusiones comunes sobre la esencia del problema. Si persisten posiciones diferentes, las registramos también para tomarlas en cuenta en las decisiones.



3. Tomar decisiones

Finalmente llega la hora de tomar decisiones.

Aclaremos si los resultados explican suficientemente nuestro problema. Si no nos satisfacen, tendremos que completar alguna información más.

La decisión clave a tomar es:

¿qué debemos hacer para enfrentar el problema?

Formas de trabajo



Existen múltiples técnicas para este paso. Nos interesan sobre todo las que propician la más amplia participación de los compañeros. Las que facilitan la expresión abierta y la toma de decisiones.

Para la presentación de resultados podemos utilizar entre otros el sociodrama*, audiovisuales, dibujos y murales. En el caso de datos numéricos sirven mucho los gráficos estadísticos* como 'quesos', 'barras' y 'curvas'.

Todos ellos deben presentar los resultados como mensajes problematizadores. No como discursos perfectos sobre los cuales no haya nada que decir o criticar. Estas formas de compartir los resultados se complementarán con discusiones, sea en grupos pequeños o en plenarios.

El equipo promotor cumple aquí un gran papel educativo. Primero elabora algunos materiales y prepara jornadas de socialización. Y durante las jornadas, el equipo propone los temas de debate, fomenta la participación, orienta las discusiones. Finalmente recoge y ordena los nuevos acuerdos y conclusiones..



En la preparación de los materiales y jornadas pueden intervenir algunos dirigentes u otros compañeros. También pueden aportar las comisiones de educación, comunicación o prensa-propaganda, que suelen existir en muchas organizaciones. Luego, en las discusiones la participación debe ser masiva.

Los dirigentes asumen un papel fundamental en la socialización, puesto que los resultados de todo el diagnóstico quedan prioritariamente bajo su responsabilidad. Le orientarán mucho sobre las acciones futuras de la organización popular.



Los 5 pasos del diagnóstico participativo forman un proceso sistemático de investigación.

1. Empezamos con la identificación del problema. Esto implica seleccionar el problema que vamos a diagnosticar, y precisar lo que sabemos y lo que

necesitamos saber sobre él. Mediante la discusión amplia entre la población tratamos de llegar a un acuerdo. Al final formulamos un marco de análisis y una lista de preguntas claves que nos servirán de referente para todo el proceso.

2. Luego nos toca elaborar un **plan de diagnóstico**.

Formulamos los objetivos del diagnóstico y preparamos diferentes actividades, tomando en cuenta las técnicas, los responsables, recursos, plazos, etc.

3. El corazón del diagnóstico es el paso de recolección de informaciones sobre el problema. Estas informaciones las conseguimos en un contacto directo con la realidad y la gente, y mediante la lectura de documentos.

Registramos todas las informaciones por escrito, con grabadora o de otra manera.

4. Una vez recogidas las informaciones, empieza su procesamiento. Es un trabajo de reflexión ordenada en que clasificamos, cuantificamos, relacionamos y problematizamos los datos. Buscamos lograr



así una visión globalizadora del problema y comprender su esencia.

5. El último paso es la **socialización de los resultados**. Elaboramos algún material educativo, y a partir de ellos discutimos los resultados con la gente involucrada. En esta discusión amplia tratamos de llegar a conclusiones sobre cómo atacar o resolver el problema que hemos diagnosticado.

Hemos visto que hay diferentes niveles de participación en los distintos pasos del diagnóstico. La responsabilidad general para su realización está en manos del equipo promotor. Pero el equipo siempre buscará la máxima participación de otros compañeros en el proceso.

Los pasos tienen un orden lógico, pero no un orden rígido. Ejecutando el diagnóstico resultará que muchas veces es necesario regresar a pasos anteriores. Por ejemplo, después de recoger una serie de informaciones, readequamos el plan. O después de haber procesado algunos datos, volvemos a la recolección de otros.

