

## Implicaciones del método etnográfico en un estudio sobre el diálogo como método de educación en valores

Implications of the ethnographic method in a study on dialogue as a method of education in values

Carmen Álvarez Álvarez

Profesora ayudante. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria. Santander, España.

[carmen.alvarez@unican.es](mailto:carmen.alvarez@unican.es)

---

### RESUMEN

En el artículo se plantea cómo se ha desarrollado un estudio etnográfico sobre el diálogo como estrategia de educación en valores cívicos en un aula de Educación Primaria. Para ello, en primer lugar, la autora plantea la dificultad que implica investigar este asunto, por la complejidad que entraña. A continuación argumenta acerca de las razones por las que ha resultado adecuado el empleo de una metodología etnográfica. El grueso del texto se dedica a comentar cómo se ha desarrollado el proceso de investigación seguido: la selección del caso, la negociación, el acceso al campo, la recogida de datos, el análisis y la elaboración del informe etnográfico. Finalmente se plantean algunas de las conclusiones del estudio con el objeto de mostrar el tipo de resultados que ofrece una investigación de este tipo.

### ABSTRACT

The article discusses how it has developed an ethnographic study on dialogue as an approach to imparting civic values in a primary school. To do so, the author first raises the difficulty of investigating this matter, i.e. the complexity involved, and then argues the reasons why it has been appropriate to use an ethnographic methodology. The bulk of the text is devoted to discussing how the research process was developed: case selection, negotiation, access to field-data collection, analysis, and preparation of the ethnographic report. Finally, some of the conclusions of the study are presented in order to show the kinds of results offered in research of this type.

### PALABRAS CLAVE

etnografía | valores | educación Primaria | diálogo

### KEYWORDS

ethnography | values | primary education | dialogue

---

## 1. La dificultad de investigar sobre metodologías dialógicas de educación en valores

Investigar sobre la educación en valores es posiblemente mucho más complicado que cualquier otro asunto educativo porque es un tema complejo, difuso y sometido a muchas posibles interpretaciones. Asimismo, indagar sobre el diálogo como método de educación en valores también es complicado porque el asunto es escurridizo y hay una amplia diversidad de concepciones al respecto. Algunos autores, como Navarro (2000) afirman que el diálogo es el mejor procedimiento para educar en valores, pues reúne dos rasgos importantes:

- 1) Como medio, supone que las personas somos capaces y competentes en el intercambio comunicativo y tenemos cosas que decir(nos).
- 2) Como finalidad, asume la categoría de valor en el sentido que apreciamos las situaciones dialogantes por encima de las situaciones violentas o perturbadoras de la convivencia.

Pero, ante esto, podemos preguntarnos qué entendemos por diálogo en el aula, descubriendo que existen variadas concepciones y muy distintas, existiendo al respecto cierta confusión. Hay quienes consideran que en todas las aulas de Educación Primaria hay diálogos por el hecho de que en todas las aulas se habla de algo. Hay quienes consideran que hay conversaciones en todas las clases y solamente hay diálogos en algunas que cumplen con ciertos criterios. Hay quienes consideran que en las clases se trabaja de forma oral pero no siempre se producen ni conversaciones ni diálogos (sólo monólogos). También hay quienes diferencian entre diálogo espontáneo, pedagógico, filosófico y otros. Hay muchos

enfoques sobre el diálogo, didácticos sobre todo, pero también antropológicos, que resultan especialmente relevantes en etnografía, como los de Maranhao (1990) y Tedlock y Mannheim (1995), entre otros. En fin, no hay unanimidad.

Desde el punto de vista educativo, Burbules, uno de los estudiosos de los métodos dialógicos más destacado en el panorama internacional, define el diálogo como "una interacción conversacional deliberadamente dirigida a la enseñanza y el aprendizaje". Y añade: "no todas nuestras conversaciones tienen un propósito pedagógico; y a la inversa, no todas las relaciones comunicativas pedagógicas son formas de conversación (están las conferencias, por ejemplo)" (Burbules 1999: 12). Según esta definición, el diálogo es un método o procedimiento pedagógico dirigido al aprendizaje. Así se ha entendido este concepto a lo largo del estudio etnográfico que se ha realizado.

La interacción en el aula suele responder al modelo de iniciación, pregunta y respuesta, pautado por la presión académica de los amplios programas educativos. Cazden (1991: 39) considera que el modelo de discurso escolar más abundante en todos los grados y niveles responde a la secuencia conocida como IRE (iniciación del docente, respuesta del alumno y evaluación). Las interacciones en el aula, desde este punto de vista, se inician con una invitación a un niño por parte del maestro. El alumno seleccionado responde aportando una historia, una idea, etc. y, finalmente, el docente comenta el relato antes de volver a iniciar este esquema con otro niño.

Dadas las limitaciones de este enfoque comunicativo que ha sido naturalizado por la tradición escolar parece evidente que para favorecer una verdadera dinámica dialógica en las clases, como la que señala Burbules, sea preciso romper con esta estructura habitual dando la palabra al alumnado, estableciendo turnos de palabra, normas a seguir para intervenir, etc. de tal manera que el alumnado participe realmente en la creación del conocimiento de su clase, enriqueciendo el mismo: ya sea ofreciendo conocimientos académicos, reflexionando de manera abierta en el aula, revisando los propios planteamientos previos, mostrando experiencias, estableciendo compromisos prácticos, etc. Podría decirse que el diálogo debería constituir la estrategia educativa fundamental del profesor para que su alumnado adquiera nuevos conocimientos, actitudes y comportamientos en el aula, implementando procesos reflexivos sobre los valores.

Por todo ello, parecía necesario utilizar un modelo de investigación que priorizara la observación del investigador de la realidad escolar desde dentro, de tal manera que el método de investigación permitiera adentrarse en el desarrollo de esta metodología de enseñanza-aprendizaje de tipo dialógico.

El estudio realizado plantea que en la clase hay que hablar de problemas sociales relevantes al hilo de las ideas que van surgiendo, que hay que problematizar los contenidos escolares, extraer las dimensiones éticas de los temas que se van tocando y hablar sobre ello. Evidentemente, para investigar con propiedad sobre este asunto hay que "vivirlo" desde dentro.

## **2. Aporte del modelo etnográfico a la investigación sobre educación en valores**

El objetivo principal de mi estudio (Álvarez Álvarez 2008c) era analizar las posibilidades y límites del diálogo como estrategia de educación en valores en Primaria. Para ello, nos pareció preciso: (1) la presencia de la investigadora en el aula, desarrollando una observación participante y (2) el estudio en profundidad en un aula, realizando el estudio de un caso significativo. Por ello, se eligió como modelo de investigación la etnografía educativa y como marco metodológico el estudio de casos.

En Álvarez Álvarez (2008b) señalé que las características fundamentales de este modelo son las siguientes:

La participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista del "nativo".

- 1) La observación participante por parte del investigador/a como "nativo marginal" (nativo que investiga, que piensa en lo que ve y registra).
- 2) La descripción reflexiva con carácter holista.

La etnografía, al incidir en la importancia de la observación participante, ofrece un modelo de investigación muy válido, pues permite al investigador/a acceder a una información de primera mano

sobre las interacciones que se producen en las aulas entre un profesor/a y su grupo de alumnos/as, las cuales constituyen el núcleo de la pedagogía escolar.

La etnografía permite analizar los incidentes en el contexto en el que se producen, captando la complejidad de los fenómenos con métodos de exploración diversos (observación participante, entrevistas, triangulación, etc.), extrayendo el sentido antropológico de la educación. Ya en 1922 Malinowski afirmó que hay fenómenos que sólo pueden ser observados "en vivo, en su plena realidad, no en documentos ni interrogatorios".

Elegí este modelo de investigación porque hay fenómenos (como las interacciones que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de valores) que tienen que ser captados por el investigador/a a través de la observación directa.

"Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social 'interpretativa' consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción" (Parra Sabaj 1998).

Por ello, el estudio se plantea como una etnografía escolar. Para conocer la realidad del diálogo como estrategia de educación en valores en profundidad es necesaria, fundamental y determinante la observación, el análisis y la reflexión del investigador/a sobre las acciones y las valoraciones de los sujetos estudiados.

Investigaciones como la de Contreras, García Martínez y Rivas (2000), centrada en el estudio etnográfico de un centro asturiano de Educación Secundaria, ponen de manifiesto la relevancia de los estudios en esta línea por su alto grado de comprensión del entramado micropolítico de los centros educativos.

Por otra parte, se realizó un estudio de caso único. He seleccionado un aula como objeto de atención porque posee diversas cualidades que la hacen muy atractiva a los intereses de este estudio, la cual permitirá responder a los objetivos de la investigación. Hammersley y Atkinson (2005: 56) afirman que en los estudios etnográficos es fundamental la selección de un grupo de pequeño tamaño, pues "cuanto mayor es el número de lugares de estudio, menor es el tiempo dedicado a cada uno de ellos. El investigador debe trazar una raya entre amplitud y profundidad de la investigación".

Algunos autores/as justifican la relevancia de realizar estudios de caso cuando el tema a investigar es complejo, como es el caso de esta investigación, pues parece que nunca hay acuerdo sobre qué entendemos por "valores" o "educación en valores" por más que los definamos y tratemos de acotar. "¿Cuándo utilizar el estudio de casos? Cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan" (Cebreiro López y Fernández Morante 2004: 667).

Un estudio de estas características ha favorecido enormemente la penetración en los discursos axiológicos de los miembros de una unidad de convivencia mínima (un aula), situándose en el plano "micro" de la pedagogía escolar, es decir, en una de sus unidades de observación más pequeñas, con el objeto de analizarla y comprenderla en profundidad. Refiriéndose a la importancia de detenernos a observar estas unidades "micro" de la política escolar desde dentro, Delamont (1984: 26) plantea que "observar las clases reales es un pequeño paso".

Para conocer y comprender las relaciones que se establecen entre un profesor/a y su grupo de alumnos/as es necesaria la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula (etnografía) y dicha información es exclusiva del caso observado (no es generalizable). Por ello esta investigación se constituye como un estudio de caso con metodología etnográfica.

A su vez, el enfoque micro no es suficiente para entender el tema objeto de estudio. Es necesario contextualizar el mismo en espacio y tiempo, analizando el entorno "ecológico" del aula, los valores sociales dominantes, etc. No es aconsejable investigar a nivel micro en exclusiva, por las limitaciones que ello comporta.

### **3. Momentos en el estudio etnográfico**

El desarrollo de un estudio etnográfico no es un proceso lineal ni mucho menos, entre otras cosas porque la mente del investigador/a está activa a lo largo de todo el proceso. Por ejemplo, a la par que se recogen los datos, se van analizando y se van haciendo intentos por categorizar las observaciones que se van realizando, pero ello no es óbice para identificar determinados momentos destacados de trabajo. A continuación destacaré los más importantes, estableciendo conexiones con el estudio desarrollado: la selección del caso a estudiar, la negociación del ingreso al campo, el acceso al campo, el trabajo de campo, el análisis de los datos y la elaboración del informe etnográfico.

#### **3. 1. La selección del caso a estudiar**

Para realizar la selección del caso/s a estudiar es preciso contar con algunos criterios a priori que iluminen el proceso de toma de decisiones. En la literatura sobre estudios de caso podemos encontrar algunos. Por ejemplo, Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 95) plantean que la selección de las unidades de observación tiene que justificarse en tres razones:

- 1) Su carácter crítico, o lo que es lo mismo, que el caso permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
- 2) Su carácter extremo o unicidad, es decir, su carácter único, irrepetible y peculiar.
- 3) El carácter revelador del mismo, el cual se da cuando el investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación científica.

En el estudio que he realizado el aula seleccionada tenía mucho interés porque cumplía ampliamente estas tres condiciones.

#### **3. 2. La negociación del ingreso al campo**

El ingreso en el campo de estudio suele ser un problema al que aluden todas las obras sobre etnografía, y es que como muy acertadamente plantea Stake:

"Casi siempre, la recogida de datos "se juega en casa" de alguien. En la mayoría de los casos, supone al menos una pequeña invasión de la vida privada. Los procedimientos para obtener respuesta se basan en que siempre se da por supuesta la necesidad de obtener permisos. ¿A quién corresponde el espacio en que nos movemos?" (Stake 2005: 58).

Woods (1987: 37) mantiene que en esta fase "en el fondo, se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor". La fase de la negociación que nos abre (o no) las puertas al campo de estudio es obligada y puede determinar en buena medida el curso de la investigación.

En mi caso esta negociación se ha hecho mediante reuniones formales e informales y cartas con diferentes agentes implicados: la dirección del centro, el profesor generalista del aula a observar, el director del trabajo, las familias de los alumnos/as objeto de la observación y la Consejería de Educación, no encontrando dificultades con ninguno de estos agentes. Todo ello se vio favorecido al ser la investigadora una persona conocida para la comunidad educativa desde hacía años.

#### **3. 3. El acceso al campo**

Ahora bien, una vez negociada la entrada, el acceso al campo suele ser también conflictivo, pues entrar en un campo no significa permanecer en él en exclusiva. Acceder a un campo implica penetrar en las culturas grupales así como invadir determinados espacios que previamente eran habitados por otros.

Como afirman Hammersley y Atkinson, "el acceso no es sólo una cuestión de presencia o ausencia física. Es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la investigación. (...) En muchos lugares, mientras la presencia física no representa en sí un problema, la actividad investigadora sí puede presentarlo" (Hammersley y Atkinson 1995: 72-73).

En principio ningún profesor/a se opone a enseñarte su aula ni a su grupo de alumnos/as. En cambio, sólo un escaso porcentaje del profesorado está dispuesto a abrirte su clase en el día a día. En mi investigación no se dieron dificultades a este respecto dado que el profesor generalista al que se iba a observar había invitado a la investigadora a profundizar en su pedagogía y valoraba muy positivamente el desarrollo del estudio que se iba a desarrollar en la clase.

### **3. 4. El trabajo de campo**

El trabajo de campo frecuentemente ha sido idealizado, así como la negociación y el acceso. Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado (1995: 128) han escrito:

"Si algo hay más idealizado que el trabajo de campo en la disciplina es el modo y manera en que ésta se inicia. Inicios idealizados por defecto, idealizados por silenciados: demasiada contingencia prosaica. Pero acaso ni lo uno ni lo otro, trabajo de campo y acceso-adaptación, merecen en justicia tanta solemnidad, atravesados como suelen estar de pesares y despropósitos".

La fase del trabajo de campo es una etapa de la investigación también problemática, pues como su propio nombre indica, se desarrolla en el espacio en el que habita el grupo a estudiar. En esta etapa básicamente se recoge la información con la que se trabajará posteriormente realizando los pertinentes análisis, aunque, como es evidente, ya muchos de estos análisis (reflexiones, interpretaciones, etc.) se van produciendo a la par de la recogida de datos.

A continuación, comento sintéticamente las principales características de las técnicas de recogida de información en etnografía: la observación participante, la entrevista y el análisis documental. No obstante, en función del estudio pueden además emplearse otras, y conviene señalar que estas técnicas deben contribuir a un fin básico: la triangulación de perspectivas.

#### *a. Observación participante*

La observación participante es considerada la técnica por excelencia de la etnografía. Ello es así porque "la observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. (...) La observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador" (Velasco y Díaz de Rada 2006: 34).

Para observar, lo ideal es modificar lo menos posible la situación objeto de estudio, adoptando un modo de actuar "de mosca en la pared", para observar las situaciones tal y como acontecen provocando la menor interferencia posible.

Para observar, por otra parte, no sólo hay que mirar atentamente. Como señala Woods (1987: 56), "los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria". Para ello se hacen imprescindibles el empleo de diferentes instrumentos: notas de campo, diarios de campo, registros anecdóticos, grabaciones, etc. En mi estudio he empleado una grabadora de audio digital que ha facilitado enormemente la recogida de información, aunque la tarea de transcripción no puede decirse que sea algo rápido ni sencillo, además de tomar notas en el campo, llevar un diario y desarrollar registros anecdóticos en relación a los fines del estudio.

La gran aportación de esta técnica es, sin duda, que permite acceder a un tipo de información que si no sería muy difícil de recoger, brindando al investigador/a la oportunidad de recoger dicha información en persona. En mi estudio realicé observación participante en el aula seleccionada dos meses tratando de hacer un muestreo atendiendo a dos criterios: (1) disponibilidad y (2) criterios teóricos: permanecer en el aula tanto a primera hora como a última, los diferentes días de la semana, de lunes a viernes, y asistir a las diferentes asignaturas.

## *b. La entrevista*

La entrevista, por su parte, es la segunda estrategia fundamental en los estudios etnográficos. Su relevancia radica en que "tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio" (Velasco y Díaz de Rada 2006: 34). Me parecen especialmente significativas dos cuestiones apuntadas por estos autores:

Tejida sobre el diálogo, es decir, evitando la formalidad siempre que sea posible, tendiendo a la conversación informal. Woods (1987: 82) plantea que "entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar". Así he procedido en este estudio, favoreciendo las buenas relaciones informales con toda la comunidad educativa cuando se presentaba la oportunidad (en pasillos, aulas, patio, biblioteca, etc. con profesores, alumnado, familias, etc.).

Proporciona discurso ajeno, es decir, los sujetos de estudio ofrecen su visión sobre los particulares que se comenten.

Las principales características que el etnógrafo/a debe tener para realizar entrevistas, según Woods (1987: 77), "giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad". Otra cuestión es determinar quiénes serán los informantes principales del estudio, pues no siempre es una tarea sencilla, y en ocasiones es necesario realizar una tarea de "vagabundeo" (Goetz y Le Compte 1988: 108).

Stake (2005: 58) plantea que, "a menos que se haya tenido una experiencia negativa reciente, las personas generalmente cooperan, les suele gustar que se conozca su historia, se sienten felices de ayudar a alguien a hacer su trabajo, aunque no sean optimistas sobre el beneficio que les pueda procurar la investigación". Esta idea se verifica en mi estudio.

La principal ventaja de esta técnica es que estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal que, de otro modo, sería imposible conocer. Como plantean Hammersley y Atkinson (2005: 15) apuntan: "el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación". Cuando hablamos con las personas que habitan cotidianamente la realidad a investigar obtenemos los mejores datos con los que trabajar etnográficamente.

Los foros de discusión también constituyen, desde la etnografía, una forma particular de entrevista, aconsejable cuando el tema a tratar genera conflicto entre los miembros de la comunidad. En el estudio citado se realizaron entrevistas con las principales personas implicadas en el estudio y se realizaron cuatro foros de debate con alumnos abarcando a todo el grupo implicado en la investigación.

## *c. Análisis documental*

El análisis de documentos es otra técnica habitual en los estudios etnográficos, habitualmente considerada como un apoyo a la observación. Básicamente consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador/a.

San Fabián (1992: 35) muestra la enorme diversidad de documentos analizables: "cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, notas de suicidio, artículos, epitafios, casos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, películas, listas, registros, directorios, agendas", pues todos ellos, potencialmente, ofrecen una información variada que necesariamente hay que contemplar.

Dentro de esta variedad es posible trabajar con documentos oficiales y con documentos personales. Ambos tienen que examinarse teniendo en cuenta un aspecto fundamental: los documentos oficiales pueden ofrecer simplemente visiones "deseables" y los documentos personales pueden ofrecer simplemente visiones "autocomplacientes".

En etnografía es muy frecuente emplear alguna estrategia de grabación o fotografía porque permite

"volver" sobre la realidad objeto de estudio. Estos materiales también constituyen informaciones privilegiadas que hay que analizar. En este estudio fueron muchos los documentos recogidos (planificaciones, diarios, documentos oficiales, documentos del centro del día a día, de los alumnos y del profesor) y elaborados (notas de campo, diarios, esquemas interpretativos, etc.).

### 3. 5. Análisis de los datos

La metodología etnográfica está caracterizada por el trabajo de campo en el cual debe jugar un papel muy destacado la interpretación de los significados, el análisis de la estructura social y de los roles en la comunidad estudiada.

El análisis de los datos es un aspecto sumamente delicado y complicado, pues el etnógrafo/a recoge gran cantidad de material, de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él. Muchos son los autores/as que plantean que analizar los datos genera cierta angustia, al tener que elaborar un informe científico, en el que además se rechazan muchas ideas. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 201) plantean que "el análisis de datos es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. El carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad". ¿En qué consiste este proceso?

"El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones. (...) Tenemos que separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, la mitad y el final, no a esas partes, sino a aquéllas que son importantes para nosotros" (Stake 2005: 67).

Esta fase en mi estudio ha sido realmente dura porque había sido tan amplia la cantidad de materiales recogidos que "poner aparte" inicialmente parecía una aventura imposible, que con paciencia, dedicación, reflexión permanente e ilusión se logró.

Para realizar este análisis, básicamente, se dan tres pasos, intrínsecamente ligados:

#### *a. Reflexión analítica sobre los datos*

A la par que el etnógrafo/a recoge los datos, realiza una tarea de reflexión que es fundamental para la organización y selección de los mismos. "Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a "registrar". También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente" (Woods, 1987: 135).

El etnógrafo/a juega así un papel "centralizador" en todo el estudio. Su mente archiva y desecha, recoge y analiza, reflexiona sobre lo vivido, lo sentido, lo pensado, los datos recogidos. Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado (1995: 133) han afirmado:

"Nadie niega ya el papel omnipresente de la subjetividad en el trabajo antropológico, ni la implicación del antropólogo en aquello que estudia. (...) Sabemos que los datos no se "recogen" tanto como se "construyen". Sabemos que después se interpretan. En verdad interpretamos desde el mismo momento en que iniciamos la "recogida de datos, y ciertamente ello da comienzo con el acceso al campo, o acaso antes".

#### *b. Selección y reducción de datos*

Dados los impresionantes volúmenes de información con los que trabaja un etnógrafo/a es preciso "apartar", como plantea Stake, aquello que es relevante para el estudio de aquello que no lo es tanto. Reducir los datos con los que se va a trabajar finalmente no es una tarea sencilla, pues implica dejar a un lado gran cantidad de material.

¿Cómo realizar esa selección? Los intereses del estudio tienen que guiar ese proceso. Hammersley y Atkinson (2005: 217) plantean que "las necesidades del etnógrafo, por supuesto, a la hora de decidir qué códigos son relevantes para los temas del trabajo en cuestión y para el análisis preliminar que acompaña

a la recogida de información, son prioritarias".

### *c. Organización y categorización de los datos*

Una vez seleccionados los datos es preciso organizar los mismos. Esta operación se puede realizar de modo "manual" o mediante el empleo de programas informáticos, pero, en cualquier caso, el etnógrafo/a tiene que tratar de ser consecuente con los intereses de su investigación, pues los programas informáticos, por ejemplo, hacen un excelente trabajo de recuento de frecuencias, pero no reflexionan sobre los significados que encierran las muestras que se someten al programa.

En su esfuerzo por dar sentido a los datos recogidos, el etnógrafo/a genera y regenera categorías explicativas en las que agrupa los significados más relevantes recogidos. Esta categorización no es una tarea sencilla, ni definitiva, pues se encuentra sometida a permanente revisión y transformación, en cuanto aparece un nuevo dato que nos hace repensarla.

Además, las categorías, con el objeto de llegar a formular unas conclusiones en el estudio, deben reagruparse formando redes que proporcionen información sobre las relaciones existentes entre las diferentes unidades de significado.

## **3. 6. Elaboración del informe etnográfico**

Elaborar el informe correspondiente al estudio realizado suele ser una tarea complicada. Tras horas y horas de lecturas, observaciones, conversaciones, entrevistas, análisis de documentos, etc. no es sencillo escribir, pues escribir significa divulgar, entre otras cosas.

Stake (2005: 69) afirma que "la página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja".

La redacción académica es una actividad dura, rigurosamente disciplinada, que exige dedicación, tranquilidad, optimismo y reflexión permanente, aunque no siempre es posible dedicarle todo el tiempo que se precisa. Como plantea Woods (1987: 185): "si la paz es esencial, también la prisa". Los informes suelen tener unos plazos y, aunque éstos tengan que ser reflexivos, en ocasiones, el tiempo se echa encima.

## **4. Conclusiones del estudio**

En toda investigación se pretende llegar al establecimiento de unas conclusiones al final del trabajo. En mi estudio he llegado a la formulación de algunos resultados (siempre provisionales) sobre unas teorías y prácticas poco exploradas por la comunidad científica, abriendo a su vez, nuevos interrogantes.

Por un lado, he podido convivir en un aula con un grupo de veinticinco alumnos y su profesor a lo largo de un trimestre y analizar las normas que necesariamente debe seguir una metodología dialógica de educación en valores, explorando las ideas en las que se apoyan y las prácticas desarrolladas.

Por otro lado, se ha desmitificado la necesidad de contar con materiales escolares específicamente diseñados para hacer educación en valores en Primaria. En el ámbito de la pedagogía han sido frecuentes los esfuerzos desarrollados por algunos/as teóricos y prácticos para crear sofisticados materiales de educación en valores, en muchos casos tratando de hacerlos válidos para diferentes grupos de alumnos. En la investigación, a partir de la pedagogía observada, se pone de manifiesto cómo no es preciso contar con materiales específicos de educación en valores para formar moralmente, constituyendo, en todo caso, un recurso opcional.

También he podido observar cómo es posible trabajar la educación en valores de un modo muy contextualizado. Son frecuentes en el ámbito de la educación en valores los dilemas des-contextualizados, los cuentos con moraleja, las historias que ponen de relieve comportamientos a

seguir, etc. que en muchos casos dejan a un lado la experiencia vivida por el sujeto. A partir de este estudio ha sido posible conocer un método de trabajo escolar de los valores centrado en los problemas y preocupaciones cotidianas del alumnado.

Con estas tres observaciones finales el lector/a puede hacerse una idea del tipo de resultados que obtiene un etnógrafo/a escolar tras la realización de un estudio de caso en aulas. Podría señalar muchas más conclusiones porque éstas son numerosas y mucho más amplias, pero el objeto de este escrito trata de señalar la potencialidad del modelo etnográfico en la escuela para estudiar temas escurridizos como es la educación en valores. Para ampliar información puede consultarse otras publicaciones más recogidas en la bibliografía a continuación.

---

## 5. Bibliografía

Álvarez Álvarez, C.

2007 "El diálogo en la investigación acción participativa. Algunas reflexiones a propósito de una experiencia en un aula de educación primaria", en M. Rodríguez Rojo y L. Torrego Egido, *Investigación acción participativa. Reflexiones y experiencias*. (CD).

2008a "La construcción de la ciudadanía en el aula a través del diálogo. Debilitando algunos tópicos", *Con-ciencia Social*, 12: 63-72.

2008b "La etnografía como modelo de investigación educativa", *Gazeta de Antropología*, Nº 24, Artículo 10:

[http://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html)

2008c *El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio etnográfico en primaria*. Trabajo de investigación. Director: José Luis San Fabián Maroto. Universidad de Oviedo (documento inédito).

2010a "El diálogo como estrategia de educación de la ciudadanía", *Investigación en la Escuela*, 71: 51-62.

2010b "Cuando aparece la cultura de los alumnos en el aula", *Revista de Filosofía para Niños*, 1.

Burbules, N. C.

1999 *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires, Amorrortu.

Cazden, C. B.

1991 *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

Cebreiro López, B. (y M. C. Fernández Morante)

2004 "Estudio de casos", en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga, Aljibe: 665-668.

Contreras, J. (A. García Martínez y A. Rivas)

2000 *Tristes institutos. Una exploración antropológica de un instituto de enseñanza secundaria y su entorno*. Gijón, Fundación de Cultura de Gijón.

Delamont, S.

1984 *La interacción didáctica*. Madrid, Cincel.

Goetz, J. P. (y M. D. Lecompte)

1988 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

Hammersley, M. (y P. Atkinson)

1992 *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, 2005.

Malinowski, B.

1995 *Los astronautas del Pacífico Occidental*. Barcelona, Península.

Maranhao, T. (ed.)

- 1990 *The Interpretation of Dialogue*. Chicago, University of Chicago:  
[http://books.google.es/books?id=zJwuo046yKEC&printsec=frontcover&dq=the+Interpretation+of+Dialogue.&hl=es&ei=dFZ\\_Tbvfk8jcsgakra3yBg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=zJwuo046yKEC&printsec=frontcover&dq=the+Interpretation+of+Dialogue.&hl=es&ei=dFZ_Tbvfk8jcsgakra3yBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)
- Navarro, G.  
2000 *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Parra Sabaj, M. E.  
1998 "La etnografía de la educación", *Cinta de Moebio*, 3:  
<http://www.moebio.uchile.cl/03/frprin04.htm>
- Rockwell, E.  
2001 *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- Rodríguez Gómez, G. (J. Gil Flores y E. García Jiménez)  
1996 *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- San Fabián Maroto, J. L.  
1992 "Evaluación etnográfica de la educación", en B. Blasco Sánchez (y otros) (eds.), *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo: 13-53.
- Sánchez Ochoa, P. (y M. Cantón Delgado)  
1995 "Acceso y adaptación al campo", en A. Aguirre Baztán (ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, Marcombo.
- Sanmartín Arce, R.  
2000 "Etnografía de los valores", *Revista Teoría de la Educación*, 12: 129-141.
- Serra, C.  
2004 "Etnografía escolar, etnografía de la educación", *Revista de Educación*, 334: 165-176.
- Stake, R. E.  
2005 *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Tedlock, D. (y B. Mannheim) (ed.)  
1995 *The dialogic emergence of culture*. Illinois, University of Illinois Press:  
[http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=26KaOvz1-pQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=The+dialogic+emergence+of+culture&ots=dq9hYAy59Q&sig=XsLMhf5lm\\_x1E9wmaANxBU74X5w#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=26KaOvz1-pQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=The+dialogic+emergence+of+culture&ots=dq9hYAy59Q&sig=XsLMhf5lm_x1E9wmaANxBU74X5w#v=onepage&q&f=false)
- Velasco, H. (y Á. Díaz de Rada)  
2006 *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta.
- Woods, P.  
1987 *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós-MEC.