

## **Efectos de la reflexividad en una prueba piloto sobre una investigación con jóvenes**

Imanol Aguirre, Ilargi Olaiz y Lander Calvelhe.  
Universidad Pública de Navarra

**Resumen.** *El presente texto quiere mostrar el efecto de la reflexividad (Macbeth, 2000) en la modificación de algunos presupuestos iniciales del proyecto de investigación “Jóvenes productores de cultura visual: Competencias y saberes artísticos en educación secundaria”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU 2009 -13712). En concreto se relata el cambio de sentido que se produce en el desarrollo de la prueba piloto de validación de un cuestionario, que pasa de ser un instrumento de verificación a convertirse en el impulso de una dinámica de investigación dialógico-crítica con los jóvenes participantes en la investigación. Se muestran los efectos de este cambio, tanto en el sentido y metodología del propio estudio como en las prácticas de los investigadores respecto a las mismas y a los jóvenes colaboradores.*

**Palabras clave:** *jóvenes productores, cultura visual, reflexividad*

### **Introducción**

Desde Febrero de este año estamos embarcados en el proyecto de investigación “Jóvenes productores de cultura visual: Competencias y saberes artísticos en educación secundaria”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU 2009 -13712) con el fin de indagar en los saberes que los jóvenes ponen en juego en tal actividad y en las formas en las que se relacionan con estos saberes.

Al diseñar el proyecto contemplamos su desarrollo en varias fases, entre las que se incluimos, en primera instancia, la distribución de un cuestionario a varios centenares de jóvenes de educación secundaria. No buscábamos obtener un mapa estadísticamente fiable sobre el tema, sino una visión general del mismo para profundizar en una segunda fase en la realización de una veintena de entrevistas personales con algunos de estos jóvenes.

El diseño del cuestionario preveía, en un primer momento, hacer una prueba piloto con algunos de estos jóvenes para medir la adecuación de las preguntas a los objetivos de la investigación, la pertinencia terminológica, etc. Sin embargo, la reflexión generada en este momento del estudio nos llevó a replantear el papel que teníamos previsto asignar a los jóvenes en esta fase de validación y a convertir esta prueba piloto en una oportunidad para convertir a los jóvenes en colaboradores del propio diseño de la investigación.

Es precisamente este cambio de enfoque lo que da origen a este texto, que queremos presentar a continuación como un ejemplo de los efectos de la reflexividad (Macbeth, 2001) en esta fase de nuestro proceso de investigación.

## **Introducción de la voz de los jóvenes en la prueba piloto**

Desde el momento del diseño del proyecto tuvimos clara la necesidad de no dejarnos arrastrar por la corriente de pensamiento que trata a los jóvenes como usuarios victimizados por su relación con los medios y la cultura visual. Tampoco, queríamos impulsar un proyecto en el que los jóvenes fueran reducidos al papel de informantes sobre el tema a estudiar, sin oportunidad de hacer oír sus preocupaciones e intereses.

Una investigación anterior realizada por nuestro grupo ya nos había mostrado el interés de incorporar sus propios relatos a los procesos de la investigación. Sin embargo, en esta ocasión, la organización de este encuentro, junto al grupo Esbrina, nos llevó a profundizar en nuestra posición de partida.

Fruto de ello fue la decisión de integrar la voz de los jóvenes desde el principio del proceso, cambiando el sentido de la prueba piloto y posibilitando que la fase de validación se convirtiera en una ocasión para introducir aportar sus enfoques o cuestionar los prejuicios y supuestos de los investigadores (Stoecker, 2005 ).

Buscábamos promover un encuentro inmediato con sus conocimientos y su forma de situarse en el problema de la investigación, poniendo en valor, de paso, su alto grado de experticia en el tema.

## **Compromiso con una investigación responsable y consciente de su dimensión ética y política**

La búsqueda de una mayor profundización en la implicación de los jóvenes con el estudio responde a nuestro compromiso con modelos más democratizadores y participativos para la investigación educativa y a que creemos, también, que la investigación no sólo tiene dimensiones ontológicas, epistemológicas o metodológicas, sino también éticas y políticas (Montero, 2001), porque todo investigador tiene la facultad de poner en valor al otro en un proceso de creación conjunta (Bajtín, 1986).

Es ahí, precisamente, donde encontramos que se podía introducir un cambio significativo en el papel del grupo investigado en la investigación, al entender que esta aproximación a nuestro colaboradores daba lugar a un enriquecimiento mutuo (Bajtín, 1986).

Esta ética de la puesta en valor del otro nos hizo asumir, además, el compromiso político de que los resultados de la investigación iban a generar espacios de reflexión y de transformación o reproducción del orden social (Denzin, 2001), haciéndonos pensar en para qué y para quién buscábamos generar este nuevo conocimiento (Hernández Castillo, 2003).

Compromiso ético y compromiso político nos abocaron a un compromiso metodológico, por el cual entendimos que el proceso de la investigación debía consensuarse como una negociación entre todas las partes de la misma y que el valor

científico del estudio debía sustentarse en responder a *“un concepto de ciencia que no preconiza el ideal de observador distante, sino que impulsa la concienciación del elemento común que a todos vincula”* (Gadamer, 1975:307).

Entendimos que una ética de puesta en valor de todos los sujetos de la investigación tiene su correlato metodológico en la idea de que el conocimiento es algo socialmente construido (Gergen, 1994; Gergen & Gergen, 2000). Más allá del viejo paradigma articulado en la dualidad de quien observa frente a quien es observado, pensamos que la generación de nuevo conocimiento debe ser el resultado de la construcción conjunta y colaborativa de significado, en la que los individuos interactúan para una mejor comprensión de sí mismos, del otro y del mundo social que habitan.

Para abordar los procesos de investigación, entendidos desde esta perspectiva, resultó muy clarificadora la idea de explicarlos como encuentros entre las “estructuras de prejuicios” o la “fusión de los horizontes” (Gadamer, 1975) de los actores del estudio, que se ejecuta en la permanente disposición de apertura a lo que el otro tiene que decir.

De tal modo que los resultados la investigación, así entendida, se nos presentaban con la forma de productos negociados entre todos los actores del proceso (Wiesenfeld, 2000). Una forma de diálogo que daba a sus protagonistas la capacidad de abrir nuestra propia historia y su contexto a través de un juego en el que no está permitido ser sólo audiencia y en el que nadie podía tener una perspectiva privilegiada.

Nos propusimos, por tanto, hacer que nuestra prueba piloto respondiera a un **modelo** de investigación que funcionase como un proceso constructivo, como una aventura (Willig, 2001; Sisto, 2008), en la que todos los actores de la misma pusiéramos nuestros prejuicios y expectativas a dialogar. Un proceso de investigación dialógico-crítica (Hernández Castillo, 2003), establecido en base al empleo de formas dialógicas de interacción responsiva y al reconocimiento de la “multivocalidad” (Bajtín, 1986) de los sujetos que intervienen en la investigación y en la asunción de las limitaciones de nuestros conocimientos situados (Haraway, 1991). Nos cautivó la idea de convertir nuestra prueba en un motivo para iniciar un proceso de 'entender creativamente' al otro, de posibilitar que su voz dejara emerger la duda y la extrañeza mediante la creación de nuevas situaciones e ideas en la investigación.

En este proceso de redefinición de objetivos uno de los escollos más importantes fue el de hacer conciliar esta perspectiva abierta y creativa con el necesario rigor que la investigación requiere, de modo que el compromiso ético y político no menoscabara su legitimidad académica. Se trataba de buscar un tipo de “verdad participativa” (Gadamer, 1975), que sin pretender ser una afirmación taxativa sobre el objeto de estudio, no fuera necesariamente circunstancial o contingente y encontramos que hacer público el proceso de generación de conocimiento, como en este texto, era una forma de poner las bases del necesario rigor académico (Van Mannen, 2003; Macbeth, 2001; Anfara, Brown, & Mangione, 2002)

La modificación del planteamiento inicial para nuestra validación del cuestionario, producto de estas reflexiones, nos llevó a abrir el perfil de los participantes inicialmente previstos, tanto en edad como en el grado de vinculación con el tipo de actividad que aborda nuestro estudio. Por ello, en cada uno de los ocho casos seleccionados la naturaleza de la interacción varió. Así, por un lado, solicitamos a los jóvenes de edades comprendidas en el arco previsto para la muestra que rellenaran el

cuestionario, además de mantener una entrevista sobre la investigación antes de cumplimentarlo y sobre el propio cuestionario, después de hacerlo. En los casos de los de más edad, sin embargo, el diálogo ocupó la totalidad del encuentro, revisando y comentando conjuntamente las secciones y preguntas, sin cumplimentarlas, ya que nos interesaba recabar de ellos una opinión mucho más cualificada sobre aspectos relativos al tema de la investigación.

## **Nuevas dudas y certezas. Aprendizajes que reconducen la investigación**

La adopción de este posicionamiento en esta peculiar prueba piloto dio lugar a poner en marcha un proceso de reflexividad (Macbeth, 2001) que ha resultado bastante fructífero, puesto que los aprendizajes derivados de él han trascendido las decisiones sobre el propio tema de la investigación y han dado lugar a la generación de tantas certezas como nuevas dudas en torno a la misma, que ahora vamos a detallar.

Los encuentros realizados nos han proporcionado muchas pistas, indicadores y comentarios concretos que no hay espacio para pormenorizar en este texto, aunque queremos dejar constancia, al menos, de los aprendizajes generales que hemos extraído de la experiencia. El resultado de esta colaboración ha sido la emergencia de nuevos conocimientos experienciales sobre el objeto de la investigación, que nos lleva a reexaminar nuestras preguntas iniciales, el marco teórico, e incluso el método de análisis (Paulus, Woodside & Ziegler, 2008).

1) Así, nos ha permitido comprobar que el tema interesa sus destinatarios finales, *"porque nos ocupa"* (Guillermo) o *"porque nos influye e implica"* (Lorena). Y nos ha permitido ver su utilidad para poner en marcha dispositivos de reflexión sobre la propia actividad que son valorados por los entrevistados *"porque que nunca antes se hubiera hecho a sí misma ese tipo de preguntas"*, *"muy profundas"*, *"que le hacen pensar"* (Ana).

2) Para calibrar el grado de proximidad de nuestra visión con la de los jóvenes ha resultado muy interesante la estrategia, no prevista inicialmente, de solicitarles que nos hablaran de aquellos aspectos que a su juicio sería interesante abordar en un estudio sobre jóvenes productores, antes de mostrarles el cuestionario. Por lo general los temas de interés que nos han marcado coinciden con los que teníamos propuestos e, incluso, han sugerido alguno no propuesto, como en el caso de Eneko, que sugirió explorar lo que esta actividad reporta a los jóvenes.

3) Los encuentros mantenidos nos han enseñado, además, que las prácticas de producción de cultura visual, son mucho más variadas que lo que preveíamos (Lorena) y que están mucho menos orientadas por el uso de las nuevas tecnologías, la informática e internet de lo que cabía esperar de nuestra mirada prejuiciado (Eneko).

4) Una de las cuestiones menos previstas en nuestra propuesta inicial ha sido ver que en su experiencia pervive una idea jerarquizada de la relación entre el saber experto y el saber novicio, sobre la que merecerá la pena profundizar. Eneko, por ejemplo, alejándose del mito del genio creador, sustenta su actividad en una visión prerrafaelita del progreso en el saber, basado en el trabajo y la constancia. Lo hace cuando nos habla de sus procesos de creación o cuando explica cómo se adquiere competencia en el

desciframiento de las firmas de sus colegas graffiteros. A este respecto, ha sido interesante ver como se genera la identidad de “expertas” en el caso de Lorena y Maite, al considerarse a sí mismas cualificadas para intervenir en esta fase de producción de la investigación, por ser de estudiantes de Bachillerato Artístico.

5) Los diálogos mantenidos con estos jóvenes han refrendado nuestro interés por penetrar en el conocimiento de las formas y procesos del aprender. En conversación con Eneko, por ejemplo, han aparecido la pervivencia de modos propios de una idea de “escuela”, al estilo gremial, en el entorno del graffiti, extensible según él, al de los diseñadores y tatuadores. Habría que ver que relación mantienen estos modos de aprender con su afirmación de que *“el graffiti no se puede enseñar, que sólo se puede orientar, pero cada uno debe desarrollar su propio estilo”*. Merece la pena ver si lo que se transmite de los expertos a los novatos son sólo técnicas o criterios estéticos, o son también formas de aprender.

6) Uno de los aspectos nuevos que han emergido de los encuentros es el de dar mayor importancia a las cuestiones relativas a los procesos de visibilización y legitimación de sí mismos y de sus productos. Las estrategias de presencia, publicación y uso de los medios que hemos detectado son francamente interesantes y no estaba previsto analizarlas en nuestro proyecto inicial: ¿Cómo son los procesos de acceso al entorno experto? ¿Cómo se progresa en las posiciones en esta jerarquización existente en función de la experticia? ¿Qué papel juegan las redes sociales en esto? ¿Cómo se percibe socialmente su actividad?

7) Una de las cuestiones controvertidas que planteaba el cuestionario, de manera muy leve, es la identificación o no de su actividad de producción de cultura visual con el arte. Parece que esta cuestión debería tener más espacio en nuestra investigación. En el caso de Maite y Lorena porque han echado en falta cuestiones relativas *“ al significado que tiene para nosotros el arte”*. En el caso de Eneko, porque sitúa su actividad en un lugar de frontera, de conflicto e identificación con el arte.

8) El encuentro con los colaboradores nos ha abierto la sugerencia de explorar sobre la dimensión profesional presente, no sólo futura (Lorena) de su actividad creativa, que nuestro prejuicio inicial sólo veía como una actividad de ocio, pero que al decir de Eneko, adquiere en más de una ocasión una dimensión profesional o semi-profesional, incluso entre jóvenes de 15 años.

9) El papel de la escuela en la adquisición de los saberes que el joven productor de cultura visual pone en juego parece ser más complejo de lo que estábamos anticipando. Por un lado, los encuentros realizados con los jóvenes que no cursan estudios de arte, confirman nuestra idea inicial sobre la escasa ascendencia de los saberes escolares en su actividad creativa. Sin embargo, en el caso de los jóvenes que han tenido estudios de arte o que los están realizando parece observarse que la escuela involuntariamente proporciona los escasos criterios estéticos o normativos que usan en sus realizaciones.

10) Finalmente, la intervención de Eneko ha levantado la cuestión de la variable de género, como determinante a la hora de analizar y tener conciencia del gusto, que a su juicio es clave en la elección de temas y estilos, así como en el uso de las nuevas tecnologías.

## **Productos de la reflexividad. Perfilando los límites de nuestra responsabilidad como investigadores**

Todas estas aportaciones que han hecho nuestros jóvenes colaboradores y otros, que por falta de espacio no estamos en disposición de presentar, han puesto de relieve lagunas y aciertos en la investigación. Pero siendo importantes todas ellas para reorientar nuestra investigación, no lo son menos que las que este proceso de reflexividad han traído a nuestra propia tarea como investigadores y a la relación que queremos establecer con nuestros colaboradores, ya que han cuestionado radicalmente el sentido del estudio, tanto desde el punto de vista temático como desde el epistemológico y metodológico.

A este respecto, junto al papel de los diálogos con los colaboradores y los numerosos debates mantenidos dentro del equipo, ha resultado vital el contraste de nuestra experiencia con las de otros investigadores mediante las lecturas de sus trabajos. Así, por ejemplo, al confrontar nuestra experiencia con las reflexiones de los investigadores que dicen colocarse en posición de “not-knowing” (De Fehr, 2008) nuestras propias posiciones se han modificado. En primer lugar, porque no se puede ignorar que la decisión de comenzar una investigación, por dialógica que sea, es nuestra y sólo de nuestra. Pero es que, además, como Wiesenfeld (2000) nos ha mostrado, nuestra pretensión de horizontalidad en las posiciones y el diálogo con nuestro colaboradores se topa de frente con el hecho cierto de que somos nosotros quienes promovemos e iniciamos las preguntas, que son los requerimientos de la academia quienes en gran medida marcan la metodología, los tiempos y el sentido de la investigación y que ésta impacta de manera diferente para cada uno de los grupos que intervienen.

Por otro lado, hemos constatado que el propio hecho de poner en diálogo los diferentes puntos de vista, no implica necesariamente que se produzca una comprensión creativa entre ellos. Y mucho menos, cuando además, una de las voces deja de lado su particularidad personal para ser “voz de investigador y colocarse en primer plano (Bajtín, 1986) .

La fantasía de armar un diálogo que suponga implicación con el otro, en nuestro caso, ha consistido en tratar de silenciar nuestros prejuicios sobre el tema a investigar, considerando que sólo nosotros los tenemos y sin tener en cuenta que los condicionantes culturales, sociales e identitarios que afectan a la construcción del discurso de nuestros colaboradores también afecta a sus concepciones. Sin embargo, hemos aprendido que el que en un diálogo de estas características existan prejuicios o asunciones diferentes entre la comunidad y los investigadores (Stoecker, 2005) no sólo es inevitable, sino que es esencial para la comprensión (Gadamer, 1975).

El proceso de reflexividad con el que hemos querido acompañar nuestra actividad investigadora desde el principio nos ha reportado aprendizajes predecibles, como la necesidad de trabajar los estilos de diálogo que se ponen en juego en los encuentros con los colaboradores o la de consensuar entre los propios miembros del equipo la manera de enfocarlos. Pero desde el punto de vista metodológico, lo más relevante es que los diálogos mantenidos con los jóvenes nos han llevado a poner en crisis la propia idea del cuestionario como herramienta para obtener datos.

Aunque a algunos colaboradores, como a Maialen, les ha parecido excesivamente largo. casi la totalidad de los participantes lo han valorado positivamente, porque les ha

hecho reflexionar y porque, como a Lorena, les ha parecido “serio” y “profundo”. Sin embargo, nosotros hemos constatado que apenas es capaz de penetrar en la cantidad de recodos y matices que el tema y nuestros colaboradores nos han abierto.

De modo que ahora estamos en el momento de repensar tanto en su contenido como en su función dentro de la investigación y en su relación con las entrevistas personales. Sabemos que descargar el peso de la investigación hacia éstas no está exento de riesgos, como los que señala Atkinson (2005) y eso deberá ser motivo de nuevas reflexiones y debates, pero también motivo de otra historia.

## Referencias Bibliográficas

Anfara, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). “Qualitative analysis on stage: Making the research process more public”. *Educational Researcher*, vol. 31, n.7, pp. 28-38

Atkinson, P. (2005). "Qualitative research—Unity and Diversity". *Forum: Qualitative social research*, vol. 6 , n. 3, Art. 26. [en línea][ consulta 07 diciembre 2010] Disponible en: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503261>>.

Bajtín, M. M. (1993): *Hacia una filosofía del acto ético; De los bor[r]adores ; Y otros escritos*. Rubí : Anthropos ; [San Juan de Puerto Rico] : Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1997

De Fehr, J. (2008) *Transforming Encounters and Interactions: A Dialogical Inquiry into the Influence of Collaborative Therapy In the Lives of its Practitioners: Captivating Moments in our Shared Inquiry* (Tesis doctoral). [en línea][ consulta 07 diciembre 2010]. Disponible en: <<http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/Images/ResourcesManuscripts/DeFehr%20-Transforming%20Encounter%20-%20June%202009.pdf>>

Denzin, N. (2001). "The reflexive interview and a performative social science". *Qualitative Research*, vol. 1, n.1, pp.23-46

Escamilla, G ; Salmerón, F. y Valladares, L. (2007) “El campo laboral de la antropología en México”. *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 43, pp. 337-418.

Gergen, K. J. (1994). *Realidades y relaciones. Aproximaciones al construccionismo social*. Barcelona: Paidós, 1996.

Gergen, K., & Gergen, M. (2000). “Qualitative inquiry: Tensions and transformations”. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.), (pp. 1025-1046). London: Sage Publications.

- Gadamer, H. G. (1975). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- Lomax, H. & Casey, N. (1998) "Recording social life: reflexivity and video methodology", *Sociological Research Online*, vol. 3. [en línea][ consulta 07 diciembre 2010]. Disponible en: <<http://www.socresonline.org.uk>>
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, Cyborg y Mujeres: la reinención de la naturaleza*. Barcelona: Cátedra.
- Hernández Castillo, A. (2003). "¿Conocimiento para qué? La antropología crítica: entre las resistencias locales y los poderes globales". *LASA Forum*, vol. 34, n. 3, pp. 5-9.
- Macbeth, D. (1999) "Glances, Trances and their Relevance for a Visual Sociology". En P. L. Jalbert (Ed.) *Media Studies: Ethnomethodological Approaches*, Lanham, NY, Oxford: University Press of America, pp.135–170.
- Macbeth, D. (2001) "On "Reflexivity" in Qualitative Research: Two Readings, and a Third". *Qualitative Inquiry*, Vol. 7, n. 1, 2001, pp. 35-68.
- Paulus, T.; Woodside, M. & Ziegler, M. (2008) "Extending the Conversation: Qualitative Research as Dialogic Collaborative Process", *The Qualitative Report*, Vol 13 n. 2, June 2008, pp. 226-243. [en línea][ consulta 07 diciembre 2010]. Disponible en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-2/paulus.pdf>
- Rojas-Drummond, S.; Littleton, K.; Hernández, F. & Zuñiga, M. (2010). "Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts". En Littleton, K. and Howe, C. (eds). *Educational Dialogues, Understanding and Promoting Productive Interaction*. London: Routledge, pp. 128–148.
- Sisto, V. (2008). "La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea". *Psicoperspectivas*, vol VII, pp. 114- 136. [en línea][ consulta 07 diciembre 2010]. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Stoecker, R. (2005). *Research methods for community change; A project-based approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sullivan, P. y MacCarthy, J. (2005) "A Dialogical Approach to Experience-based Inquiry" en *Theory Psychology* 2005, v.ol 15, pp. 621. [en línea][ consulta 07 diciembre 2010]. Disponible en: <<http://tap.sagepub.com/content/15/5/621>>
- Van Mannen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.



Wiesenfeld, E. (2000) “Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas”. En: *Forum: Qualitative Social Research* Vol. 1, n. 2, Art. 30.