

Interdisciplinaria

ISSN: 0325-8203

interdisciplinaria@fibercorp.com.ar

Centro Interamericano de Investigaciones

Psicológicas y Ciencias Afines

Argentina

PAVA-RIPOLL, NORA ANETH  
NARRATIVAS CONVERSACIONALES CON FAMILIAS Y DOCENTES DE NIÑOS Y  
NIÑAS CON DISCAPACIDAD: UN APORTE METODOLÓGICO

Interdisciplinaria, vol. 32, núm. 2, 2015, pp. 203-222

Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines  
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

# **NARRATIVAS CONVERSACIONALES CON FAMILIAS Y DOCENTES DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD: UN APORTE METODOLÓGICO\***

## **CONVERSATIONAL NARRATIVES WITH FAMILIES AND TEACHERS OF CHILDREN WITH DISABILITIES: A METHODOLOGICAL CONTRIBUTION**

**NORA ANETH PAVA-RIPOLL\*\***

\*Trabajo realizado en el marco de la investigación doctoral *Padres y madres de niño/as con discapacidad: Trayectorias emocionales y sociales en el contexto urbano de la ciudad de Manizales* en el Centro de Investigación y Desarrollo Humano (CINDE) y en la Universidad de Manizales (Caldas, Colombia).

\*\*Fonoaudióloga, Doctoranda en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del CINDE - Universidad de Manizales, Magister en Educación y Desarrollo Humano y Profesora Asociada de la Escuela de la Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle, Sede San Fernando. Calle 4B No. 36-00 Cali, Valle, Colombia.

E-Mail: nora.pava@correounalvalle.edu.co; noraaneth@yahoo.com

La autora agradece especialmente a la Dra. Zandra Pedraza, Profesora Asociada de la Universidad de los Andes (Colombia), la revisión crítica del manuscrito.

### **RESUMEN**

Se presentan algunas ventajas y limitaciones de las narrativas conversacionales como estrategia de investigación para el trabajo con familias y docentes de niños con *discapacidad*. La narración realizada por muchas voces, como sucede en una conversación, privilegia la relación y el discurso entre las personas como fuente de construcción consensuada de significados. La *interacción triádica* entre familia, inclusión educativa y salud orientó los encuentros conversacionales con padres, acudientes y profesores de estos niños en la ciudad de Manizales (Colombia). Los participantes conformaron *equipos conversacionales* y *equipos reflexivos* y conversaron sobre preguntas propuestas, previamente elaboradas. Con este ejercicio investigativo se resalta el valor interaccional de esta estrategia desde tres ámbitos: entre los participantes, con el investigador y con el contexto situacional. Se argumenta que la *reflexividad* está más relacionada con el hacer que con el ser y el sentir de las personas, las cuales no necesariamente se transforman en la narrativa. Cada ser hu-

mano tiene su propia forma de pensar y de aprender de las experiencias de la vida, por eso esta transformación se hace visible a medida que las conversaciones aportan a la solución de las situaciones prácticas de sus vidas. Las narrativas conversacionales muestran fortalezas en la resolución de conflictos que surgen en la conversación. Aunque es una excelente estrategia, es importante no sobredimensionar su alcance y mantener una actitud mesurada frente a su uso. Se sugiere hacer investigaciones con narrativas conversacionales en contextos más espontáneos y con menor número de personas.

*Palabras clave:* Reflexividad; Narrativa conversacional; Interacción; Discapacidad; Equipos conversacionales; Equipos reflexivos.

### **ABSTRACT**

In this article, some advantages and limitations of *conversational narratives* as a research strategy are shown for the work performed with families

and teachers of children with disabilities. Some methodological considerations about research in *disability* and some of the accomplishments and difficulties that are part of the research conducted with families of people with disabilities are presented. These families seek to realize the potential that this methodology may have for the research outcomes regarding family and disability, particularly, making emphasis in the emotional aspects and the daily experiences of each of the family members. The conversational narratives give meaning to the feelings and experiences of people that interact daily with children with disabilities. They are an excellent option to articulate the view of the social researcher with the experiences of teachers and members of the families with children with disabilities. The *interaction* that takes place during conversational narratives not just allows the transformation of people, but also helps the researcher to widely comprehend the reality they live. The narration performed by many voices, as it is the case during a conversation, privileges the relationship and the discourse between people as a source of construction of consensual meaning. The triadic interaction between family, inclusive education, and health, oriented the conversational encounters with parents, guardians, and teachers of these children from the city of Manizales, Colombia. Participants formed freely distributed *conversational and reflective teams* around which they discussed the questions that were previously developed. With this investigative exercise, two important issues are highlighted. The first one is the interactional value of this strategy in three areas: among participants, with the researcher, and with the situational context. The second is the reflexivity, not only as part of the current process of the researcher but also as a process that is directly related with ‘making’ human. Thus, this methodological strategy is more related to the making than to the being and the feelings of people; which are not necessarily being transformed in the narrative. This methodology recognizes how, through conversation, new ways of relating to each other are created, which allows an inter-subjective understanding of the experience. By listening, new meanings are generated through a discourse that reveals the relationship between text and context. In this case, the context gained special importance, not only for the topics that were

proposed on every occasion, but also for the mutual recognition of the participants as conversational peers, where they showed cultural rules that made it possible to continue with the conversation. Every human being has his/her own way to think and learn from life experiences. For this reason, transformations become visible as the conversations contribute to the solutions of the practical situations of their lives. The conversational narratives show strengths in resolving conflicts that arise during the conversation. In the narratives, it is noteworthy to emphasize the key points related to those things that are difficult in people’s lives, since feelings of fear, frustration, happiness, and sadness, are more related to facts than to words. The conversational narratives are interactive processes that allow listening to multiple versions of the reality under investigation. Therefore, they constitute an excellent strategy to guide research with families and teachers of children with disabilities. However, it is important not to overstate the scope of conversational narratives and to maintain a moderate attitude towards their use. The fact that processes of reflection of the participants could or could not be present or even visualized while using this methodological strategy, recognizes the existing gap between talking and doing. Conducting research with conversational narratives in more spontaneous contexts and with fewer people is suggested.

*Key words:* Reflexivity; Conversational narratives; Interaction; Disability; Conversational and reflective teams.

## INTRODUCCIÓN

El estudio realizado muestra el uso de las narrativas conversacionales como estrategia de investigación en el trabajo con familias y docentes de niños con discapacidad. Se esbozan algunas ventajas y limitaciones de esta estrategia para orientar a futuros investigadores interesados en la implementación de metodologías que permitan una mirada social de la discapacidad. Esto implica ir más allá de la instrumentalización de una serie de técni-

cas, quizás sobreuestas entre sí, para cumplir los objetivos planteados con rigurosidad científica. Se trata de tener siempre presentes las sensibilidades ante la realidad a la que se accede, puesto que más que seleccionar un tipo de investigación, están en juego formas de interacción directamente vinculadas con posturas teóricas e intereses personales del investigador, que a la vez se conjugan con las sensibilidades propias de los participantes. En este sentido, al decidir qué se investiga, quedan implicadas determinadas formas de interacción que se relacionan directamente con el modo de investigar.

Se realizaron narrativas conversacionales con grupos poblacionales particulares pertenecientes al contexto urbano de la ciudad de Manizales (Colombia)<sup>1</sup>, que pudieran dar cuenta de la interacción de las familias de niños de ambos sexos con discapacidad con los contextos educativos y de salud. A partir de este ejercicio, se presentan algunas consideraciones metodológicas acerca de la investigación en discapacidad que podrían iluminar el camino de investigadores sociales que emprenden el reto de llevarlas a cabo.

Ante todo, se debe reconocer que la discapacidad en un niño o niña tiene profundas repercusiones en la familia. Las reacciones de los padres y de otros miembros de la familia tales como hermanos, hermanas, abuelos, tíos y tías, cuando se les informa que su niño o niña tiene algún tipo de discapacidad, pueden incluir shock, negación, depresión, culpa, rabia, tristeza, confusión, ansiedad, e incluso vergüenza y rechazo social. A pesar de que el tipo de reacción y su duración son particulares de cada individuo, las respuestas de cada miembro de la familia causan no solo una crisis emocional familiar, sino que alteran la rutina familiar establecida y acarrean gastos

económicos adicionales que conllevan dificultades financieras (Havens, 2005). En la mayoría de los casos se recupera al cabo del tiempo la estabilidad familiar y los padres inicián la búsqueda de información necesaria para el cuidado especial del niño con discapacidad.

En estudios recientes sobre familias con niños con discapacidad se han tratado diversos asuntos: procesos de aceptación familiar (Lalvani, 2011; Lalvani & Polvere, 2013), interacciones de los padres con los demás miembros de la familia y la sociedad (Green, 2007; Nevesi & Cabral, 2009), la crianza (Manjarrés, León, Martínez & Gaitán, 2013; McLaughlin, Goodley, Clavering & Fisher, 2008), la calidad de vida (Córdoba-Andrade, Mora, Bedoya & Verdugo, 2008; Verdugo, Canal, Jenaro, Badía & Aguado-Díaz, 2012) y el estrés financiero del cuidador y de la familia, en relación con la cobertura de salud, especialmente en familias de bajos ingresos (Buitrago-Echeverri, 2010; Castro, Solorzano & Vega, 2009).

Estos estudios evidencian no sólo la carga emocional que enfrentan estas familias (manifiesta objetiva y subjetivamente), sino también las decisiones que ellas deben tomar constantemente sobre el tipo de tratamiento o terapia más conveniente para el hijo o hija, así como las asociadas al acceso a los servicios de salud y educativos disponibles en el entorno. Estas decisiones implican tener en cuenta los costos y la capacidad económica, los asuntos prácticos que afectan la rutina diaria de los miembros de la familia (distancia, tiempo, transporte, acompañamiento), obtener información y asesoría, así como estudiar alternativas terapéuticas y pedagógicas para escoger entre varias posibilidades.

Bajo la perspectiva de estas investigaciones, la mirada hacia las familias se ha tornado importante pues cada vez más se reconoce su papel colaborativo, no sólo en la atención a los niños con discapacidad, sino en la configuración de entornos enriquecidos donde se privilegie la participación en las diferentes actividades familiares y sociales.

También se evidencia una gran variedad de formas metodológicas que se diseñan y

---

<sup>1</sup> En esta ciudad hay 1.294 niños de ambos sexos de 0 a 14 años registrados con discapacidad, lo que representa el 21% de la población con discapacidad de la ciudad (Alcaldía de Manizales, 2012) y el 4% de la población de esa edad en Manizales.

aplican para realizar estos estudios. Algunos de ellos muestran que la mayor parte de las investigaciones realizadas en Colombia sobre la discapacidad han recurrido a aproximaciones metodológicas cualitativas (47%), aunque también se utilizan diseños cuantitativos, entre los cuales priman los estudios descriptivos (17%) y los diseños mixtos (36%) (Cruz-Velandia, Duarte-Cuervo, Fernández-Moreno & García-Ruiz, 2013). Muchos acercamientos se hacen con técnicas como la encuesta, el cuestionario estructurado o incluso, mediante escalas que permiten medir la calidad de vida y que sin lugar a dudas, aportan elementos de análisis que despejan algunas de las cuestiones investigativas sobre el tema. Así por ejemplo, estos estudios han permitido conocer la caracterización de la población, sus condiciones de salud especialmente relacionadas con morbilidad y discapacidad, medición de programas y servicios, entre muchos otros aspectos formales. Todos ellos, aunque relevantes en la comprensión de un fenómeno complejo como la discapacidad, difícilmente pueden dar cuenta de otros aspectos también relevantes como son los sentimientos, experiencias, expectativas, etc., asuntos que podrían ignorarse o diluirse, los cuales constituyen formas particulares de construcción de la realidad alrededor de este fenómeno.

Por ello, resulta útil buscar estrategias que permitan a los investigadores sociales resolver diversas inquietudes que surgen cuando toman la decisión de trabajar sobre temas como los relacionados con la vida cotidiana de las familias, sus formas de resolver los problemas, sus sentimientos y emociones, así como otros propios de la subjetividad de cada uno de sus miembros. Surgieron entonces algunos cuestionamientos: ¿cómo preguntar sobre los niños y niñas con discapacidad a padres, madres o abuelos, cuyas visiones sobre la infancia quizás están impregnadas de cambios, expectativas y vivencias variadas?, ¿cómo hacer preguntas que seguramente los comoverán profundamente, revelarán realidades quizás contradictorias y dolorosas y harán emerger sentimientos que probablemente consideraban superados o que ni ellos, ni los investigadores estén preparados para recono-

cer? Es necesario entonces responder a estos interrogantes que, desde las narrativas, puedan dar sentido a lo que sienten y experimentan las personas que cotidianamente tienen relación con la discapacidad de un niño/a.

Es evidente que resolver estas cuestiones tiene que ver con la habilidad de los investigadores, pero igualmente es necesario dar a los investigadores sociales estrategias que les permitan asumir los desafíos que estas miradas implican. No se trata solamente de resolver estas preguntas sobre el acercamiento metodológico (que a la vez tienen implicaciones éticas y morales), sino también de reconocer las potencialidades que esta metodología puede tener para las investigaciones sobre familia y discapacidad, especialmente desde los aspectos emocionales y las vivencias cotidianas de cada uno de sus miembros. A la vez se fortalece una mirada social de la discapacidad, la cual no se logra fácilmente con otras formas de investigación, en la medida que los relatos narrativos captan la riqueza y los detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos, propósitos), los cuales no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (Bolívar & Domínguez, 2006).

Ante este panorama, las narrativas, específicamente las conversacionales, pueden ser una opción para articular la mirada del investigador social con las vivencias de profesores y familias con niños y niñas con discapacidad, no sólo en el reconocimiento de que en la narración los sujetos se transforman<sup>2</sup> sino por la

---

<sup>2</sup> La posibilidad de que la gente se transforme en su narración, desde luego dependerá de que esas mismas personas reconozcan, en un acto de reflexividad, que recordar, explicar o compartir con alguien modifica en algo su percepción de las cosas. Lo que no necesariamente significa que las personas han cambiado o modificado su identidad, sobre lo cual no se podría dar cuenta en un ejercicio como este, especialmente con el carácter de inmediatez después de la conversación.

posibilidad que le da al investigador de ponerte en el lugar del otro para aumentar su comprensión. Por eso, más que resultados teóricos y discusiones sobre los sentimientos y emociones que surgen en estas familias, se expone la experiencia de trabajo con este recurso metodológico. Para ello se presenta a continuación una síntesis de las diferentes perspectivas sobre las narrativas, a fin de ubicar la postura conceptual desde la cual se orientó la metodología de esta investigación.

#### DIVERSAS PERSPECTIVAS EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

La investigación narrativa ha ganado paulatinamente una posición más visible en los escenarios de investigación en ciencias sociales. Algunos investigadores consolidaron la idea de que las personas estructuran sus experiencias a partir de los relatos (Connelly & Clandinin, 1996; Goodley, Lawthom, Clough & Moore, 2004), en los que las narraciones son versiones del mundo y formas de organización de la experiencia humana. Otros resaltan que nos encontramos en una época biográfica, en la cual las narraciones ocupan gran parte de la vida de las personas (Booth, T. & Booth, W., 1994; Bowker, 1993; Clandinin, Huber, J., Huber, M., Orr, Pearce & Steeves, 2006). Estas variadas posturas hacen que hoy en día, la investigación narrativa sea el lugar de intersección de diversas ciencias sociales (Bolívar & Domínguez, 2006).

Desde la Lingüística se han realizado contribuciones importantes a la investigación narrativa, tanto en sus miradas estructurales, como en las sociolingüísticas. Desde esta perspectiva, la *narrativa* se comprende como un discurso construido en el que participan texto y contexto (Contursi & Ferro, 2006). El *texto* es entendido como las formas lingüísticas de los hablantes de una lengua, el cual fue estudiado por la Gramática Textual y las perspectivas estructuralistas. Sin embargo, desde la década del 70, especialmente con los desarrollos de la Sociolingüística, planteados por autores como Labov (1972) e Hymes (1974), se le atribuye al lenguaje la caracte-

rística de establecer relaciones con otras personas a partir de los contextos. El reconocimiento de la capacidad de configurar lingüísticamente la experiencia dio cuenta de la relación entre uso del lenguaje y contexto. Paralelamente a estos desarrollos lingüísticos, la Semiótica, la Pragmática e incluso la Etnografía enfatizaron en la producción social del sentido, dando surgimiento al llamado *análisis del discurso*, el cual desde varias líneas de acción ha aportado a la conceptualización de la narración y la conversación.

También desde la Sociología y la Antropología se ha fundamentado esta perspectiva con la construcción de subjetividades e identidades. En este sentido, la narrativa comenzó a formar parte de los estudios de discapacidad desde el mismo momento que se empezaron a plantear los movimientos sociales de la discapacidad. En ese entonces, Hunt (1966) escribió acerca de las narrativas de las personas con discapacidad y mostró la discriminación a la que son sometidas las personas con discapacidad desde la perspectiva de ellas mismas.

Otro aspecto importante reconocido en la literatura estuvo centrado en la experiencia de vivir con enfermedades crónicas y otras discapacidades, en cómo *los enfermos* hacen frente a su identidad cambiada y dan sentido de propósito a sus vidas ante la presencia de estos diagnósticos (Kleinman, 1988; Thomas, 2002). A partir de narrativas, estos estudios han ilustrado el contexto de los participantes, han incursionado para comprender las identidades de las personas y los grupos con discapacidad y llegaron a ser la base de los llamados *estudios en discapacidad* que han servido de base para la formulación de políticas, especialmente en países como Inglaterra (Malhotra & Rowe, 2014; Oliver, 2008) y Estados Unidos (Engel & Munger, 2007).

Por otro lado, desde los aportes de la Psicología a las narrativas, podrían identificarse dos perspectivas. La primera, de la Psicología Cognitiva que estudia la narración como forma de conocimiento. A ella han aportado, entre otros, Bruner (1991) y Polkinghorne (1995), al entender que los procesos cogniti-

vos organizan la experiencia humana y dan sentido a sus actos. Esta perspectiva permite comprender cómo los significados constantemente se ponen en juego y se construyen a través de los relatos y las historias, lo que resulta propio de los procesos cognitivos del ser humano. La segunda perspectiva expone las posturas psicológicas referidas a la terapia narrativa, la cual según Trahar (2010) está basada en orientaciones posmodernas, el construcción social y el post-estructuralismo, y considera a las personas expertas en sus propias vidas. Matthews, B. y Matthews, B. (2005) afirman que en la terapia narrativa, las historias de problemas se de-construyen con el objetivo de que tanto la persona como su red de apoyo puedan reconstruir historias que conduzcan a mejores resultados, historias más útiles para sus vidas.

Pero más allá de la terapia narrativa, en esta investigación se privilegiaron los procesos conversacionales y en ellos, la relación y el discurso entre las personas como fuente de construcción consensuada de significados (Navarro, 2010). Según Norrick (2000), para referirse a las narrativas conversacionales, es oportuno analizar cómo sucede una conversación. En ella, cada participante se involucra con propósitos diferentes: generalmente una persona narra los hechos, los demás escuchan, pero a la vez pueden hacer preguntas con el fin de asegurar su comprensión sobre lo narrado. Por su parte, el narrador va dando forma a su historia para favorecer la comprensión y además mantener la atención de sus oyentes. En ese momento, el narrador diseña un acto verbal para ese contexto en particular y los destinatarios de la historia pueden interrumpir, hacer comentarios e incluso, tratar de reconducir la historia y convertirse en co-narradores al reconocer historias suyas coincidentes con la que escuchan. En este sentido, la narración hecha por una sola persona es diferente de la narración realizada por muchas voces, como sucede en ocasión de una conversación.

Las narrativas conversacionales son de especial importancia en los estudios narrativos, pues no sólo aportan a la comprensión

de los hechos desde la perspectiva de lo narrado, sino que permiten comprender la relación social en el ámbito de la conversación cotidiana, en la que se construyen normas culturales. Estupiñán y González (2012) definen a las *narrativas conversacionales* como producciones discursivas emergentes o actos narrativos contextualizados que organizan el significado de la experiencia situada vivida y narrada, entre autores y coautores, los cuales sostienen patrones complejos de organización pragmática, semántica y semiótica del vivir de los sistemas humanos.

Por ello, la narrativa conversacional es una estrategia metodológica que cobra especial importancia para conocer las experiencias de familias y profesores de niños y niñas con discapacidad, pues le permite al investigador comprender de una manera holística cómo se estructuran las interacciones entre la vida cotidiana de estas personas y su entorno social. De esta forma, permiten al investigador conocer los problemas que afrontan, las experiencias emocionales de ello y también identificar las estrategias desarrolladas por ellos para superar esas afectaciones, así como identificar los nuevos retos que conlleva el cuidado de un niño o niña con discapacidad.

## METODOLOGÍA

Con el ejercicio metodológico aquí planteado se intentó conocer la interacción triádica entre familia, inclusión educativa y salud a través de las narrativas conversacionales. Las conversaciones se desarrollaron en dos escenarios diferentes de la ciudad de Manizales (Colombia), en los meses de febrero y marzo del año 2013, durante los cuales se realizaron tres encuentros con diferentes grupos poblacionales, cada uno con una duración aproximada de 90 minutos.

El Escenario 1 donde se llevaron a cabo las narrativas conversacionales fue un hogar infantil de esta ciudad, creado en 1981 y ubicado en una comuna habitada por población

de estratos 1 (bajo-bajo) y 2 (bajo)<sup>3</sup> que oscila entre la pobreza (39%) y la pobreza extrema (43%) (Cantor, Tivera & Ramírez, 2013). Este hogar infantil atiende a niños/as de 6 meses a 5 años de edad y se ha caracterizado por ser líder en inclusión educativa inicial en la ciudad. Aproximadamente el 15% de la población infantil vinculada al hogar presentaba diferentes diagnósticos como: autismo (25%), retardo mental (29%), parálisis cerebral (28%), retraso en el desarrollo del lenguaje y retraso en el desarrollo generalizado (11%). El 7% no tenía un diagnóstico preciso. Todos se encontraban distribuidos en los seis grupos en los que estaba organizado pedagógicamente el hogar infantil: sala-cuna, caminadores, párvulos A y B, Jardín A y B. A pesar de que el hogar infantil es explícito en su atención de niños hasta los 5 años, edad en que deben continuar estudios en otra institución de educación básica, los niños con discapacidad tenían hasta 8 años, debido a que se daba prioridad a la edad de desarrollo sobre la edad cronológica.

El Escenario 2 lo constituyó la Unidad de Calidad de la Secretaría de Educación de Manizales, la cual tiene por objetivo “apoyar la gestión educativa a través de la asesoría y acompañamiento permanente a las instituciones educativas urbanas y rurales de Manizales para garantizar el fortalecimiento de las acciones directivas, académicas, administrativas y comunitarias que aseguren el mejoramiento de la calidad educativa en la ciudad” (Alcaldía de Manizales & Secretaría de Educación, 2011, p. 15) y es responsable de los procesos de inclusión en las 57 instituciones educativas públicas de este municipio, en las que están matriculados 57.831 estudiantes (Alcaldía de Manizales & Centro de Informa-

ción y Estadística, 2011). A esta Unidad se encuentran vinculados profesionales en Psicología y Fonoaudiología, quienes conforman un equipo que apoya a los docentes y lideran los procesos de inclusión educativa en cada una de estas instituciones educativas en la ciudad. Tanto el equipo de la Unidad de Calidad como los docentes de apoyo en las instituciones se reúnen mensualmente, y en el marco de una de estas reuniones se realizó el ejercicio metodológico con ellos.

En el Escenario 1 se llevaron a cabo dos narrativas conversacionales: la primera con padres de familia o acudientes de niños con discapacidad, asistieron 14 personas (Grupo 1) y la segunda con el personal docente y administrativo de la institución, este grupo estuvo conformado por 16 personas (Grupo 2).

En el Escenario 2 se realizó un encuentro en el que participaron 40 personas de ambos sexos, vinculados laboralmente con la Secretaría de Educación de Manizales ya que cumplen funciones de docentes de apoyo en las instituciones de educación pública del municipio y trabajan en inclusión educativa en cada institución (Grupo 3). En la Figura 1 se ilustran los escenarios, los grupos y el número de personas que participaron en las narrativas conversacionales.

La dinámica utilizada para estos encuentros con los grupos tuvo varios pasos. En primera instancia se conformaron tres equipos libremente distribuidos y la investigadora procuró que cada uno tuviera igual número de participantes. Se explicó a los participantes que se iban a cambiar los roles y que todos iban a estar tanto en equipos reflexivos como conversacionales. Cada equipo debía conversar sobre una de las siguientes preguntas: ¿cómo es la relación de la familia con el sistema de salud alrededor del niño/a con discapacidad?, ¿cómo es la relación de la familia con la o las instituciones educativas alrededor de la inclusión del niño/a con discapacidad? y ¿cómo se dan las interacciones entre los miembros de la familia en torno al niño con discapacidad? Se dieron orientaciones para que los narradores partieran de situaciones concretas y rutinas cotidianas que

<sup>3</sup> La estratificación socioeconómica en Colombia según la Ley 142 de 1994 sobre el Régimen de Servicios Públicos Domiciliarios, define seis estratos: (1) bajo-bajo, (2) bajo, (3) medio-bajo, (4) medio, (5) medio-alto y (6) alto.

les permitieran reconocer los logros y las dificultades relacionadas con cada tema de conversación.

La disposición física de cada equipo cobró importancia, pues para lograr la conversación entre sus miembros (los padres y acudientes que poco se conocían) era necesario que se miraran, regularan por sí mismos sus intervenciones y se sintieran cómodos. Por ello, los integrantes de cada equipo ocupado con cada uno de los temas propuestos (equipo conversacional) se sentaron en círculo, lo que les permitió mirarse unos a otros (ver Figura 1).

Cada equipo dispuso de 10 minutos para conversar sobre el tema propuesto según las orientaciones dadas. Mientras conversaban, los integrantes de los otros dos equipos, ubicados alrededor, debían escuchar atentamente y tomar nota si lo consideraban necesario, de manera que pudieran reflexionar (como diálogo interno) sobre las preguntas que la narración pudiera sugerir, así como reconocer sentimientos y pensamientos sobre lo escuchado para luego conversar sobre sus ideas y preguntas (equipos reflexivos). En el diseño de esta experiencia, se procuró que esta postura de meta-observadores propiciara el carácter reflexivo de las narrativas conversacionales.

La conversación entre los participantes fluyó de forma cada vez más natural y la intervención de la investigadora se limitó a la observación participante y al control del tiempo disponible, cuando fue necesario. Este control, aunque parezca contradictorio en una dinámica conversacional, es relevante, pues todos los participantes debían asumir roles diferentes en diversos momentos: todos fueron conversadores y escuchas activos. Por ello, para que todos pudieran participar debía regularse el tiempo programado.

Las narrativas conversacionales fueron grabadas a través de audio y video. Se transcribieron los registros de audio, priorizando los aspectos lingüísticos verbales de las conversaciones. En estas transcripciones aparecieron apartados confusos, llenos de conversaciones sobreuestas, frases incompletas o espacios en blanco, lo que hizo que este ejercicio fuera menos lineal y fluido. Norrick

(2000) expresa que en el momento de la conversación puede ser evidente que las personas estén muy a gusto conversando, en su turno de hablar o escuchar, de manera cómoda; pero posteriormente en la transcripción, esa conversación cotidiana adquiere un aspecto extraño. Igualmente en estas transcripciones fue posible apreciar la importancia de la reflexividad: en las decisiones que se toman, no sólo frente a la forma de interpretar el dato obtenido, sino frente al reconocimiento de los aspectos que llamaron la atención, qué le afectó y qué no le afectó. Aquí pueden superarse algunas de las dificultades encontradas en la transcripción de estas conversaciones.

Estos registros son parte de la información recolectada en el marco del proyecto de la tesis en desarrollo y serán sometidos a otros procesos de análisis, junto con la información que actualmente se recoge. Lo que interesa destacar para los fines de este artículo, es la utilidad de ciertos aspectos sobre la estrategia metodológica utilizada, que pudieran dar cuenta de sus ventajas y limitaciones.

En este sentido, son muchas las aristas que pueden convertirse en objeto de análisis; sin embargo, el trabajo realizado se centró en dos aspectos de importancia, tanto para el ejercicio investigativo en discapacidad como para la metodología narrativa conversacional: (1) los procesos interaccionales que se generan en la narrativa conversacional (entre los participantes, con el investigador y con el contexto situacional) y (2) la reflexividad, no sólo como proceso presente en el investigador, sino directamente relacionada con el ‘hacer’ humano. A partir de este reconocimiento se argumenta que las personas no necesariamente se transforman con la narrativa, sino que la reflexividad se hace visible en la medida que las conversaciones aportan a la solución de situaciones prácticas de la vida de los participantes.

## LA INTERACCIÓN EN LA CONVERSACIÓN

Una narrativa conversacional implica procesos interaccionales, en donde el encuentro con los otros permite visibilizar unos niveles

de organización de la experiencia para ser compartida. Particularmente en este ejercicio investigativo no se trató de una conversación natural como puede abordarse desde algunas investigaciones que describen estudios sobre conversaciones cotidianas y espontáneas (Lwin, 2012). En este caso, todos compartieron un contexto conversacional previamente diseñado, puesto que la conversación no surgió espontánea y libremente, sino que fue inducida a propósito del tema de investigación. Este contexto artificial estuvo cargado de normas previas: el tema propuesto, la organización de los grupos, el manejo de los tiempos, la observación de la conversación por otros grupos, entre otras, las cuales le imprimieron un carácter particular a la interacción.

A la vez, surgieron imprevistos que hicieron el contexto dinámico y cambiante, otorgándole unos significados propios de los procesos interaccionales inmersos. Así por ejemplo, en el Grupo 3, al finalizar el primer equipo la conversación sobre el tema sugerido, algunos participantes de los equipos reflexivos, inquietos con el desarrollo de la metodología conversacional y los roles asumidos, plantearon comentarios como los siguientes:

Participante A<sub>3</sub>: “Disculpe, es que estábamos aquí hablando sobre la metodología que usted nos dijo inicialmente: de equipos reflexivos basado en un conversatorio. ¿Qué diferencia haber hecho esto mismo si hubiéramos estado sentados como estábamos antes?, por una parte. Y por la otra, es que ustedes dijeron que era un conversatorio, entonces ¡qué sea un conversatorio!, no esa exposición tan elegante como hacen las compañeras que se saben expresar muy bien. Esto es para que nos revisemos y no continuemos así y hacer una observación cuando ya haya terminado la actividad, es cuestionarnos: ¿son equipos reflexivos porque estamos sentados así?”

Participante B<sub>3</sub>: “Me parece una actividad muy poco dinámica, prácticamente es como si el grupo lo estuviera haciendo

individualmente, dando un informe individual. Los otros grupos estamos pasivos y eso me parece muy poco dinámico.”

En la intervención de los participantes, conversar tiene un significado, hay un llamado a hacer un encuentro dialógico más espontáneo, con un uso del lenguaje menos elaborado que ofrezca la posibilidad de que quienes están en actitud de escucha puedan, también desde su rol, sentirse partícipes de la conversación. Se trata de reconocer el valor del otro en la conversación: igualdad de condiciones, principio elemental para reconocer la interacción en una construcción colectiva de la experiencia compartida.

Igualmente otros integrantes de los equipos reflexivos reaccionaron ante las posturas asumidas por sus compañeros y expresaron:

Participante H<sub>3</sub>: “Yo entiendo que este es un sistema de trabajo en grupo, de una metodología que tiene que ver con el trabajo grupal, una técnica donde cada uno de los miembros está elaborando un concepto. Yo pienso que aquí se desmorona la idea de quienes son los que saben más, se parte de unos conceptos propios que ellas han ido construyendo a partir de sus propios conocimientos, y que igual como personal de apoyo de las instituciones educativas, estamos en igualdad de condiciones. Segundo, en ningún momento hay pasividad, cuando la misma teoría del conocimiento plantea que el desarrollo del conocimiento está entre el objeto y el sujeto y el objeto también le aporta una cantidad de elementos y por lo tanto es activo, en este caso estamos escuchando, y así no estuviéramos hablando no quiere decir que estamos pasivos. Lo que pasa es que también se reconoce que en los grupos aparecen sujetos de resistencias y esa situación entonces posiblemente cause otras dinámicas. Yo siento que el procedimiento es adecuado, es bueno, simplemente es cuestión de asimilación y acomodación.”

A través de la conversación se reconoce cómo se crean maneras de relacionarnos que

permiten hacer una comprensión intersubjetiva de la experiencia. En este caso, se rescata el valor de escuchar al otro, el escucharnos en el relato y desde el relato (Estupiñán & González, 2012). Al escuchar, se generan significados a través del discurso que dejan ver la interrelación entre texto y contexto. En este caso, el contexto cobró especial importancia, no sólo por los temas propuestos en cada ocasión, sino por el reconocimiento mutuo de los participantes como pares conversacionales en donde se pusieron de manifiesto unas reglas culturales que hicieron posible continuar con la conversación.

En esta situación presentada se puede observar cómo la metodología comenzó a mostrar sus fortalezas: unas personas reaccionaron y otras entraron en interacción permitiendo dar continuidad sin necesidad de salirse de la dinámica de conversar. Es decir, se reconoció el dominio narrativo-conversacional como un espacio relacional de constitución-mantenimiento-negociación de las relaciones entre los *self's*, como lo manifiestan Estupiñán y González (2012). Por ello, aumentó la comprensión de la narrativa como un fenómeno que da una idea de la interacción humana, pues el relato se construye a partir de las intervenciones, de las interrupciones, de los comentarios de quienes participan en la conversación. Al respecto, Norrick (2000) proporciona una amplia evidencia de que la narrativa, no sólo crece y se desarrolla a partir de contextos conversacionales concretos, sino que pone de manifiesto la naturaleza interactiva de la narración así como el papel clave que juega el público, es decir, los otros de la conversación, en la medida que la conversación fluye más espontáneamente.

Otro aspecto a tener en cuenta en estos procesos interaccionales es el papel del investigador, no solamente por el manejo de estas reacciones que surgen de asuntos previstos o no, sino en las formas de interacción e incluso de empatía, con los diferentes grupos y con la metodología misma. También se relaciona con la experiencia previa al decidir trabajar con este tipo de metodologías y la habilidad para lidiar con lo que pueda presentarse. Esto implica que el investigador debe

favorecer los procesos interaccionales propios de esta estrategia metodológica, por lo que desde la planificación de la actividad hasta el fluir de las conversaciones, e incluso la transcripción de las mismas, debe tener en cuenta aspectos relacionados con la organización de los grupos, las instrucciones dadas, las emociones que se ponen en juego, así como las habilidades comunicativas de los mismos participantes que le dan una característica particular al transcurso de la experiencia conversacional, como lo manifestaron algunos participantes del Grupo 3:

“Es importante también, cuando se empieza un trabajo, escuchar e interpretar las instrucciones. A mí me quedó muy claro, y a nuestro grupo creo que le quedó claro, que si nosotros sabemos interpretar y nos motivamos a esas instrucciones, todos estamos atentos y tomamos notas.”

El investigador entonces debe velar por la claridad de las instrucciones y la comodidad de los participantes frente a ellas. Así mismo, es importante regular el número de participantes en la conversación de manera que se pueda cuidar el fluir de la conversación y la intervención de todos los integrantes. A pesar de que hay pocas sugerencias en la literatura sobre el número ideal de participantes para las narrativas conversacionales, se espera que no sean muchos, no sólo para favorecer la interacción entre ellos sino, como la terapia narrativa lo indica, para favorecer también la de-construcción de las historias personales. Se resalta que lo característico en una conversación es el hecho de implicar un número relativamente restringido de participantes, cuya única finalidad sea el placer de conversar (Meneses, 2002).

En las narrativas conversacionales se observa también la puesta en escena de los diferentes contextos en interacción, lo que hace que cumplan múltiples funciones que se presentan de manera simultánea en el momento de la interacción. A la vez, esto está mediado por lo que cada participante elige decir o no, así como por sus certezas de que su historia encaja y forma parte de un contexto social

también compartido (Norrick, 2000). Es decir, se traen características relacionadas con la historia, conocimientos y experiencias previas de los participantes frente al tema tratado (contexto local) y lo que se construye en la conversación (contexto situacional), lo cual se manifestó en intervenciones como:

Participante N<sub>3</sub> (Grupo 3): “De pronto esta misma dinámica a mí personalmente me hace pensar en lo que vivimos en un aula de clase. A veces acomodar mi metodología a todos los estudiantes es casi imposible. Esta lectura que yo le hago al grupo es lo que podemos vivir en esa realidad que vivimos a diario y por eso tenemos al muchacho que molesta, porque no nos acomodamos a la metodología.”

Participante J<sub>1</sub> (Grupo 1): “Uno va reviviendo todo por lo que ha pasado también comparando las situaciones de uno con los comentarios de ellas [...] porque es que siempre yo me imagino que nosotros hemos pasado por las peores situaciones porque nos han rechazado o nos han pasado muchas cosas en las diferentes instituciones de salud.”

Se puede observar cómo cada historia está vinculada a un contexto conversacional local, a una historia previa particular de cada integrante de la conversación, que hace que se invoquen a la vez múltiples contextos. En palabras de Estupiñán y González (2012), el carácter contextual de la narrativa conversacional se refiere a un análisis situacional, relacional y constructivo del encuentro humano donde se acuerda llevar a cabo una conversación con fines de cambio, de mejoramiento o de búsqueda de calidad de la vida de personas y las familias; por ello, en ese contexto se engendra la misma búsqueda de sentido para todos los participantes del encuentro, tanto si compartían o no sus historias y experiencias personales y sociales.

Sobre estos procesos interaccionales en la conversación, se puede concluir que la estrategia plantea unas fortalezas, pues los imprevistos que surgen se resuelven a través de la

misma conversación. Precisamente por ese fluir de la conversación, los procesos interaccionales se favorecerían en la medida que el número de participantes fuera reducido.

#### REFLEXIVIDAD: ENTRE EL SENTIR, EL SER Y EL HACER

El concepto de reflexividad fue introducido en el contexto de la investigación cualitativa, por la Etnometodología a mediados del Siglo XX (Guber, 2001) y proviene de la bibliografía anglosajona: “en inglés, se distingue *reflectivity* de *reflexivity*. Mientras que *reflectivity* se refiere a pensar después del acontecimiento y, por lo tanto, es un proceso distanciado de la acción concreta, *reflexivity* implica una toma de conciencia más inmediata, continua, dinámica y subjetiva” (De la Cuesta-Benjumea, 2011, p. 169). Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), la palabra *reflexivo* proviene del latín *reflexum*, supino de *reflectere*, que significa: volver hacia atrás. La reflexividad es una cualidad del ser reflexivo, que es estar acostumbrado a hablar y a obrar con reflexión. En este sentido, la reflexividad está más asociada a la introspección: mirada interior que se dirige a los propios actos o estados de ánimo o de conciencia.

En el contexto de la investigación que nos ocupa, la reflexividad se relaciona con el actuar con conciencia, de una manera permanente, en el sentido de que se piensa antes y después de actuar. Los procesos reflexivos, surgidos o no en las narrativas conversacionales, se relacionan con componentes del dominio pragmático de las personas, más que con sus formas de ser y sentir. De esta forma, se cuestiona el argumento de que en la conversación narrativa las personas se transforman (Garzón & Riveros, 2012). Se podría más bien decir que la subjetividad se expresa y se crea narrativamente, ya que es difícil saber si en la narrativa la persona es o hace lo que dice ser o hacer. Tal vez las personas puedan darse cuenta de cosas, tomar en consideración lo que otros dicen, o incluso aprender de los otros. Sin embargo, eso no determina que la gente sea diferente después de

participar en una actividad narrativa, o al menos el investigador no puede dar cuenta de ello en la inmediatez de un proceso conversacional narrativo. Lo que sí es evidente son los aspectos fundamentales sobre el hacer, con respecto a los cuales todo lo demás adquiere sentido. En las narraciones entonces, vale la pena destacar los puntos centrales en relación con aquello de la vida de las personas que es difícil para ellos, puesto que los sentimientos de temor, frustración, alegría, tristeza, no se presentan con respecto a las palabras, sino con respecto a los hechos, como lo manifestaron algunos padres de niños y niñas con discapacidad del Grupo 1:

Participante A<sub>1</sub>: “Yo metí a mi hijo apenas el año pasado (al jardín), porque siempre sentí temor de meterlo en un jardín, porque me daba cosa que de pronto me lo rechazarán, de pronto no me lo tratarán bien [...] y como él tiene tantos antecedentes, entonces me daba temor. Pues me arriesgué y me han colaborado bastante, mantienen muy pendientes de él, me colaboran mucho cuando él está enfermo que es lo que a mí más me preocupa.”

Participante B<sub>1</sub>: “Y esta situación si es muy difícil, le saca a uno lágrimas, lo vuelve un ‘flequero’, discúlpennme la expresión, y todos los días aprendemos cosas nuevas. Entonces el ambiente familiar es duro, nosotros hemos tenido crisis familiar, crisis de pareja y las teníamos en el comienzo porque no sabíamos manejar la situación con la niña: -que esto se hace así, -que no, que así, -que es que usted, es que vea, -que es que yo... ¡eso es duro! En este momento, gloria a Dios, hemos madurado mucho como familia, alrededor de la niña, hemos madurado mucho como pareja, como personas, y las personas que están al lado de nosotros como que han ido aprendiendo ese proceso, es difícil pero se da.”

Las personas se refieren a circunstancias que tienen que ver con acciones que suceden o no, que se resuelven o no, que se pueden o no facilitar. Las familias y los profesores de

niños/as con discapacidad hicieron evidente que en ese hacer, no pueden nunca dejarse vencer por el día a día, que deben enfrentarlo, no importa lo que pase, como se ve en este diálogo entre dos madres del Grupo 1:

“... Y uno se cansa, llega un momento que uno dice: ¡Ay Dios mío!: ¿yo qué voy a hacer?” -“Pero toca seguir porque los niños están pequeñitos, les falta toda una vida por delante!”

O lo que expresa la profesora del Grupo 2:

“Uno hace lo que puede... es que yo los voy a tener (a los niños con discapacidad en el aula), no sé, dos, tres años, pero ellos (los padres) ¡los van a tener toda la vida!”

Si bien es claro que desde la terapia narrativa los profesionales en Psicología buscan con las conversaciones, individuales o colectivas, de-construir ciertas historias para construir otras más edificantes para el sujeto (Matthews, B. & Matthews, B., 2005), también es evidente que allí la reflexividad cobra un valor fundamental, relacionado directamente con la construcción de subjetividad, lo que permite redireccionar aspectos vitales del sujeto. Sin embargo, en contextos investigativos cuyo objetivo no es la modelización del actuar, sino reconocer experiencias de vida que permitan vislumbrar sentimientos y emociones en las interacciones de la familia con los contextos educativos y de salud, como en el ejercicio metodológico que se presenta en ese artículo, es necesario abordar ciertos matices sobre la reflexividad que ayuden al investigador social a superar sus temores en el uso de estas estrategias de investigación.

Uno de estos matices tiene en cuenta la postura desde los equipos conversacionales, en donde se pone en juego un ejercicio individual de auto-referencia, es decir, a partir de la pregunta realizada por el investigador, la conversación giró en torno a las experiencias personales de cada participante y al ser socializadas, fueron reconocidas por los otros.

Participante M<sub>1</sub>: “Yo tengo a Mauricio, hace 6 años nació pero cada día le detectan más cosas [...]. Mi caso es diferente porque yo no tengo papá y mamá. Yo tengo dos hermanas pero yo estoy sola con Mauricio, es muy complicado. Yo realmente saco el tiempo que yo pueda para él, porque es lo mejor que me ha pasado en la vida. Que es muy complicado porque yo como mamá... (empieza a llorar e interrumpe la idea)... disculpen... yo como mamá... muy difícil yo aceptar a Mauricio como nació. Fue muy difícil para mí. Yo siento que a muchos nos ha pasado.”

Participante N<sub>1</sub>: “¡A todos!”

Participante M<sub>1</sub>: “Porque le cambia a uno la vida totalmente, totalmente (continúa hablando entre sollozos). Uno quisiera que su hijo fuera normal, y yo creo que es lo más lógico [...]. Aprovechen la familia que tienen porque es muy duro uno estar solo.”

Participante P<sub>1</sub>: “Pues uno que te escucha a ti uno sabe que todas esas situaciones, las hemos vivido. Es muy duro para tí porque estás sola, pero cuando uno está en esa situación uno se siente solo muchas veces, así esté con la familia.”

Compartir esos escenarios conversacionales que muestran la diversidad de afectaciones, pensamientos, experiencias, posturas, genera procesos reflexivos que permiten organizar el discurso propio en relación al contexto conversacional en el que se participa. Estas conversaciones son una posibilidad de relatar la experiencia de vida, quizás a manera de catarsis, dando a conocer emociones y prácticas; o tal vez se trata de construir relatos que narren circunstancias particulares para que puedan ser utilizadas por otras personas que comparten situaciones similares, como lo manifiestan algunos profesores del Grupo 3:

Participante H<sub>3</sub>: “Por ejemplo en este caso lo que acaba de decir el compañero, que podemos valernos de esa institución

para que ellos nos colaboren en terapias o en atención mediante el equipo interdisciplinario... En este momento para mí, es una colaboración muy valiosa, porque lo que acabo de escuchar me sirve bastante para poder valerme de esa institución.”

Participante E<sub>3</sub>: “...cuando yo vengo a esta reunión tengo una expectativa grande y es aprender de mis compañeros. Cada compañero habla, como lo acabaron de hacer ellas, a cada uno le saco jugo, por sus experiencias, por sus vivencias, por su historia laboral en educación. Uno sale de aquí con muchos elementos didácticos, metodológicos, de conocimiento, etc., que me sirven. Cuando ellas hablaron, yo escuché y tomé atenta nota, yo aprendí; lo valoro. No solamente venimos a aprender de un conferencista sino de lo que uno habla y aporte. Por eso me parece excelente la metodología.”

La reflexividad da la posibilidad de aprender de los demás, de reconocer cómo los otros resuelven asuntos que ellos no habían podido resolver, incluso emocionalmente, y pueden cambiar su acción con respecto a ellos mismos. Sin embargo, esta transformación cobraría sentido al corroborar los cambios en las acciones de cada participante. En casos como la discapacidad, las personas pueden hablar muy bien de las lecciones aprendidas y evidenciar que hay unos que les pueden dar lecciones a otros, pero transformar la acción al respecto es precisamente lo que crea ciertas resistencias sociales. Porque las conversaciones no son simplemente sobre sentimientos de las personas, sino sobre hechos, acciones que ocurrieron y acciones que hay que emprender, las cuales serían el eje de la transformación.

El hecho de narrarse como madres, padres, abuelos, profesores, directivos, genera disposición, no sólo para posicionarse frente a su rol, sino para comprender al otro. Los procesos de reflexividad surgidos a partir de la interacción con el otro en la expresión de procesos individuales (emociones, saberes y haceres) en un espacio y tiempo determina-

dos, a través de la interacción discursiva con otras personas, genera significados múltiples.

Un segundo matiz para mirar la reflexividad en este ejercicio desde la narrativa conversacional está puesto en los *equipos reflexivos*, que, como su nombre lo indica, deben estar constantemente en un proceso de reflexión, no solamente sobre lo que escuchan, sino en permanente interacción con sus propios procesos subjetivos, como se evidencia en los siguientes relatos:

Participante H<sub>1</sub>: “Nosotros como padres sabemos lo que ella (se refiere a la integrante M<sub>1</sub>) está sintiendo.”

Participante L<sub>1</sub>: “...porque es más fácil desahogarse uno con otras personas. Por ejemplo, yo llamar a mi mama y decirle, me pasa esto y esto... no es lo mismo. En cambio aquí hay un espacio abierto para uno expresar lo que siente. Porque hay momentos en que uno tiene muy elevado el ego y dice: sí, yo voy a salir adelante, yo no voy a desfallecer. Como hay días que uno siente que no es capaz. A mí me ha pasado [...]. Hace poquito me pasó eso, hasta llegué llorando acá al jardín con el niño.”

Es decir, esa forma particular de relación que ellos como observadores establecen con quienes conversan, está impregnada de significados para ellos, significados que otros están ayudando a construir.

Además de esos matices sobre la reflexividad encontrados en cada uno de los equipos: conversacionales y reflexivos, se destaca que la reflexividad es considerada también como un estilo cognitivo. A pesar de la variedad de definiciones sobre los *estilos cognitivos*, en este trabajo se los entiende como las diferencias individuales sobre los modos en que una persona percibe, piensa, soluciona un determinado problema y se relaciona con otros (Ramíro, Navarro, Menacho & Aguilar, 2010). Refiere entonces a una forma propia y particular que cada persona tiene de procesar la información que recibe del medio. En este orden de ideas, el carácter reflexivo asignado, no sólo a

la investigación cualitativa, sino a la narrativa conversacional, debería estar impregnado de estas maneras peculiares de comprender el mundo y de relacionarse con los otros.

Por ello es tan claro, e incluso cada vez cobra más fuerza, el carácter de reflexividad en el propio investigador, ya que no solo mejora la calidad de los estudios, sino que además puede cualificar su quehacer como investigador (De la Cuesta-Benjumea, 2011). Es así como se ha superado la suposición implícita de que se está investigando algo ‘fuera’, algo ajeno y lejano al propio investigador, y que el conocimiento que se busca no puede ser adquirido exclusiva o simplemente a través de la introspección (Aull-Davies, 1999). Al contrario, cada vez más la investigación tiene que ver con las conexiones que el investigador establece con su tema de investigación. Allí, la toma de conciencia que el investigador realiza, sí tiene que ver con esas formas de solucionar problemas, de ver el mundo y de relacionarse con otros, propios de un estilo cognitivo particular.

El investigador social aplica un estilo cognitivo reflexivo para su investigación, y lo hace explícito al reconocer que ese carácter de reflexividad le confiere también objetividad al trabajo, al dar cuenta de los efectos del investigador sobre la situación que investiga. De hecho, son variadas las discusiones sobre cómo debe hacer el investigador estos procesos reflexivos e incluso, algunos autores sugieren formas para poder llevar a cabo esta práctica (Arvay, 2003; Finlay, 2003).

Por el contrario, esta dinámica no resulta tan clara y explícita con los participantes de una metodología como las narrativas conversacionales. Así como algunos autores asignan a la narrativa un carácter connatural al ser humano (Connelly & Clandinin, 1996), pareciera ser que la reflexividad también debería emerger espontáneamente en todas las personas que participan en este tipo de metodologías. Sin embargo, ese ejercicio consciente, explícito, pausado y reflexivo que hace el investigador, puede no presentarse en todos los participantes de una narrativa conversacional, especialmente si se tiene en cuenta que la condición humana varía según las caracterís-

ticas de personalidad, la carga emotiva, las formas de relacionarse con el mundo, los estilos cognitivos. Se hace entonces necesario reconocer que cada ser humano tiene su propia forma de pensar y de aprender de las experiencias de la vida, dando así la posibilidad a que la reflexividad se presente o no. El hecho de que unas personas lo hagan explícito en la conversación, como se mostró en los resultados de este ejercicio metodológico, no garantiza ni que se presente en todos los participantes, ni que todos vayan a modificar su actuar a partir de allí, por lo tanto es una condición que no se puede homogeneizar.

Es decir, el carácter de reflexividad del individuo, como lo mencionan Castelblanco, Cortés, Moreno, Sarmiento, Garzón y Duque (2012) conlleva una renovación en los significados y sentidos que se otorgan a cada nueva experiencia. Pero realmente, ¿puede el investigador social dar cuenta de esto, especialmente en la inmediatez de un escenario narrativo conversacional donde se reconoce que diseñar escenarios reflexivos no garantiza que se dé la reflexividad? O mejor aún: que se evidencie la reflexividad no garantiza que se vaya a modificar el actuar de las personas, especialmente cuando esto es particular a las formas que cada persona tiene de relacionarse con el mundo y de procesar la información que de él recibe.

En síntesis, los procesos reflexivos de los participantes de esta estrategia metodológica se hacen visibles y explícitos en la medida que se aportan soluciones a aspectos prácticos de la vida. Más que compartir emociones, formas de ser, o tener a quién contarle lo que les pasa, esta estrategia tiene que ver con lo que la gente hace o puede hacer, es decir, predomina el dominio pragmático. No se trata entonces de afirmar que las personas se transforman, sino que tienen la posibilidad de hacer las cosas de otras maneras. Por eso, Cubides y Guerrero (2008) expresan que quizás la reflexividad sea el proceso de colocarse justo entre lo que ha sido dicho y lo que está por decirse; entre lo que ha sido sentido y lo que está por sentirse, a lo cual podría agregarse: entre lo que se ha hecho, lo que otros han hecho y lo que está por hacerse.

## **CONCLUSIONES**

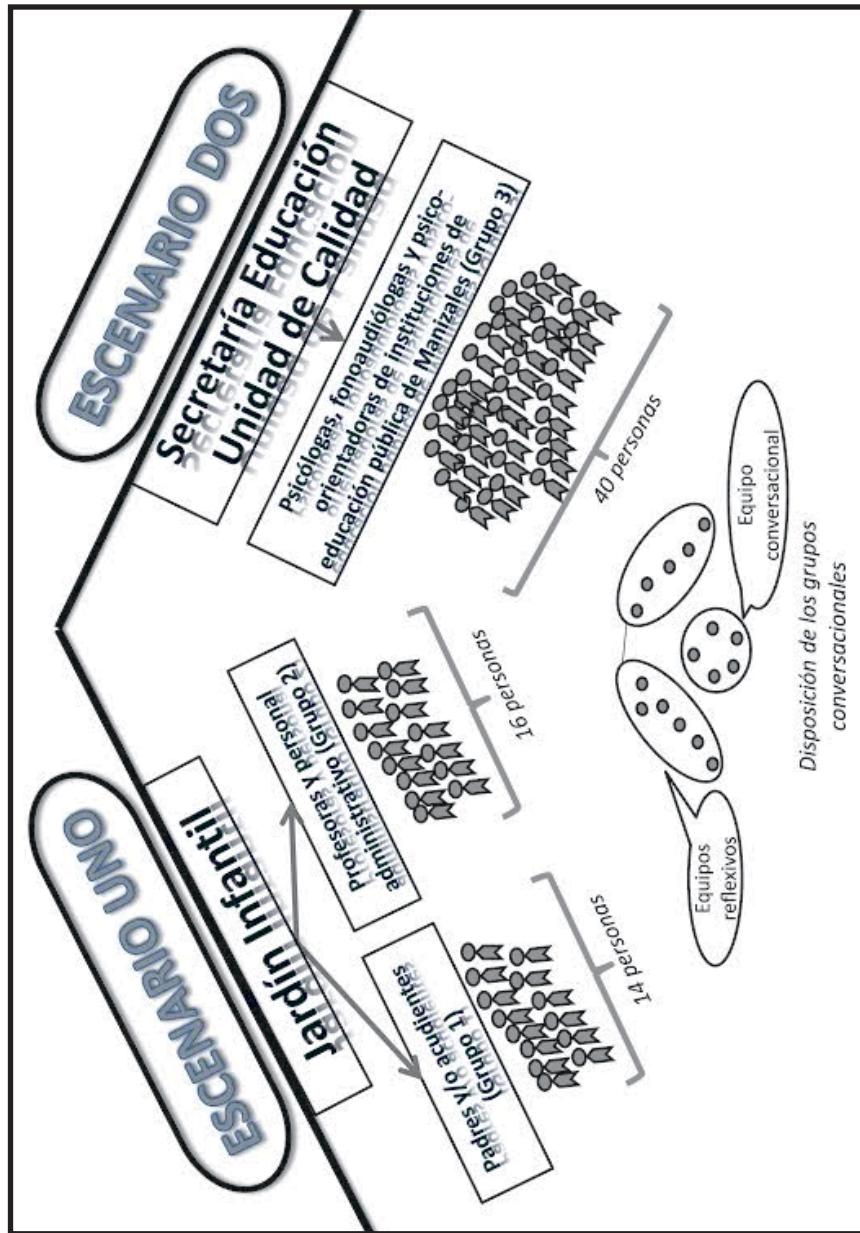
Las narrativas conversacionales implican procesos interaccionales que permiten escuchar múltiples versiones sobre la realidad que se investiga, comprender la experiencia de estas personas y por consiguiente, se constituyen en una excelente estrategia para orientar el trabajo investigativo con familias y profesores de niños y niñas con discapacidad.

Dejar abierta la posibilidad que en esta estrategia metodológica los procesos reflexivos de los participantes se presenten o no, o incluso sean visibilizados o no por el mismo investigador, es reconocer la distancia que existe entre el hablar y el hacer, especialmente cuando se reconoce que el ‘hacer algo’ sobre lo que se conversa no es inmediato. La reflexividad permite dar cuenta que este no es un proceso fácil de alcanzar por los co-narradores.

Es importante no sobredimensionar el alcance de estrategias metodológicas como esta. Tanto lo narrativo como lo conversacional cautivan, las historias de las personas crean empatía y se puede tener una falsa confianza en creer que se van a solucionar aspectos prácticos sobre la realidad que viven. Se hace necesario mantener una actitud medida y pensar que a partir del reconocimiento de esas pequeñas cuestiones, la vida pragmática de las personas puede ordenarse.

La conversación es una manera de relacionarse de las personas que sirve para obtener una variada información, no necesariamente guiada por un investigador. Se propone llevar esta estrategia a contextos más espontáneos y con menor número de personas, dando mayor valor a los temas en los que la gente se engancha para conversar (y no los propuestos por el investigador). Esto a la vez ofrece la oportunidad para que investigadores interesados en reconocer la relación individuo/sociedad implicada en el estudio de la discapacidad, tengan las herramientas necesarias para la utilización de este tipo de metodologías, al superar los temores y revelar los dilemas que pueden generarse en las trayectorias investigativas en el tema de la discapacidad.

FIGURA 1  
ILUSTRACIÓN DE LOS ESCENARIOS, LOS GRUPOS Y LA DISPOSICIÓN FÍSICA PARA LAS NARRATIVAS CONVERSACIONALES



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Manizales (2012). *Plan de Desarrollo Municipal de Manizales 2012-2015. Gobierno en la calle. Acuerdo 078 junio 5 de 2012* [Manizales Municipal Development Plan 2012-2015. Street Government Agreement 078 Jun 5, 2012]. Manizales: Alcaldía de Manizales.
- Alcaldía de Manizales & Centro de Información y Estadística (2011). *Centro de Información y Estadística del Municipio de Manizales - CIE* [Center for Information and Statistics of the Municipality of Manizales - CIE]. Manizales. Recuperado el 19 de marzo de 2014 de <http://www.indicadoresmanizales.com/Default.aspx>.
- Alcaldía de Manizales & Secretaría de Educación (2011). *Portafolio de servicios y asistencia técnica* [Portfolio of services and technical assistance]. Manizales: Secretaría de Educación.
- Arvay, M. (2003). Doing reflexivity: A collaborative, narrative approach. En L. Finlay & B. Gough (Eds.), *Reflexivity. A practical guide for researchers in health and social sciences*. London: Blackwell.
- Aull-Davies, C. (1999). *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others*. London: Routledge.
- Bolívar, A. & Domínguez, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [The biographical and narrative research in Latin America: Areas of development and current state]. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), Art. 12.
- Booth, T. & Booth, W. (1994). *Parenting under pressure: Mothers and fathers with learning difficulties*. Buckingham: Open University Press.
- Bowker, G. (1993). The age of biography is upon us. *Times Higher Education*, 9(8), 19-20.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva* [Acts of meaning: Beyond the cognitive revolution]. Madrid: Alianza.
- Buitrago-Echeverri, M.T., Ortiz-Rodríguez, S.P. & Eslava-Albarracín, D. (2010). Necesidades generales de los cuidadores de las personas en situación de discapacidad [Overall requirements in caregivers of people experiencing disability]. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 12(1), 59-77.
- Cantor, F., Tivera, M.A. & Ramírez, J.A. (2013). La comuna San José en la mira: Transformaciones urbanas y redes sociales vistas a través de la fotografía [The commune San Jose in focus: Urban transformations and social networks seen through photography]. *Revista Luna Azul*, 37, 162-195. Recuperado el 14 de abril de 2014 de <http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php?option=content&task=view&id=851>. <http://dx.doi.org/10.17151/luz.2013.37.11>
- Castelblanco, C.A., Cortés, J., Moreno, L., Sarmiento, S., Garzón, D. & Duque, R. (2012). Construcción narrativa de los vínculos de familias sustitutas permanentes del Programa Aldeas Infantiles SOS Bogotá [Narrative construction of the links of the permanent foster care family of the Aldeas Infantiles SOS Program in Bogotá]. *Psicogente*, 15(28), 428-444.
- Castro, R.E., Solorzano, H. & Vega, E. (2009). *Necesidades de cuidado que tienen los cuidadores de personas en situación de discapacidad, por parte de su familia en la localidad de Fontibón: Bogotá D.C.* [Care needs of caregivers of people with disabilities, by means of their families in Fontibón: Bogotá D.C.]. Enfermería, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

- Clandinin, J., Huber, J., Huber, M., Orr, A., Pearce, M. & Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities. Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. London: Routledge.
- Connelly, M. & Clandinin, D.J. (1996). Relatos de experiencia e investigación narrativa [Stories of experience and narrative research]. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly & J. Clan (Eds.), *Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-58). Barcelona: Laertes.
- Contursi, M.E. & Ferro, F. (2006). *La narración. Usos y teorías* [Narrative. Uses and theories]. Bogotá: Norma.
- Córdoba-Andrade, L., Mora, A., Bedoya, A. & Verdugo, M.A (2008). Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo [Family quality of life of people with disability: a comparative analysis]. *Universitas Psychologica*, 7(2), 369-383.
- Cruz-Velandia, I., Duarte-Cuervo, C. Fernández-Moreno, A. & García-Ruiz, S. (2013). Caracterización de investigaciones de discapacidad en Colombia 2005 - 2012 [Characterization of investigations of disability in Colombia 2005-2012]. *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional*, 61(2), 3-18.
- Cubides, H. & Guerrero, P. (2008). Reflexividad en la investigación cualitativa: Narrar, visualizar y dialogar [Reflexivity in qualitative research: Narrating, view and discuss]. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28, 128-141.
- De La Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: Un asunto crítico en la investigación cualitativa [Reflexivity: A critical issue in qualitative research]. *Enfermería Clínica*, 21 (3), 163-167.
- Engel, D. & Munger, F. (2007). Narrative, disability and identity. *Narrative*, 15(1), 85-94 .
- Estupiñán, J. & González, O. (2012). Narrativa conversacional, relatos de vida y tramas humanas: Hacia la comprensión de la emergencia del self en interacción en contextos ecológicos [Conversational narrative, stories of life and human frames: Towards the comprehension of the emergence of self interacting in ecological contexts]. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Finlay, L. (2003). The reflexive journey: Mapping multiples routes. En L. Finlay & B. Gough (Eds.), *Reflexivity. A practical guide for researchers in health and social sciences* (pp. 3-20). London: Blackwell.
- Garzón, D.I. & Riveros, M.C. (2012). Procesos narrativos conversacionales en la construcción de la identidad del joven y la familia con problemas de consumo de SPA en una institución de rehabilitación [Conversational narrative processes in the construction of the identity of youth and family with problems with SPA consumption in an institution of rehabilitation]. *Psicogente*, 15(8), 385-413.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. & Moore, M. (2004). *Researching life stories. Method, theory and analysis in a biographical age*. Londres: Routledge.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad* [Ethnography. Method, field and reflexivity]. Bogotá: Norma.
- Havens, A. (2005). Becoming a resilient family: Child Disability and the Family System *NCA Monographs, Special*, (17). Recuperado el 14 de abril de 2014 de <http://www.indiana.edu/~nca/monographs/17family.shtml>.
- Hymes, D. (1974). *Foundation in sociolinguistics: An ethnographic approach*. USA: University of Pennsylvania.
- Hunt, P. (1966). *Stigma: The experience of disability*. London: Geoffrey Chapman.

- Kleinman, A. (1988). *The illness narratives. Suffering, healing and the human condition.* USA: Basic Books.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns.* USA: University of Pennsylvania.
- Lalvani, P. (2011). Constructing the (m)other. Dominant and contested narratives on mothering a child with Down syndrome. *Narrative Inquiry*, 21(2), 276-293.
- Lalvani, P. & Polvere, L. (2013). Historical perspectives on studying families of children with disabilities: A case for critical research. *Disability Studies Quarterly*, 33(3), 250-275.
- Lwin, S. (2012). Developing interactional competence through conversational narratives. *The Internet Journal of Language, Culture and Society*, 90-99.
- Malhotra, R. & Rowe, M. (2014). *Exploring disability identity and disability rights through narratives.* Reino Unido: Routledge.
- Manjarrés, D., León, E.Y., Martínez, R. & Gaitán, A. (2013). *Crianza y discapacidad. Una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia* [Raising children and disability. A view from the experiences and stories of families in various parts of Colombia]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Matthews, B. & Matthews, B. (2005). Narrative therapy: Potential uses for people with intellectual disability. *International Journal of Disability, Community & Rehabilitation*, 4(1). Recuperado el 11 de marzo de 2014 de [http://www.ijdcr.ca/VOL04\\_01\\_CAN/articles/matthews.shtml#top](http://www.ijdcr.ca/VOL04_01_CAN/articles/matthews.shtml#top)
- McLaughlin, J. Goodley, D., Clavering., E. & Fisher, P. (2008). *Families raising disabled children. Enabling care and social justice.* Gran Bretaña: Palgrave Macmillan.
- Meneses, A. (2002). La conversación como interacción social [The conversation as social interaction]. *Onomázein*, 7, 435-447.
- Navarro, L.F. (2010). Terapia narrativa aplicada a una familia con una niña con síndrome de Down [Narrative therapy applied to a family with a child with Down Syndrome]. *Ajayu*, 8 (2), 45-61.
- Nevesi, E.T. & Cabral, I.E. (2009). Cuidar de crianças com necessidades especiais de saúde: Desafios para as famílias e enfermagem pediátrica [Caring of children with special health care needs: Challenges to families and pediatric nursing]. *Revista Electrónica Enfermagem*, 11(3), 527-538.
- Norrick, N. (2000). *Conversational narrative. Storytelling in everyday talk.* Amsterdam / Philadelphia: Benjamins Publishing Company.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas [Social politics and disability. Some theoretical considerations]. En L. Barton (Ed.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 19-32). Madrid: Morata.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative.* Londres: The Falmer Press.
- Ramiro, P., Navarro, J., Menacho, I. & Aguilar, M. (2010). Estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en escolares con alto nivel intelectual [Cognitive style: Reflexivity-impulsivity among school children with high intellectual level]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 193-202.
- Real Academia Española (Ed.) (2001). Diccionario de la Real Academia de la lengua española [Dictionary of the Royal Academy of the Spanish Language] (22a. ed.). Madrid, España: Real Academia Española.

- Thomas, C. (2002). Disability theory: Key ideas, issues and thinkers. En M. Oliver, C. Barnes & L. Barton (Eds.), *Disability studies today*. Cambridge: Polity Press.
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior [The call of stories: Using narrative inquiry in cross-cultural research in higher education]. *Profesorado*.
- Revista de *Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(3), 49-62.
- Verdugo, M.A., Canal, R., Jenaro, M.C., Badía, M. & Aguado-Díaz, A.L. (2012). *Aplicación del paradigma de calidad de vida a la intervención con personas con discapacidad desde una perspectiva integral* [Application of the paradigm quality of life to the intervention with people with disabilities from a holistic perspective]. Salamanca: INICO.

*Centro de Investigación y  
Desarrollo Humano (CINDE)  
Universidad de Manizales  
Caldas - Colombia*

Fecha de recepción: 13 de agosto de 2014  
Fecha de aceptación: 6 de junio de 2015