



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

MANUAL DE METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA PARA EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES.

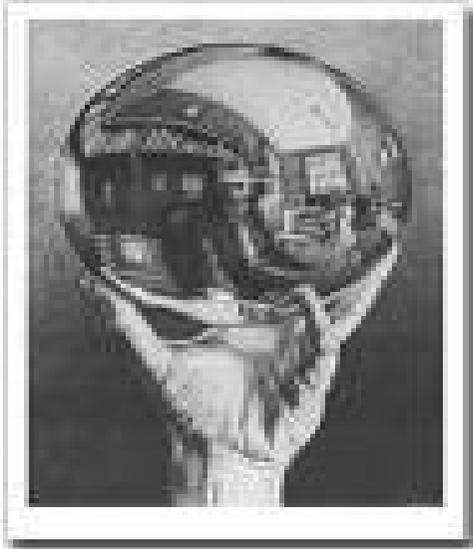
TEXTO DE APOYO A LA DOCENCIA
FRANCISCO CISTERNA CABRERA

Mayo de 2007

INDICE

1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN	2
1.1. <i>El carácter dialéctico del conocimiento científico</i>	2
1.2. <i>Los paradigmas en la investigación en Ciencias Sociales y Educación</i>	5
2. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	9
3. LA ESTRUCTURA FORMAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	12
4. EL TEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN... ..	13
5. LAS INTERROGANTES O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	14
6. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
7. LAS CATEGORÍAS Y LAS SUBCATEGORÍAS APRIORÍSTICAS.	15
8. PREMISAS, SUPUESTOS Y EJES TEMÁTICOS	23
9. DEFINICIÓN Y FUNCIÓN DEL MARCO TEÓRICO.....	25
9.1. <i>¿Que es el marco teórico?</i>	25
9.2. <i>Funciones del marco teórico</i>	25
10. EL TRABAJO DE LA "LECTURA" EN LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO.	26
10.1. <i>¿Cómo se debe leer para formular un marco teórico?</i>	26
10.2. <i>La definición de los términos básicos.</i> ..	28
10.3. <i>La definición de los conceptos teóricos</i> ..	28
11. SISTEMA DE CITAS BIBLIOGRÁFICAS	31
11.1. <i>Citas de Libros</i>	31
11.2. <i>Citas de enciclopedias y diccionarios.</i> ..	33
11.3. <i>Citas de publicaciones periódicas</i>	33
11.4. <i>Citas desde medios electrónicos</i>	34
11.5. <i>Citas de artículo en publicaciones periódicas electrónicas</i>	35
11.6. <i>Citas de otras Referencias</i>	36
12. TIPO DE CITAS Y SU USO EN EL INFORME DE INVESTIGACIÓN.....	37
12.1. <i>Cita Textual</i>	38
12.2. <i>Cita contextual</i>	39
12.3. <i>Cita de cita</i>	40
13. EL DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN	42
13.1. <i>Tipo de investigación</i>	42
13.2. <i>Unidad y sujetos de estudio</i>	44
13.3. <i>Instrumentos para recoger la información</i> ..	45
14. LA ENTREVISTA.....	45
14.1. <i>Tipos de entrevista</i>	45
14.2. <i>¿De donde surgen las preguntas para una entrevista?</i>	46
14.3. <i>Pertinencia de las entrevistas en profundidad</i>	46
14.4. <i>Limitaciones de la entrevista en profundidad</i>	47
14.5. <i>Técnicas para guiar las entrevistas</i>	47
15. LA OBSERVACIÓN METODOLÓGICA.....	48
15.1. <i>Tipos de observación según la pertenencia del observador</i>	49
15.2. <i>Tipos de observación según el rol del observador</i>	49
15.3. <i>Condiciones para la observación metodológica</i>	50
15.4. <i>Otros tipos de observación</i>	51
15.5. <i>¿De donde surgen los temas que se observan?</i>	52
16. LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	53

16.1. Los actos de habla en el grupo de discusión.....	53	18.5. La presuposición.....	62
16.2. Fortalezas y debilidades metodológicas del grupo de discusión	53	18.6. La implicatura y los sobre-entendidos ...	63
16.3. Formas orgánicas del grupo de discusión	54	18.7. Los actos de habla.....	63
16.4. Diseño de un grupo de discusión	54	18.8. Cuestiones metodológicas claves del análisis semiótico.....	64
16.5. Rol del coordinador del grupo de discusión.....	54	19. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	64
16.6. Utilidad metodológica de los grupos de discusión.....	55	19.1. Conceptualización	64
16.7. Debilidades metodológicas del grupo de discusión.....	56	19.2. Características de la investigación-acción en la escuela.....	65
17. LA HISTORIA DE VIDA.....	56	19.3. La actitud reflexiva.....	65
17.1. Los relatos personales y el síntoma biográfico.....	56	19.4. Instrumentos recopiladores de información en una investigación-acción	67
17.2. Etapas de la historia oral como herramienta metodológica	57	19.5. ¿Qué debe cumplir una investigación-acción?.....	67
17.3. Dimensiones básicas y modalidades interpretativas.....	57	20. LA RAZÓN HERMENÉUTICA	69
17.4. La producción-interpretación de una historia de vida.....	59	21. LOS PROCEDIMIENTOS DE TRIANGULACIÓN.....	70
17.5. Consideraciones de diseño	59	21.1. La selección de la información	70
17.6. La historia de vida en investigación educativa.....	60	21.2. La triangulación de la información por cada estamento.....	70
18. EL ANÁLISIS SEMIÓTICO	60	21.3. La triangulación de la información entre estamentos.....	71
18.1. El sentido como una construcción social	61	21.4. La triangulación entre las diversas fuentes de información.....	72
18.2. Ordenes de la regularidad semiótica.....	61	21.5. La triangulación con el marco teórico ...	72
18.3. Las suposiciones compartidas y los enunciados	62	21.6. La organización del corpus de la información.....	73
18.4. La perspectiva inferencial en el análisis del discurso	62	22. CRITERIOS PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.	73
		23. OBSERVACIÓN FINAL.....	75
		24. BIBLIOGRAFÍA.....	76
		24.1. Bibliografía básica.....	76
		24.2. Bibliografía general	76



PRESUPUESTOS
EPISTEMOLÓGICOS DE LOS
PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

1. Paradigmas de investigación en ciencias sociales y educación

1.1. El carácter dialéctico del conocimiento científico

La finalidad de la investigación científica es producir conocimiento científico, es decir, conocimiento validado epistemológicamente desde los parámetros de aquello que una comunidad científica considera ciencia en un determinado momento histórico.

El concepto de ciencia es por tanto un concepto históricamente situado. Los referentes de validez y confiabilidad van cambiando, así como también se van modificando dialécticamente los procedimientos para la generación y validación del nuevo conocimiento.

Esta modificabilidad de los referentes para producir y validar conocimiento científico es lo que Kuhn estableció con el concepto de "paradigma", entendido éste término como *"realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica"*. (KUHN, 1990). Esta conceptualización será su aporte más relevante al desarrollo teórico de la ciencia.

La reflexión sobre la modificabilidad de la ciencia va acompañada de preguntas que necesariamente la enmarcan como:

- ¿Cómo se lleva a cabo la actividad científica?

- ¿Existe un mismo patrón en dicha actividad que se pueda aplicar a lo largo de las distintas épocas históricas?
- ¿A qué se debe el aparente éxito en la obtención de conocimientos de la ciencia?
- Dicho conocimiento, por otra parte, ¿es acumulativo a lo largo de la historia?

Este tipo de cuestiones, así como las respuestas que Kuhn plantea, nos muestran el enfoque histórico con el que se analiza la ciencia. Efectivamente, Kuhn se dedicó en un primer momento al estudio de la historia de la ciencia y fue a partir de ella de donde surgieron diversas cuestiones que muestran un contraste entre dos concepciones de la ciencia. Por un lado, la ciencia entendida como una actividad completamente racional y controlada, y por otro lado, la ciencia entendida como una actividad concreta que se ha venido dando a lo largo de los siglos y que en cada época histórica presenta peculiaridades y características propias. Estos dos planteamientos pueden ser denominados "formalista" e "historicista", respectivamente.

Las respuestas que Kuhn da a las cuestiones iniciales, supusieron un gran cambio en el debate filosófico del momento, pues el modelo formalista que imperaba fue desafiado por el enfoque histórico de Kuhn, según el cual, la ciencia se desarrolla siguiendo determinadas fases:

- 1.-Establecimiento de un paradigma
2. Ciencia normal
3. Crisis
4. Revolución científica
5. Establecimiento de un nuevo paradigma.

Los paradigmas son, por tanto, un marco o perspectiva bajo la cual se analizan los problemas y se trata de resolverlos. Por ejemplo, el movimiento aparentemente irregular de los planetas en el cielo es un problema concreto.

Podemos verlo a la luz del paradigma que ofrece la teoría geocéntrica de Aristóteles, según el cual el movimiento de los planetas es absolutamente circular. En éste caso, por lo tanto, la labor del científico será mostrar que la irregularidad de los planetas no es tal y aclarar a qué se debe dicha apariencia. Pero podríamos verlo también partiendo del paradigma de la teoría heliocéntrica. En este último caso podríamos llegar a aceptar la no-circularidad del movimiento real de los planetas, pero sea cual sea la explicación ofrecida, debe aplicarse por igual al resto de los cuerpos celestes.

Los paradigmas son, por lo tanto, macro teorías que se aceptan de forma general por toda la comunidad científica y a partir de las cuales se realiza la investigación. El objetivo de la misma es aclarar los posibles fallos del paradigma (como por ejemplo datos empíricos que no coincidan exactamente con la teoría) o extraer todas sus consecuencias. A este proceso de investigación basado en un paradigma se le denomina "ciencia normal".

En palabras de Kuhn: "*ciencia normal*" significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior".

Esta fase del desarrollo de la ciencia ocupa la mayor parte del tiempo de los científicos, porque aunque los nombres que nos han llegado hasta nosotros han sido los de científicos revolucionarios que han roto con las concepciones de su tiempo (como Galileo o Einstein), la mayor parte de científicos realizan trabajos rutinarios de comprobación para mostrar o poner a prueba la solidez del paradigma en el que se basan.

En ocasiones, no obstante, un paradigma no es capaz de resolver todos los problemas, y estos persisten a lo largo de los años o de los siglos, tal vez acumulándose junto con otros. En ese caso el paradigma en conjunto comienza a ponerse en cuestión y los científicos comienzan a considerar si supone el marco más adecuado o la forma más correcta de abordar los problemas o si debe ser abandonado. La crisis supone la proliferación de nuevos paradigmas, en un principio tentativos y provisionales, con vistas a resolver la o las cuestiones más problemáticas. Estos nuevos paradigmas compiten entre sí y cada uno trata de imponerse como el enfoque más adecuado.

Finalmente se produce una revolución científica cuando uno de los nuevos paradigmas sustituye al paradigma tradicional (como sucedió con la visión del mundo copernicana, que derrocó a la concepción aristotélica o con la teoría de la relatividad de Albert Einstein, que sustituyó a la visión newtoniana de la realidad como la forma más apropiada forma aproximarse al mundo): "Las revoluciones científicas se consideran aquí como aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo

paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible." Tras la revolución el ciclo comienza de nuevo y el paradigma que ha sido instaurado da pie a un nuevo proceso de ciencia formal. (Ruiz, B. 2006).

Todo esto permite la cualidad de la auto-conciencia sobre la falibilidad de la ciencia, es decir, el reconocimiento explícito de la propia posibilidad de equivocación, de la ocurrencia de errores. En esta conciencia de sus limitaciones es donde reside su verdadera capacidad para auto-corregirse y superarse, para desprenderse de todas las elaboraciones aceptadas cuando se comprueba su falsedad. Gracias a ello es que nuestros conocimientos se renuevan constantemente y que vamos hacia un progresivo mejoramiento de las explicaciones que damos a los hechos. Al reconocerse falible todo científico abandona la pretensión de haber alcanzado verdades absolutas y finales, y por el contrario sólo se plantea que sus conclusiones solo son temporalmente validas y no definitivas", como decía Einstein, válidas solamente mientras no puedan ser negadas o desmentidas. En consecuencia, toda teoría, ley o afirmación está sujeta, en todo momento, a la revisión y la discusión, lo que permite perfeccionarlas y modificarlas para hacerlas cada vez más objetivas, racionales, sistemáticas y generales.

Este carácter abierto y dinámico que posee la ciencia la aparta de un modo nítido de los dogmas de cualquier tipo que tienen la pretensión de constituirse en verdad infalible, proporcionándole así una enorme ventaja para explicar hechos que esos

dogmas no interpretan o explican adecuadamente, para asimilar nuevos datos o informaciones, para modificarse continuamente. Es, de algún modo, la diferencia crucial que la distingue de otros modelos de pensamiento, sistemáticos y racionales muchas veces, pero carentes de la posibilidad de superarse a sí mismos.



1.2. Los paradigmas en la investigación en Ciencias Sociales y Educación

Desde los planteamientos de Habermas, podemos distinguir tres tipos de ciencias, que a su vez dan origen a tres tipos de paradigmas bajo los cuales se desarrolla la investigación científica:

Paradigma positivista, con las ciencias empírico-analíticas, que se basa principalmente en las propiedades de control del medio en el que se desarrollan las experiencias y la capacidad de predicción de los fenómenos y que se expresa concretamente en los métodos cuantitativos;

Paradigma interpretativo, con las ciencias histórico-hermenéuticas y que se basa

principalmente en el valor de la comprensión entre el investigador y los sujetos de estudio, lo que permite orientar las acciones de interpretación y de aplicación, y que se expresa en los métodos cualitativos, y;

Paradigma socio-crítico, con la ciencia social crítica, que se basa en la comprensión dialéctica de la realidad en la idea de producir un cuestionamiento a la validez de las leyes mediante procesos de autorreflexión, los cuales tienen por intención el cambio social, por lo que uno de los aspectos más relevantes es que incorpora la dimensión política-ideológica estableciendo relaciones entre el producto científico y su entorno socio-histórico. Desde el punto de vista de los métodos, si bien es cierto que las investigaciones socio-críticas son fundamentalmente cualitativas, es posible establecer combinaciones y complementaciones

dialécticas con información proveniente de fuentes cuantitativas.

Esta última característica, la de combinar información proveniente de métodos cualitativos con cuantitativos, está siendo en los últimos años una característica muy propia de la sociedad del conocimiento, en que la necesidad de generar información válida que de cuenta cabalmente de la naturaleza real de los fenómenos en estudio, supera a las tradicionales dicotomías paradigmáticas.

Uno de los autores que ha trabajado este tema es Bericat (1999), quien distingue tres formas de integración: complementación, combinación y triangulación.

Sin embargo, la integración de la información de datos cualitativos con cuantitativos, no implica que las formas de generar esos datos se estén haciendo de modo similar, dado que en términos paradigmáticos la distinción y diferenciación epistemológica sigue presente.

De acuerdo a una serie de dimensiones que clarifican considerablemente las diferenciaciones entre estas formas de concebir la investigación científica, establecemos una comparación entre los tres paradigmas que actualmente se usan para la generación de investigaciones científicas en el campo de la educación y las ciencias sociales.

En la tabla que se presenta a continuación, se detallan las especificaciones epistemológicas de cada uno de los tres tipos de paradigmas.

Tabla 1: Comparación de los paradigmas de investigación en ciencias sociales

NEOPOSITIVISTA	INTERPRETATIVA	SOCIOCRÍTICO
1. Tipo de ciencia		
<p>Empírico-analíticas: Se expresa a través de las metodologías cuantitativas Se trabaja con hipótesis que deben ser verificadas (contrastadas) en el transcurso de la investigación . Las hipótesis son interpretadas sobre la co-varianza de magnitudes observables: bajo condiciones dadas, permiten predecir. La observación permite acceder a los hechos.</p>	<p>Histórico-hermenútics: Se expresa en las metodologías cualitativas. Una finalidad central es la comprensión de sentido. Se pone en duda el uso de hipótesis que cierren el diseño de la investigación. Utiliza categorías apriorísticas para centrar la recogida de la información, pero también la flexibilidad del diseño permite el uso de categorías emergentes. No se busca la predicción ni la generalización, sino la comprensión en profanidad de los fenómenos, en este sentido es naturalista y fenomenológica.</p>	<p>Socio-críticas: Utiliza metodologías cualitativas, incorporando datos cuantitativos para dar mayor consistencia a los procesos analíticos. Incorpora la dimensión política e ideológica a la producción de conocimiento y a los usos que se le da a dichos conocimientos. La realidad es una totalidad significativa y significante, lo interpretado adquiere sentido en tanto es entendido como producción histórica de quien construye la historia, es decir, el ser humano.</p>

2. Tipo de interés		
Técnico: Sus teorías científicas abren la realidad bajo la guía del interés por la posible seguridad informativa y ampliación de la acción de éxito controlado.	Práctico: La comprensión de la realidad es guiada por el interés de conservar y ampliar la intersubjetividad de una posible comprensión orientadora de la acción	Emancipatorio: El sentido de la validez de la categoría de enunciados críticos se explica en términos del concepto de autorreflexión.
3. Finalidad de la investigación		
a. controlar, verificar, predecir, constatar, describir.	a. comprender, describir, interpretar	a. transformar, criticar, restituir, emancipar.
4. Naturaleza de la realidad		
Dada, externa, simplificada Tangible, estática, fragmentable	múltiple, holística, dinámica construida, interactiva, no fragmentable	Contextual, compartida, dialéctica Histórica, construida, divergente
5. Relación objeto-sujeto		
Independiente (interventivo) El fenómeno investigado no afecta al investigador (perspectiva desde "fuera")	Dependientes (participativos) El investigador se sumerge en la realidad como única forma de captarla y comprenderla (perspectiva desde "dentro").	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más. La opción ética y moral juega un rol fundamental, ya que el investigador no es ajeno al producto o uso de su investigación

6. Principio de verdad		
Ciencia como algo duradero de algo generalizable libre del tiempo y contexto (estudios de casos múltiples). Leyes probables, Deductivas Cuantitativas, Centradas en las semejanzas	Las generalizaciones son consideraciones como provisionales sujetas al contexto y tiempo (estudios de casos aislados) Explicaciones ideográficas, Inductivas, Cualitativas, Centradas en las diferencias (identificación...)	El conocimiento críticamente mediado puede colocar a la ley misma merced a reflexión. Explicaciones ideográficas, Inductivas, Cualitativas, Centradas en las diferencias (identificación...)
7. Criterios de validez y fiabilidad		
- precisión de los instrumentos y la replicabilidad como base de los métodos cuantitativos	- no es posible replicar investigaciones como consistencia interna.	Intersubjetividad, validez consensuada
8. Técnicas e instrumentos de investigación		
Busca elementos objetivos, instrumentos que permitan separarse de la realidad Encuestas, bases de datos, observación de cotejo, análisis factorial, estudios correlacionales de variables.	a. Diseños flexibles y se configuran a medida que los datos se presentan b. estudio de casos, observación participante, entrevista, análisis contenido, material bibliográfico, etc.	-Cualitativas y cuantitativas. Estudio de casos. Técnicas dialécticas. Análisis intersubjetivo y dialéctico Análisis semiológicos

2. Características básicas de la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa se considera un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio. (Pérez Serrano, 1998).

La investigación cualitativa es expresión del paradigma hermenéutico, en tanto su científicidad descansa en la capacidad interpretativa y el rigor científico de quien realiza la investigación científica.

Las características específicas de la investigación cualitativa en términos operacionales son esencialmente las siguientes:

- Es un proceso inductivo
- Ve el escenario en una perspectiva holística (y ecológica, en el sentido de concebir un objeto de estudio como parte de un ecosistema)
- Los investigadores son sensibles a los efectos generados en los sujetos investigados
- Se genera un naturalismo investigativo, hay una interacción con los sujetos investigados
- Hay un interés básico por comprender a los sujetos en su contexto

El investigador trata de aproximarse al objeto de estudio despojándose de sus prejuicios y predisposición

Todas las perspectivas son valiosas

Los métodos cualitativos son humanistas, en el sentido que den estar guiados por un afán de conocer a los sujetos estudiados, y empatizar con sus circunstancias concretas

- Hay una preocupación por la validez de la investigación
- Se considera que todos los sujetos y los escenarios son dignos de estudio
- Es un arte, y el investigador es un artífice, que crea su propio método (diseño metodológico de investigación)

Dos conceptos fundamentales en la perspectiva cualitativa, desde el ámbito de las posibilidades del investigador de penetrar en el objeto de estudio, son los términos etic y emic.

ETIC: Se refiere a la descripción desde el punto de vista externo, por tanto, hace alusión a aquellos conceptos o categorías que se utilizan para hacer comparaciones entre culturas. Aquí la perspectiva es totalmente descriptiva y refleja macronociones y aspectos generales. Apunta a la individualización

EMIC: Representa la perspectiva interna de las personas, dentro de un sistema socio-cultural, y por tanto, es también una expresión del sentido común, y por ello, de la ideología. Permite apreciar los procesos de individuación.

Entre las posibilidades de la investigación cualitativa destacan:

- La profundización en el objeto de estudio

- El develamiento de aspectos cuestiones difícilmente abordables por medio de la investigación cuantitativa
 - La centralidad en lo significativo, relevante y consciente para los participantes
 - La penetración en el ámbito de lo étic y lo emic.
 - Su pertinencia para el análisis de los fenómenos complejos. En educación permite penetrar en los aspectos más internos y significativos de una realidad escolar, ya sea en el plano de la comunidad educativa, el aula, los aspectos de gestión y cotidianidad, etc.
-



EL PLANTEAMIENTO
PROBLEMÁTICO EN LA
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

3. La estructura formal del proyecto de investigación

Una estructura coherente y secuencial de un informe de tesis, que sirve a la vez como eje orientador del trabajo, es aquella que encuentra su articulación en la distinción de seis apartados básicos: planteamiento problemático; marco teórico; diseño metodológico; presentación de resultados; discusión de resultados y; conclusiones. A lo anterior, hay que agregar la bibliografía y los documentos anexos, si los hubiera.

En términos sintéticos, los elementos que integran cada capítulo, así como su función dentro del proceso investigativo y del informe de investigación son:

Capítulo primero “El Planteamiento Problemático” : La finalidad de este capítulo es comunicar sobre el objeto de estudio, el problema concreto que se aborda, las finalidades y los ejes orientadores de la investigación, por ello los elementos que lo integran son: Enunciación del campo temático en que se investiga; Definición del objeto de estudio y planteamiento del problema; Entrega de los antecedentes claves para contextualizar el problema que se investiga; Enunciación de las preguntas de investigación; Formulación de los objetivos; Definición de premisas, supuestos o ejes temáticos que orientan la investigación.

Capítulo segundo “El Marco Teórico” o “estado del arte”: Aquí se trata de informar en torno a la revisión reflexiva de la literatura especializada, actualizada y pertinente, desde la cual se da cuenta del estado de la cuestión y se establecen vinculaciones conceptuales y prácticas con el ámbito temático de la investigación

Capítulo tercero “El Diseño Metodológico”: en esta sección se debe explicar cómo se realizará la investigación , partiendo por la explicitación del tipo de investigación que se realiza; la definición de la unidad de estudio y de los actores o sujetos que se estudian, con su correspondiente agrupación en estamentos (si correspondiera); la declaración de los instrumentos que se utilizan para recoger la información y definición conceptual y operacional de las categorías y subcategorías apriorísticas; la declaración de los procedimientos centrales que guían el proceso de análisis de la información A través de todo esto se da cuenta de forma precisa, del aparato metodológico que sustenta el trabajo investigativo y le otorga validez epistemológica.

Capítulo cuarto “La Presentación de los Resultados de la investigación”: en este capítulo se presenta los resultados encontrados en la investigación realizada, para lo cual se procede a la realización del proceso de **triangulación hermenéutica**, que es la forma propia del análisis y cruce de los datos en los métodos de investigación cualitativo.

Capítulo quinto “La Interpretación de la Información”, también conocido como “discusión de

resultados”: desde el punto de vista del aporte de la investigación al campo de la disciplina, este es el capítulo más importante, pues corresponde al momento en que el investigador construye conocimiento nuevo, dando a conocer los nuevos aportes teóricos, desde el cruce de la información recogida en el trabajo de campo y sistematizada en el capítulo anterior, y sus correlaciones reflexivas con el marco teórico. En este capítulo es donde se deben plantear las “tesis” propiamente tales que emergen de la investigación.

Capítulo sexto “Las Conclusiones”: es la última sección del informe de investigación y su por tanto, su cierre. Aquí se debe realizar una síntesis del trabajo realizado, para lo cual se pueden tomar dos ejes articuladores: las respuestas encontradas a las interrogantes centrales de la investigación y; las nuevas interrogantes que se abren para futuras investigaciones.

4. El tema de investigación y su justificación

Es el primer paso para iniciar una investigación y consiste en definir el campo temático, el que debe estar claramente delimitado, a fin de situar con precisión conceptual los alcances del estudio.

En el caso de investigaciones pedagógicas, un punto de referencia importante para precisar este campo temático, surge de la comprensión que el ámbito de la educación debe ser entendido desde

la concurrencia de dos grandes áreas: en primer lugar, aquella que entendemos como el de las ciencias pedagógicas propiamente tales, que estudian el hecho pedagógico en sí mismo, y que la constituyen tres grandes campos de conocimiento y praxis: el campo del curriculum, desde donde se produce la selección de cultura, que a su vez conforma lo que denominamos “el conocimiento educativo”; el campo de la didáctica, desde donde se concreta el proceso de organización y realización del acto de enseñanza de los contenidos seleccionados y; el campo de la evaluación, que legitima y valida los aprendizajes de quienes son los protagonistas esenciales del hecho educativo, vale decir, los estudiantes, en cualquiera de los niveles del sistema educacional y; en segundo lugar, aquella que podría denominarse como el de las “ciencias o disciplinas complementarias de la educación”, que cumplen la función de aportar el abanico de conocimientos que nos ayudan a comprender y realizar de mejor forma la acción educativa, y donde podemos encontrar disciplinas tales como: filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología educacional, teorías pedagógicas, historia de la educación, administración educacional y orientación educacional.

La elección del campo temático, en cualquier área específica de conocimiento, debe ser realizada, idealmente, en concordancia con dos criterios:

Pertinencia con el programa de estudios al cual pertenece, en el caso de tesis de grado

Correspondencia con las líneas de investigación establecidas por el programa desde la unidad académica que lo gestiona.

La problematización: Para poder convertir un tema en una acción de investigación, hay que proceder a realizar su correspondiente problematización, lo cual quiere decir en otras palabras, que “el primer problema es tener un problema”.

Para identificar el problema de investigación es necesario contar con los antecedentes básicos, ya sea porque provienen de información empírica del investigador, por información de testigos, o porque se cuenta con información documental.

El planteamiento del problema propiamente tal tiene que ser realizado de la forma más explícita posible, evitando rodeos que sólo confunden y no ayudan, ni al investigador ni al que lo lee. Es decir, un problema de investigación tiene que ser planteado semántica y gramaticalmente como un problema. Si ello no ocurre, entonces no queda claro qué es lo que motiva la investigación que se planea realizar. Esta cualidad de síntesis se llama “**principio de parsimonia**”.

5. Las interrogantes o preguntas de investigación

Corresponde a un mecanismo heurístico cuya función esencial es hacer más visibles las finalidades de una investigación, al expresar el problema en interrogantes esenciales cuyas respuestas se encuentran en el propio proceso investigativo.

Las preguntas de investigación deben encontrarse en directa coherencia con el problema de investigación, y en correspondencia con él, y por eso, cuando dichas preguntas están bien planteadas son una valiosa herramienta para precisar el objeto de estudio.

En relación con la cantidad de preguntas que debe contener una investigación, los criterios que deben guiar al investigador son:

Cobertura: como las preguntas de investigación expresan operacionalmente aquello a lo que se debe responder, es oportuno entonces, que en ellas estén contenidas todos los aspectos que han sido definidos como objeto de estudio.

Factibilidad: la cantidad de preguntas que se realizan indican de una determinada forma, la cantidad de acciones que el investigador se está comprometiendo a realizar, por ello es apropiado plantear sólo aquellas preguntas que se aprecian posibles de ser respondidas.

6. Los objetivos de la investigación

Los objetivos explicitan las finalidades de la investigación, y por ello surgen directamente desde las preguntas de investigación.

En este sentido, un procedimiento simple y directo de formulación de los objetivos generales, consiste en tomar las preguntas de investigación y reconstruirlas como propósitos colocando al inicio un verbo en infinitivo que exprese claramente lo que el investigador se propone realizar.

Para detallar estos propósitos en actividades concretas, se construyen los objetivos específicos, que

vienen a ser entonces, un desglose de los objetivos generales.

Por esta razón, lo lógico y coherente es que por cada objetivo general existan a lo menos dos objetivos específicos.

De esta misma forma, entonces también es coherente que los verbos utilizados en los objetivos generales, sean jerárquicamente mayores que los utilizados en los objetivos específicos, sobre todo cuando se trata de dominios de acción cuya finalidad es la producción de nuevo conocimiento.

En este ámbito, no está demás recordar, por una parte, que los verbos utilizados en la formulación de un planteamiento problemático de investigación, tienen que ser precisamente verbos que signifiquen una acción de investigación, como por ejemplo: develar, evidenciar, revelar, describir, diagnosticar, caracterizar, etc., y por otra, que los verbos utilizados en los objetivos generales deben ser cognitiva y procedimentalmente mayores que los verbos utilizados en los objetivos específicos.

7. Las categorías y las subcategorías apriorísticas.

Las categorías corresponden a un instrumento conceptual que tiene como finalidad concretizar los temas propiamente tales de la investigación, es decir, son los tópicos a partir de los cuales elaboramos las preguntas cuando usamos entrevistas o grupos de discusión (focus group), o ponemos como referentes en las pautas de

registro o de cotejo cuando realizamos observaciones, ya sean directas o indirectas, participantes o pasivas.

Las categorías surgen directamente desde los objetivos específicos, y por ello, lo más lógico es pensar en una categoría por cada objetivo específico.

Para encontrar cuál es categoría que está presente en un objetivo específico, un mecanismo fácil es recurrir a un instrumento conceptual propio de la gramática que es el llamado "**objeto directo**" de la oración, que se obtiene a partir de la pregunta "**¿Qué es lo que...?**" , agregando en seguida el verbo utilizado en el objetivo específico.

Para efectos de hilar más fino en el proceso de recogida de información, las categorías se pueden dividir en **sub-categorías**, por ello entonces, por cada categoría tendremos a lo menos dos subcategorías.

Las subcategorías facilitan la recopilación de la información porque permiten penetrar en los aspectos concretos de cada categoría. Para extraer las subcategorías un camino que demuestra rigurosidad científica es recurrir al estudio y revisión de la bibliografía especializada. El término de "**apriorístico**" que se utiliza aquí para adjetivar a las categorías y subcategorías descritas anteriormente, significa que éstas son construidas por el investigador antes de realizar el proceso de recogida de la información, y por ello se contraponen a las llamadas "**categorías emergentes**", que son aquellas que surgen en el proceso mismo de la investigación.

El proceso de extracción de las categorías emergentes se denomina "levantamiento de categorías", y suele ser muy utilizado en investigación de tipo etnográficas. El

requisito fundamental para realizar este levantamiento radica fundamentalmente en la experticia del investigador para identificar aquello que se conoce como los “conceptos sensibilizadores”.

La ventaja de las categorías y subcategorías apriorísticas por sobre las categorías emergentes radica en que el uso de las primeras permite centrar la investigación, reduciendo el riesgo de la dispersión, pues el investigador articula su proceso indagativo en aquello que efectivamente le es útil e indispensable para sus propósitos.

Una investigación cualitativa puede perfectamente contar con categorías y subcategorías tanto apriorísticas como emergentes.

Las categorías y subcategorías deben ser conceptualizadas, es decir, hay que explicar cómo se entienden al interior de la investigación. Para ello, también resulta fundamental recurrir al marco teórico.

En las siguientes páginas se ejemplifican los puntos anteriores, desde la relación lógica que se establece desde la definición del campo temático de investigación, el planteamiento del problema, la formulación de las preguntas y los objetivos, generales y específicos que operacionalizan el proyecto de investigación, tomando como un tema de estudio proveniente del área de la evaluación educacional.

EJEMPLO DE UN PLANTEAMIENTO PROBLEMÁTICO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN.

“Uno de los elementos esenciales que ha caracterizado la *política educacional aplicada en Chile a partir de la década de los noventa, ha sido el esfuerzo por introducir un conjunto de cambios destinados a modificar aspectos de base del sistema escolar. Esto, que al iniciar la década de los noventa se expresó como un esfuerzo por modernizar la educación y mejorar su calidad y equidad (García-Huidobro y otros, 1998), a partir de 1996 se transforma directamente en un proceso orgánico al que se le da el nombre de Reforma Educacional, por la “multidimensionalidad y complejidad de la agenda de transformaciones”, que implicó un nuevo impulso para el fortalecimiento de la profesión docente, reformas curriculares en básica y media, así como la extensión de la jornada escolar”, con la finalidad esencial de “afectar paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos (biblioteca, informática educativa) como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenidos de las condiciones de trabajo de los docentes”, quienes debían jugar el rol de “principales artifices y protagonistas” del cambio educativo en el país. (MINEDUC, 2006)*

Habiendo transcurrido ya una década y media del inicio de las políticas transformadoras del sistema, y más allá de todos los logros alcanzados en materia de mejoramiento de la infraestructura, aplicación experimental (Colegios Montegrande), condiciones

laborales del profesorado, actualización curricular, etc., lo cierto es que en cuanto a los resultados proyectados en términos de mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, el país presenta una importante tarea pendiente (Brunner y Elacqua, 2003; Cassassus, 2003; Mella, 2001), sobre todo en lo que se refiere al mejoramiento expresado en aquellos indicadores de tipo cuantitativo, es decir, el SIMCE y la PSU. Aspecto notable de este déficit es la continuación de la gran brecha que en términos de efectividad sigue separando a los establecimientos públicos (municipales principalmente) de los establecimientos particulares, ya sea que se trate de particulares subvencionados con financiamiento compartido o particulares pagados (Larrañaga, 2004; Fontaine, 2002).

El problema de investigación surge a partir de la constatación, tanto desde fuentes empíricas como documentales, de que el proceso de reforma educacional, más allá de todas las acciones que han involucrado y de los éxitos puntuales que se han conseguido en algunos ámbitos particulares, en lo esencial no está obteniendo el éxito esperado en cuanto a los logros alcanzados por los estudiantes, manteniéndose un bajo nivel de resultados en aquellos indicadores utilizados por el sistema escolar, como el SIMCE y la PSU (MINEDUC, 2005), con todo lo perjudicial que ello significa, tanto para los estudiantes y sus familias, para el centro escolar como organización socio-cultural y para el país en general, por las trabas

que ello implica al proceso de desarrollo nacional y la inserción en la actual sociedad del conocimiento y la economía global.

La premisa de base es que es posible establecer relaciones significativas entre los resultados escolares “logrados por los estudiantes con las prácticas pedagógicas de los profesores y con la dinámica de funcionamiento regular de un centro escolar.”

Tabla 2: Ejemplo: desarrollo del planteamiento problemático de investigación

Interrogantes centrales	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas
¿Cuáles son los elementos esenciales que caracterizan la praxis pedagógica real de los docentes desde el ámbito del currículum, la didáctica y la evaluación, en los sectores de aprendizaje mencionados, en los niveles de primero y segundo medio?	1. Develar los elementos esenciales que caracterizan la praxis pedagógica real de los docentes desde el ámbito del currículum, la didáctica y la evaluación, en los sectores de aprendizaje mencionados, en los niveles de primero y segundo medio	1.1. Identificar los elementos esenciales que caracterizan la praxis pedagógica desde el ámbito del currículum	Elementos de la praxis curricular	Planificaciones curriculares
		1.2. Identificar los elementos esenciales que caracterizan la praxis pedagógica desde el ámbito de la didáctica	Elementos de la praxis didáctica	Criterios y procedimientos de selección de contenidos
		1.3. Identificar los elementos esenciales que caracterizan la praxis pedagógica desde el ámbito de la evaluación	Elementos de la praxis evaluativo	Estrategias metodológicas de enseñanza
				Recursos didácticos
				Criterios de evaluación
				Procedimientos de evaluación

Interrogantes centrales	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas
¿Cuáles son los referentes fundamentales, desde el ámbito de lo prescriptivo que orientan dicha praxis pedagógica en cada uno de estos ámbitos y niveles educativos?	2. Evidenciar los referentes fundamentales, desde el ámbito de lo prescriptivo que orientan dicha praxis pedagógica en cada uno de estos ámbitos y niveles educativos	2.1. Analizar los referentes prescriptivos que orientan la praxis pedagógica en el ámbito del quehacer curricular	Referentes prescriptivos de índole curricular	Enfoques curriculares
		2.2. Analizar los referentes prescriptivos que orientan la praxis pedagógica en el ámbito del quehacer didáctico	Referentes prescriptivos de índole didáctico	Criterios y principios de planificación curricular
		2.3. Analizar los referentes prescriptivos que orientan la praxis pedagógica en el ámbito del quehacer evaluativo	Referentes prescriptivos de índole evaluativo	Enfoques didácticos
		Criterios y concepciones didácticas		
		Enfoques de evaluación educativa		
		Concepción de evaluación educativa		

Tabla 3: Ejemplo de definición conceptual de las categorías y subcategorías.

Categorías apriorísticas	Definición conceptual	Subcategorías apriorísticas	Definición conceptual
Elementos de la praxis curricular	Se refiere a la praxis de los docentes en el ámbito del qué enseñar, expresado en el sistema escolar en los Objetivos Fundamentales (verticales y transversales) y Contenidos Mínimos Obligatorios y sus correspondientes Planes y Programas de Estudio.	Planificaciones curriculares	Se refiere a la praxis docente en el ámbito de las planificaciones concretas, expresadas como programaciones, que se elaboran para desarrollar los contenidos escolares en el aula
		Criterios y procedimientos de selección de contenidos	Está referida a los elementos reguladores del desarrollo curricular en relación con los contenidos y que dicen relación con la aplicación de criterios para la contextualización y la pertinencia del conocimiento escolar.
Elementos de la praxis didáctica	Se refiere a la praxis docente en el ámbito didáctico entendido éste como el espacio de la transmisión de los contenidos escolares, en donde el elemento central es la acción de la "transposición didáctica"	Estrategias metodológicas de enseñanza	Se refiere a aquellos aspectos relacionados con el tipo de clases, tipo de planificaciones didácticas, actividades de enseñanza, uso del tiempo y el espacio, entre otras.
		Recursos didácticos	Se refiere a los materiales y medios que utilizan los docentes para desarrollar el proceso de transposición didáctica

Elementos de la praxis evaluativa	Está referido a la praxis docente que tiene por finalidad la validación de los aprendizajes escolares con su correspondiente expresión en resultados de acuerdo con una escala numérica de calificación	Criterios de evaluación	Se refiere a los parámetros que aplican los docentes para realizar el proceso de validación de los aprendizajes escolares
		Procedimientos de evaluación	Se refiere a los aspectos operacionales de la evaluación educacional como los instrumentos, escalas de calificación, ponderaciones, frecuencia de los eventos evaluativos.
Referentes prescriptivos de índole curricular	Se refiere a los elementos prescriptivos de orden teórico que orientan y regulan la praxis docente en el ámbito del quehacer curricular	Enfoques curriculares	Se refiere a los referentes teóricos que desde el campo del currículum orientan a los docentes en su praxis, tanto explícita como implícitamente
		Criterios y principios de planificación curricular	Se refiere a aquellos aspectos que guían a los docentes en la planificación del currículum: secuencia vertical, coherencia horizontal, continuidad e integración.

Categorías apriorísticas	Definición conceptual	Subcategorías apriorísticas	Definición conceptual
Referentes prescriptivos de índole didáctico	Se refiere a los elementos prescriptivos de orden teórico que orientan la praxis docente en el ámbito del quehacer didáctico	Enfoques didácticos	Se refiere a las orientaciones teóricas que desde el campo de la didáctica regulan el proceso de enseñanza (MINEDUC, 2004)
		Criterios y concepciones didácticas	Se refiere a las nociones sobre el proceso de enseñanza que orientarían el quehacer docente
Referentes prescriptivos de índole evaluativo	Está referida a los elementos prescriptivos de orden teórico o regulatorio que orientan la praxis docente en el ámbito del quehacer evaluativo	Enfoques de evaluación educacional	Se refiere a los enfoques que orientan teóricamente el quehacer educacional y que es posible develar en la acción docente ya sea a nivel explícito o a nivel implícito
		Concepción de evaluación educacional	Se refiere a las nociones que actúan como elementos regulatorios de la acción de evaluación educacional y que guardan relación con aspectos como el rol y función de la evaluación en el sistema escolar.

8. Premisas, supuestos y ejes temáticos

Desde una estricta perspectiva epistemológica de tipo hermenéutica, los procesos de investigación cualitativa no incluyen la formulación de hipótesis, pues éstas responden al paradigma neo-positivista, que se expresa operacionalmente en las metodologías cuantitativas, y donde estas respuestas anticipadas a las preguntas de la investigación condicionan un modelo cerrado en que todo el accionar del investigador gira en torno a la contrastación de dichas hipótesis. La racionalidad interpretativa, expresada en los modelos cualitativos, es abierta, y por sobre todo dialéctica, lo que posibilita que la realidad no tenga que ajustarse a esquemas rígidos. Desde esta perspectiva, en los modelos cualitativos las hipótesis son reemplazadas por premisas, supuestos o ejes temáticos.

Premisas: corresponden a afirmaciones sostenidas sobre la base de información pre-existente acerca del problema de estudio, y que por su contundencia no necesitan su verificación, lo que les permite aportar de modo referencial en la investigación (por ejemplo, la relación que existe entre el origen socio-económico de los estudiantes y sus posibilidades de acceso a los bienes educativos en una sociedad neoliberal como la chilena) ;

Supuestos también constituyen afirmaciones previas, pero que no cuentan con el mismo peso referencial de las premisas y por ello, sólo pueden ser tomadas como antecedentes relativos para la investigación (por ejemplo, la relación entre el

perfeccionamiento y la calidad de la docencia de un profesor, situación tan poco previsible, donde sólo se puede suponer de buena fe que quienes asisten a procesos de reciclamiento profesional tendrían que traspasar esa optimización personal a su trabajo de aula) y;

Ejes temáticos: no constituyen afirmaciones, sino líneas orientadoras para guiar al investigador allí donde no hay antecedentes de investigaciones previas (por ejemplo, estudios que se puedan realizar en temáticas tan poco conocidas como el rescate de una lengua nativa mediante la utilización de las TIC).

En el ejemplo propuesto en las páginas anteriores, como ya se planteó, toda la formulación problemática surge desde la premisa que vincula implícitamente los resultados escolares logrados por los estudiantes con las prácticas pedagógicas de los profesores.



EL "MARCO TEÓRICO". SU
CONSTRUCCION Y SUS FUNCIONES
EN LA INVESTIGACIÓN.

9. Definición y función del marco teórico

9.1. ¿Que es el marco teórico?

Ander-Egg plantea que un marco teórico son las proposiciones, técnicas generales, teorías específicas, los postulados y supuestos que sirven de referencia para ordenar la masa de hechos concernientes al problema motivo de estudio.

En síntesis, el marco teórico es un conjunto de aspectos históricos, conceptuales, metodológicos y empíricos, organizados de manera coherente y crítica respecto al estado relativo de un sector particular del Conocimiento científico, los cuales están influenciados por factores de naturaleza ideológica y tienen la función de sustentar el desarrollo de una investigación.(ANDER-GG, 1982).

Lo fundamental en todo proceso investigativo es la propia investigación. En este sentido, el marco teórico no es lo más relevante, ni tampoco debe ser un requisito ineludible para iniciar el trabajo de campo, a menos lógicamente, que se trate de una investigación de tipo bibliográfica. Por ello, subordinar el desarrollo de una investigación a la revisión bibliográfica no me parece adecuado ni oportuno, pues dicha revisión de la literatura puede ser una acción simultánea y complementaria, en la medida que se entienda que el proceso de construcción del conocimiento es una relación dialéctica entre teoría y práctica, donde ambas dimensiones son complementarias y mutuamente influenciables para su modificación.

Lo anterior no significa que el marco teórico no tenga importancia, al contrario, resulta un aspecto fundamental para sostener conceptualmente la investigación y hacerla acorde al avance de la disciplina en la que se está investigando. Esto se expresa para algunos autores en que “Ningún hecho o fenómeno de la realidad puede abordarse sin una adecuada conceptualización. El investigador que se plantea un problema, no lo hace en el vacío, como si no tuviese la menor idea del mismo, sino que siempre parte de algunas ideas o informaciones previas, de algunos referentes teóricos y conceptuales, por más que éstos no tengan todavía un carácter preciso y sistemático.

9.2. Funciones del marco teórico

El *marco teórico*, *marco referencial* o *marco conceptual* tiene el propósito de dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema. De éste dependerá el resultado del trabajo. Significa poner en claro para el propio investigador sus postulados y supuestos, asumir los frutos de investigaciones anteriores y esforzarse por orientar el trabajo de un modo coherente.

El fin que tiene el marco teórico es el de situar a nuestro problema dentro de un conjunto de conocimientos, que permita orientar nuestra búsqueda y nos ofrezca una conceptualización adecuada de los términos que utilizaremos.

El punto de partida para construir un marco de referencia lo constituye nuestro conocimiento previo de los fenómenos que abordamos, así como las

enseñanzas que extraigamos del trabajo de revisión bibliográfica que obligatoriamente tendremos que hacer.

Veamos un ejemplo... Si deseamos conocer las causas de la delincuencia juvenil, será conveniente aproximarnos al tema desde varios aspectos: desde el plano psicológico, psicosocial, económico, legal, etc. También será necesario esbozar la concepción que tenemos de sociedad y de delincuencia juvenil (el fenómeno en estudio), porque nuestra comprensión del fenómeno variará si partimos de apreciarlo como una conducta disfuncional (por ejemplo) que afecta a individuos impropriamente integrados a sus grupos de referencia o, por el contrario, como una expresión de una contracultura que se origina en una crisis de valores de la sociedad existente.

En síntesis, el marco teórico responde a la pregunta: ¿qué antecedentes existen? Por ende, el marco teórico tiene como objeto dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos, proposiciones y postulados, que permita obtener una visión completa del sistema teórico, sobre el conocimiento científico, que se tiene acerca del tema. La conclusión del marco teórico debe ser que existe un problema científico y ése es el que los investigadores van a abordar.

Es acá donde se realiza la descripción y análisis de las investigaciones previas o de los antecedentes teóricos que llevan al planteamiento del problema.

En general, se podría afirmar que el marco teórico tiene como funciones:

- Orientar hacia la organización de datos y hechos significativos para descubrir las relaciones de un problema con las teorías ya existentes.
- Evitar que el investigador aborde temáticas que, dado el estado del conocimiento, ya han sido investigadas o carecen de importancia científica.
- Guiar en la selección de los factores y variables que serán estudiadas en la investigación, así como sus estrategias de medición, su validez y confiabilidad.
- Prevenir sobre los posibles factores de confusión o variables extrañas que potencialmente podrían generar sesgos no deseados.

El marco teórico nos proporciona las herramientas para aspectos tan necesarios, como es por ejemplo la definición conceptual de las categorías y subcategorías. Además el marco teórico resulta de fundamental importancia en la fase de interpretación de la información y elaboración de las tesis de la investigación.

10. El trabajo de la "lectura" en la construcción del marco teórico.

El marco teórico como hemos visto, se construye desde la revisión analítica crítica y reflexiva de la literatura pertinente sobre el tema de investigación.

10.1. ¿Cómo se debe leer para formular un marco teórico?

Una vez que se ha seleccionado el tema y se ha establecido el problema, se debe realizar una lectura sistemática, lo que quiere decir que la

sistematización se refiere fundamentalmente a la necesidad y la acción efectiva de leer, a fin de desarrollar el marco teórico de la investigación, teniendo en cuenta el problema que se va a investigar.

Esto tiene tres razones: Para poder concretar el marco teórico, para que sea relevante el tema de nuestra investigación y; para ahorrar tiempo e incrementar nuestra eficiencia.

La primera regla que debemos aprender es tener siempre presente el problema que se va a investigar. Así, si el libro que estamos consultando se refiere en general a los "instrumentos de evaluación constructivista", y nuestro estudio es "la evaluación constructivista", entonces nos interesarán esencialmente aquellos capítulos, fragmentos o frases relacionados con el foco del estudio que estamos desarrollando.

Otra sugerencia importante es *leer con sentido crítico*, tanto para obtener aquella información importante para nuestra investigación, como para aprender de los errores teóricos o metodológicos de otros autores. De este modo, evitaremos tener que descartar material que nos pareció importante durante su lectura, pero que más tarde consideramos repetitivo o irrelevante.

Por ello, es recomendable que el investigador, al comenzar a estudiar su tema, trate de poner al día sus conocimientos por medio de una sistemática y amplia consulta bibliográfica.

La recapitulación no debe ser pasiva, será conveniente formular redes esquemáticas, comparar

puntos de vista, establecer análisis y síntesis, confeccionar fichas.

Las fichas corresponden a tarjetas, físicas o virtuales, en las que vamos tomando nota de aquello que nos parece relevante y pertinente de las lecturas realizadas.

Cuando las notas son textuales, hablamos de "fichas de citas", y cuando son síntesis hechas por el investigador, hablamos de "fichas de resumen".

La información obtenida en las diversas lecturas debe tener un sentido de integración y coherencia y no puede ser una mera colección de citas. Dicha integración está determinada por el objetivo del marco teórico. Si, por ejemplo, es de tipo histórico, recomendaríamos un orden cronológico de las teorías y/o de los hallazgos empíricos. Si la investigación se relaciona con una serie de variables y tenemos información de teoría, así como de estudios previos de cada una de esas variables y de la relación entre ellas, sería conveniente delimitar secciones que abarcaran cada uno de los aspectos relevantes, a fin de integrar aquellos datos pertinentes a nuestro estudio.

Es fundamental en toda investigación que el autor incorpore sus ideas, críticas y conclusiones con respecto tanto al problema como al material recopilado. También es importante que se relacionen las cuestiones más sobresalientes, yendo de lo general a lo concreto, es decir, mencionando primero generalidades del tema, hasta llegar a lo que específicamente está relacionado con nuestra investigación.

10.2. La definición de los términos básicos.

Es fundamental hacer uso de conceptos troncales para organizar la información y percibir las relaciones que hay entre ellos.

En este sentido, si bien es cierto que un concepto puede ser entendido como una abstracción obtenida de la realidad y, por tanto simplifica resumiendo una serie de observaciones que se pueden clasificar bajo un mismo nombre, no se puede olvidar que estos conceptos troncales están articulados con las categorías y subcategorías de investigación.

Algunos conceptos están estrechamente ligados a objetos y a los hechos que representan, por eso cuando se define se busca asegurar que las personas que lleguen a una investigación conozcan perfectamente el significado con el que se va a utilizar el término o concepto a través de toda la investigación.

El problema que nos lleva a la definición de conceptos es el de que muchos de los términos que se utilizan en las ciencias sociales son tomados del lenguaje vulgar y, generalmente, el investigador los utiliza en otro sentido.

La definición conceptual es necesaria para unir el estudio a la teoría y las definiciones operacionales son esenciales para poder llevar a cabo cualquier investigación, ya que los datos deben ser recogidos en términos de hechos observables.

De acuerdo con la idea del realismo científico, los objetos de estudio existen en el mundo empírico (tangible) pero la teoría pertenece al mundo

conceptual del pensamiento. Si el investigador acepta esta visión, debe hacer lo posible para que existan conexiones entre estos dos mundos.

Si el investigador y el lector y usuario del estudio en su forma escrita han de tener la misma noción del objeto, son necesarias normas fijadas y no ambiguas de correspondencia para establecer el modelo teórico con el objeto empírico. Estas son las **definiciones** de conceptos teóricos que sirven de puentes entre teoría y empiria.

10.3. La definición de los conceptos teóricos

En términos generales, se pueden distinguir dos tipos definiciones: empíricas y operacionales

- Definiciones empíricas

Anuncian cómo se va a observar o medir el concepto en el mundo real, o en la *empíria*, como se le suele llamar. Dado que la definición explica las *operaciones* para la observación, es llamada a veces *definición operacional*.

No es necesario definir todos nuestros conceptos teóricos directamente con definiciones empíricas, que son a veces difíciles de construir. En muchos casos es un sucedáneo aceptable una **definición nominal**, que describe el sentido del concepto usando otros conceptos que han sido ya adecuadamente definidos (empírica o nominalmente).

Si, por ejemplo, hemos definido operativamente dos variables, "distancia" medida en kms. y "duración" medida en minutos, podemos usarlas para definir

nominalmente un tercer concepto, "velocidad" = "distancia" / "duración".

No es necesario definir continuamente palabras como "ser humano", "día" y "comprar" si son usadas en sus sentidos habituales indicados en los diccionarios corrientes. El uso de lenguaje común y significados estándar de palabras tiene también la ventaja suplementaria de hacer el informe más comprensible.

Sin embargo, cada campo de la ciencia tiene sus conceptos teóricos especiales y para nombrarlos se necesitan algunas palabras especiales. A veces las palabras del lenguaje estándar han sido adoptadas para uso científico y han adquirido un significado especial, cuya definición puede encontrarse en los manuales sobre ese campo. En ocasiones las palabras adecuadas se han tomado prestadas del griego o del latín. Y, finalmente, algunas palabras completamente nuevas se han acuñado por investigadores con inventiva. En cualquier caso, cada investigador debe usar el vocabulario normal de su campo de investigación tanto como le sea posible, para que pueda beneficiarse directamente de resultados anteriores y, a la inversa, sus nuevos resultados sean fáciles de leer y así contribuyan de manera efectiva a la teoría general de ese campo.

Otra regla general útil dice que el investigador debe intentar operar con tan pocos conceptos y variables teóricos como le sea posible. Esto es, aplicar el principio de parsimonia.

-

- Definiciones operacionales.

Una definición operacional asigna un significado a una construcción, como lo es una categoría apriorística, especificando las actividades u "operaciones" necesarias para su estudio en la investigación. Por ello, una definición operacional es, esencialmente, aquella que indica que un cierto fenómeno existe, y lo hace especificando de manera precisa y, preferiblemente, en qué unidades puede ser evidenciado dicho fenómeno. Cuando se define operacionalmente un término, se pretende señalar los indicadores que van a servir para la realización del fenómeno que nos ocupa, de ahí que en lo posible se deban utilizar términos con posibilidad de estudio.

Las definiciones operacionales establecen un puente entre los conceptos o construcciones hipotéticas y las observaciones, comportamientos y actividades reales. Es decir, el científico o investigador opera en dos niveles: el de los conceptos y premisas o supuestos (Nivel I) y el de la observación y registro (Nivel II). Los dos niveles están conectados por una definición operacional.

Función de los conceptos o definiciones operacionales:

- Ordenar la percepción.
- Valorar lo percibido.
- Guiar la acción individual.
- Facilitar la comunicación.

- Requisitos de los conceptos:

Ha de existir acuerdo y continuidad en la atribución de determinados contenidos figurativos o determinadas palabras.

Deben estar definidos con precisión: contenido semántico exactamente establecido.

Tienen que tener una referencia empírica: deben referirse a algo aprehensible, observable (aunque sea indirectamente).

- Reglas para definir.

La función de la definición consiste en presentar los rasgos principales de la estructura de un concepto para hacerlo más preciso, delimitándolo de otros conceptos, a fin de hacer posible una exploración sistemática del objetivo que representa. Para ello es necesario tener en cuenta:

Validez significa que nuestra definición se ajusta al concepto. Debe referirse justamente a ese concepto y no a algo similar. Si nuestra definición es válida, estamos midiendo justamente lo que pretendemos medir y no otra cosa.

Fiabilidad o reproductibilidad significa que si repetimos nuestra medición o registro, el resultado será siempre el mismo.

Dar la esencia. La definición debe dar la esencia de lo que se intenta definir, es decir, su naturaleza, sus notas características, sus límites.

Evitar tautologías. No debe directa o indirectamente contener el objetivo. Ejemplo: la economía es la ciencia que estudia los fenómenos económicos. No debe ser circular. Es decir, se debe evitar, por

ejemplo, definir al entendimiento como la capacidad de pensar y, a su vez, a la capacidad de pensar como a la actividad de entendimiento. Un círculo vicioso consiste en dos (o más) definiciones nominales que se refieren la una a la otra mientras que los conceptos usados en estas definiciones no tienen definición real para vincularlos a la empiria.

Debe ser afirmativa. Toda definición debe expresarse siempre en términos afirmativos, nunca en términos negativos.

Empleo de lenguaje claro. Debe expresarse en palabras claras y asequibles, no debe contener metáforas o figuras literarias.

Significado preciso y unitario.

La fase de establecer "definiciones de trabajo" está estrechamente vinculada a la decisión que se tome con respecto a los instrumentos de recogida de datos que se utilizarán.

Las definiciones de trabajo son adecuadas si los instrumentos o procedimientos basados en ellas agrupan datos que constituyen indicativos satisfactorios de los conceptos que intentan representar.

- ¿Pueden modificarse las definiciones cuando el trabajo avanza?

Sí, de hecho en investigación cualitativa es habitual, porque la comprensión por parte del investigador de lo que está estudiando muchas veces se hace más profunda cuando la investigación avanza. Por otro lado, si las definiciones que han servido como base para mediciones cuantitativas se cambian después de reunir datos empíricos, se han desperdiciado los

datos correspondientes a la vieja definición que se habían reunido.

(<http://www.southlink.com.ar/vap/MARCO%20TEORICO.htm>).

11. Sistema de citas bibliográficas

Como hemos visto, el marco teórico se construye a partir de la revisión crítica de la literatura especializada y/o atingente y pertinente al problema de investigación.

Actualmente existe una amplia variedad y disponibilidad de fuentes de información, que es el resultado del avance vertiginoso del conocimiento en todas las disciplinas, conocimiento que se ha visto acrecentado en su divulgación a partir de la expansión del uso de los computadores personales en la década de 1990 y de la consolidación y expansión de Internet.

Resulta de sentido común reconocer que la información disponible en el caber-espacio es mayor que la disponible en cualquiera de las mejores bibliotecas públicas o universitarias.

Para hacer uso de esta amplia información disponible, dentro de los marcos de rigurosidad académica y de respeto a los derechos de autor, han surgido y se han consolidado también, sistemas estandarizados de uso de fuentes a través de sistemas de citas. Uno de los más utilizados y difundidos a nivel internacional es el establecido por la APA (Asociación Americana de Psicología) y la Universidad de Harvard.

Este sistema internacional de citas APA, establece las siguientes modalidades:

11.1. Citas de Libros

➤ Elementos de referencia de un libro completo:

- Autor/editor (año de publicación). Título del libro (edición) (volumen). Lugar de publicación (ciudad, país): editor o casa publicadora.

➤ Para un artículo o capítulo dentro de un libro editado:

- Autor/editor (año de publicación). Título del artículo o capítulo. En Título de la obra (números de las páginas) (edición) (volumen). Lugar de publicación (ciudad, país): editor o casa publicadora.

➤ Ejemplos de referencias a libros

Un autor:

- González J., J. (2000). *Visión por Computador*. Madrid, España: Paraninfo.

Dos autores:

- Martín del Brío, B. y Sanz, M. A (2002). *Redes Neuronales y Sistemas Difusos* (2da Ed.). México D.F, México: Alfaomega.

- Padrini, F. y Lucheroni, M. T. (1996). *El gran libro de los aceites esenciales*. Barcelona, España: De Vecchi.

Cuatro autores, octava edición:

- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (8va Ed.). Madrid, España: Rialp.

Sin autor:

- The bluebook: a uniform system of citation (15va Ed.) (1991). Cambridge, EEUU: Harvard Law Review Association.

➤ **Capítulo en un libro:**

- Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C. y Lucio Baptista, P. (3ra Ed.) (2004). Recolección de los datos. En Metodología de la investigación (pp. 343-491). México D.F., México: McGraw-Hill.

Traducción

- Malhotra, N. K. (1997). Investigación de Mercados. Un enfoque práctico. (Trad. V. de Parres). México D.F., México: Prentice-Hall. (Original en inglés, 1996).

- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). Teoría psicométrica (3ra Ed.). (Trad. J. A. Velásquez). México D.F., México: McGraw-Hill. (Original en inglés, 1994).

➤ **Libro que no se encuentra en español**

- Pomerol, J. Ch. (1993). Choix multicritère dans l'entreprise. [Selección multicriterio en la empresa]. París, Francia: HERMES.

➤ **Autor corporativo:**

- FUNDACIÓN MEXICANA PARA LA CALIDAD TOTAL, A. C. (1988). Primer inventario mexicano: esfuerzos y procesos para la calidad total. México D.F., México: FUNDAMECA.

➤ **El autor es el mismo editor:**

-American Psychological Association (1983). Publication manual of the American Psychological Association (3ra Ed.) Washington, DC., EEUU: Autor.

- SPSS, Inc. (1988). SPSS-X User's Guide (3ra Ed.) Chicago, EEUU: Autor.

➤ **Autor que reúne varios trabajos de diferentes autores**

- Schwartzman, S. (Comp.) (1977). Técnicas avanzadas en ciencias sociales. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

➤ **Artículo en un libro de congreso**

- Marsh, S. (1994). Optimism and pesimism in trust. En Iberamia 94. IV Congreso de Inteligencia Artificial (Comp.) (pp. 286-297). Caracas, Venezuela: McGraw-Hill.

➤ **Serie, el mismo autor en el mismo año**

- Kim, J.O. y Mueller, Ch. (1978 a). Introduction to factor analysis. Sage University Paper. Serie: Quantitative Applications in the Social Sciences, N°. 13. Beverly Hills, EEUU y Londres, Inglaterra: Sage Publications.

- Kim, J.O. y Mueller, Ch. (1978 b). Factor analysis: statistical methods and practical issues. Sage University Paper. Serie: Quantitative Applications in the Social Sciences, N°. 14. Beverly Hills, EEUU y Londres, Inglaterra: Sage Publications.

➤ **Obras del mismo autor en el mismo año**

- Mora y Araujo, M. (1971a). El análisis de relaciones entre variables, la puesta a prueba de hipótesis sociológica. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Mora y Araujo, M. (1971b). Medición y construcción de índices. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

11.2. Citas de enciclopedias y diccionarios.

➤ **Enciclopedia, todos los volúmenes**

- Cabanne, P. (1993). Hombre, Creación y Arte (Vols. 1-5). Barcelona, España: Argos-Vergara.

➤ **Colección**

- Roth, I. (1972). Guía para la redacción de trabajos científicos. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela. (Colección Avance 42. Ediciones de la Biblioteca).
- Guerra, R. (1985). Matemáticas modernas. Barcelona, España: Latina. (Colección Omega No. 3).

➤ **Diccionario**

- Pequeño Larousse Ilustrado (1978). México D.F., México: Larousse.
- Real Academia Española (1992). Diccionario de la lengua española (21ra Ed.) Madrid, España: Espasa-Calpe.

➤ **Término definido en una enciclopedia**

- Antropología (1992). En Enciclopedia Hispánica (Vol. 1, pp. 378-383). Kentucky, EEUU: Encyclopædia Britannica.

11.3. Citas de publicaciones periódicas

➤ **Artículo de revista científica**

Autor (año de publicación). Título del artículo. Título de la revista, volumen (número de la edición), número de las páginas.

➤ **Ejemplos de referencias a revistas:**

Artículo de revista, volumen 2

-Ramírez, O. (1983). Las ideas de sistemas de George J. Klir y su metodología. Revista de la Escuela de Ingeniería de Sistemas, 2, 37-50.

➤ **Artículo de revista, páginas discontinuas**

- Boston, B. O. (1992, noviembre). Portraying people with disabilities: toward a new vocabulary. The Editorial Eye, 15, 1-3, 6-7.

- Artículo de revista, volumen 3, edición número 2: - Parra, R. E. y González, A. (1994). Magnetismo en aleaciones metálicas diluidas. CIENCIA, 3(2), 67-74.

➤ **Ejemplar completo de una revista, con editor**

Gauthier-Villars (Ed.). (1973). Opinions et scrutins: analyse mathématique [Número especial]. Mathématiques et Sciences Humaines, 43.

➤ **Artículo de revista en imprenta**

Gendry, G. (En imprenta). Inteligencia natural vs. inteligencia artificial. Congreso de Investigación y Creación Intelectual Bolivariano.

➤ Artículo de periódico

Autor (fecha mostrada en la publicación). Título del artículo. Nombre del periódico, pp. números de páginas.

Ejemplos de referencias a periódicos:

- Lugo, O. (2005, 18 de febrero). Viernes de un Andariego. Quinto Día, pp. 27.
- KIEV/ANSA (2005, 9 de septiembre). Presidente de Ucrania disolvió el gabinete. EL NACIONAL, pp. A/16.

11.4. Citas desde medios electrónicos

Como medio electrónico se contemplan los documentos en formato electrónico, bases de datos y programas de computadoras, tanto accesibles en línea como si están en un soporte informático tal como discos, cintas magnéticas, DVD, CD-ROM u otros.

Una referencia de una fuente por Internet, debe contener, por lo menos, el autor, el título o un procedimiento del documento, una fecha de publicación, actualización y/o recuperación, y un localizador uniforme de recursos (URL). Este es el elemento más importante. Si no está bien citado no se puede hallar el material mencionado.

Por ejemplo, los componentes de un URL son los siguientes:

<http://www.esgrima.net/competencia/jul05/deporte.html>

➤ Documentos electrónicos, bases de datos y programas de computadoras

- Autor/responsable (fecha de publicación). Título (edición), [tipo de medio]. Lugar de publicación: editor. Recuperado el <especifique la fecha de acceso>, de <especifique la vía>

➤ Ejemplos de referencias a documentos electrónicos (artículo en una revista exclusiva de Internet):

- Hernández, M. E. (2004, 5 de enero). Parque Nacional Avileño, [en línea]. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Recuperado el 9 de agosto de 2004, de <http://cenamb.rect.ucv.ve/siamaz/dicciona/canaima/canaima2.htm>

➤ Documento en línea, con responsable

- Organismo Autónomo de Museos y Centros (1999, 4 de julio). Museo de la Ciencia y el Cosmos, [en línea]. Tenerife, España: Trujillo, W. M. Recuperado el 23 de junio de 2005, de <http://www.mcc.rcanaria.es>

➤ Documento en línea, sin autor.

Si no se identifica al autor, se comienza la referencia con el título del documento:

- American Psychological Association (2003, 27 de marzo). Electronic Reference [en línea]. Washington, EEUU. Recuperado el 5 de abril de 2005, de <http://www.apastyle.org/eleceref.html>

- Neurosciences & Systèmes Sensoriels (2003, 22 de octubre). Lyon, Francia: CNRS UMR5020. Recuperado el 28 de septiembre de 2005, de

<http://olfac.univ-lyon1.fr/>

➤ **Parte de un documento en CD-ROM, con responsable:**

- Enciclopedia Temática Multimedia (2000). El porvenir a merced del azar. En Ciencias adivinatorias, [CD-ROM]. Madrid, España: F&G Editores [2004, 4 de febrero].

➤ **Documento en CD-ROM, sin autor:**

- Biblioteca Médica Digital (2000) [CD-ROM]. Buenos Aires, Argentina: TeleSalud [2002, 1 de junio].

➤ **Software en disco:**

- Norusis, M. J. (1988). SPSS/PC advanced statistics, v2.0, [software de computadora en disco]. Chicago, EEUU: SPSS Inc

➤ **Base de datos, sin autor**

- Centro de Investigación y Documentación Científica (1999, 19 de enero), [base de datos]. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Recuperado el 22 de febrero de 2000 de

<http://www.cindoc.csic.es/prod/psedisoc.html>

➤ **Correo electrónico**

- Emisor (dirección electrónica del emisor) (fecha del mensaje). Título del mensaje. Correo electrónico enviado a: destinatario (dirección electrónica del destinatario).

- R. Vargas (rvargas@cantv.net) (2004, 1 marzo). Reservación hotel. Correo electrónico enviado a: Hotel Kea (kea2000@cantv.net).

➤ **Software en CD-ROM, sin autor. Con localización y nombre de la organización**

. STATISTICA (1992), [software de computadora en CD-ROM]. Tulsa, EEUU: StatSoftTM.

➤ **Documento disponible en un sitio Web de una universidad**

- Ejemplo: Sede Web de los profesores de la UNIMET. Recuperado el 2 de mayo de 2005, de <http://profesor.unimet.edu.ve/profesor/admin/admin.asp>

11.5. Citas de artículo en publicaciones periódicas electrónicas

- Autor (fecha mostrada en la publicación). Título del artículo. Nombre de la publicación [tipo de soporte], volumen, números de páginas o localización del artículo. Recuperado el <fecha de acceso>, de <especifique la vía>

➤ **Artículo de revista**

- Pereira, J. E. (2000, mayo). Apostando al futuro. RELI [en línea], N° 85. Recuperado el 5 de junio de 2000, de <http://www.reli.org>

➤ **Artículo de periódico mensual**

Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid (2000, junio). Seminario sobre Croacia y encuentro empresarial. Comercio Industria [en línea]. Recuperado el 3 de junio de 2000, de <http://www.camaramadrid.es>

➤ **Citas de artículo de diario**

- Galán, L. (2005, 4 de abril). Con el Papa desaparece también su círculo polaco. EL PAIS [en línea]. Año XXX. Número 10.165. Recuperado el 3 de abril de 2005, de <http://www.elpais.es/indice.html>

➤ **Ley en línea**

Ley sobre el derecho de autor (1993, 1 de octubre). Leyes de Venezuela. En Gaceta Oficial N° 4.638 [en línea]. Recuperado el 30 de junio de 2005, de <http://comunidad.derecho.org/pantin/legis.html>

➤ **Cita de un lugar en la red, pero no un documento específico**

Altavista.com es un sitio que facilita el acceso al tema o información que usted necesite en Internet (<http://www.altavista.com>)

➤ **Cita de programas de computadora**

Los principales paquetes estadísticos conocidos hoy en día son el SPSS y el Minitab, ambos disponibles en Window, Macintosh y UNIX

11.6. Citas de otras Referencias

➤ **Trabajo de grado**

- Guerra, H. y López, J. A. (2003). Sistema de Seguridad Digital. Trabajo de grado, Ingeniería de Sistemas, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

- Gómez, C. y Velásquez, M. E. (2000). Contrastación empírica de los modelos de selección de óptimos de cartera versus las restricciones de la Ley de

Pensiones en Venezuela. Trabajo de grado, Maestría en Finanzas, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

➤ **Manuscrito no publicado**

- Paniagua, M. (1988). Análisis del comportamiento del comprador y vendedor industrial. Manuscrito no publicado, Escuela Superior de Comercio y Administración, Instituto Politécnico Nacional. México D. F., México.

➤ **Reglamento**

- Reglamento de Ejecución y Evaluación del Trabajo Final. Consejo Académico, Reunión N° 331 (12 de febrero de 2004), Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

Comunicaciones personales: cartas, memorandos, mensajes

M. Dorta (comunicación personal) (2004, 14 de octubre).

➤ **Trabajo no publicado y presentado en un evento**

Hendric, S. (2005, febrero). Aplicaciones educativas de las Teorías de Piaget y Vigotsky. Trabajo presentado en el Colegio de Profesores, Caracas, Venezuela.

➤ **Manuscrito de circulación limitada con cita de una universidad**

Ramírez, A. (2004). Problemario de álgebra lineal: ciencias administrativas. (Apuntes de clase disponibles en el Departamento de Publicidad, Universidad Americana, Caracas, Venezuela)

➤ **Comunicaciones personales: cartas, correo electrónico, mensajes, entrevistas**

J. Hendric (comunicación personal, 1 de marzo, 1982)

(M. Linares, comunicación personal, 16 de julio, 2001)

- Cita interrumpida, cuando se omite alguna frase del texto; se escriben tres puntos con un espacio antes y después para señalar la omisión en el párrafo

- Sabino (1986) escribió: "no existe una sola forma correcta de presentar un trabajo. ... Resulta difícil, al respecto, tratar de formular procedimientos o técnicas que resuelvan esta tarea, pues no se trata de una actividad mecánica sino esencialmente creadora". (p. 179)

➤ **Cita dentro de una cita o cualquier texto entrecomillado (se encierra entre comillas simples)**

- Worsley Worsley (1979, p. 313) examinó la conservación de la identidad: La primera generación se asoció, todos juntos, para protegerse y compartir sus valores y medios familiares de vida. La segunda generación se socializó en los modos de vida americanos, particularmente por vía de la escuela y por contacto con miembros de otros grupos étnicos en el trabajo y en la vida social general, aunque su vida de hogar era diferente ... A menudo estaban avergonzados de estas culturas 'del viejo continente' y querían ser 'modernos' ... La tercera generación, sin embargo, era abiertamente americana, y por tanto no se avergonzaba; comenzaron a aprender la lengua ancestral y a visitar la tierra natal ... Sobre

ello expuso Gellner (1964): 'Los nietos intentan recordar lo que los hijos intentan olvidar'. (p. 163)

➤ **Explicación de otra persona diferente del autor (se encierra entre corchetes)**

De los placeres sensuales, específicamente sobre la sensación y capacidad de sentir, escribe Resnick (1998): A través de los sentidos exploramos y registramos el mundo. Todo lo que sabemos de nuestro entorno procede de la forma como el cerebro reacciona e interpreta los estímulos que recibe el cuerpo. Unos órganos especiales actúan como receptores sensoriales para recibir la información: los ojos captan fotones de luz, los oídos recogen ondas sonoras, los dedos y la piel perciben texturas y temperaturas, la nariz aspira moléculas aromáticas y la boca y la lengua reaccionan a lo que se lame, chupa, mordisquea o mastica. (p. 223)

➤ **Cita de reglamentos, reglas y órdenes ejecutivas**

El Reglamento de Ejecución y Evaluación del Trabajo Final (2004) se utiliza en las escuelas afiliadas a los decanatos de estudios de pregrado de la Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

12. Tipo de citas y su uso en el informe de investigación

La cita identifica los trabajos empleados durante la investigación y permite que el lector conozca la fuente de donde proviene la información. Las citas se colocan a medida que se mencionan en el texto y

cada vez que se ratifica un dato se presenta una nota que reseña la fuente de información.

Los tipos más usuales de citas son las textuales y las contextuales. A continuación se dan ejemplos de este tipo de citas y se incorporan otras situaciones como la cita de cita.

12.1. Cita Textual

Una cita es textual cuando se transcribe un texto literalmente de otro autor o de un documento previamente publicado.

Si la cita tiene menos de 40 palabras, ésta se coloca entre comillas a continuación del párrafo que se está exponiendo. Si la cita tiene 40 o más palabras, ésta se escribe en una nueva línea sin comillas, como una nueva división. Todo el párrafo se escribe con una sangría de cinco a siete espacios desde el margen izquierdo, con el mismo interlineado aplicado en el resto del informe; no utilizar el espaciado sencillo.

Si esta cita larga tiene más de un párrafo, debe comenzar las siguientes divisiones con una sangría en la primera línea y los demás renglones conforme a la sangría utilizada en el primer párrafo de la actual cita.

A continuación se presentan algunos ejemplos de citas que pueden servir de modelos para insertar dentro del texto de cualquier informe. Si algún caso no corresponde exactamente a los ejemplos que se presentan, se debe generar un modelo similar a partir de los datos que se tienen.

☞ Textual corta, un autor

Sobre el olvido, Luria (1988) dice que "el problema del olvido está estrechamente vinculado con el del recuerdo y ha despertado la misma atención. ¿Qué es lo que causa la desaparición de las huellas de la memoria o, como es normalmente llamado, el olvido" (p. 281).



☞ Textual corta, dos autores

Exponen Rich y Knight (1994), "La Inteligencia Artificial (IA) estudia cómo lograr que las máquinas realicen tareas que, por el momento, son realizadas mejor por los seres humanos" (p. 281).

☞ Textual corta, ocho autores

Sobre la familia, expone Worsley et al. (1979) desde una perspectiva marxista, "Entre las clases poseedoras de los medios de producción, por ejemplo, la familia sirve para mantener el sistema de propiedad privada por medio de la institución de las herencias" (p. 147).

☞ Textual corta, de un libro traducido (fecha original de la publicación/fecha de la traducción)

"El objetivo principal de la investigación causal es obtener evidencias respecto a las relaciones de causa y efecto". Malhotra, 1996/1997, p. 97)

☞ Textual larga, más de un párrafo

Escribe Namakforoosh (2001): Es crucial a veces tener a los gerentes juntos en una sesión y dejarlos hablar. Esto ayuda a los ejecutivos de la empresa a

entender el estado de ánimo, el sentimiento de dirección de los gerentes, así como qué tan informados y qué tan contentos están con su trabajo.

El moderador, que por lo general es una persona de fuera de la empresa, para lograr el objetivo de entender mejor a los gerentes, empezará la plática con problemas cotidianos, como dificultades con la competencia y/o asuntos similares pero externos a la empresa, para motivarlos a ofrecer opiniones; después dirige la conversación hacia a los objetivos de la sesión. (p. 127)

➤ **Textual larga, más de tres autores, un párrafo**

Una vez redactado el esquema, es una buena idea volver sobre el mismo, para ver si se ha omitido algo importante y si las ideas que han sido agrupadas verdaderamente pertenecen a ese grupo. Será una idea útil tener a alguna persona que lo lea y lo comente. Entonces, si parecen necesarios cambios en la estructura básica del informe, pueden ser introducidos antes de que comience la redacción definitiva. (Selltiz et al., 1965, p. 503)

Textual larga, más de tres autores, un párrafo

Una vez redactado el esquema, es una buena idea volver sobre el mismo, para ver si se ha omitido algo importante y si las ideas que han sido agrupadas verdaderamente pertenecen a ese grupo. Será una idea útil tener a alguna persona que lo lea y lo comente. Entonces, si parecen necesarios cambios en la estructura básica del informe, pueden ser introducidos antes de que comience la redacción definitiva. (Selltiz et al., 1965, p. 503)

12.2. Cita contextual

Una cita es contextual cuando se resume una parte específica de un documento o del contenido del mismo; así como, cuando se parafrasea un escrito o se hace referencia a una idea contenida en otro trabajo. Una cita de cita es cuando se hace referencia a citas mencionadas por otros autores.

➤ **Contextual, un autor**

La Programación Neurolingüística (PNL) es una herramienta de trabajo para todas las personas que trabajan con o para las personas. Define Sambrano (2001) la PNL como "una serie de técnicas destinadas a analizar, codificar y modificar conductas, por medio del estudio del lenguaje, tanto verbal, como gestual y corporal (p.9).

➤ **Contextual, dos autores**

Kolman (1981) y Perry (1990) explicaron la importancia de introducir las ideas abstractas del álgebra lineal en forma gradual.

En su texto, Martín del Brío y Sanz Molina (2002) se centran en dos temas importantes debido a su aplicabilidad práctica: las redes neuronales y los sistemas difusos.

➤ **Contextual específica, dos obras del mismo autor en el mismo año**

Mora y Araujo (1971a y 1971b) realizó importantes investigaciones sobre el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos.

➤ **Contextual general**

La teoría revolucionaria sobre la inteligencia emocional ha hecho tambalear muchos conceptos de la psicología (Goleman, 1995).

➤ **Contextual específica, manuscrito inédito**

La información relativa a diversos modelos cuantitativos servirá para que el administrador general obtenga más conocimiento en lo que se refiere a las relaciones entre el modelo y los problemas del mundo real (Theoktisto, 1988, inédito).

➤ **Contextual general, cita del título de un libro**

Con el libro de Samuelson (1984), titulado ECONOMÍA, muchos lectores han aprendido los elementos básicos de la moderna ciencia de la economía política.

12.3. Cita de cita

Cita de cita, énfasis en el autor

Germani, 1971, citado por Briones (1996), escribió:

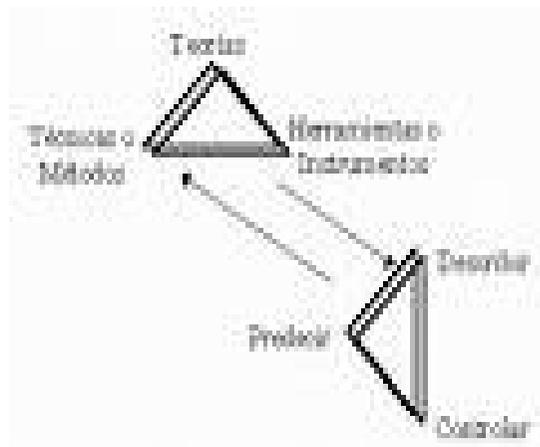
Un índice socioeconómico es un instrumento de medición que permite asignar medidas a las personas con base en la posesión, precisamente, de indicadores sociales y económicos. Este número, como sucede en otras escalas, permite la jerarquización de las personas y su clasificación en cierto número de categorías. No está por demás expresar que estos procedimientos no son adecuados, ni aun desde el punto de vista cuantitativo, para el estudio de las clases sociales,

como es frecuente en los llamados estudios de estratificación social. (p. 159)

Cita de cita, énfasis en la fecha

En 1975, Korionov, citado por Rivas (1985), sobre la crisis de un sistema dijo:

Para abril de 1971, según cálculos estimados, había en los Estados Unidos 65.000 científicos e ingenieros desocupados. Decenas e incluso centenas de ingenieros formaban filas ofreciendo sus servicios en cuanto se enteraban de que en alguna parte había trabajo. Otros miles abandonan la búsqueda y se dedican a vender zapatos, parcelas en el cementerio o conducen taxis. Uno de cada cuatro químicos del país está desocupado o hace de barman en una cervecería. (p. 78)



DISEÑO METODOLÓGICO E
INSTRUMENTOS DE
INVESTIGACIÓN

13. El diseño metodológico de investigación

El diseño metodológico corresponde en la estructura aquí propuesta, al capítulo tercero de la investigación y es donde explicitamos **cómo realizaremos** dicha investigación.

La estructura de este capítulo debe desarrollar los siguientes aspectos fundamentales: tipo de Investigación; unidad y sujetos de estudio; instrumentos para recoger la información y; procedimientos para el análisis de la información.

13.1. Tipo de investigación

Corresponde al primer punto que integra el capítulo referido al diseño metodológico de investigación, y de lo que se trata es de explicitar qué tipo de investigación es la que se está llevando a cabo.

La revisión de la literatura especializada (SIERRA BRAVO, 2003. p.32- 36) informa que al establecer una clasificación de acuerdo con los siguientes tipos de investigación:

➤ Finalidad.

Desde el punto de vista de la finalidad, la investigación cualitativa se puede calificar como una "*investigación básica*", en tanto buscaría la mejor comprensión de los fenómenos sociales, y sería el fundamento de otros tipos de investigación, como la aplicada.

➤ Alcance temporal

Cuando la investigación se centra en un momento específico se denomina "*investigación seccional*" o sincrónica; en cambio cuando extiende su análisis a una sucesión de momentos se denomina "*investigación longitudinal*" o diacrónica.

Las investigaciones longitudinales a su vez se pueden "subdividir en:

- Retrospectivas, en las que la serie de momentos se refieren al pasado, y
- Prospectivas, cuando se refieren al presente y futuro".

➤ Profundidad

Desde esta perspectiva, las investigaciones sociales se pueden diferenciar en descriptivas, explicativas, exploratorias y estudios de casos.

- Las investigaciones *descriptivas* son aquellas que describen una situación determinada, realizando caracterizaciones del fenómeno estudiado de acuerdo con la finalidad expresada en los objetivos de la investigación. En general, en investigación educativa, las investigaciones descriptivas son las más frecuentes.
- Las investigaciones *explicativas* corresponden a aquél tipo de indagaciones que tienen como propósito analizar las relaciones de influencia entre los diversos antecedentes considerados para entender el objeto de estudio, conociendo la estructura y los factores que intervienen en su fenomenología.

- Las investigaciones *exploratorias* se refieren a aquellas investigaciones que tienen como propósito generar nuevo conocimiento, encontrando relaciones y antecedentes que puedan aportar nuevas luces al entendimiento de un determinado fenómeno. En este sentido, la investigación exploratoria puede ser entendida como una investigación preliminar, provisional, que se realiza para recoger mayores informaciones con respecto a un problema que se desea investigar y desde allí es útil para aclarar conceptos y conocer las dimensiones centrales de un determinado problema.
- *Estudio de casos*: aunque este concepto es transversal a toda la investigación realizada bajo métodos cualitativos, también recibe este nombre un tipo específico de investigación que se caracteriza por ser de tipo descriptivo, de carácter intensivo de una persona o fenómeno a través de un seguimiento y evaluación sistemática de los registros, realizados, por ejemplo, por medio de observaciones, y que tiene como finalidad obtener un reporte cabal de los aspectos típicos de una persona; también se utiliza en los casos de terapia de la conducta en estudios de tipo longitudinal.

➤ Según las fuentes utilizadas

De acuerdo con lo planteado por SIERRA BRAVO (2003), "según este criterio, se pueden distinguir las investigaciones sociales según se realice basándose en datos primarios o bien en datos secundarios.

- Las *primarias* son aquellas en que los datos o hechos sobre los que versan, son de primera mano, es decir, recogidos para la investigación, y por aquéllos que la efectúan.
- Las *secundarias* son, por el contrario, las que operan con datos y hechos recogidos por distintas personas y para otros fines e investigaciones diferentes".

Las investigaciones *mixtas* serían aquellas que utilizan datos tanto primarios como secundarios.

➤ Naturaleza

En el ámbito de la investigación cualitativa, según su naturaleza las investigaciones se pueden diferenciar en

- Empíricas, que son las que trabajan con hechos estudiados en su entorno natural, sin que exista manipulación por parte del investigador
- Documentales, que corresponden a aquellas que tienen como origen directo y principal de información la revisión de fuentes documentales. Por ejemplo, aquí están la mayoría de las investigaciones históricas.

➤ Según los estudios a que dan lugar

De acuerdo con el autor consultado (SIERRA BRAVO, 2003), por su interés y por su frecuente aplicación, aquí se pueden distinguir:

- Los *estudios piloto*, que se definen como investigaciones preliminares que preceden a las encuestas sociales, con el fin de perfeccionar y probar las técnicas empleadas,

- Las *investigaciones evaluativas*, “que tienen por objeto apreciar y enjuiciar el diseño, ejecución, efectos, utilidad y el grado en que alcanzan los objetivos pretendidos” determinados programas de acción. En educación, un ejemplo de investigación evaluativa sería el estudio de la efectividad de un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) implementado en un determinado centro para el mejoramiento del rendimiento escolar.
- *Estudios de replicación*, que son los que se realizan para repetir investigaciones ya realizadas, en unos ambientes y condiciones nuevos” (Ibíd. P. 37).

En general, en el ámbito de los estudios en educación, los tipos de investigaciones más utilizados son aquellas de tipo básico, ya sean seccionales o longitudinales, descriptivas y explicativas, de fuentes primarias y de tipo evaluativas.

13.2. Unidad y sujetos de estudio

De lo que se trata en este punto es de explicitar donde y con quienes se llevará a cabo el estudio.

En este sentido, la unidad de investigación corresponde al lugar donde se llevará la investigación. En la investigación educacional, la unidad de estudio suele corresponder a los centros educacionales, ya sea que se trate de escuelas, liceos, universidades u otros centros de similar índole.

Los sujetos de estudio son las personas concretas con quienes trabajaremos.

En el caso de investigaciones educativas, para efectos de organizar la investigación, los sujetos de estudio pueden ser diferenciados en “*estamentos*”. Así tenemos entonces, por ejemplo, el estamento de los estudiantes, los docentes de aula, los docentes directivos, los docentes de gestión, personal administrativo, padres y apoderados, paradocentes, personal de servicio y otros que tengan vinculación y sean pertinentes para nuestro estudio.

Es importante tener en cuenta los siguientes hechos básicos:

- ⇒ *No todos los estamentos deben ser considerados en la investigación, sino solo aquellos que sean realmente atingentes a lo que estamos estudiando,*
- ⇒ *No todos los estamentos considerados en la investigación pueden darnos información en relación con todas las subcategorías constituyentes de nuestro planteamiento problemático*
- ⇒ *La investigación cualitativa se articula en torno a “estudios de casos o fenómenos particulares”, lo que significa que la representatividad es cualitativa y no cuantitativa, es decir se busca el conocimiento por profundización y no por extensión de la muestra. Esto significa, por ejemplo, que se puede hacer perfectamente una investigación en un solo centro educacional y con un solo grupo de sujetos, y ello en nada le resta validez epistemológica a la investigación.*

13.3. Instrumentos para recoger la información

Dentro del campo de la investigación cualitativa, los métodos y técnicas de investigación son bastante amplios, y el propio desarrollo de las ciencias sociales contribuye periódicamente a su enriquecimiento. Sin embargo, para efectos de sus aplicaciones concretas a investigaciones educacionales, y más aún, cuando se trata de investigaciones de tesis de grado, no todos resultan factibles, ya sea que se trate de razones de tiempo, recursos o pertinencia con el objeto de estudio.

En términos específicos, la experiencia demuestra que los métodos y técnicas cualitativas más utilizadas en investigación educacional son:

- Entrevista
- Observación etnográfica
- Grupos de discusión
- Historias de vida
- Análisis semiótico
- Investigación-acción

A continuación se realiza una breve presentación de estos instrumentos de investigación, haciendo énfasis en sus características más importantes y en su utilidad específica en la investigación cualitativa.

14. La entrevista

Lo primero que se debe aclarar es que en una investigación cualitativa, donde lo que se pretende es profundizar en el objeto de estudio, todas las "entrevistas son en profundidad".

Lo segundo, es que la entrevista es un método de investigación cualitativo, que se expresa en "encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes", y tanto por su estructura como por su finalidad, difiere notablemente de la encuesta, que es un instrumento típicamente cuantitativo.

Mediante la entrevista en profundidad el investigador debe intentar obtener la mayor cantidad de información posible sobre el objeto de estudio, intentando comprender al sujeto entrevistado, en su contexto y bajo sus circunstancias concretas.

La entrevista en profundidad requiere por tanto, que el entrevistador desarrolle destrezas de empatía, comprensión, amabilidad, fluidez, y no pierda el hilo central que guía su labor indagativa. (Taylor y Bogdan, 1996).

14.1. Tipos de entrevista

- ☞ Desde una perspectiva formal, se distinguen tres tipos de entrevistas:
- ☞ Entrevistas como historia de vida: EL investigador trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que dicha persona aplica a tales experiencias, por lo que representa la visión de su vida desde al propia

subjetividad del protagonista, de esa manera es una autobiografía sociológica.

- **Entrevistas temáticas:** están dirigidas al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no son posibles de observar directamente: los entrevistados cumplen el rol de informantes y actúan como observadores del investigador.
- **Entrevistas amplias:** que se dirigen a recoger información sobre un "cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas.

En una perspectiva más operacional, las entrevistas se dividen en tres tipos:

- **Entrevistas estructuradas:** son aquellas en las cuales las preguntas están todas previamente definidas y redactadas y el entrevistador se ajusta exclusivamente a aplicarlas al entrevistado.
- **Entrevistas semi-estructuradas:** son aquellas en las que si bien es cierto las preguntas ya están definidas por el investigador, éste puede cambiar la forma en que las realiza, alterando su forma, pero no su sentido, a fin de que resulten más accesibles o comprensibles para el entrevistado
- **Entrevistas abiertas:** son aquellas en las que las preguntas no están previamente construidas, sino que van siendo formuladas por el investigador a medida que transcurre la propia entrevista. En este caso, el investigador

lo que tiene previamente definido son los temas que abordará con el entrevistado.

En términos prácticos, cuando los investigadores no tienen mayor experiencia en investigación, **lo más conveniente es el uso de las entrevistas semi-estructuradas**, porque mantienen la centralidad de la investigación y a al tener un elemento de flexibilidad permiten adecuar las preguntas al contexto socio-cultural concreto de la investigación.

14.2. ¿De donde surgen las preguntas para una entrevista?

Las preguntas que estructuran una entrevista, ya sea estructurada o semi-estructurada, **surgen directamente desde las sub-categorías** (o de las categorías cuando éstas no se han desglosado) **apriorísticas**.

Esto es así por un asunto de lógica: cuando investigamos lo que hacemos es recoger información que nos permitan responder las interrogantes centrales de la investigación, y dichas interrogantes, como hemos visto, se expresan en su desglose más profundo en las sub-categorías.

14.3. Pertinencia de las entrevistas en profundidad

La entrevista en profundidad es un poderoso instrumento para recopilar información, porque permite acudir directamente a aquellas personas que consideramos como informantes esenciales para nuestra investigación.

En términos generales, la entrevista resulta pertinente e importante cuando:

- Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos
- Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo
- El investigador tiene limitaciones de tiempo
- La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas
- El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva

La entrevista se configura además, como una herramienta para aumentar el rigor y otorgar otra fuente de datos para la triangulación.

14.4. Limitaciones de la entrevista en profundidad

La información obtenida en la entrevista puede resultar limitada en su aporte, ya sea por la escasa información obtenida o porque presenta problema de validez o confiabilidad, cuando se presentan cualquiera de las siguientes situaciones:

- El entrevistador corre el riesgo de aceptar la validez fáctica de las descripciones de acontecimientos por parte de los entrevistados
- Las personas dicen y hacen cosas distintas en diferentes situaciones, por lo que no siempre lo que dicen es reflejo fiel de lo que hacen siempre. Influyen aspectos tales como el estado anímico de la persona en diversas circunstancias
- Los entrevistadores en tanto no observan directamente a las personas en su cotidianidad, no conocen el contexto necesario para

comprender muchas de las perspectivas de los entrevistados

Sin embargo, a juicio de Taylor y Bogdan, “mediante las entrevistas el investigador hábil logra por lo general, aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo a veces una narración precisa de acontecimientos pasados y de actividades presentes. (Taylor y Bogdan, 1996).

Es importante que antes de realizar la entrevista, se aclaren con los entrevistados cuestiones básicas como:

- Los motivos e intenciones del investigador
- Anonimato, confidencialidad, discreción, etc.
- La palabra final sobre lo que se editará
- Aspectos de dinero (no se paga por entrevista, sin embargo, se pueden compartir posibles derechos de autor, cuando los haya)
- Logística: recursos de tiempo, infraestructura, materiales, etc., que corren por cuenta del investigador
- El uso que hará de la información el investigador.

14.5. Técnicas para guiar las entrevistas

Una entrevista bien realizada puede generar información esencial para el investigador, por ello es importante tener en cuenta que hay diferentes tipos de preguntas y diversas formas de obtener información de los entrevistados, así como también hay que cautelar que se produzca una conveniente situación de entrevista.

Todo esto se resume en los siguientes puntos:

➔ **Las preguntas descriptivas**

Se solicita al entrevistado que describa, enumere, caracterice, etc., experiencias, lugares, personas, situaciones, etc., y de las que él tenga información (directa o indirectamente)

➔ **Relatos solicitados**

Consiste en que el entrevistado narre una determinada situación o acontecimiento, y desde su perspectiva entregue la información que interesa al investigador

➔ **Uso de cuaderno de bitácora**

Los informantes (entrevistados) llevan un registro de sus actividades durante cierto período de tiempo, el que proporciona una base para la entrevista propiamente tal

➔ **Documentos personales**

Corresponde a información surgida de documentación personal del entrevistado y pueden utilizarse para guiar las entrevistas sin recurrir a una estructura mayor

➔ **La situación de entrevista**

Como sugerencias de carácter general es conveniente el resguardo de las siguientes situaciones:

- No abrir juicios propios, que reflejen alguna forma de estereotipo o sesgo, o que puedan coartar o intimidar al informante
- Permitir la libre expresión

- Prestar atención real a lo que dice el entrevistado
- Mostrarse sensible y comprensivo

Sin embargo, es muy importante que el investigador pueda ejercer un centralismo en la conversación, a fin de evitar recoger información inútil.

15. La observación metodológica

La observación representa un importante instrumento para recoger información en una investigación de tipo cualitativa, ya sea porque permite apreciar los hechos en su escenario natural de ocurrencia, así como también porque puede llegar a ser una fuente fundamental para el proceso de triangulación.

En este sentido hay que considerar que no siempre lo que nos dice un entrevistado sobre sus acciones, resulta coincidente con lo que observamos nosotros sobre dichas acciones.

La observación cualitativa surge desde los estudios etnográficos y ello le da la posibilidad de cumplir con una de las aspiraciones de la metodología cualitativa, que es su afán "naturalista", es decir, su interés por captar los fenómenos en su verdadera naturaleza, sin las alteraciones o filtros del discurso del entrevistado o de las fuentes documentales.

De acuerdo con una serie de atributos, se distinguen varios tipos de observaciones, que detallamos a continuación.

15.1. Tipos de observación según la pertenencia del observador.

De acuerdo con la pertenencia del observador, la observación etnográfica puede ser diferenciada en éxogena y endógena. También se incluye en este sentido la auto-observación, que aunque es una variedad de la observación endógena, tiene sus propias particularidades.

➤ Observación éxogena

Corresponde a un tipo de observación externa, en el sentido de que el investigador no forma parte constituyente de por sí, del objeto de estudio, aunque en su acción se involucre activamente por medio de la observación participante.

➤ Observación endógena:

Corresponde a aquél tipo de observación donde el investigador pertenece a la comunidad que observa, es decir, el investigador si es parte constitutiva, en términos orgánicos, del objeto de estudio.

➤ Auto-observación:

Corresponde al tipo de observación donde un sujeto toma registro de su propia acción, con lo que la investigación abre la posibilidad de generar información al nivel de lo que es la relación epistémica, es decir el ámbito del yo, y por tanto, de la individuación. Esto implica teóricamente, que la auto-observación conduciría a los niveles más altos de certeza y a la comprensión del sentido de las acciones de los sujetos, pues esto es su finalidad y lo que fundamenta su validez

La auto-observación no genera afectación recíproca entre observador y actor y por tanto constituye un procedimiento de autoaprendizaje/conocimiento, inverso del realizado en la observación participante, donde el nativo aprende a ser un observador de su propia cultura a través de un acoplamiento puntual con otro sistema distinto del propio.

El problema de la auto-observación es su viabilidad en la investigación educativa, ya que en términos concretos, las mayores posibilidades de generar procesos de auto-observación ocurren bajo la metodología de la investigación-acción, donde son los propios profesionales los que desarrollan la investigación en torno a sus propias prácticas

También sería posible generar procesos de auto-observación a través de los grupos de discusión, y el análisis semiótico de los materiales escritos

En general, son escasas las experiencias de auto-observación en investigación educativa, y su factibilidad real dependerá de la disponibilidad del investigador para encontrar cooperantes para esta acción.

15.2. Tipos de observación según el rol del observador.

De acuerdo con el rol que desempeñe el observador, la observación metodológica se puede diferenciar en:

➤ Observación participante:

Corresponde a un proceso de observación donde el observador participa activamente de los acontecimientos que observa y registra. Esto implica

una observación sistematizada y natural de los grupos en su vida cotidiana y con ello el acceso a la interiorización de los mecanismos de funcionamiento, los sistemas relacionales y las claves más profundas del objeto de estudio.

Ejemplos de observación participantes son aquellas en la que el investigador realiza observaciones directas al interior de un aula, consejo de profesores, gpt, reunión de apoderados, patio de la escuela, etc., y participa activamente del hecho estudiado, para la cual se tiene que integrar como uno más del grupo.

➔ **Observación no-participante o pasiva**

Corresponde a aquél tipo de observación donde el investigador actúa pasivamente, limitándose en lo esencial a tomar notas y registros de los acontecimientos y aspectos que resultan de importancia de acuerdo con su problema de investigación. La limitación de este tipo de observación estaría en el hecho de que el investigador actúa como parte de un determinado grupo social bajo determinadas condiciones, pero no sin acceso a los "procesos simbólicos más profundos de su objeto de estudio.

En este tipo de observación, el investigador conoce a los sujetos fundamentalmente a nivel de la exteriorización de su identidad, es decir, de su expresión como relación práctica, es decir, el ámbito del mí y por tanto de los procesos de individualización. Por ello, es debe complementar con otras fuentes de información, como la entrevista en profundidad

La ventaja de la observación no participante radica en que es objetivamente, la más viable de realizar, ya que el realizar una observación donde el investigador participe en las acciones discursivas de la comunidad que investiga resulta muy difícil y complejo, por los recelos que habitualmente presentan los sujetos investigados a los investigadores, más todavía cuando se trate de un campo tan sensible como lo es el de la educación.

Ejemplo de observación no participantes directas son aquellas en las que el investigador realiza registros directos al interior de un aula, consejo de profesores, grupos profesionales de trabajo (GPT), reunión de apoderados, patio de la escuela, entre otros, pero no interviene ni participa del hecho estudiado.

15.3. Condiciones para la observación metodológica.

Aunque el investigador en general, es un externo a su objeto de investigación, debe intentar convivir integradamente en el sistema que estudia, dado que dicho sistema tiene fronteras propias que lo definen. Dicha integración debe ser maximizada y funcional (Gutiérrez y j. M. Delgado, 1997).

Otras sugerencias para el investigador son:

- Usar el "realismo etnográfico" en el informe, el que se dirige a la comunidad académica
- El investigador debe ser capaz de generar procesos de construcción teórica

- El investigador debiera realizar un proceso de integración lo más completo posible, de tal modo que efectivamente no sea visto como un extraño al contexto de estudio, sin embargo, algunas situaciones que suelen darse en la práctica son aquellas en que:
- El investigador tiene que ajustarse al funcionamiento regular de la unidad educativa en que se realiza
- La participación debe ser en torno a los temas propios de la comunidad estudiada, y no en torno a los temas definidos por el investigador, lo que implica que la construcción de categorías es fundamentalmente en torno a los conceptos sensibilizadores o emergentes

La información recogida debiera complementarse con el uso de otros procedimientos (por ejemplo, con entrevistas y análisis documental)

El investigador con su presencia, siempre termina modificando el fenómeno de estudio, por ello y en función de disminuir el sesgo que incorpora su presencia al objeto de estudio, es recomendable que en una investigación cualitativa en educación, **el número de observaciones sea lo suficientemente amplio** como para permitir el acostumbramiento de los observados al observador, y desde allí puedan seguir actuando naturalmente, permitiendo con ello recoger información lo más fidedigna posible.

Existe otro tipo de observación no participante, y es aquella de carácter indirecto, donde el investigador consigna observaciones en las que el no es testigo presencial del hecho estudiado, por ejemplo: a

través de otros informantes, o por medio como videos o fotografías.

15.4. Otros tipos de observación

➤ Observación natural versus observación artificial

La observación natural abarca la observación del comportamiento tal como se presenta normalmente en el medio ambiente, por ejemplo, hacer el juego de los estudiantes en el patio de la escuela, la conversación informal en la sala de profesores. La observación artificial comprende la creación de un ambiente artificial y la observación de los patrones de comportamiento que presentan las personas situadas en este medio ambiente, por ejemplo, hacer que las personas actúen en situaciones simuladas, como por ejemplo, en caso de evacuación de un edificio. La ventaja de un medio más natural es que existe una mayor posibilidad de que el comportamiento exhibido refleje con mayor precisión los patrones reales de comportamiento. En contraste esto debe asignar valor a los costos agregados por tener que esperar a que suceda el comportamiento y la dificultad para medir el comportamiento en un ambiente natural.

➤ Observación oculta versus observación no oculta

El ocultamiento se refiere al hecho de que los sujetos observados están o no conscientes de que se les está observando. El papel del observador debe ocultarse en situaciones en las cuales las personas se comportarían de manera diferente si saben que

están siendo observadas. Pueden emplearse diversos enfoques como espejos de doble faz, cámaras escondidas y observadores vestidos como vendedores.

➤ **Observación estructurada versus observación no estructurada**

La primera es apropiada cuando el problema de decisión se ha definido claramente y la especificación de las necesidades de información permite una identificación precisa de los patrones de comportamiento que deben observarse y medirse. La observación no estructurada es apropiada en situaciones en las cuales todavía no se ha formulado el problema de decisión y se necesita gran flexibilidad en la observación para desarrollar hipótesis que sean útiles para definir el problema e identificar las oportunidades. Mientras la observación estructurada es más apropiada para los estudios de investigación concluyentes, la no estructurada es apropiada para los estudios de investigación exploratoria.

➤ **Observación directa versus observación indirecta.**

La observación directa se refiere a la observación del comportamiento tal como ocurre realmente. La indirecta se refiere a la observación de algún registro del comportamiento pasado. En este caso se observan los efectos del comportamiento en vez de observar el comportamiento en sí. Esto abarca el examen de los rasgos físicos, un proceso que incluye aspectos tales como contar el número de envases de

determinada bebida que aparecen en los depósitos de basura para estimar el consumo.

➤ **Observación humana versus observación mecánica**

En algunas situaciones es apropiado complementar o reemplazar al observador humano con algún tipo de observador mecánico. La razón puede ser incrementar la precisión, disminuir los costos o requisitos especiales de medición. Los principales aparatos mecánicos utilizados en la observación incluyen la cámara cinematográfica, el audímetro (para medir niveles de encendido) el psicogalvanómetro (mide los niveles de transpiración), la cámara de ojo (mide los movimientos oculares) y el pupilómetro (mide los cambios en el diámetro de la pupila. (tomado de: <http://www.southlink.com.ar/vap/metodos%20de%20recoleccion.htm>).

15.5. ¿De donde surgen los temas que se observan?

Al igual que en el caso de la entrevista y el de todos los instrumentos que se utilicen en la recopilación de la información, los temas y aspectos sobre los que se articulan y desarrollan los instrumentos para el trabajo de campo, surgen desde las subcategorías.

En el caso de la observación, hay que tener en cuenta que no todas las subcategorías son observables, sólo se puede conseguir información por este medio para aquellas que efectivamente lo

permiten. En este sentido, es el propio investigador quién da cuenta oportuna de este hecho.

16. Los grupos de discusión

También conocidos como “focus group” o grupos focales. Puede definirse como una entrevista semi-estructurada realizada de forma simultánea a un colectivo, bajo la dirección de un moderador. Tiene sus orígenes en los grupos de terapia de grupos utilizados por los psiquiatras. Aunque su realización requiere de una organización de los temas o guía del entrevistador, el escenario hace énfasis en que la flexibilidad y el valor de la técnica está en descubrir lo inesperado, lo cual resulta de una libre discusión en grupo, articulada en torno a aquellos temas que le interesan al investigador.

16.1. Los actos de habla en el grupo de discusión

Los grupos de discusión trabajan con los actos de habla, en tanto el ámbito en el que se desarrollan son precisamente las actividades locucionarias (en todas sus expresiones) de los participantes (CANALES Y PEINADO, 1998).

El lenguaje no es sólo un vehículo de comunicación, sino que es la forma mediante la cual se intercambian planteamientos, mensajes, se otorga significado y sentido a las situaciones y hechos que son colectivamente examinados

Todo esto exige que el investigador maneje apropiadamente el universo simbólico de los participantes, y sea capaz por tanto, de canalizar la

participación en función de los objetivos de la investigación.

16.2. Fortalezas y debilidades metodológicas del grupo de discusión

Las fortalezas del grupo de discusión tiene que ver esencialmente con la recopilación de información que expresa una significación social potencialmente mayor: “si el discurso social se halla diseminado en lo social mismo, el grupo de discusión equivaldrá a una situación discursiva, en cuyo proceso este discurso diseminado se reordena para el grupo”, es decir, “si el universo del sentido es grupal, parece obvio que la forma del grupo de discusión habrá de adaptarse mejor a él que la entrevista individual”.

El grupo de discusión permite triangular directamente la información recopilada en las entrevistas individuales

Las debilidades del grupo de discusión parten de la idea de que en los grupos de discusión no siempre la participación de los diversos sujetos es homogénea, lo que se dice no necesariamente puede representar la opinión verdadera, puede ocurrir que dicha opinión esté influenciada por factores como, por ejemplo, el “quedar bien posicionado” o “parecer interesante”, y además puede ser fácil que la conversación se disemine y aleje de los temas centrales que interesan al investigador

16.3. Formas orgánicas del grupo de discusión

El grupo de discusión no es natural, sino que es creado por el investigador en función de finalidades concretas, relacionadas con una situación de investigación

Por ello, el trabajo colectivo desarrollado por el grupo, requiere que el agente externo cumpla una función central en su coordinación y funcionamiento

El grupo de discusión debe articularse en torno a situaciones de opiniones grupales, sostenidas en la declaración o argumentación, y no en la polémica

La conversación debe ser tomada como totalidad, en tanto es parte del espacio y tiempo de funcionamiento del grupo

16.4. Diseño de un grupo de discusión

Definición de los temas a ser analizados por el grupo: en función de las finalidades de la investigación

Selección de los participantes: de acuerdo con criterios de representación cualitativa de la unidad de estudio

Determinación de aspectos de infraestructura (tiempo y espacio): que deben ser resueltos por el investigador

Acción de coordinación en el desarrollo del trabajo: que es asumida generalmente por el investigador, a menos que uno de los participantes quiera prestar su colaboración

Ordenamiento de la información

Interpretación y triangulación de la información: que puede ser complementada con las otras fuentes de información generadas en la investigación.

16.5. Rol del coordinador del grupo de discusión

El papel del moderador es de gran importancia. Los moderadores altamente calificados pueden asegurar que se establezca una armonía adecuada con los encuestados, que la discusión se oriente hacia campos apropiados y que el grado de indagación y profundidad de comprensión sean suficientes para lograr los objetivos de la investigación. Para cumplir con esta tarea se requiere una gran habilidad, experiencia, conocimiento del tema de discusión e ideas intuitivas relacionadas con la naturaleza de la dinámica de grupos. La habilidad del moderador se demuestra claramente en su capacidad de mantener un alto grado de interacción entre los miembros del grupo. Sólo con la interacción la entrevista de grupo puede proporcionar la espontaneidad deseada de respuestas por parte de los participantes, producir el grado de compromiso emocional esencial para obtener respuestas profundas y producir el tipo y grado de armonía que facilita el intercambio de dar y tomar información sobre las actitudes y el comportamiento.

Motor del grupo: ha de fomentar las relaciones simétricas, es decir, propiciar espacios de participación igualitarios para los participantes, de tal manera de generar información y opinión representativa sobre los temas de discusión

Testigo del encuadre: centrar la participación en torno a los temas que interesan a la investigación, ya sean aquellos que han sido predefinidos, o aquellos que sean emergentes, pero que son pertinentes al foco de interés central del trabajo que desarrolla el investigador

Interviniente en los nudos del discurso: abriendo temas conexos, planteando síntesis, nuevas interrogantes, interpretando sobre la marcha, generando nuevas vías de abordamiento, etc.

16.6. Utilidad metodológica de los grupos de discusión

Constituye otra fuente de información para el investigador, por tanto, enriquece los procedimientos de rigor y validez ampliando los campos de triangulación

Permite la contrastación de opiniones, en el sentido de que posibilita observar directamente si lo que un sujeto afirma en una entrevista individual, lo sostiene en la interacción colectiva

Permite generar nueva información, sobre todo a nivel de temas emergentes, dado que en el grupo se pueden potenciar los ámbitos de confianza de los participantes.

Además, abre la investigación a la sinergia de la circulación comunicativa que surge en la dinámica del grupo

Si se compara con otras técnicas de recolección de datos, la entrevista de grupo foco tiene las siguientes ventajas específicas:

Sinergismo: El efecto combinado del grupo generará una gama más amplia de información, comprensión e ideas, que la que puede generar la acumulación de respuestas de varios individuos aislados.

Crecimiento continuo: un efecto de adhesión a la multitud se presenta en una situación de entrevista de grupo, puesto que un comentario de un individuo a menudo desencadena una serie de respuestas de los otros participantes.

Estimulación: con frecuencia, después de un breve período de introducción, los encuestados "entran en ambiente" puesto que desean expresar sus ideas y exponer sus sentimientos a medida que aumenta en el grupo el nivel general de entusiasmo sobre el tema.

Seguridad: Generalmente, los participantes se encuentran a gusto en el grupo cuando sus sentimientos no se diferencian demasiado de los otros integrantes y están más deseosos de expresar sus ideas y sentimientos.

Espontaneidad: Puesto que a los individuos no se les exige que respondan ninguna de las preguntas de la entrevista de grupo, sus respuestas pueden ser más espontáneas y menos convencionales, y deben proporcionar un cuadro más preciso de su posición con relación a algunos temas.

Descubrimiento casual: Se presenta con mayor frecuencia en una entrevista de grupo que en una entrevista individual, el hecho de que alguna idea "caiga del cielo".

Especialización: permite que se utilice un entrevistador altamente entrenado, pero más

costoso, puesto que se está entrevistando a varios individuos simultáneamente.

Escrutinio científico: permite que se haga un escrutinio más detallado del proceso de recolección de datos, puesto que varios observadores pueden presenciar la sesión y pueden grabarse para su análisis y reproducción posteriores.

Estructura: Da una mayor flexibilidad que la entrevista individual, tanto en lo que se refiere a los temas cubiertos como a la profundidad con la cual se tratan los mismos.

Velocidad: Debido a que se entrevistan varios individuos simultáneamente, la entrevista de grupo acelera el proceso de recolección y análisis de datos.

16.7. Debilidades metodológicas del grupo de discusión

En los grupos de discusión no siempre la participación de los diversos sujetos es homogénea

Lo que se dice no necesariamente puede representar la opinión verdadera, puede ocurrir que dicha opinión esté influenciada por factores como, por ejemplo, el "quedar bien posicionado" o "parecer interesante", etc.

Es fácil que la conversación se disemine y aleje de los temas centrales que interesan al investigador

17. La historia de vida

La historia de vida como herramienta metodológica cualitativa consiste en un documento que recoge la narración de una experiencia vivida por una persona y expresada con sus propias palabras. Es un tipo de investigación cualitativa de carácter descriptivo en el que el relato del informante adquiere la mayor importancia.

Las historias de vida están formadas por relatos, cuya intencionalidad central es elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto (SANTAMARINA Y MARINAS, 1998).

Desde un punto de vista metodológico, surge a partir de la iniciativa del investigador, lo que implica que no están dadas, como otras fuentes de información que pudieran ser parecidas (autobiografías, cuentos populares, historias de personajes, etc.)

17.1. Los relatos personales y el síntoma biográfico.

Desde el ámbito metodológico la historia de vida permite conocer la realidad de otra persona a través de "sus propias palabras". Por ello, "el valor subjetivo de los relatos es precisamente el valor más original", dado que permite un acercamiento a la comprensión de un fenómeno social desde los procesos de individuación

La historia es vida es una “apuesta por la capacidad de recuperar la memoria y de narrarla desde los propios actores sociales”.

La historia de vida permite la recopilación de información desde los protagonistas, por tanto, es portadora de toda la subjetividad de quien narra. Esto implica que, para efectos de rigor y validez, el investigador deba triangular esta información con otras fuentes

El síntoma biográfico da cuenta de la situación que se genera en la sociedad actual en cuanto a una tendencia a homogeneizar “todas las formas de saber y de comunicación social”, es decir, de crear una cultura de masas en que las personas terminen asimilándose a la cultura dada y construida desde los poderes establecidos, lo que denota un mecanismo poderoso de control ideológico, político y social. Esto implica por tanto, un afán implícito de generar conocimientos que sean generalizables, extrapolables. Para esa finalidad, la investigación positivista es altamente funcional. Sin embargo, si queremos desentrañar las claves más profundas de cómo funciona un determinado grupo social, los métodos como la historia de vida son apropiados, porque la historia particular, aunque no sea estrictamente individual, da cuenta de “cómo son las formas de intercambio y circulación de la memoria y de las experiencias en el interior de la cultura mediática, del espectáculo o de la dominación”. Desde esta perspectiva, el síntoma biográfico, aporta la mirada desde la subjetividad de quienes protagonizan el hecho investigado.

17.2. Etapas de la historia oral como herramienta metodológica

En el desarrollo de la historia de vida en tanto recurso metodológico, se pueden distinguir las siguientes fases:

➤ El antropologismo conservacionista

Trató de rescatar y poner en circulación otras formas de vida, es decir, de conservar culturas que en el contexto de la sociedad industrial occidental, aparecen con rasgos de folklorismo y de tradición cuya preservación se concibe como interesante antropológicamente

➤ Los estudios de la marginación

Centrados en generar información sobre las formas de sobrevivencia y construcción de identidad de grupos deprimidos socialmente, como los inmigrantes, las minorías étnicas, culturales, sociales, etc.

➤ El estudio de las sociedades complejas

Articulados desde la idea de producir información que de cuenta del proceso de construcción de identidad de los grupos medios en una determinada sociedad, para conocer mejor dicha sociedad

17.3. Dimensiones básicas y modalidades interpretativas

Las dimensiones básicas en la historia de vida como herramienta metodológica son:

➤ **Dimensión socio-estructural o sistémica**

Da cuenta de los procesos de interacción de los sujetos con respecto a la estructura económica, política, social y cultural, es decir, de cómo el sujeto ha ido construyendo su existencia en el contexto concreto de su inserción en la división social del trabajo

➤ **Dimensión socio-simbólica o cultural**

Infoma de los procesos de formación de la mentalidad de los sujetos, en tanto seres sociales, participantes de una comunidad

La historia de vida, cuando está bien construida metodológicamente, debiera entregar información suficiente, para que el investigador sea capaz de **integrar dialécticamente** ambas dimensiones.

En cuanto a las formas de enfocar el sentido y el trabajo con las historias de vida, se pueden diferenciar:

➤ **Visión positivista documental**

La historia de vida se toma como indicio de un momento, de un sistema o de una formación social, donde predomina el valor literal, "incluso la fetichización del documento frente a la reconstrucción del proceso de producción de ese documento".

➤ **Perspectiva inter-accionista**

Lo que interesa esencialmente es la "interpretación de las historias de vida desde el punto de vista de la construcción dual de situaciones", el énfasis está en la producción de sentido, pero se deja de lado el

contexto concreto en que dicho proceso se construye

➤ **Perspectiva dialéctica**

La historia de vida se entiende como un sistema, donde el proceso de construcción de la vida personal se entiende contextualizadamente y donde "la historia que compone y difunde no es un accidente, sino que tiene un carácter estructurante en el propio sujeto."

Las modalidades de interpretación de la historia de vida son esencialmente las siguientes:

➤ **Perspectiva estructuralista**

Tiene un cierto matiz positivista, en el sentido de que hay un modelo previo de análisis que debe ser respetado, y que gira en torno a los objetivos de la investigación, con lo que hay un riesgo de cosificar el modelo por sobre el proceso mismo de producción de los relatos

➤ **Modelo hermenéutico**

Aquí lo esencial es penetrar en la profundidad del texto, que es el elemento central, al cual hay que encontrarle el sentido con todos sus potenciales mensajes.

➤ **Comprensión escénica**

Lo fundamental es entender que en la situación de producción de un relato, se actualizan los elementos de la escena que se vive, o que se vivió, es decir, se trata de analizar la información considerando el contexto específico y particular en el que fue recogida y producida.

17.4. La producción-interpretación de una historia de vida

El proceso de producción e interpretación de la historia de vida implica la realización de varias etapas articuladas y secuenciadas entre sí:

➤ Escucha y producción discursiva

Es una actitud que el investigador debe desarrollar, siendo así receptor y depositario de la narración de modo tal, que pueda llevar a cabo posteriormente, las acciones de análisis, contextualización y re-contextualización para la interpretación de la información obtenida.

➤ Recuperación del pasado

El presente es el contexto de la narración, desde donde se organiza y ordena la información, pero lo que se coloca como centro son las experiencias pasadas del narrador, que permiten el conocimiento de hechos que en su versión cobran dinamismo y visibilidad, donde el sentido está dado desde la subjetividad de quien narra

➤ Identidad

El que narra se va representando a sí mismo, es va haciendo a medida que cuenta. Así, en la historia de vida, la identidad del narrador se hace visible desde su proceso de subjetivación, sostenida ésta en sus experiencias de vida.

➤ Memoria individual y colectiva

La información surgida no sólo es importante para la comprensión de un sujeto, sino para integrarla en la comprensión del grupo social al que pertenece. Lo

individual y lo colectivo tienen una relación dialéctica entre sí.

17.5. Consideraciones de diseño

Las consideraciones del diseño metodológico de las historias de vida tienen que ver con la estimación de las siguientes cuestiones relevantes:

➤ Utilidad

En investigación educativa, la historia de vida es un recurso metodológico cualitativo, que puede utilizarse en función del tema de investigación, pero también dicho tema puede ser reforzado para su elección en función de esta opción metodológica

➤ Diseño propiamente tal

Se trata fundamentalmente de definir un diseño que organice y secuencie aspectos tales como las entrevistas en función de determinados criterios, por ejemplo, la edad, experiencia, participación en determinados hechos, etc.

➤ Análisis e Interpretación

Es fundamental que el investigador educativo sea capaz de decodificar adecuadamente la información, para ello es necesario conocer los elementos básicos del análisis semiótico, así como también el contexto cultural del narrador.

La información proveniente de las historias de vida conviene que sea triangulada entre sí, y también con otras fuentes de información

17.6. La historia de vida en investigación educativa

Los principales aportes de la historia de vida en la investigación educacional se expresan en los siguientes aspectos:

- Permite la diversificación de las fuentes de información
- Posibilita la comprensión de los procesos de individuación, ya sea desde el punto de vista de los educadores (cómo se construye la profesionalización), desde el punto de vista de los estudiantes (cómo se configura su protagonismo en tanto educandos, por ejemplo) o de otros miembros de la comunidad escolar, en tanto sujetos
- Genera espacios para la profundización en la comprensión del funcionamiento y de las características más entrañables de una organización escolar, tanto a nivel interno, como también en sus relaciones contextuales, en tanto sistema

Desde un ámbito operativo ¿Qué se necesita para realizar la historia de vida?

- Un informante (una persona que esté dispuesta a hablar abiertamente y tenga tiempo para hacerlo)
 - Un medio de registro (grabadora de audio o video)
 - Un cuaderno de campo, que puede ser un bloc o portafolio o una libreta en blanco.
 - Mucha paciencia y constancia
-

18. El análisis semiótico

Consiste en una importante herramienta metodológica centrada en el estudio de los signos, en este caso, en la dimensión significativa del lenguaje en tanto expresión fundamental de la especie humana.

En el ámbito de la metodología cualitativa, el análisis semiótico, tal como aquí lo abordamos, se centra tanto en el estudio de textos, como en el estudio del discurso, del habla en la acción, con la finalidad de develar los significados profundos.

El punto de partida para hacer análisis de textos, es evidenciar que el lenguaje es una construcción social, lo que implica que no está dado naturalmente, sino que surge a partir de una acción humana, ínter subjetivada a través del lenguaje. (ABRIL 1998)

Lo que legitima dicho constructo es por tanto, su existencia, circulación, representación y reproducción desde la acción de las personas. Es una construcción histórica, tiene lugar en un tiempo y espacio determinados, lo que implica que está contextualizada en términos ideológicos, políticos, culturales.

El que esté contextualizada ideológicamente, implica que una construcción social representa una determinada visión de mundo, no ajena a las relaciones sociales de producción y a la división social del trabajo.

18.1. El sentido como una construcción social

El sentido puede ser definido como “aquello que fundamenta la actividad humana en tanto acción intencional.”

La acción intencional de una persona es desarrollada en el contexto de una relación inter-subjetiva, y para que cobre carácter de intención, no basta que se la proporcione sólo el que la realiza, sino que también es necesario que sea interpretada en dicha intencionalidad por quien actúa como interlocutor

Esto significa que un investigador social sólo podrá captar el sentido de una acción o fenómeno, si es capaz de decodificarla correctamente, y para ello, es imprescindible conocer el universo simbólico y semántico del objeto de estudio

De esta forma, realizar análisis de tipo semiótico implica interpelar al sentido profundo del lenguaje, tanto en su dimensión comunicacional, como en su dimensión expresiva de ideología.

Para efectos de claridad conceptual, entenderemos la ideología como el medio totalizador por el cual se representa para un colectivo social una determinada visión del mundo. Por ello, la ideología es siempre una construcción social e histórica que expresa los intereses de un determinado grupo o clase social.

En este sentido, cada grupo que detenta el poder político-económico y el control social, impone hegemoníicamente al conjunto de la sociedad su propia ideología que enmascara bajo referentes culturales de verdad a partir de los cuales se configura la vida social, estableciendo supuestos,

significados, estereotipos, hábitos, valores, creencias, normas, etc., que van estructurando las formas por las cuales las personas y las instituciones se relacionan y gobiernan entre sí, con lo que la ideología actúa interpelando directamente al nivel de la conciencia de quienes componen una determinada comunidad

18.2. Ordenes de la regularidad semiótica

☞ Orden sintáctico

Menciona la relación sujeto acción, las conexiones morfológicas y funcionales. “Juan ama a María”

☞ Orden semántico

Alude a lo masculino/femenino, que es una alusión a una categorización social que hacen de una cultura un sistema cognitivo particular: “a María Juan la ama”

☞ Orden pragmático

Alude a la distinción tu/usted, que da cuenta de un orden por el que los actos semióticos adquieren un sentido social, práctico, bajo un determinado contexto: “Juan a María la ama”

En términos reales, estos tres órdenes se pueden interrelacionar estrechamente, en relaciones de complementariedad comunicacional.

Para un investigador cualitativo, poder distinguir estos órdenes de regularidad semiótica revisten importancia en la medida en que contribuyen a entender mejor la información que se obtiene (ya sea en una entrevista, historia de vida, discusión grupal, etc.), diferenciar donde está puesto el eje del protagonismo por parte del hablante, que es lo que

se da por entendido, que es lo que se da por hecho noticioso, etc.

18.3. Las suposiciones compartidas y los enunciados

Significa que (en general) los conceptos no son usados desde su particular entendimiento individual, sino que desde como son entendidos compartidamente por una comunidad de comunicación

Esto ocurre porque como seres humanos existimos en un dominio lingüístico que sólo tiene existencia real en cuanto se remite a un dominio semántico, el cual a su vez expresa una construcción histórica.

Lo anterior significa que el investigador para poder realizar el proceso correcto de interpretación de la información, debe conocer el dominio semántico del investigado

Los *enunciados* contienen una dimensión dialógica, destinada a un interlocutor

Por ello, son los enunciados los que representan el objeto específico del análisis del discurso, constituyendo la articulación práctica de la circulación del lenguaje.

De esta manera, en la investigación social, analizar los enunciados, como actos de habla, es una herramienta fundamental en el análisis semiótico.

18.4. La perspectiva inferencial en el análisis del discurso

Una perspectiva inferencial en el **análisis de un discurso** (que puede ser lo que se dice en una entrevista, en un grupo de discusión, en un relato de

historia de vida, o lo que se registra mediante un proceso de observación), o **en el análisis de contenido** (de un texto escrito, como por ejemplo: libro de clases, actas de consejos de profesores, memorias, etc.), **significa que el investigador lo que pretende es deducir (inferir) información, sistematizarla, darle una organización, para luego proceder a su triangulación e interpretación, de acuerdo con las finalidades de su investigación.**

La actividad inferencial se refiere a aquellas acciones de habla en las que se deja un margen de la enunciación para que sea complementada por el interlocutor, lo que implica que éste entienda el sentido del mensaje.

Por ejemplo:

Enunciado: "Obtuvo la calificación mínima"

Inferencia: "Obtuvo la calificación mínima como resultado de su despreocupación por sus estudios" (si el que habla es un profesor)

O también: "Obtuvo la calificación mínima debido a la falta de preocupación del docente por el aprendizaje de sus alumnos (si el que habla es un apoderado)

Por tanto, ser capaz de realizar procesos de inferencias puede resultar fundamental en un investigador, cuando quien proporciona la información incurre en estas prácticas.

18.5. La presuposición

☞ Presuposición lógico-semántica

Alude a significados convencionales, y se puede expresar tanto en una modalidad afirmativa como

negativa: "Julia sigue divirtiéndose en su trabajo". Se distinguen presupuestos existenciales, fácticos, verbales, adverbiales.

➤ **Presuposición pragmática**

Alude a una condición de normalidad comunicativa de un enunciado, es decir, a la sinceridad del hablante

➤ **Presuposición en general**

Se refiere al "contexto temático que actúa como cuadro intelectual que sirve de soporte al diálogo o como terreno común para los participantes en la conversación". Lo presupuestado es parte de la información que los hablantes manejan para poder realizar el acto comunicacional

18.6. La implicatura y los sobreentendidos

La *implicatura* da cuenta de los mecanismos del sobreentendido, es decir, de "cómo mediante un procedimiento inferencial el intérprete-destinatario puede extraer un sentido de los enunciados que rebasa los límites del contenido informativo proposicional".

La implicatura parte de la idea de que el interlocutor juega un rol cooperativo colaborativo en el proceso de comunicación

La implicatura es el procedimiento característico para producir actos lingüísticos indirectos, donde concurren figuras retóricas como la ironía, lítotes, metáforas, y por tanto son muy usadas como estrategias discursivas

Los *sobreentendidos* generados en la implicatura tienen como importancia fundamental que nos permiten vislumbrar la significación de lo que se dice, sino cómo se dice, y aquello que se dice sin decirlo explícitamente

A través del estudio de los sobreentendidos del lenguaje, el investigador puede evidenciar la existencia de los sesgos, y a través de éstos, del lenguaje discriminatorio, y en este acto, de la ideología de los hablantes.

18.7. Los actos de habla

De acuerdo con la explicación que realiza Habermas de la clasificación de Austin de los actos de habla (HABERMAS, 1988), los actos de habla se expresan en tres tipos:

➤ **Los actos locucionarios**

Que corresponden a aquellos mediante los cuales se dice algo, se expresa el estado de cosas;

➤ **Los actos ilocucionarios**

Son los que tienen lugar al decir algo; y

➤ **Los actos perlocucionarios**

Son los que tienen la propiedad de que provocan determinadas consecuencias por decir ese algo.

En el análisis de contenidos, es fundamental poder determinar si el discurso del hablante (ya sea cuando se hace análisis de indagación directa como es el que ocurre en las entrevistas, o indirecta, en el análisis documental) está en un ámbito ilocucionario o perlocucionario, es decir si solo comunica un

mensaje, o si además hay un afán de lograr un efecto en el interlocutor.

18.8. Cuestiones metodológicas claves del análisis semiótico

El pluralismo metodológico en la investigación semiótica significa que es plenamente válido tomar aportes de las diversas escuelas de análisis semiótico para la configuración de un modelo metodológico que nos permita resolver adecuadamente las necesidades técnicas de nuestra investigación. Esto reafirma la idea de que un modelo de investigación cualitativa es en última instancia una construcción dialéctica que hace el investigador para afrontar del modo más riguroso posible los desafíos de su investigación

En el ámbito de la investigación educacional cualitativa, el análisis semiótico representa un poderoso instrumento para el conocimiento de un determinado fenómeno, porque permite penetrar en los significados profundos de los actos de habla. Así, este tipo de análisis resulta esencial en las situaciones discursivas, como lo son la mayoría de los instrumentos cualitativos para la recogida de información, como la entrevista, la historia de vida y los grupos de discusión.

Por ello, un conjunto aspectos de interés metodológico que surgen desde el análisis semiótico son:

- Conocer el dominio semántico del grupo investigado, y por tanto, el universo simbólico y axiológico desde el que se habla

- Reconocer las acciones inferenciales y ser capaz de trabajar con ellas
- Evidenciar los presupuestos del hablante
- Evidenciar las implicaturas, los eventuales sesgos contenidos en el discurso y las orientaciones ideológicas subyacentes
- Reconocer los actos de habla en los que se sitúa quién entrega la información.

En la sección anexos se entrega un ejemplo del análisis semiótico en el estudio del currículum oculto.

19. La investigación-acción

19.1. Conceptualización

La investigación-acción se entiende, fundamentalmente, como un proceso de indagación científica (sistemizada, coherente, interpretada), de carácter colectivo, que un grupo de personas realiza sobre su propia práctica, con la finalidad, tanto de dar cuenta de aquellos aspectos que merecen ser mejorados, como También de visualizar los caminos para dicho mejoramiento.

La investigación-acción es un tipo de investigación en que el acto de investigación es necesariamente un acto sustantivo, es decir, el acto de interrogación es emprendido con la obligación de beneficiar a otros y no sólo a la comunidad de investigadores académicos (STENHOUSE, 1979)

La investigación-acción puede ser definida como "una forma de indagación introspectiva colectiva

emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar" (KEMMIS y MC TAGGART, 1988).

19.2. Características de la investigación-acción en la escuela

las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores, como: a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); b) susceptibles de cambio (contingentes); c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).

El propósito consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema, por tanto, adopta una actitud exploratoria. (ELLIOT, 1990)

Adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión

Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un "guión" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás

Interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema...lo que ocurre se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes le adscriben y utiliza el lenguaje de los actores, por ello, los relatos pueden ser validados en el diálogo con los participantes.

19.3. La actitud reflexiva

La investigación-acción requiere el desarrollo de la actitud reflexiva por parte de quienes realizan el proceso indagatorio.

En el marco del ejercicio profesional, la actitud reflexiva consiste básicamente en la capacidad de los sujetos por interrogarse racionalmente sobre la calidad de su quehacer, su rol dentro de la organización, su relación con sus compañeros de trabajo, su compromiso, etc., para desde allí visualizar caminos viables de mejoramiento, tanto a nivel personal, como institucional

La actitud reflexiva implica que un sujeto sea capaz de proyectar el proceso de concienciación hacia el espacio de su quehacer laboral.

Desde esta perspectiva, la actitud reflexiva es condición previa para la generación de un "profesional reflexivo" (SCHON, 1998)

Un profesional reflexivo se caracteriza por la capacidad de generar conocimiento desde su propia práctica, lo que le permite aprovechar la dinámica cotidiana como elemento fundamental de mejoramiento de su quehacer laboral. En este sentido, es capaz de ir encontrando respuestas novedosas y creativas, y a través de ello, rompe con el estándar de un profesional estático y obsoleto.

"Cuando alguien reflexiona desde la acción, se convierte en un investigador en el contexto práctico".

“Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta”

“Un profesor ingenioso ve la dificultad de un niño en el aprendizaje de la lectura, no como un defecto del niño, sino como un defecto “de su propia instrucción”. Así, debe encontrar un modo de explicar lo que está creando dificultades al alumno. Debe llevar a cabo una obra de investigación...en ese momento y allí, en la clase. Y, dado que las dificultades del niño pueden ser únicas, el profesor no puede dar por sentado que su repertorio de explicaciones será suficiente, aunque estén en la punta de la lengua. Debe estar preparado para inventar nuevos métodos y debe esforzarse para desarrollar en sí mismo la habilidad para descubrirlos”.



19.4. Instrumentos recopiladores de información en una investigación-acción

La finalidad de recoger información en una investigación-acción es su utilidad como elemento clave para la retroalimentación, y con ello, el rediseño del plan de acción.

Para ello, se puede generar información interna (que surge de los integrantes del propio equipo investigador), o externa (de aquellos colegas que no son parte del grupo, pero si de la comunidad donde se desarrolla el proyecto).

De esta forma, los instrumentos a ser usados para generar esta información retroalimentaria pueden ser los siguientes:

- Observación directa, pasiva o participante
- Auto-observación
- Cuaderno de registro tipo bitácora
- Entrevistas
- Análisis documental
- Grupos de discusión
- Grabaciones

19.5. ¿Qué debe cumplir una investigación-acción?

Un modelo de investigación-acción debe cumplir (PEREZ SERRANO, 1998):

Partir de abajo hacia arriba, es decir, desde los docentes, los protagonistas concretos del quehacer pedagógico (desde el ámbito de la enseñanza)

Integrar docencia, praxis e investigación

Relacionar la investigación documental y la formación investigadora

Aplicar los resultados a la práctica educativa

Por ello, una investigación-acción intentará responder a las siguientes interrogantes:

Cómo? Mediante el trabajo en equipo, de forma colaborativa

Para qué? Para mejorar la calidad de los procesos pedagógicos a partir de la mejoría de las prácticas de quienes los realizan

Quién? Los propios actores del proceso de enseñanza

Por qué? Por la necesidad de resolver los problemas evidenciados, o para generar innovaciones en el espacio escolar

Cuándo? Permanentemente, porque la investigación-acción debe llegar a ser parte del quehacer cotidiano del grupo profesional



PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE
LA INFORMACIÓN: LA
TRIANGULACIÓN HERMENÉUTICA

20. La razón hermenéutica

El proceso de triangulación hermenéutica es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación, ya sea mediante la recopilación de información en el trabajo de campo o mediante la revisión bibliográfica, a fin de constituir el corpus representativo de los resultados de la investigación. (CISTERNA, 2005).

La adjetivación de "hermenéutica" expresa que es un proceso inspirado en una racionalidad interpretativa, donde es el investigador quién le otorga significado a los resultados de su investigación, a partir de la distinción de categorías y subcategorías construidas para agrupar la información, las que pueden ser apriorísticas, es decir construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, es decir, aquellas que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación.

El eje conductor del acto hermenéutico es el uso del lenguaje no sólo como el principal medio de comunicación humana, sino como la vía a través de la cual construimos la realidad desde procesos sociales que se asientan en relaciones inter-subjetivas, que configuran el dominio lingüístico y semántico que hace posible las acciones de entendimiento humano, el que a su vez, en el decir de Echeverría "se verá asociado a los actos de expresar, de explicar, de traducir y, por lo tanto, de hacer comprensible el sentido que algo tiene

para otro..., y en donde la hermenéutica "como fenómeno de comunicación se constituye en la fusión de dos horizontes de sentido: aquel horizonte de entendimiento del intérprete y el horizonte del cual es portador el texto". (ECHEVERRÍA, 1993).

En términos de la aplicación de las herramientas hermenéuticas a acciones de investigación en el campo de las ciencias sociales, y más específicamente en educación, algunas consideraciones de base a tener en cuenta:

1. Para llegar al proceso de triangulación hermenéutica, obviamente, es necesario haber realizado previamente el trabajo de investigación.
2. Para realizar el trabajo de investigación es necesario que el investigador, se trate de una persona integrante de un equipo vinculado a una comunidad académica, o se trate de un tesista de pre o post grado, haya realizado el paso primario de toda investigación: precisar con claridad cuál es su objeto de estudio y su correspondiente problema de investigación.

21. Los Procedimientos de triangulación

La triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico.

21.1. La selección de la información

El primer paso es iniciar este proceso de triangulación por cada estamento de forma separada. La idea de ello es poder establecer comparaciones entre estamentos a partir de información recogida sobre tópicos comunes, tal como se muestra en el ejemplo de la tabla anterior, donde se puede ver que se está aplicando una pauta de entrevista semi-estructurada a tres estamentos distintos (docente de aula, docente técnico-pedagógico y estudiantes), aplicando las mismas sub-categorías, pero con preguntas distintas en atención a la especificidad de cada estamento.

Para poder realizar lo anterior, se hace necesario realizar como paso previo, la selección de la información recogida en el trabajo de campo, a fin

de distinguir lo que sirve de aquello que es desechable. El criterio de guía esta acción es el de **pertinencia**, que se expresa en la acción de sólo tomar en cuenta lo que el entrevistado dice en relación con las preguntas concretas que se realizan, o bien, con la temática que se aborda, esto último es lo que permite incorporar los elementos emergentes, tan propios de la investigación cualitativa

A continuación, hay que proceder a encontrar en las respuestas pertinentes, aquellos elementos que cumplen con el segundo criterio, que es el de relevancia, lo que se devela ya sea por su recurrencia o por su asertividad en relación con el tema que se pregunta. Estos elementos recurrentes pueden ser agrupados en tendencias significativas (por ejemplo, de coincidencia o divergencia frente a un mismo tema) en los diversos sujetos entrevistados.

Este hallazgo de información relevante es lo que permite pasar a la fase siguiente.

21.2. La triangulación de la información por cada estamento

El camino propuesto para develar información, que en el fondo corresponde a opiniones, de un estamento es a través del procedimiento inferencial, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis, y que parte desde las sub-categorías, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas

en relación con las preguntas centrales que guían la investigación propiamente tal.

El modo concreto cómo se efectúa este procedimiento es el siguiente:

Se extraen conclusiones de primer nivel, que corresponden a conclusiones por cada sub-categoría para el conjunto de los individuos que integran el estamento.

Luego estas primeras conclusiones se relacionan entre sí, a partir de todas las sub-categorías que integran una categoría, con ello se extraen entonces las segundas de segundo nivel que corresponden a conclusiones por cada categoría.

A continuación, se derivan las conclusiones de tercer nivel (realizadas a partir de las conclusiones de segundo nivel), y que corresponden entonces a aquellas que se entienden como las respuestas pertinentes y relevantes del estamento a las preguntas que guían la investigación.

Para seguir con el ejemplo de la tabla 3, supongamos que la cantidad de sujetos entrevistados correspondió a un total de 12 individuos, que se agrupan en tres docentes de aula, identificados como los sujetos da-1, da-2 y da-3; dos docentes que ejercen funciones técnico-pedagógicas, identificados como los sujetos dtp-1 y dtp-2 y; siete estudiantes, identificados como los sujetos e-1, e-2, e-3, e-4, e-5, e-6 y e-7.

Entonces, desde el procedimiento que propongo, la triangulación de información relevante obtenida

a partir de los sujetos entrevistados, se expresaría operacionalmente de la siguiente manera, tomando como ejemplo particular el estamento docentes de aula:

Conclusiones de primer nivel por cada una de las ocho sub-categorías, a partir de las respuestas de los individuos da-1, da-2 y da-3, agrupadas por tendencias significativas

Conclusiones de segundo nivel en relación con cada una de las cuatro categorías

Conclusiones de tercer nivel, es decir como estamento, en relación con las dos interrogantes centrales que definen el problema de investigación como tal.

Este mismo procedimiento se repite para cada uno de los otros dos estamentos mostrados en este caso como ejemplos.

21.3. La triangulación de la información entre estamentos

Las conclusiones estamentales nos permiten conocer la opinión de los diferentes sectores de población en relación con los principales tópicos de la investigación, y desde esa perspectiva representan información valiosa para el investigador.

Sin embargo, también la triangulación inter-estamental resulta ser muy productiva como fuente de información, ya que permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, y con ello, enriquecen el escenario ínter-subjetivo desde el que investigador cualitativo construye los significados.

Para realizar esta acción, se pueden distinguir dos vías:

Una vía de carácter general, que consiste en establecer relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de tercer nivel, es decir, triangular la opinión de los estamentos a las interrogantes centrales de la investigación.

Una de carácter específico, que permite hilar más fino, y que consiste en establecer estas relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de segundo nivel, es decir entre categorías, cuando ello sea posible (esto porque a veces no todas las categorías son aplicables a todos los estamentos).

La elección de una de estas dos vías, o de las dos en términos complementarios, es una decisión del investigador y dependerá fundamentalmente del grado de penetración que quiera realizar en su investigación.

21.4. La triangulación entre las diversas fuentes de información

Es muy común que una investigación cualitativa se utilice más de un instrumento para recoger la información, siendo habitual en educación, el uso además de las entrevistas, de actividades sistemáticas de observación etnográfica (participante o pasiva), grupos de discusión, historias de vida y análisis textual de carácter semiótico.

Cuando ello ocurre, entonces el proceso de triangulación se complejiza, pues hay que integrar todo el trabajo de campo.

Para hacer esto, el primer paso es triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, por estamentos, ya sea utilizando conclusiones de segundo o tercer nivel. Esta acción permite saber por ejemplo, si lo que un docente de aula informó en sus respuestas en una entrevista, es coherente o no, con lo que el investigador pudo observar directamente en la sala de clases.

Un segundo paso consiste en integrar la triangulación inter-estamental por cada instrumento utilizado, pero ahora desde una perspectiva inter-recopilatoria (o inter-instrumental si se quiere expresar de ese modo), y desde allí generar nuevos procesos interpretativos.

Cuando se ha realizado esta integración de toda la información triangulada, que hemos seleccionado como los más pertinente y relevante que ha surgido de la indagación en terreno a través de diversos instrumentos recopilatorios aplicados a diversos sujetos, entonces es posible hablar de que contamos con un corpus coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos como "resultados de la investigación".

21.5. La triangulación con el marco teórico

Al inicio de este trabajo, señalé que una de las funciones principales del marco teórico (denominado también como "estado de la cuestión" o "estado del arte"), era la de informar en torno a una acción por parte del investigador, de revisión reflexiva de la literatura especializada, actualizada y pertinente sobre la temática abordada.

En función de ello, es indispensable entonces que el marco teórico no se quede sólo como un enmarcamiento bibliográfico, sino que sea otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar. Para ello, hay que retomar entonces esta discusión bibliográfica y desde allí producir una nueva discusión, pero ahora con los resultados concretos del trabajo de campo.

Una forma de hacer esto es a través de la interrogación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos, que en el diseño metodológico hemos materializado como categorías y sub-categorías, y lo que sobre ello hemos encontrado cuando hemos realizado la indagación en terreno.

Por ello, este nivel de triangulación se puede realizar desde los resultados obtenidos en cada estamento, o desde un nivel mayor de síntesis, por ejemplo, entre los resultados sintetizados obtenidos en todo el trabajo de campo con el marco teórico.

La realización de esta última triangulación es la que confiere a la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa.

21.6. La organización del corpus de la información

Una forma interesante de organizar el corpus de los resultados de la investigación esa través de la herramienta heurística conocida como “mapa

conceptual”, pues ella representa una expresión gráfica y sintética de los principales hallazgos encontrados, así como de las relaciones establecidas entre ellos por el investigador.

Para realizar esto propongo la realización de mapas conceptuales por cada uno de los pasos anteriores, lo que implica construir:

- **Mapa conceptual de resultados de triangulación por cada estamento**
- **Mapa conceptual que exprese la triangulación entre estamentos por cada tipo de instrumento utilizados**
- **Mapa conceptual que exprese la triangulación entre estamento entre los diversos tipos de instrumentos**
- **Mapa conceptual que articule la triangulación entre los resultados del trabajo de campo y el marco teórico**
- **Mapa conceptual que sintetice en un todo los resultados completos de la Investigación realizada**

22. Criterios para la interpretación de la información.

La sección de una investigación correspondiente a la interpretación de la información, es a mi juicio, una de las parte sustancialmente más relevantes de una investigación, pues constituye el “momento hermenéutico” en sí mismo, es decir, la instancia en la cual se construye conocimiento nuevo a partir de un

proceso de pensar profundo en torno a los resultados obtenidos.

Por ello, no es raro que en muchos trabajos de investigación, los autores sólo lleguen a la presentación de los resultados, y desde allí salten a las conclusiones, esquivando todo lo que es la interpretación y reflexión personal. Esto es común, sobre todo, pero no exclusivo, en investigaciones guiadas por metodologías cuantitativas.

En mi opinión, el poder realizar correctamente este proceso interpretativo se ve enormemente posibilitado cuando partimos de elementos teóricos de base, que nos permiten pensar orgánicamente y con ello, ordenar de modo sistematizado y secuencial la argumentación.

En esta perspectiva, propongo que una forma de realizar este proceso, surge de la comprensión que el ámbito de la educación debe ser entendido desde la concurrencia de dos grandes áreas: en primer lugar, aquella que entendemos como el de las ciencias pedagógicas propiamente tales, que estudian el hecho pedagógico en sí mismo, y que la constituyen tres grandes campos de conocimiento y praxis: el campo del currículum, desde donde se produce la selección de cultura, que a su vez conforma lo que denominamos "el conocimiento educativo"; el campo de la didáctica, desde donde se concreta el proceso de organización y realización del acto de enseñanza de los contenidos seleccionados y; el campo de la evaluación, que legitima y valida los aprendizajes

de quienes son los protagonistas esenciales del hecho educativo, vale decir, los estudiantes, en cualquiera de los niveles del sistema educacional y; en segundo lugar, aquella que podría denominarse como el de las "ciencias o disciplinas complementarias de la educación", que cumplen la función de aportar el abanico de conocimientos que nos ayudan a comprender y realizar de mejor forma la acción educativa, y donde podemos encontrar disciplinas tales como: filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología educacional, teorías pedagógicas, historia de la educación, administración educacional, orientación educacional.

Al partir de esta distinción, entonces el procedimiento para realizar la interpretación de la información es plantearse preguntas posibles desde cada uno de los diversos campos disciplinares de conocimiento, y que sobre la base de su pertinencia con la problemática investigada permitan efectuar el ejercicio de su abordaje desde los resultados obtenidos en la investigación, y desde allí ir generando por consiguiente el proceso hermenéutico que permite la construcción de nuevo conocimiento, expresado ya sea como nuevos hallazgos de relaciones, o como nuevos hallazgos propositivos, como se muestra en el siguiente ejemplo.

Cuestiones que pueden ser objeto de interrogación para la generación de procesos interpretativos

➤ Desde el ámbito del currículo

- ¿De qué forma los resultados encontrados en la investigación interpelan los procesos de selección cultural expresados en el currículo oficial?
- ¿Qué tipo de código curricular está presente en las prácticas evaluativas del docente?

➤ Desde el ámbito de la didáctica

- ¿Es posible develar determinadas concepciones didácticas en el docente a partir de sus concepciones evaluativas?
- ¿Qué rol implícitamente se atribuye al estudiante en la construcción de sus aprendizajes?

➤ Desde el ámbito de la evaluación

- ¿Qué peso real tienen los referentes teóricos en las prácticas reales de evaluación en el aula?
- ¿Los criterios de evaluación planteados idealmente por el centro educativo encuentran un desarrollo real en el aula?

➤ Desde el campo de las disciplinas complementarias de la educación

- ¿Las prácticas de evaluación en el aula que tipo de individuo propician?
- ¿Reflejan los resultados de la investigación cambios cualitativos en las concepciones de aprendizaje de los seres humanos?

- ¿Se incentiva la creatividad y el pensamiento autónomo desde las prácticas evaluativas de los docentes?

23. Observación final

El proceso de construcción de conocimiento mediante investigaciones sostenidas en el paradigma hermenéutico, que se expresa operacionalmente en las denominadas metodologías cualitativas, es una herramienta poderosa para develar en términos profundos los diversos fenómenos protagonizados por los seres humanos, especialmente si se trata de fenómenos que son parte del mundo de la educación.

La experiencia acumulada en investigaciones cualitativas, que tiene sus primeros avances significativos hacia la mitad del siglo pasado, no puede ser pasada por alto, ni siquiera por quienes detentan posiciones epistemológicas cercanas al más puro positivismo, es decir, a aquella visión cerrada que sólo pretende encontrar objetividad en lo que es cuantificable y reducible a relaciones estadísticas. Por el contrario, los avances actuales en el campo epistemológico son cada vez más coincidentes en la idea de encontrar complementaciones entre lo cualitativo y lo cuantitativo. (BERICAT, 1998)

Sin embargo, una de las carencias más comunes en la metodología cualitativa es precisamente la ausencia de referentes que organicen la información y guíen a los investigadores noveles en el proceso de investigación. Suplir de alguna forma dicha carencia ha sido el principal esfuerzo de este trabajo, en el entendido que su mejoramiento es una tarea siempre presente, porque

como expresión de la realidad, generar conocimiento es siempre un proceso dialéctico.

24. Bibliografía

24.1. Bibliografía básica

- ANDER-EGG, E. (1995). Técnicas de Investigación Social. Buenos Aires: LUMEN
- BERICAT, Eduardo. (1998). Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Ariel: Barcelona
- CISTERNA C., Francisco. (2005) "Criterios y procedimientos de categorización, triangulación e interpretación en investigación cualitativa". Revista THEORIA. Universidad del Bío Bío.
- DELGADO, J. (1997) Métodos y Técnicas cualitativas de investigación Social. Madrid: Síntesis.
- ECHEVERRÍA, Rafael. (1993). El búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna. Santiago de Chile: Dolmen.
- FERRADA, Donatila y CISTERNA, Francisco. "La producción de conocimiento científico en educación desde el paradigma y la racionalidad socio-crítica", en REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. N° 4, agosto de 2003. Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. ISSN 0717-6945

- HABERMAS, J. (1987). Teoría de la Acción Comunicativa, vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus,
- KEMMIS, S. MC TAGGART, W. (1988). Como hacer investigación-acción. Madrid: Martínez Roca.
- KUHN, T. (1990). La estructura de las revoluciones científicas. Madrid: Fondo de cultura económica.
- SIERRA BRAVO, R. (2003). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: THOMSON.

24.2. Bibliografía general

- CAJIDE, J. (1992). "La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas". Revista Bordón, Santiago de Compostela, 44(4), (), pp. 357-373.
- GRUNDY, S. (1991). Producto o Praxis del Curriculum. Madrid: Morata,
- HABERMAS, J. (1992). Ciencia y técnica como "ideología". Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1986). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- POPPER, K. (1983). Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico. Barcelona, Paidós.
- WOODS, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía educativa de la investigación educativa. Barcelona: Paidós/MEC.