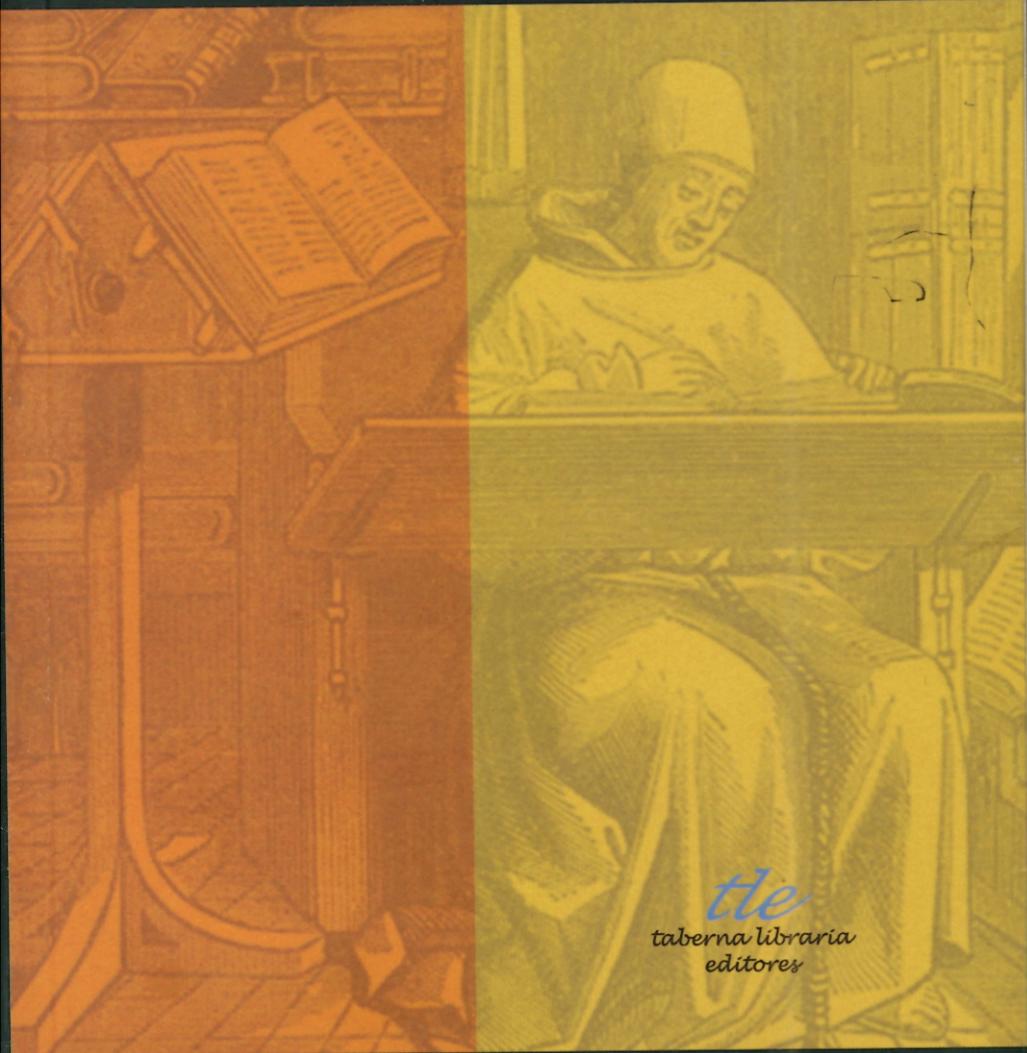


Marco Antonio Salas Luévano
Elena Anatolievna Zhizhko

¿CÓMO HACER LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN?

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA
DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA



Colección *Temas Educativos*: «Cultura; Políticas y Diversificación Educativa»

Este libro fue dictaminado y avalado por pares de los expertos en el tema

*Agradecimientos especiales:
CA "Políticas Educativas", Unidad Académica de Docencia Superior
de la Universidad Autónoma de Zacatecas*

Primera Edición 2010

*¿Cómo hacer la investigación en educación?
Fundamentación teórico-metodológica
de la investigación cualitativa*

DR © Taberna Librería, Editores
DR © Marco Antonio Salas Luévano
DR © Elena Anatolievna Zhizhko
DR © Universidad Autónoma de Zacatecas

Edición y diseño: Juan José Macías

ISBN: 978-607-8056-12-5

Hecho en México
Made in Mexico

Marco Antonio Salas Luévano
Elena Anatolievna Zhizhko

¿CÓMO HACER LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN?

FUNDAMENTACIÓN TEORICO-METODOLÓGICA
DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCÍA SALINAS"
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
PROGRAMA DE MAestrÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Colección Tópicos Educativos: Políticas, Cultura y Diversidad Educativa

INTRODUCCIÓN

LA INVESTIGACIÓN es una formación que no tiene que sufrirse, por el contrario, puede gozarse intelectualmente del descubrimiento y la generación de conocimientos. ¿Por qué cuesta tanto trabajo realizar tareas que implican la interpretación y construcción personal? A grandes rasgos, podemos decir, que esta dificultad obedece a la mala formación recibida en el sistema educativo: se prepara al alumno para la dependencia antes que para la independencia intelectual; para manejarse dentro de la certeza dada por la autoridad y no para preguntar ante la incertidumbre; se le obliga a confiar en lo que dice el maestro y desconfiar, en caso de que los haya, en los propios descubrimientos.

Ante el trabajo intelectual de la investigación, el estudiante experimenta la angustia y la incertidumbre de romper con lo que dice que se debe hacer y resiente la ausencia de herramientas para enfrentarse a objetos desconocidos y plantear alternativas de solución; en palabras de Moreno: «La participación en la generación de conocimientos reclama consolidar los procesos formativos para la investigación en los postgrados de educación» (Moreno Bayardo, 2003, p. 9).

La formación para la investigación es un proceso que implica la práctica constante de actores diversos, un proceso en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico que consiste en promover y facilitar el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes e internalización de valores que toda investigación demanda.

La investigación es un saber organizado, mediatizado y fundado en los quehaceres y operaciones que dan como resultado el conocimiento. El oficio de investigador es un oficio que precisa el desarrollo de estrategias asociadas a la generación de saberes; diremos entonces, que no existe un camino único para

generarlos, aunque sí podemos hablar de una eficacia diferencial y asegurar que las vías para acceder al conocimiento, son inéditas para cada investigador; el sujeto cognoscente construye la propia vía, aquella que le parezca más adecuada para lograr sus objetivos. Sin embargo, un acto aislado no constituye una estrategia de investigación, ésta supone un proceso que conduzca a la generación de conocimientos e implica acciones sucesivas y recurrentes.

Para poder generar los nuevos saberes, cada persona tiene que desarrollar una serie de técnicas de investigación que definiremos como: un conjunto de habilidades de las más distintas naturalezas, que se desarrollan desde antes de que el sujeto tenga acceso a los procesos sistemáticos de formación para la investigación. Se trata de las operaciones de apertura, creatividad, pensamiento divergente, libertad de asociación y hallazgos súbitos; también podemos incluir el hábito de observar, reunir la información, tratarla, analizarla y socializar el conocimiento en forma escrita. Sin embargo, esto no es suficiente, hemos de considerar que sin una actitud de rigor, sin disciplina, cuidado minucioso, sin la colaboración, la ayuda mutua, el diálogo y la tolerancia, esta labor sería un fracaso; por último, debemos incluir la destreza de construir conceptos, juicios, de razonar y diseñar la investigación, así como distintas estrategias técnicas y teóricas de lo que sea investigar.

Desde este panorama, diremos que el propósito de este libro es apoyar a los profesores y estudiantes que realizan las investigaciones en el campo de la educación, facilitando la adquisición de las herramientas necesarias para llevar a cabo esta actividad.

LA CIENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y SUS PARADIGMAS. CIENCIA, INVESTIGACIÓN Y PARADIGMAS INVESTIGATIVOS

Una mirada en retrospectiva al desarrollo de la ciencia

*La ciencia es comprensión clara de la verdad,
esclarecimiento de la mente, alegría pura de la vida,
gloria a la juventud, apoyo a la vejez, constructora
de las ciudades, fortaleza del éxito en la desgracia,
fortalecimiento en la felicidad, acompañante
inseparable y fiel en todos lados.*

M. LOMONOSOV

El desarrollo de la sociedad informática moderna ha repercutido profundamente en el crecimiento del valor de la ciencia, el ascenso de su estatus social, y nos exige conocer más detalladamente su proceso de evolución así como profundizar y correlacionar los distintos aspectos de la investigación científica. Comprender y analizar lo que sea la ciencia requiere del estudio de su historia y su desarrollo.

El conocimiento científico encuentra sus raíces en el pasado remoto, su nacimiento y desarrollo fue posible a partir de la evolución de la sociedad humana, de la acumulación de un mínimo de saberes y de su transmisión por vía de la actividad humana.

Las matemáticas fueron el primer saber prácticamente orientado. Sus bases teóricas se establecieron desde la acción misma, de tal modo, históricamente, el primer intento de organizar los saberes matemáticos se adhiere así a los llamadas matemáticas prácticas que surgen en el Antiguo Egipto y Cultura Mesopotámica. En los textos de estas civilizaciones no se

separaron las matemáticas en dos disciplinas, como se hizo posteriormente, en geometría y aritmética. Para ellos lo importante no era contenido matemático, sino su valor práctico, por tal motivo, se agruparon los objetivos de las matemáticas teniendo como criterio la misma actividad humana. Entonces, el saber científico, en sus orígenes, estuvo entretelado con la vida real y cotidiana.

Más tarde la ciencia empezó su alejamiento de la experiencia práctica inmediata del hombre y paulatinamente se convirtió en un tipo de la actividad humana diferente a la praxis (Ogurtsov, 1988, pp. 59-68). A diferencia del uso y sistematización práctica de la matemática, el método teórico se delimitó por medio de la demostración lógica, en otras palabras, transitó de unas afirmaciones a otras, sin necesidad de referentes prácticos. Finalmente, esto llevó a la transformación cualitativa, entonces surgieron las matemáticas puras o teóricas.

En la Grecia Antigua del siglo VI a.C., la ciencia, principalmente, las matemáticas ya existían como forma de la conciencia teórica. Los griegos antiguos, aunque se apoyaban en la experiencia cognoscitiva de las civilizaciones antiguas, percibían los conocimientos matemáticos no como conjunto de reglas de contabilidad, resta y suma, sino como un tipo de existencia ideal. La caracterización de la ciencia fue entonces, por primera vez planteada, en Aristóteles. Él definió la ciencia como una forma específica del conocimiento: el saber por el saber mismo, alcanzarlo era la meta más ambiciosa de toda actividad teórica humana (Kornienko, 1990, pp. 76-89).

El lugar preponderante que ocupó la religión en la Europa feudal, contribuyó a la aparición de una nueva enseñanza sobre la naturaleza, ni siquiera imaginable en la Antigüedad y que desapareció con la Modernidad, se trata de la alegoría como forma del conocimiento y la moralidad como criterio de verdad de casi todos los tratados medievales sobre la naturaleza. En la Edad Media la ciencia sirvió a la teología y se llamó escolástica.

El desarrollo de la industria y el comercio, la aparición de una incipiente burguesía, así como el giro radical en la comprensión del mundo que estos elementos implicaron, se llevó al límite con la ciencia de Copérnico, quien por primera vez se

atrevió a cuestionar las teorías de los escolásticos, asegurando que no era el sol quien giraba alrededor de la tierra sino al contrario; Copérnico eliminó así, de un tajo, la creencia de que el hombre era el ser preferido de Dios y que por tanto estaba a su completo servicio. De este giro, se derivaron una serie de enormes descubrimientos en mecánica, óptica, magnetismo, biología, etc., que, como resultado de las exigencias de la vida cotidiana, mostraron una relación directa entre el desarrollo de las ciencias naturales y la primacía de la investigación del hombre sobre la de Dios. En este período la ciencia inicia un camino de liberación de la teología y comienza su existencia, tal como ahora la conocemos, de manera completamente independiente de la religión (Ogurtsov, 1988, pp. 59-68). En este Renacimiento del hombre, las ciencias naturales crearon la base para la aparición de una investigación más crítica, léase filosófica, de la ciencia. Obviamente, la necesidad de luchar contra la escolástica estimuló este proceso.

El desarrollo posterior de la ciencia condujo a una síntesis de los métodos teóricos y empíricos de la investigación; este tipo de conocimiento científico es característico de la Edad Moderna. El fundador del método inductivo, completamente innovador en su época, fue Francis Bacon, según el cual *la ciencia es el producto histórico de la actividad humana*. En el siglo XVIII, podemos asegurar, se llevó a cabo el proceso de división y separación de la ciencia tal y como hoy la conocemos en sus distintas áreas: física, química, matemáticas, biología, etc. (Ilin, Kalinkin, 1986, pp. 50-52).

Al concluir el siglo XVIII y dar inicio el XIX, con la influencia de la revolución francesa, nació una concepción distinta de la ciencia, que intentó unir su desarrollo con el de la sociedad. El creador de esta concepción fue el filósofo y político francés J. A. Condorcet. La revolución industrial condujo desarrollo del capitalismo y a la aparición de una nueva ciencia que se transformó en la fuerza productiva de la sociedad: la técnica. Esta transformación sucede a través del mejoramiento de los métodos de producción, la búsqueda y el uso de nuevas fuentes de energía y la creación de materiales artificiales que resultarían más baratos que los de origen natural; sin duda, esta investiga-

ción llevó al mejoramiento de las necesidades del comercio: el transporte, la reducción del tiempo de entrega de las cargas, el crecimiento de las cosechas en agricultura.

Para definir las funciones de la investigación científica orientadas a las necesidades sociales, es preciso, como se ha hecho previamente, presentar los distintos periodos o etapas de la ciencia. Tanto la ciencia con aplicaciones prácticas como aquella que tiene sólo implicaciones teóricas han contribuido al progreso del hombre; los conocimientos científicos se usan con diferentes fines en distintas épocas históricas. Sin embargo, aún es preciso responder: ¿Qué metas sociales persigue la producción de nuevos conocimientos? ¿Realmente su objetivo es favorecer la transformación tecnológica de la naturaleza, la «producción del mismo humano» o el desarrollo de su mundo espiritual? Finalmente, es necesario definir la orientación principal de la ciencia en la sociedad, ya que ésta sirve como criterio para su periodización. A partir de lo anterior, se determinan los siguientes periodos de la génesis de la ciencia:

Primer período: la orientación de la ciencia según la concepción del mundo personal; que va desde la aparición de la matemática, en Egipto, hasta Galileo y Newton, donde la meta principal de la actividad científica en el plano social es la formación de una idea general del mundo y del lugar que el hombre ocupa en él.

Segundo período: la orientación tecnológica, materialmente productiva de la ciencia; que inicia en el siglo XVII y hasta el mundo contemporáneo, donde la ciencia es un factor determinante del proceso de producción, el cual, a su vez, es el área de su aplicación (en este aspecto se expresa la idea de la nueva orientación de la ciencia: servir al progreso y ser productiva).

Tercer período: la orientación al desarrollo del potencial intelectual creativo de la persona, en este periodo, la atención de la ciencia se enfoca en el crecimiento intelectual, espiritual y creativo de la persona, el cual es un factor importante del crecimiento de la producción material; etapa actual.

En actualidad la ciencia se caracteriza por su relación estrecha

con las necesidades del hombre y su papel como sujeto activo de la actividad científica crece cada vez más. La ciencia penetra en nuestra vida social y particular y la modifica sustancialmente. Hoy en día, la humanidad tiene una tarea esencial: convertir el desarrollo de la ciencia en un elemento orgánico de la cultura orientada al humanismo. La ciencia se convierte en la fuerza cultural, que junto con la exploración artística y práctica del mundo, es uno de los más importantes factores del cambio de las condiciones externas de la vida humana y también del desarrollo interno de la persona. La ciencia debe servir al hombre. En conclusión puede afirmarse que la ciencia actual es un fenómeno cultural que cambia todo el sistema de relaciones del hombre con la naturaleza y con el otro.

Las funciones de la ciencia moderna

El desarrollo de la ciencia en la sociedad moderna favorece a su integración vertical, al acercamiento de la teoría con la práctica y por último a la interacción de las ciencias básicas y aplicadas. Surgen cambios sustanciales y se profundizan los procesos de diferenciación e integración del saber científico. Como resultado aparecen los sistemas teóricos que se convierten en áreas independientes de la ciencia y poseen su propio objeto de estudio, un lenguaje propio y métodos de investigación que les son característicos.

La diferenciación se acompaña por la integración, que no es sólo la unión de los sistemas existentes en otro sistema uniforme, ni la suma de los saberes que produjeron diferentes ciencias, sino el intento de enriquecimiento mutuo a través de las interrelaciones, los métodos, el lenguaje para el estudio de su objeto. La integración se ha dado por medio de la adopción de distintos métodos, este es un claro indicador de la colaboración de los saberes científicos en actualidad (Chepikov, 1981, pp. 50-63).

Para la ciencia actual es común el crecimiento de la interacción entre diferentes áreas científicas y la tendencia a la integración

de cada área, ha surgido entonces del fenómeno de la interdisciplinariedad. La integración se relaciona directamente con el proceso de subordinación de ciertas disciplinas a la estructura conceptual del conocimiento final. Al mismo tiempo, es el resultado del acercamiento de las ciencias que antes eran independientes. Esto coadyuva a la interacción interdisciplinaria y a la aparición de las ciencias integradoras (por ejemplo la cibernética, la bioquímica o la biología molecular, entre otras).

El desarrollo de las ciencias y su integración estimula la actividad cotidiana de la sociedad y su productividad. La ciencia es un sistema de saberes, un tipo de actividad humana estrechamente relacionada con el objetivo de cambiar el mundo; de este modo, podemos pensar que las tendencias de integración de las ciencias son provocadas por las necesidades de carácter socio-económico. La necesidad de su integración es un reflejo del carácter universal del movimiento de la materia y sus atributos principales: espacio, tiempo, causa, posibilidad, realidad. El principio de desarrollo y crecimiento que define la dirección del movimiento y establece la irreversibilidad de los procesos de cambio en el mundo objetivo juega un papel determinante en el desarrollo de la interacción entre las ciencias (Krymskiy, 1974, p. 120).

La integración y la diferenciación de las ciencias están dialécticamente relacionadas. La diferenciación es la forma de definición de los nuevos conceptos de la ciencia tradicional. Este concepto de diferenciación puede presentarse como argumento enraizado del nuevo concepto de ciencia y conservar su significado para ciertos fenómenos (por ejemplo, la relación de las mecánicas clásica y cuántica), no obstante, en el proceso de diferenciación se desarrollan, al mismo tiempo, las teorías que se acercan entre sí y forman un aparato conceptual común. De esta manera, se realiza la síntesis de diferentes áreas de la ciencia, las cuales se unen creando nuevas disciplinas. Así es que, a partir de las ciencias tradicionales, aparecen nuevas ciencias que usan el conocimiento científico universal como núcleo de su síntesis interdisciplinaria.

El problema central de la integración y la síntesis de las ciencias es el de la correlación entre éstas: la integración supo-

ne el aumento de interrelaciones de diferentes áreas del saber y la síntesis dialéctica determina el contenido de correlaciones entre estas disciplinas; su posible integración, depende entonces de la forma en que se lleva a cabo esta correlación. La filosofía juega un papel muy importante en este proceso, ya que posee el aparato universal de categorías que atraviesan el campo intelectual de las ciencias básicas modernas.

Insistimos, la ciencia moderna tiende a la unificación de sus áreas, y la correlación entre las disciplinas científicas es uno de los aspectos dinámicos de esta integración. El análisis de la correlación de las ciencias naturales, sociales y tecnológicas supone tomar en cuenta no sólo las bases objetivas, sino también los factores y las características activas, pues las disciplinas mencionadas difieren entre sí, principalmente, por el sujeto de la actividad, los objetivos, los métodos y técnicas de investigación. Las ciencias naturales, sociales y tecnológicas pueden ser fundamentales (básicas o teóricas) o aplicadas (prácticas). Las ciencias fundamentales y aplicadas deben interactuar y relacionarse, por ello, es necesario tomar en cuenta que algunas ciencias fundamentales pueden usar el aparato conceptual de las otras, de tal manera que las últimas juegan el papel de saber aplicado (Ivanova, 1977, pp. 78-80).

Las características integrantes se muestran en el uso de los principios de correlación general de los fenómenos y la unidad material del mundo. Además en la integración de las ciencias naturales y sociales es importante la integración de sus principios, categorías y leyes filosóficos, ya que estos reflejan en un nivel general las correlaciones esenciales entre los atributos y capacidades de la materia, la existencia y la conciencia, esto es, entre la naturaleza y la sociedad.

Por un lado, la filosofía generaliza las tendencias integrantes de las ciencias y por el otro, cumple con las funciones metodológicas del conocimiento, esto es, realiza una *síntesis interna* de los saberes de cada disciplina científica y una *síntesis externa* entre las disciplinas y sus subdisciplinas. Filosofía es el núcleo de las formas integrantes y generales científicas del conocimiento que son: la metodología, la visión del mundo y su panorama científico. A través de estas formas, la filosofía tiene

una gran influencia en el acercamiento de las ciencias naturales y sociales y en el desarrollo de la tecnología (Kornienko, 1990, pp. 76-89).

Esta indagación en las interrelaciones de las ciencias sociales, naturales y tecnológicas, por un lado, nos lleva al análisis de la problemática de las investigaciones interdisciplinarias, por otro. No obstante, entre estos dos grupos de problemas hay ciertas diferencias; la problemática de las investigaciones interdisciplinarias está relacionada con los procesos científicos propios de cada área específica y la problemática de interrelación de las ciencias se refiere a su contexto social. La gestación de las investigaciones interdisciplinarias está relacionada con la existencia de un conjunto de problemas, cuya solución requiere de la intervención de diferentes ciencias. La formulación de dichos problemas debe realizarse de tal manera que permita su análisis y tratamiento como problemas propiamente científicos.

Para resolver este círculo, debemos entender que cualquier área de la ciencia se desarrolla en cuatro fases: La *primera fase* es latente e inicia con la aparición de los primeros trabajos, su papel es plantear el problema a través del análisis histórico. La *segunda fase* es el período de establecimiento inicial y de desarrollo de las ideas, que se caracteriza por un crecimiento explosivo de la información, pero hay un crecimiento moderado de los autores que la realizan. En la *tercera fase* de explotación de las ideas, el área científica se hace accesible para su desarrollo para un círculo amplio de investigadores, la cantidad de los autores y sus publicaciones crece considerablemente. En este período pueden surgir los, así llamados, puntos latentes que con el tiempo se separan de ella y se convierten en las áreas independientes. La *cuarta fase* se llama el período de satisfacción: el área se agota y las principales ideas pasan a los manuales y libros de texto. Más adelante es posible que el área se divida y forme nuevos campos de saber, o bien es posible que desaparezca (Dobrov, 1989, p. 36).

Si en un área científica sucede la destrucción del sistema de los conceptos principales, sus principios o leyes, surge también la reconstrucción completa del método de pensamiento

de los científicos, del método de la comprensión y explicación del mundo. En este caso, se puede hablar, con Kuhn de una revolución científica.

La *revolución científica* acorde a la ley de desarrollo de la ciencia tiene dos funciones, las cuales cumple a veces simultáneamente y otras veces consecutivamente. La *primera función* de la revolución científica es negativa, crítica, destructiva: se derriba una teoría a través de una revolución de manera drástica y hasta las bases, todo su sistema teórico de principios y leyes es derribado. Sin embargo, sin esta tarea evolutiva crítica no se lograría el desarrollo de nuevas ideas, de nuevas maneras de pensar de los investigadores, ni habría camino para la creación de nuevos conceptos. La *segunda y la más importante tarea* de la revolución científica es positiva, constructiva, creativa y consiste en la elaboración, fundamentación y aceptación de un nuevo sistema de conceptos, principios y leyes, así como de una nueva teoría y pensamiento científico que implica a su vez, una nueva manera de percepción y comprensión del mundo. Si no cumple con esta tarea, la revolución científica no tiene fin lógico (Frolov, 1975, pp. 190-223). A través de las revoluciones científicas se logran los cambios esenciales en la estructura del saber y en la construcción de teorías.

La *ciencia moderna* se caracteriza por la aparición de las metateorías y metaciencias como formas específicas del conocimiento; y éstas surgen por el intento de comprender las bases que están en el fondo de la construcción y formulación de las teorías. La ciencia moderna tiene un carácter excesivamente abstracto, pues es difícil establecer la relación de sus conceptos con la realidad objetiva, sin embargo, esto no la hace menos práctica, al contrario, los sistemas teóricos abstractos permiten dominar y manejar los procesos naturales y permiten comprender los cambios de una teoría obsoleta a una nueva.

El análisis de la ciencia como sistema complejo se justifica por su esencia multifacética. La ciencia actual como objeto de estudio se analiza desde distintos aspectos: político, económico, histórico, social, científico, estatal, ético, estético, estadístico, psicológico. Por ello, es preciso decir que en la definición correcta de las vías de desarrollo de la ciencia, las

facetas lógico-gnoseológica y social de la investigación son de gran importancia.

A partir del enfoque lógico-gnoseológico,¹ la ciencia se considera un sistema de conocimientos y desde él se asegura que el *saber científico* es una creación ideal, un fenómeno espiritual específico, un componente indispensable de la ciencia sin el cual, ésta no podría pensarse a sí misma como un sistema. No obstante, los saberes científicos no son la ciencia verdadera, se convierten en ella cuando se realiza el proceso de creación de un nuevo saber, que es el producto de la ciencia. El estudio del proceso de creación del nuevo conocimiento supone el uso de un enfoque especial del problema que no es igual al aspecto lógico-gnoseológico del análisis del mismo proceso (Iolon 1995, pp. 239-243).

Entonces, la ciencia puede entenderse como un sistema de conocimientos pues su función es acceder a ellos, pero esta visión de la ciencia puede justificarse sólo para la lógica de la ciencia. Más aun, si la ciencia se considera un fenómeno complejo con sus funciones sociales, el enfoque en cuestión tiene serias limitaciones, pues no observa su movimiento y su crítica. Por tanto, el paradigma lógico-gnoseológico debe ser complementado por el análisis sociológico, el cual ayuda a comprender la ciencia como forma de actividad humana, el área de la producción espiritual o simplemente como un instituto social.

Para entender y analizar la esencia de la ciencia como un área de la creación espiritual, debe estudiarse la actividad relacionada con su producción: el trabajo científico. Por tal razón, el análisis de la ciencia como sistema de conocimientos debe ser sujetado por su investigación como un tipo específico de trabajo espiritual: *La ciencia no es sólo una suma de conocimientos, sino es un sistema de saberes que constantemente se desarrolla y al mismo tiempo es un tipo específico de producción espiritual.*

~~~~~  
<sup>1</sup> Gnoseología es el término opuesto a epistemología y a teoría del conocimiento, en tanto que su uso no se restringe a la relación sujeto-objeto, puramente psicológica, sino que va referida a la relación con un tercero, la Verdad. Por lo tanto, la gnoseología desde la perspectiva del materialismo filosófico, irá referida no tanto a un saber cierto o falso, sino a una realidad efectiva, construida operatoriamente, tal y como son concebidas las ciencias y otras disciplinas.

*Como sistema de conocimientos la ciencia existe como un hecho real en el mismo proceso de la actividad científica y como su resultado.*

El análisis sociológico supone además el estudio de la ciencia como un instituto social, pues la ciencia como un sistema social complejo comprende también un mecanismo de desarrollo como academia, de tal forma, el concepto de «instituto social» implica el análisis de contradicciones internas de la ciencia y los mecanismos de su evolución (Volkov 1980, pp. 53-60).

El estudio de la ciencia institucionalizada como forma de organización de las relaciones sociales en la actividad científica, permite destacar sus siguientes aspectos: primero, que la ciencia como instituto social es la organización de los sujetos que se dedican a la actividad científica. Y segundo, que las relaciones al interior de la ciencia tienen el carácter de relaciones entre los sujetos y los medios materiales de su realización. De tal suerte, la ciencia como un instituto social se compone de dos elementos sustanciales: 1) la organización de personas que realizan la actividad científica, y 2) el sustento material y tecnológico de esta labor.

Puede afirmarse que la ciencia como instituto social es el conjunto de las personas que profesionalmente se dedican a la actividad científica y los medios materiales de realización de esta actividad, los cuales se presentan como organizaciones e instituciones que, siguiendo cierta planeación y de manera consciente, dirigen la actividad científica. Algunos investigadores definen la ciencia como el área de la actividad investigativa dirigida a la creación de nuevos conocimientos sobre la naturaleza, sociedad, pensamiento, que comprende todas las condiciones y momentos de este acto con sus saberes y capacidades, con su profesionalización y experiencia, así como la división y cooperación del trabajo del científico, las instituciones dedicadas a la investigación y el equipo de experimentación y los laboratorios. La ciencia abarca entonces, todos los métodos del trabajo de investigación y además, la suma de los saberes que se usan o son el resultado de la producción científica (Ilin, Kalinkin 1986, pp. 48-90).

La ciencia, sin duda, es un fenómeno social muy complejo compuesto de una gran diversidad de elementos: es al mismo

tiempo el sistema de saberes objetivos y un tipo de actividad humana, pero también el método del conocimiento de nuestro entorno y uno de los factores más importantes del desarrollo y la producción de nuevos saberes, así como el medio más relevante de la transformación del mundo. La definición de este concepto requiere tomar en cuenta su rasgo multilineal y los cambios en el contenido de la noción de la ciencia que surgen en el proceso del desarrollo social. Cada concepto científico nace en distintas condiciones históricas, sin embargo, debido a que el proceso de conocimiento es infinito, la definición de la ciencia cambia, se profundiza, se enriquece, se aclara y se hace más concreta con el tiempo; sin embargo, es preciso recordar que, en general, todas las determinaciones son relativas a su época y difícilmente pueden abarcar las relaciones multilaterales y los fenómenos en su desarrollo completo.

El enfoque sistemático del estudio de la ciencia permite detectar su naturaleza interna como un sistema complejo que se presenta como una unidad orgánica de, al menos, dos componentes íntimamente relacionados: el saber y la actividad científicos. Para sintetizar estos elementos, es necesario detectar su unión interna, por ende, hay que analizarlos como dos extremos dialécticos, esto es, como algo único y además diferente de sí mismo, en otras palabras, se les debe observar como un sistema de la actividad social cuya sustancia es el saber científico y su movimiento cíclico. El saber científico desde esta concepción, se transforma del estado de inmovilidad al de constante desarrollo (Iolon 1995, pp. 239-243).

Recapitulando, diremos que la ciencia es un organismo social que abarca la actividad humana dirigida a la obtención del saber científico y que sus métodos dan como resultado el saber científico; el núcleo de este organismo viviente, es la actividad científica, sin la cual no podríamos pensar el resto de sus componentes. Su integridad se basa en que la ciencia siempre parte no sólo del conocimiento de la realidad, sino además del saber científico previamente existente; el saber científico, a su vez, influye activamente en la ciencia y se entreteje orgánicamente en su tela, es el producto de las investigaciones anteriores y el método de la actividad científica posterior. Por ello, la concep-

ción de la ciencia como la unión de las actividades material y espiritual del hombre, supera las visiones tradicionales de los enfoques lógico-cognoscitivo y filosófico-sociológico, previamente expuestas.

Los componentes del sistema científico que fueron analizados, están estrechamente relacionados entre sí y determinan la capacidad de la ciencia para cumplir ciertas funciones sociales, por tanto, la ciencia es parte del proceso de desarrollo social y su factor integrante y, a su vez, es un hecho que las sociedades estimulan la evolución de la ciencia. Las funciones sociales de la ciencia tienen un carácter objetivo y se definen por las necesidades de la población. Desde el punto de vista de interrelación entre la sociedad y la ciencia, la función principal de ésta es su aplicación práctica. Su tarea no es sólo explicar el mundo, sino además transformarlo, ser la fuerza productiva de la sociedad; su intensión práctica se expresa en las condiciones del progreso científico-tecnológico que condujo a la creación de los campos de trabajo, necesarios para la aplicación de los descubrimientos de las ciencias que son fundamentales en la elaboración de nuevas tecnologías (creación de las computadoras, robots, etc.) y su uso en la vida cotidiana y la industria.

Descubriendo las leyes objetivas del desarrollo de la naturaleza y la sociedad, la ciencia contribuye al desarrollo de la producción social y de distintas áreas de la actividad humana; por tal razón, la función práctica de la ciencia está relacionada directamente con su función cognoscitiva. De acuerdo al desarrollo de la ciencia, se va ampliando también el conocimiento de la realidad. Diremos entonces, que las funciones cognoscitiva y práctica de la ciencia se condicionan una a la otra y se presentan en una relación dialéctica.

Sin embargo, el saber se logra principalmente siguiendo las metas prácticas y por ello, es preciso apuntar que la función cognoscitiva, en este sentido, es subordinada a la práctica. Las distintas áreas del conocimiento realizan la función cognoscitiva en diferente medida: las ciencias tecnológicas sirven directamente a la producción material, por tanto tienen significado práctico, pero las ciencias naturales y las humanidades

cumplen principalmente con una tarea cognoscitiva (Ivanova 1977, p. 115).

En actualidad se observa el surgimiento y el desarrollo de la función pronóstica de la ciencia como base de la coordinación de los procesos sociales, así es que los conocimientos científicos permiten prever la dirección del desarrollo de la realidad. De la ciencia se espera no sólo la búsqueda de los métodos que aumenten la producción, sino además el descubrimiento de nuevas direcciones en su desarrollo y nuevos tipos de organización. Estas son las necesidades sociales que hoy se plantean a la ciencia, las que anteriormente no se le exigían. Actualmente, a través de la ciencia podemos prever el surgimiento de diversos fenómenos sociales y naturales. Este es un indicador contundente de la madurez y efectividad de la ciencia contemporánea.

Aún reconociendo el creciente papel de la ciencia en la vida práctica y su amplio uso en distintas áreas de la actividad humana, sería erróneo entender la ciencia pragmáticamente y esperar de ella sólo la utilidad inmediata. *El saber científico tiene su valor principalmente como el resultado del trabajo humano, la base de formación de la concepción del mundo.* La adquisición de los conocimientos convierte a las personas en el elemento de la cultura, por ende, el peso de la ciencia en la vida social crece significativamente. La ciencia invita a la formación de la concepción del mundo de los sujetos y cumple también diversas funciones culturales en la sociedad (Frolov, 1975, p. 211).

En el pasado era constante el cambio en la concepción del objeto de la ciencia y con ello de sus objetivos, sus métodos y funciones; así, era difícil atribuirle una estructura lógica pues no existían teorías científicas claras, con una estructura y con un sistema de muestras; el contenido de la ciencia íntegra se componía de la fijación de algunos hechos, ideas geniales, imaginaciones fantásticas, etc. Su estructura lógica se gestó en el período en que comenzaron a separarse de ella las áreas cuyas teorías eran relativamente rígidas. La estructura lógica de la ciencia, supuso entonces, la definición previa de su objeto de estudio.

Actualmente, para llevar a cabo una investigación seria

es importante definir la estructura lógica del desarrollo de la ciencia en general, que tendrá un carácter ideal hacia el que se precipitan las ciencias en su desarrollo. No es posible definir la estructura lógica de la ciencia a través de la comparación de las estructuras de diferentes áreas del conocimiento en todas las etapas de su desarrollo histórico, ni buscando las similitudes en su construcción. El único camino para definir su estructura es el análisis de las áreas del conocimiento científico modernas y maduras con una estructura clara. Con base en el análisis de estos campos, se detecta la tendencia en el desarrollo de la estructura de la ciencia por crear un ideal del saber científico. Los *componentes de la estructura lógica de la ciencia* son los siguientes: *a) las bases; b) las leyes; c) los principales conceptos; d) las teorías; e) las ideas* (Dobrov, 1989, p. 147).

Se distinguen dos tipos de bases de la ciencia: aquellas que están fuera de sus límites y las que se encuentran dentro del mismo sistema científico. Entre las primeras, podemos decir que la base de toda la ciencia y de todo conocimiento en general, es la realidad material y la actividad práctica humana; la realidad material forma el contenido objetivo de toda la ciencia, ya que cada ciencia tiene que ver con la tarea de reflejar las leyes del movimiento de los fenómenos del mundo objetivo, vista desde estas premisas, la actividad práctica conformaría el criterio de autenticidad de toda teoría científica.

Sin embargo, la misma realidad material y la práctica no son el único elemento a considerar en el sistema de la ciencia, tampoco del conocimiento en general. La realidad tanto como la práctica son partes del sistema del conocimiento científico ya contenido en la conciencia humana: la primera en forma de teorías, principios, axiomas, leyes científicos; la segunda en forma del método lógico de la construcción y demostración de las teorías. En la primera se reflejan las leyes y cualidades de la realidad objetiva, en la otra se manifiesta la actividad práctica humana.

Entonces, como base de la ciencia y los sistemas que la componen, se comprenden también los postulados teóricos que expresan las leyes generales que se analizan, de cierta manera, en todas sus teorías. Los postulados se toman como base

en el proceso de la construcción lógica de la ciencia, por ejemplo, en la geometría tales postulados son los axiomas que se desarrollan en forma de definiciones, conceptos generales, etc. Por otro lado, en la estructura de la ciencia se detectan tres bloques fundamentales: 1) los ideales y las normas del conocimiento científico; 2) la visión científica del mundo; 3) las bases filosóficas.

1) El saber científico se regula por ciertos ideales y normas que expresan los objetivos de la ciencia, estos determinan la fundamentación y veracidad del conocimiento y son formas generales desde las cuales se realizan y funcionan los ideales y las normas del conocimiento científico.

2) Este bloque se compone de la visión científica del entorno que consta de las creencias generales sobre el mundo (sobre la naturaleza y la sociedad). A las creencias acerca de la estructura y el desarrollo de la naturaleza se les denomina visión científico-natural del mundo.

3) Por último, en este bloque se presentan las bases filosóficas que contemplan las ideas y los principios que fundamentan por un lado, los ideales y las normas de la ciencia y, por el otro, la visión científica del mundo. Además, las bases filosóficas de la ciencia aseguran la entrada del conocimiento científico al tejido cultural de la sociedad humana (Volkov 1980, pp. 53-60).

Estas bases filosóficas de la ciencia se encuentran en el más alto escalón jerárquico de su estructura lógica, sin embargo, las leyes se ubican en el más bajo peldaño. Las leyes cumplen la función de la base práctica de la ciencia, esto es, reflejan el objeto de la ciencia, estas leyes tienen un carácter verídico que, sin embargo, en el proceso de desarrollo de la ciencia no se simplifican, sólo se cambia el área de su uso. Las leyes científicas son objetivamente verdaderas y sus funciones son principios del saber verdadero que las contiene. Los conceptos «la ley» y «el principio» en la ciencia son muy cercanos y se distinguen difícilmente y por ello, la ley se convierte fácilmente en el principio cuando ella cumple con la función lógica en la sistematización del conocimiento; mas, cuando es el postulado inicial en la construcción teórica, deriva en el análisis del nuevo conocimiento. Las leyes forman el esqueleto de las construcciones

teóricas pues, *el descubrimiento de una ley es la tarea principal de cualquier investigación científica* (Dobrov, 1989, p. 168).

Las bases y las leyes de la ciencia existen en forma de conceptos, sin estos, no puede construirse una teoría, sin embargo, los conceptos de la ciencia, por su lugar y significado, no son uniformes. Existen conceptos fundamentales para cierta ciencia que reflejan las leyes generales del objeto y se definen por la ciencia misma, y se relacionan con todas sus teorías. Existen también los conceptos que se relacionan sólo con algunas teorías de la ciencia; ellos reflejan algunos momentos del objeto.

La historia del desarrollo de la ciencia muestra que el análisis de los principales conceptos conlleva a veces a cambios revolucionarios en ella. El concepto en la ciencia es un sistema que crea la teoría pues, *la teoría es el nivel más alto de la síntesis del conocimiento*. En ella el conocimiento obtiene una forma completa y compleja y un carácter incondicional; pero los conceptos de la ciencia por sí mismos son abstractos y subjetivos. Aquella teoría que expresa un sistema es resultado de la tendencia del desarrollo de un objeto y refleja la objetividad del contenido de sus conceptos. Una teoría conformada de este modo, es una forma específica del conocimiento que posee propia estructura, en ella, los conceptos y las suposiciones están de cierto modo relacionados y forman un complejo de ideas (Dobrov, 1989, p. 183).

No obstante, no cualquier complejo de ideas se convierte en una teoría científica, para ello, es indispensable que el sistema de conocimientos describa y explique los fenómenos que aborda y que descubra la interconexión entre estos y sus leyes, las cuales, son necesarias para la actividad humana teórica y práctica. Los conceptos y las suposiciones de una teoría forman un complejo de ideas, que expresan su base unitaria y es condición previa de la unión e interrelación de los fenómenos que se estudian. De tal modo, *la teoría es el sistema del conocimiento científico que describe y explica un complejo de fenómenos, proporciona los conocimientos de las bases reales de los conceptos presentados, establece las leyes de interrelación entre los fenómenos y las conecta a la objetividad común*.

La función de la teoría no es sólo llevar al sistema los resultados del conocimiento, sino ser el camino para el descubrimiento de nuevos conceptos y leyes que reflejarán más profundamente y completamente el objeto que se investiga. Es importante destacar que es a partir del siglo XIX que se crean las teorías que antes se agrupaban en una sola con base en ideas comunes; para poder comprender la esencia de este proceso, es necesario detectar la función lógico-gnoseológica de la idea, en la cual, se unen orgánicamente dos momentos que son indispensables para la ciencia: la presentación objetivo-verídica de la realidad y la creación de los modos de transformación de la realidad y el establecimiento de los medios de su realización práctica.

El primer momento refleja el lado observable del conocimiento y el segundo el lado activo-práctico. Idealmente, ambos momentos estarían unidos, este es el ideal gnoseológico hacia el cual tiende el conocimiento en el mundo contemporáneo. La ciencia ha elaborado las teorías para crear las ideas; mejor dicho, las formas ideales desde las que el humano intenta cumplir su meta de transformar el mundo. El conocimiento debe convertirse en la idea para que el humano se ratifique en el mundo, en un doble sentido: por un lado, en la idea lo objetivo se eleva hasta el nivel de la meta personal del sujeto, la imagen objetivo-verídica creada por el hombre se convierte en su necesidad interna: crea en él la necesidad de transformar la realidad con su actividad práctica. Por otro lado, en la idea las metas del sujeto tienen carácter objetivo y por su veracidad objetiva, por su actividad material, las metas se convierten en realidad objetiva.

Para formular la idea es necesario poseer los conocimientos no sólo del objeto, sino además del sujeto: su meta, sus objetivos, necesidades sociales, medios y métodos de implementación del conocimiento teórico en la vida real. La idea funge como ideal en varios aspectos: de forma concentrada, en ella se encuentran los logros del conocimiento científico, contiene los objetivos de realización práctica y su implementación material, así como los conocimientos de sí misma y de los modos y métodos de su propia objetivación. Cualquier idea científica es el ideal del conocimiento que, con el tiempo, suele desaparecer históricamente y entonces, deja de ser un ideal. El sujeto por

su parte, al lograr un nuevo modo de alcanzar el conocimiento más objetivo y completo y con más posibilidades de realización, creará un nuevo ideal.

*La idea es el fin del conocimiento (función mental, espiritual) y el principio de su implementación (función material y práctica).* La idea toma forma en la actividad práctica del hombre y en su acción teórica; en la construcción de la ciencia la idea cumple la función sintetizante y une los conocimientos como sistemas de teorías. Esta función proviene de la naturaleza de la idea, en la cual se ubica el conocimiento de leyes fundamentales y establece la base para la unión de los conceptos y las teorías. En la idea el conocimiento logra alcanzar el más alto nivel de objetividad, esto crea las condiciones para la síntesis del conocimiento previo (Krymskiy, 1974, p. 97).

El desarrollo del conocimiento científico actual, según su carácter integral, exige continuar y profundizar las investigaciones científicas interdisciplinarias y llevar a cabo procesos integrales en la ciencia moderna que hacen indispensable el uso de los enfoques complejos e interdisciplinarios para la resolución de los problemas de investigación. Estos enfoques caracterizan el desarrollo de la ciencia de hoy, la cual se distingue por los profundos cambios cualitativos en la práctica y el uso del progreso científico-tecnológico y social. Lo anterior conduce necesariamente al desarrollo de relaciones entre diferentes niveles estructurales de los objetos y al incremento constante del ritmo de los procesos de conocimiento.

El carácter complejo e interdependiente del desarrollo de la sociedad moderna condiciona los cambios no sólo en el contenido, sino además en la estructura del conocimiento, dando origen con ello al surgimiento de nuevos niveles y direcciones específicas para las investigaciones interdisciplinarias cada vez más complejas de acuerdo con su carácter y los métodos usados. Por otro lado, surge la necesidad de identificar nuevos problemas complejos de investigación y analizar la interrelación profunda de la ciencia con el sujeto, su unidad con la cultura en general, la utilidad de la ciencia para el hombre y su valor cultural. De allí, puede afirmarse que la integración de la ciencia con la cultura es reflejo claro de la dirección humanística de

las actuales investigaciones científicas, sin duda, la relevancia teórica y práctica de esto es de tenerse en cuenta.

El carácter y el medio del funcionamiento de la ciencia en la sociedad se definen por las necesidades del desarrollo tecnológico, por los intereses de la práctica material, pero ante todo, por los objetivos más generales de la sociedad que son de índole cultural. La ciencia en su desarrollo ha influido el carácter y contenido de todos los procesos culturales en la sociedad y con eso ha creado una situación cultural cualitativamente nueva.

El contenido del saber científico y su carácter de desarrollo para la sociedad, se comprende y se descubre de una manera más amplia si se contempla el hecho de que la ciencia es parte del contexto cultural general. Es importante destacar el mecanismo sociocultural del funcionamiento de la ciencia, definir su importancia cultural y su valor desde una perspectiva histórica pues la ciencia se relaciona con la cultura y es parte de ella; en otras palabras, la ciencia posee su propio valor cultural, dado por su exploración del mundo objetivo, esto es por su intento de crearnos «otra naturaleza» (Frolov, 1975, p. 219).

En las condiciones modernas, la ciencia se transforma cada vez más y se convierte de ese medio para alcanzar el progreso tecnológico, en un elemento de desarrollo sociocultural que implica la relación del hombre con la naturaleza, con el otro y consigo mismo; es en este sentido que se entretajan los potenciales tecnológico, cultural y humanístico de la ciencia. El resultado de este proceso es el aumento de la productividad del trabajo colectivo a través del impulso de nuevas tecnologías y el desarrollo de una cultura del trabajo. Por tal razón, el uso tecnológico del saber científico es un fenómeno cultural, ya que, al mismo tiempo, funge como la fuerza que impulsa al sujeto a su propia evolución.

La tarea principal de la ciencia es lograr el conocimiento más objetivo de la realidad y a partir de ahí crear los medios y las fuentes más efectivos para la producción de bienes materiales; sin embargo, ni el conocimiento por sí mismo, ni los bienes materiales son la meta última del desarrollo del hombre, sino la base para la resolución de su problema fundamental, que es el desarrollo armónico del potencial humano.

El sistema de los saberes es parte de la cultura en la medida que el conocimiento se divide por sus distintas áreas de actividad creativa del hombre: la producción, el arte o cualquier esfera de la exploración de la realidad, están aquí incluidas. Puede sostenerse que la ciencia, siendo el proceso de creación de nuevo conocimiento, es a la vez el proceso de formación del hombre como sujeto del proceso histórico-cultural. El sujeto debe formarse no sólo para mejorar su nivel profesional, estatus social y vida material, sino además encontrar el sentido de su desarrollo como persona plena y digno representante de la sociedad: como un individuo universal. Revelador que, a través de la ciencia ha descubierto las leyes del desarrollo natural y social, y ha transformado con estas bases, las condiciones objetivas de la actividad y comunicación humanas. Los sujetos crean sus formas de vida y éstas se corresponden con su cultura.

La conciencia de la necesidad cultural de la ciencia es verdaderamente requerida por las investigaciones actuales, pues le otorgan a su desarrollo un carácter realmente humanístico. De acuerdo con la ciencia, el hombre de ciencia que orienta el desarrollo de su potencial creativo, se convierte en el componente orgánico de la cultura y en el factor que define el tipo de esta cultura. Entonces no sólo suponemos que la ciencia determina a la cultura, sino que ésta influye, a su vez, en la ciencia y permite que brote de ella una orientación humanística cualitativamente innovadora. Cabe mencionar que la orientación humanística de la ciencia es una poderosa fuente para la motivación de creatividad científica.

### *Investigación científica y sus dos paradigmas*

La investigación es representación concreta de la actividad científica que aglutina un conjunto de procesos para la elaboración de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales. Se conocen tres tipos de investigación:

1. La investigación cuya finalidad es la producción de conocimiento nuevo.
2. La destinada a generar conocimientos para la explicación y eventual resolución de problemas sociales y educativos.
3. La investigación en tanto actitud ante el aprendizaje.

La investigación como actividad generadora de conocimientos, es un quehacer práctico con especificidad estructural estrechamente vinculado con los problemas y necesidades nacionales. Es una actividad de carácter institucional que crea el régimen, fines y políticas de la investigación; y de manera comprometida cuestiona el rumbo y el significado de la construcción científica; la ciencia también se interesa por el *por qué*, el *para qué* y sin dudar, *para quiénes* (Sánchez Puentes, 1993, p. 88).

Diversas corrientes del pensamiento que han surgido en la historia de la ciencia dejaron huella en la investigación: el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología y el estructuralismo. Con el tiempo estos enfoques se han polarizado en paradigmas cualitativos y cuantitativos.

Los paradigmas o matrices disciplinarias son concepciones compartidas por un conjunto de personas que se identifican con un interés y posición comunes respecto a lo que es posible y a los límites de lo aceptable en la producción científica; establecen las leyes y las normas para la práctica y guían el sentido de la actividad científica (Martínez, 1999, p. 18). Por otro lado, los paradigmas pueden definirse como conjuntos de supuestos científicos, elaborados por diferentes comunidades de investigación, con los cuales se prepara a los aspirantes para integrarse al aprendizaje de las bases de su campo científico partiendo de modelos concretos (Kuhn, 1975, p. 34).

A partir de estas definiciones se distinguen dos paradigmas investigativos, el primero de los cuales –el cuantitativo– se desarrolló partiendo de las ideas de Pitágoras, Platón y Galileo y más tarde, del positivismo. Su postulado principal es que la explicación científica es una explicación causal (Erklären), esta es la base de la llamada «ciencia moderna» que se fortaleció desde el siglo XIII al XVI; ya en 1638 Galileo cristalizaba el método científico que determinaría toda futura investigación.

Desde este método, el mundo era visto como una sucesión de fenómenos que obedecían leyes determinadas, había de fondo un modelo funcional y mecanicista del mundo; estas leyes, deberían ser descubiertas por el científico para controlar el entorno que dependiera de ellas, había un interés pragmático en su búsqueda. Por último, es de notar que esta nueva concepción del método fue ampliamente impulsada por los cambios del Renacimiento y al capitalismo incipiente cuyo gusto por una cultura más secular, secularizó también la ciencia.

El positivismo propuso un monismo metodológico, el cual suponía que la realidad social es independiente de la voluntad humana y que el conocimiento nos llega a través de los sentidos y por tanto, puede ser observada y medida. Esta teoría obedece a los principios de *empiría* y matematización de la realidad. Sin embargo, nos plantea al menos una pregunta: ¿Cómo es que así accedemos al conocimiento? Y su respuesta sería la explicación de que todo conocimiento se formula en términos de leyes generales que relacionan fenómenos determinados numéricamente. A este tipo de ciencias Windelband les denomina *nomotéticas*. Dentro de esta tradición puede ubicarse el positivismo de Comte en el siglo XIX y a E. Durkheim con su intención de realizar distintas precisiones metodológicas. Ya en la primera mitad del siglo XX, forman parte de este mismo paradigma el positivismo lógico o neo-positivismo de Russell, Wittgenstein, así como el Círculo de Viena; por otro lado, Carnap y su búsqueda de un lenguaje científico universal para los postulados y Karl Popper con su racionalismo crítico. Por último, en la segunda mitad del siglo XX, Hempel y Lyotard conocidos como dos de los principales neo-positivistas, proponen un nuevo modelo explicativo *nomológico-deductivo*.

El segundo paradigma se conoce como *paradigma cualitativo* y se desarrolla a partir de la tradición aristotélica que es la base de la fenomenología, la hermenéutica, la dialéctica y la teoría crítica. Este enfoque pretende que la ciencia siga una lectura *teleológica*, esto es, que esté dirigida hacia un fin o que posea un sentido en sí misma. Su procedimiento es, a la vez, *inductivo* para pasar de las observaciones a las explicaciones, y *deductivo*, en un segundo momento, para ir a la inversa de las

explicaciones a la práctica. Su pretensión es encontrar la causa final de los fenómenos. Desde este paradigma, el mundo se entiende como un conjunto de sustancias con propiedades y poderes, por tanto, propone un dualismo metodológico según el cual las ciencias sociales son capaces de diseñar e implementar un método propio que les permite rescatar las especificidades propias de su objeto (lo social). Lo anterior supone que la realidad social es construida en función de la realidad en tanto que, necesariamente, adquiere un significado para sus actores.

El enfoque cualitativo plantea las preguntas ¿por qué? y ¿para qué? Realizando una búsqueda no sólo de la explicación del fenómeno sino, más aún, de su comprensión. Por ello, según Wildenban, son llamadas ciencias ideográficas, pues buscan comprender hechos particulares o propiedades únicas de cada objeto. A esta tradición pertenecen la hermenéutica del siglo XIX con Wildenban, Droysen, Weber y su Sociología Comprensiva; por otro lado, en la primera mitad del siglo XX la teoría crítica o escuela de Frankfurt con Adorno y Horkheimer, también se incluyeron en este paradigma; y por último, en la segunda mitad del siglo XX, la fenomenología de Husserl y Schutz y la hermenéutica crítico-social de Habermas.

Como se ha querido mostrar, desde la antigua Grecia han existido al menos, dos tradiciones científicas antagónicas; sin embargo, actualmente, la explicación científica no puede considerarse solamente de manera cuantitativa, ni sólo cualitativa; hoy en día predominan los enfoques que proponen una «complementariedad» entre ambos paradigmas. Esta es una nueva racionalidad para la comprensión del mundo y del ser humano que implica un pensamiento complejo y un intento por ligar las partes con el todo mediante el establecimiento de relaciones entre ellas, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, sus diferencias. Al contrario de los paradigmas tradicionales de la disyunción, el pensamiento complejo une, reúne, relaciona y aborda los procesos en su constante dinamismo y cambio.

El desarrollo de esta nueva faceta científica es reciente y tiene que ver con el empuje dado por los descubrimientos científicos en la física y biología como los procesos de incertidumbre, la irreversibilidad de los procesos, los procesos caóticos e

imposibles de predecir, etc.; también ha influido el desarrollo de la teoría de sistemas en las ciencias sociales y la ingeniería informática. No se puede pasar por alto, la consolidación de las metodologías de investigación que son diferentes al método científico tradicional tales como el diseño emergente, la investigación-acción participativa, los análisis del lenguaje y los talleres reflexivos, entre otras. En las ciencias sociales esto ha implicado la asunción de una actitud crítica frente los procesos psicosociales que se comprendían como procesos ordenados, lineales, predecibles que se reducen a sus componentes y parcelados en disciplinas específicas. En cambio, el pensamiento complejo se caracteriza porque:

- 1) Las nociones antagónicas se unen sin perder su diferenciación y particularidad, las cuales se excluyen y rechazan en el paradigma clásico, parten pues, de un principio dialógico;
- 2) Los procesos se autoproducen y autoorganizan, en tanto que los efectos producen causas y las causas, efectos; a este proceso se le denomina recursión organizacional;
- 3) Hay sistemas en los cuales la parte está en el todo y, a la vez, el todo está en la parte, este es el principio hologramático;
- 4) Más que orden, linealidad y estaticidad, en cambio se propone un continuo proceso de interacciones entre partes y fenómenos de orden, desorden y organización;
- 5) Combina el análisis cualitativo con el cuantitativo, ya que con números no se puede interpretar y con palabras no se puede describir con precisión, y por ello, propone la conjunción de ambos elementos;
- 6) La realidad se concibe como un proceso en continuo cambio, por lo cual se debe ser flexible al abordarla;
- 7) El pensamiento complejo no es holístico o totalitario; liga los elementos y fenómenos entre sí, estableciendo sus relaciones y asumiendo sus diferencias.

A continuación será preciso preguntar por los fines de la investigación educativa. Pueden abordarse algún tema que no se ha estudiado con el suficiente detenimiento o bien problemas educativos, culturales persistentes y difíciles de resolver; o

bien, puede llevarse a cabo una investigación para crear teorías o conceptos de las relaciones que existen entre los fenómenos para definirlos y explicarlos más claramente. Además puede indagarse en la congruencia o incongruencia entre las teorías existentes y las diferentes manifestaciones del fenómeno y analizarse los factores del contexto o medio ambiente que influyen en el fenómeno.

La producción del saber científico se logra siguiendo dos vías: la investigación fundamental o documental y la investigación experimental o directa, las cuales se distinguen por sus fases y métodos como se explica a continuación (véanse cuadros 1 y 2).

CUADRO 1. LAS FASES DE LAS INVESTIGACIONES FUNDAMENTAL Y EXPERIMENTAL

| <i>Investigación fundamental (documental)</i>                         | <i>Investigación experimental (directa)</i>                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Recopilación de fuentes (históricas, monografías, estadísticas, etc.) | Recopilación de fuentes (revisión de bibliografía sobre el tema del trabajo)                                                                                 |
| Selección de fuentes                                                  | Selección de fuentes                                                                                                                                         |
| Análisis de las fuentes y de la información                           | Análisis de las fuentes y de la información (estado de la cuestión)                                                                                          |
| Comparación de la información                                         | Selección de la metodología de investigación, diseño de instrumentos, aplicación de instrumentos (recopilación de datos), análisis e interpretación de datos |

Síntesis de la información, generalización teórica de los hechos, sucesos, datos científicos

Síntesis de la información obtenida e integración de la teoría partiendo de un campo empírico con objetos reales de investigación, construyendo elementos teóricos y reconstruyendo la realidad en reformulaciones teórico-conceptuales

Producción del nuevo conocimiento (ampliación de la información existente, nuevas resoluciones científicas, resultados obtenidos por primera vez, mejorados, desarrollados, etc.)

Producción del nuevo conocimiento (ampliación de la información existente, nuevas resoluciones científicas, resultados obtenidos por primera vez, mejorados, desarrollados, etc.)

CUADRO 2. LOS MÉTODOS DE LAS INVESTIGACIONES FUNDAMENTAL Y EXPERIMENTAL.

| <i>Investigación fundamental</i>                                                                          | <i>Investigación experimental</i>                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Métodos teóricos (lógicos):                                                                               | Métodos empíricos:                                                                                                                                    |
| Producción del saber a través del pensamiento en sus funciones de deducción-inducción, análisis, síntesis | Producción del saber a través del conocimiento directo, el uso de la experiencia: observación (directa, participante, etc.) y experimentación         |
| Análisis del contenido de los documentos                                                                  | Estudio etnográfico, análisis institucional, sondeo de opiniones, estudio diagnóstico, análisis de interacción en el aula, análisis de discurso, etc. |
| Análisis comparativo de tendencias comunes y hechos particulares                                          | Introspección (encuestas, entrevistas, cuestionarios, historias profesionales, audio y videgrabaciones, diarios)                                      |
| Generalización teórica de los hechos, sucesos, datos científicos                                          | Tratamiento de la información obtenida, reporte de los resultados, conclusiones                                                                       |

Se distinguen los siguientes tipos de investigación experimental:

- Los estudios exploratorios que recaban información para ubicar, reconocer y definir problemas; fundamentar hipótesis, recoger ideas o sugerencias que permitan afinar la metodología, depurar estrategias para formular con mayor exactitud el esquema de investigación definitivo;
- Los estudios descriptivos cuyas funciones son: obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema o situación, jerarquizar los problemas, derivar elementos de juicio para estructurar políticas o estrategias operativas, conocer las variables que se asocian y señalar los lineamientos para la prueba de las hipótesis;
- Los estudios que implican la prueba de hipótesis explicativas y predictivas que permiten determinar las causas esenciales de los fenómenos y establecer predicciones, en términos de tendencias, sobre los procesos sociales (Rojas, 2001, pp. 41-42).

Desde aquí, se asegura que la indagación experimental siempre estará presente en un estudio de corte cualitativo.

### *Investigación cualitativa*

La investigación cualitativa se fundamenta epistemológicamente a partir del constructivismo social, donde el mundo se entiende como un conjunto de artefactos sociales resultantes de intercambios históricos entre personas; también de la teoría de la cultura que ubica la producción del saber en ciencias sociales a partir de generación colectiva del significado, matizada por el lenguaje y otros procesos sociales; y del cognoscitivismo dialéctico que sustenta que es indispensable realizar el estudio de los individuos y grupos dentro de su ambiente sociocultural para conocer los efectos del entorno en su desarrollo (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004, p. 50).

El enfoque cualitativo se usa para descubrir y refinar las

preguntas de la investigación, las descripciones y observaciones que, no necesariamente sufren un proceso de análisis numérico. Las preguntas y los supuestos hipotéticos se mueven de forma pendular entre los eventos y el desarrollo de la teoría y el objetivo final es entender el fenómeno. Con este enfoque se pretende expandir los datos e información así como incluir una variedad de temas y estudios etiquetados como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa, etnográfica, que parten del patrón cultural, esto es, toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender cosas y eventos. La investigación cualitativa emergente no es objetiva ni neutral, tampoco se basa en la posición imparcial del investigador; no busca la comprobación de hipótesis; no parte de un marco teórico acabado, ni establece variables e indicadores *a priori*; y por último, no generaliza a través de muestras estadísticamente representativas.

La investigación cualitativa consiste en comenzar desde un campo empírico con objetos reales de investigación y en observar a las personas en su vida cotidiana, experimentando la realidad tal como ellos lo hacen; expone y comprende las interacciones y los significados subjetivos —individuales y grupales para obtener un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales ni escalas clasificatorias. Bajo este modelo se intentan definir los elementos teóricos para reconstruir la realidad bajo nuevos planteamientos que describan los fenómenos sociales o educativos, y conducir el conocimiento sensible —confuso, puntual, particular, casual— al conocimiento científico —sistemático, universal, necesario— a través de la recolección de datos de la observación; también se propone desconfiar de los datos que parecen obvios y, en cambio, desarrollarlos con carácter científico y, por supuesto, no aceptar la objetividad ni una actitud neutra o pasiva del investigador, sino buscar la subjetividad y comprender las interacciones y los significados individuales o grupales (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004, pp. 25-26, 41).

A partir de lo anterior, el investigador cualitativo promueve en la comunidad educativa, a través de la «devolución de la información», nuevos esquemas de relaciones horizontales y

el trabajo colectivo de análisis, reflexión y definición por consenso de estrategias de transformación de prácticas, procesos y mecanismos. Se pretende que estos permitan generar sugerencias y propuestas de novedosas formas de organización, funcionamiento gestión y/o autogestión educativas e impulsen la construcción de proyectos escolares concretos, que den lugar a soluciones de problemas específicos y propios. La idea guía sería el logro de una educación más equitativa, repartiendo más y mejor los conocimientos entre los alumnos y aumentando los niveles de aprendizaje en cantidad y en calidad, y hacer de la educación un proceso significativo y pertinente, promoviendo la enseñanza de nuevas actitudes, valores y formas de relación más democráticas.

La tarea del docente en este esquema, es transitar de la investigación académica a la reflexividad, autoconciencia, acción y transformación de realidades educativas locales, y convertir el quehacer investigativo en un trabajo activo y colectivo para lograr la participación activa de los sujetos y grupos de la comunidad educativa local. Este tipo de indagación rompe esquemas y estructuras de centralismo, verticalidad, autoritarismo y poder, en las altas esferas institucionales y burocráticas del sistema educativo, así como en las estructuras intermedias, hasta llegar a los espacios cotidianos: administrativos, pedagógicos y sindicales. El docente intentará transformar actitudes, prácticas y procesos obsoletos, hacia otros nuevos que, orientados a la redistribución de la autoridad, control y poder fomenten el aprendizaje de formas horizontales de relación entre los sujetos y genere procesos más participativos en los educandos.

El investigador se enfrenta con el reto de lograr que los paradigmas tradicionales y hegemónicos como el positivista, no descalifiquen y deslegitimen la investigación cualitativa, argumentando que no cumple con los requisitos de una investigación «legítimamente científica»: objetividad, neutralidad e imparcialidad; y en cambio, debe mostrar que existen otras formas de construir el conocimiento, de conceptualizar, interpretar y explicar los procesos sociales, que implican diversos cambios en las posiciones epistemológicas y mostrar que estas nuevas perspectivas investigativas pueden rebasar los resulta-

dos de la investigación tradicional, que se han agotado al no dar respuestas suficientes a problemas tan complejos como los que actualmente vivimos los países latinoamericanos. Es de esperarse que además, el científico enfrente las resistencias de quienes ocupan posiciones privilegiadas y de poder en las estructuras institucionales, al ver riesgos y costos en una investigación que busca caminos para democratizar los procesos educativos.

¿Cómo definir correctamente el problema de una investigación cualitativa? Hay que recordar que la investigación es un proceso. Las ideas no nacen ya maduras para estudiarse sino que, con frecuencia las ideas son vagas, abstractas, indefinidas, demasiado globales o limitadas, o fuera del acceso de los recursos disponibles, por ende, hay que aclarar y definir el problema que se investiga y justificar el estudio. Los problemas en investigación educativa de corte cualitativo pueden clasificarse en:

- Problemas pedagógicos (filosofías, creencias y aplicaciones de teoría en la práctica docente);
- Problemas escolares (roles y funciones, relaciones humanas, recursos, apoyos internos y externos);
- Problemas de aprendizaje (conocimientos previos, contenidos, procedimientos, actitudinales);
- Problemas comunitarios o contextuales (físicas, socioculturales, instituciones reproductoras de ideologías).

A su vez, los problemas socioculturales incluyen en sí los estilos de enseñanza y aprendizaje con bases culturales (individuales, familiares, escolares, formales e informales), etc. El problema debe estar formulado clara y precisamente y debe expresar una relación entre dos o más variables, aunque en la investigación cualitativa no es necesario como antecedente a la recolección de datos. El planteamiento debe implicar la posibilidad de realizar una prueba empírica (enfoque cuantitativo) o una recolección de datos (enfoque cualitativo).

La investigación cualitativa se lleva a cabo con los siguientes pasos:

1. Desarrollo de una idea, tema o área.

2. Selección del ambiente o lugar del estudio.
3. Elección de los sujetos del estudio.
4. Inspección del ambiente o lugar de estudio.
5. Trabajo de campo.
6. Selección de un diseño de investigación.
7. Selección o elaboración de un instrumento para recuperar los datos.
8. Recuperación de la información y registro de los sucesos del ambiente.
9. Preparación de los datos para el análisis.
10. Análisis de los datos.
11. Elaboración del reporte de investigación.

El investigador cualitativo realiza en el proceso de su trabajo las siguientes actividades: observa los eventos ordinarios y las actividades cotidianas, adquiere un punto de vista interno al fenómeno, aplica diversas técnicas de investigación social y produce datos en forma de notas extensas, diagramas, mapas y redes; también mantiene una perspectiva integradora, entendiendo a los sujetos que son estudiados y desarrollando empatía hacia ellos; analiza y distingue los elementos explícitos y manifiestos, así como los implícitos y subyacentes al fenómeno y observa los procesos sin interrumpir; por último, se forma y capacita en el manejo de las paradojas, la incertidumbre, los dilemas y la ambigüedad de los resultados y renuncia a la generalización de lo que estos arrojen.

Una vez elaborados sus instrumentos, el investigador cualitativo puede iniciar su aplicación, realizando el trabajo de campo, éste es el principal componente de investigación cualitativa, que implica estar allí, conocer y entender a los actores y sus vidas. La comprensión de los datos específicos se hace necesaria, fundamentalmente a través de la observación y el registro de detalles de las prácticas. El investigador cumple con funciones diferentes a las de observar y describir neutral y exhaustivamente el fenómeno, antes bien, descubre las «grandes pequeñeces» de la vida cotidiana, documenta lo no documentado, hace visible lo invisible, explícito lo implícito y extraordinario lo ordinario.

El trabajo de campo se entiende como ejercicio de construcción del conocimiento y no es sinónimo de técnica o plano de la investigación, sino que adquiere la connotación del acto interpretativo en sí mismo, concebido como un proceso de traducción, de diálogo continuo entre intérpretes e interpretados. El reporte de la investigación se da en un marco de presentación preliminar y final, en la primera requiere sucesivas revisiones y evaluaciones (ver anexo 1), en la segunda, una vez que se haya hecho la última revisión, adquiere la forma de informe final que se presentará ante las instancias correspondientes, que pueden ser autoridades, sinodales, la comunidad misma, etc.

MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS  
DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

*A los que se deciden por los métodos cualitativos  
porque parecen más fáciles de aplicar que  
la estadística tendrán un despertar abrupto.*

S. TAYLOR Y R. BOGDAN

*La noción del método en investigación cualitativa*

**E**L MÉTODO de la investigación cualitativa se percibe desde diversos puntos de vista: hermenéutico, etnográfico, estudio de casos, historias de vida, entre otros. Por tanto, no es sólo una fase técnica o un momento de investigación, sino un proceso transversal de la indagación cuyo fin es la construcción de ideas. Es decir, el método transita por diferentes fases, momentos e instancias, superando los obstáculos mediante la búsqueda de diversos apoyos como son, la revisión de bibliografía, la construcción de las preguntas y objetivos de la investigación, el acopio de la información, la interpretación e incluso, la sobreinterpretación de la información cuando nos referimos a un método hermenéutico.

Entonces, se reitera, el método no es un aspecto puramente técnico de la indagación, éste tiene que ver con la creatividad que todo investigador emplea de manera consciente, esto es moviéndose desde los lugares seguros, e incluso de manera inconsciente, o lo que sucede entre la vigilia y el sueño. Con otras palabras, cada investigador construye su propio método a partir de reglas más o menos establecidas que hacen referencia a otros autores y que contienen los excesos, pero además los encantos y virtudes de quien investiga, también hacen acto de presencia los defectos e inmadurez, que podrían

desaparecer una vez que se ha transitado de un nivel a otro.  
Para Zambrano

Un método es un camino a recorrer una y otra vez; un camino que se ofrece en modo estable, asequible, que no ofrece a su vez preparación ni guía alguna: lugar de llegada más que de partida, lugar de convivencia por tanto... Un comienzo que es al par un final (Zambrano, 1989, p. 19).

Serrat en una de sus canciones expone la metáfora de «Caminate no hay camino, se hace camino al andar, golpe a golpe». Si lo llevamos al plano de la investigación, nos sirve como referencia para que se construya el método y no simplemente se transite por el camino andado del procedimiento verticalista de la ciencia dura. Caminar por veredas llenas de espinas y piedras le corresponde al investigador pero, una vez se ha madurado la idea y se avanza en ella, ésta permite caminar sobre vereda. Uno debe imaginar el camino y darse cuenta de que no hay un camino recto, sino que, al contrario, éste puede ser sinuoso o estar olvidado y a veces hasta retorcido, pero por medio de la creatividad y el talento podemos ir avanzando paso a paso.

El método implica para Ortega y Gasset, «naufragio»; para Zambrano, significa la crisis de la construcción por medio de la creatividad, de un problema que a veces implica angustias, retrocesos, paralizaciones y desesperación, a la vez que nos conduce a las más plenas experiencias de conocimiento como podrían ser los valores, sentimientos y emociones, o bien los deseos amalgamados de saber y no encontrar respuestas.

Esta sensación de naufragar permite replantear, regresar y avanzar con seguridad, precisión y con certeza llegar a los puntos considerados como finales; sin embargo, a decir verdad, donde se trabaja la interpretación no existe tal final, sino que, al contrario, se irán generando nuevas interrogantes que permitan un nuevo punto de partida para iniciar un nuevo camino que, como se ha dicho, no concluye. Es un ir y venir, caminar, andar y desandar, es llegar a la meta establecida por donde se caminó y descubrir que la vereda no termina.

Por ello no se puede hablar de metodología, sino de un

sentido hermenéutico de la investigación. En ésta se incluyen los aspectos formales del procedimiento, donde el concepto de experiencia juega un papel central y es parte indisoluble de la persona que investiga y, en cierta medida, lo acompaña toda su vida: «La experiencia precede a todo método. Se podría decir que la experiencia es "a priori" y el método "a posteriori"» (Zambrano, 1989, p. 18). Con otras palabras, la experiencia es un concepto polifónico, con muchos sentidos, sonidos.

Pero antes se preguntará, ¿Qué debe entenderse por experiencia? Se entiende la formación previa del investigador y su identidad que tiene que ver con un capital cultural de saberes, valores, sentimientos, pero además se relaciona con la familiaridad que se tiene con las cosas y esto implica que, de alguna manera, se puede intuir lo que sucederá mañana sin tener un método establecido. La experiencia es pues, un concepto que permite la construcción del método de una manera más racional como producto de las ilusiones y emociones del sujeto, sus vivencias y de lo que sucede sin saber el porqué. En ese sentido el procedimiento metodológico que se implica desde aquí está relacionado, dialéctica y dialógicamente, con la experiencia del investigador.

Existen diferentes formas de abordar los objetos de investigación de acuerdo a las diferentes maneras de hacer investigación. Desde la perspectiva cualitativa, por ejemplo, el procedimiento es llevado a cabo de manera concreta; en la investigación participativa no se usa el mismo método que en la investigación acción o investigación etnográfica. En efecto, en ambas modalidades el método es diferente, aunque se pueden apoyar ambas con instrumentos de obtención de información. En este capítulo se exponen las características de algunos de los métodos cualitativos más usuales y se describen sus técnicas, instrumentos, medios y estrategias.

Crear que se puede avanzar en una investigación científica aplicándole un método tipo, elegido porque ha dado buenos resultados en otra investigación, a la que se adaptaba naturalmente, es una extraña alucinación que tiene muy poco que ver con la ciencia. Existen, sin embargo, criterios generales que puede decirse que constituyen la conciencia crítica de todos los

científicos, cualquiera que sea su especialidad, y que deben estar siempre presentes espontáneamente en su labor (Gramsci, 1985, p. 29).

La elección de la metodología está en función del marco teórico en que se sustenta la investigación, así como en las características y la complejidad del objeto de conocimiento, también debe relacionarse con el tipo de objetivos que pretenden alcanzarse y las posibilidades y limitaciones institucionales a las que se enfrenta como son los recursos disponibles, el tiempo previsto, las directrices políticas prevaletentes, etc.; las características personales del investigador, su formación académica, experiencia social y profesional, su postura político-ideológica, etc., e incluso los intereses de los mismos y de las instituciones participantes, también son determinantes para la elección de una u otra metodología.

Los métodos, técnicas e instrumentos de investigación se escogen de acuerdo con el problema que se plantea en la investigación. Si hay límites artificiales sobre los métodos de investigación, se limitan también el tipo de problemas que pueden estudiarse. Los problemas más complejos requieren métodos de investigación más sofisticados para informar sobre causas y efectos de los mismos y las interrelaciones entre los fenómenos; aunque esto es superfluo, implica adoptar una posición más cómoda y llevar el proceso de manera más adecuada.

Para llevar a cabo la indagación cualitativa, el investigador se apoya en métodos tales como:

- » Investigación-acción
- » Etnografía educativa
- » Etnometodología
- » Interaccionismo simbólico
- » Observación participante
- » Estudio de caso
- » Análisis institucional
- » Análisis del discurso

También se distinguen las siguientes técnicas de investigación cualitativa:

- » Observación participante
- » Apuntes de hechos con interpretaciones del investigador
- » Revisión de documentos
- » Discusión en grupo
- » Evaluación de experiencias personales
- » Inspección de historias de vida, historias profesionales
- » Análisis semántico
- » Análisis de discursos cotidianos
- » Interacción con grupos
- » Diarios
- » Entrevistas abiertas semiestructuradas y no estructuradas, grabaciones.

También hay los métodos que usan estos instrumentos de manera lateral: la historia de vida, las notas de campo, las bitácoras, el diario de campo, el cuestionario, la entrevista a informantes clave, la entrevista no estructurada, la observación, etc.

En relación a los criterios de validez y confiabilidad (criterios que valoran los instrumentos de investigación cuantitativa), estos no son aplicables para los trabajos o instrumentos de investigación cualitativa, más bien se trata del criterio de credibilidad. Esto implica que los datos o información sean reales, fidedignos y nunca sesgados por los intereses o necesidades del investigador. Este criterio conduce a rescatar otros complementarios: *valor de verdad*, que se refiere al enfrentamiento entre las creencias e interpretaciones con las fuentes; *aplicabilidad*, o la posibilidad de aplicar los resultados a otros contextos; *consistencia*, o información real; *neutralidad* que asegura que la información no esté influenciada por el punto de vista del investigador, evitando prejuicios y trasladando el peso de los datos. Todo esto es parte de la ética profesional que debe poseer el investigador serio y honesto, con responsabilidad y compromiso social.

La construcción de los observables de una investigación cualitativa se relaciona estrechamente con la formulación de las preguntas de investigación. A su vez, las preguntas y los supuestos hipotéticos se mueven de forma pendular entre los eventos y el desarrollo de la teoría. Las preguntas se plantean puntual y concisamente; éstas pueden ser: ¿Qué efectos tendrá X? ¿En qué condiciones se desarrolla X? ¿Cuál es la probabilidad de que X? ¿Cómo se relaciona X con Y? ¿Cómo vive X en su labor cotidiana? ¿Qué significa X para los actores del proceso educativo? O bien ¿De que manera X influye en la Y?, etc.

Las preguntas adecuadas son aquellas que se resultan relevantes para lo que se quiere investigar e intentan ampliar el conocimiento que se tiene sobre el problema de investigación, y por ello, conducen a obtener información sobre un aspecto del que no se tiene respuesta. Para esto es necesario utilizar términos claros, evitar la ambigüedad o redundancia, utilizar una redacción sencilla y directa, ordenar las preguntas según su relevancia. A veces es posible que la respuesta de una pregunta abarque la explicación de otras, por ello se precisa que las preguntas sean precisas, es decir no deben permitir ambigüedades ni distorsiones.

A partir de la formulación de las preguntas de investigación, se construyen los observables. Este proceso transcurre en consonancia con la postura crítica frente a las representaciones, concepciones y sistematizaciones subjetivas de la realidad social, también con la conciencia de que los hechos sociales son relaciones entre individuos y grupos, esto es, son procesos y fenómenos sociales. Los observables deben pugnar por la desconfianza ante los datos del sentido común, la información sensible y lo obvio, para construir desde un campo teórico el carácter científico de lo social; la orientación teórica también ha de implicar directamente la recolección y la construcción de los observables a través de la observación.

Por ejemplo, si las preguntas de investigación son éstas: «¿Cuáles factores influyen en la formación profesional de los docentes? En su lenguaje y vida cotidiana laboral, ¿cómo se

manifiesta la preocupación (o despreocupación) por la necesidad de su formación pedagógica?» Los observables aquí son los profesores, su lenguaje, su vida cotidiana laboral, sus hábitos, sus aspiraciones, su función, conducta, actitudes y reacciones en el proceso enseñanza-aprendizaje; también sus creencias, intuiciones y representaciones acerca de la enseñanza y la necesidad de su formación para ejercer esta enseñanza, por último su contexto institucional. La exposición de las preguntas de investigación y los observables, llevan al investigador a la elección de las técnicas y elaboración de los instrumentos de la indagación.

El trabajo de campo y la realidad directa no son los objetos de conocimiento, sino las referencias empíricas, a partir de las cuales, se desarrollan ejercicios de traducción, interpretación y construcción de los hechos, así como las relaciones y procesos sociales ubicados históricamente en contextos específicos.

En relación a la muestra en las investigaciones cualitativas, no necesariamente deben plantearse cálculos muestrales, aunque no se desecha la posibilidad de plantearse un estudio muestral. Para llevar a cabo este último, debe tomarse en cuenta lo siguiente: las muestras en lo cualitativo se determinan de manera diferente a las de las investigaciones cuantitativas. En la investigación cualitativa, la lógica de la muestra se basa en estudiar a profundidad algo a fin de que sea válido. Quinn Patton menciona una serie de estrategias útiles al tratar de seleccionar las muestras. A continuación se resumen algunas de ellas:

- » *Muestreo de casos extremos o inusuales.* Escoger casos con cualidades especiales o diferentes a las del grupo en general, en algunas circunstancias, puede ser de gran utilidad para conocer a fondo ciertos temas. Por ejemplo, estudiar un grupo de alumnos que se retiraron de cierta carrera; un grupo de adultos mayores satisfechos de la vida; un grupo de personal de salud motivado por el trabajo comunitario, etc.
- » *Muestreo de casos típicos.* Con la ayuda de informantes claves se seleccionan algunos casos «típicos». Esta es-

trategia permite conocer lo que es normal o usual en un grupo, un ejemplo de esto sería el tomar una comunidad indígena y estudiarla como caso típico representativo de otras comunidades indígenas.

- » *Muestreo estratificado intencionado.* De igual manera que el muestreo estratificado utilizado en la investigación cuantitativa, esta estrategia consiste en tomar los casos agrupados según alguna característica. La diferencia es que en esta situación, una vez escogidos los estratos, los casos no se seleccionan en forma aleatoria sino intencional.
- » *Muestreo a base de criterios.* En este tipo de muestreo, primero se elaboran algunos criterios que los casos deben cumplir y luego se escogen, aplicando dichos criterios. Por ejemplo, en una investigación sobre el desempeño del equipo de salud en atención primaria para la selección de las personas a incluir en la entrevista grupal se decide que éstas deben tener un mínimo de dos años de trabajo en un centro de salud, tener como función principal la prestación de atención directa a la población, haber participado en actividades de educación permanente sobre atención primaria, etc. Y con estas características se elige al grupo muestra para la investigación.
- » *Muestreo de informante clave.* En estos casos se eligen algunas pocas personas por razones especiales como: su influencia política en el asunto del cual trata la investigación, su grado de participación en la toma de decisiones, su dominio del tema, su disposición para informar, entre otros. A partir de esta selección, deben identificarse los subgrupos que, según criterios establecidos, constituyen los mejores informantes para el tema a tratar en la investigación. De estos subgrupos se escogerán sólo algunas personas (Quinn, 1990, p. 68).

Es importante considerar que el tamaño de la muestra no es tan importante como en la investigación cuantitativa y depende de lo que se desee estudiar, del propósito de la indagación,

del tiempo y los recursos disponibles. En *el muestreo intencionado*, el tamaño de la muestra es determinado por consideraciones relacionadas con la información, por ello, si el propósito es maximizar la información, el muestreo termina cuando deja de aparecer nueva información de las unidades de observación. Este es el principio de la *redundancia*.

Otra característica de la muestra en un estudio cualitativo, es el interés de contar con casos que posean y brinden la información requerida. El objetivo es captar la información rica, abundante y de profundidad de cada caso seleccionado; es por esto que el éxito de este tipo de investigación dependerá de la capacidad del investigador para observar, analizar e interpretar información.

#### *Principales métodos cualitativos*

##### » *Investigación-acción*

En la ciencia moderna la investigación-acción se aborda a partir de las cuatro escuelas: inglesa, norteamericana, australiana y latinoamericana, cada una con diferentes posiciones teórico-metodológicas. La inglesa, recurre directamente a la escuela y se enfoca en los problemas que los profesores afrontan en su trabajo; la norteamericana tiende más a una posición crítica; la australiana es considerada como un híbrido de los enfoques inglés y americano; y por último, el latinoamericano, hace hincapié en los problemas de carácter comunitario, de alfabetización y educación para los adultos.

Por otro lado, es importante considerar que el concepto investigación-acción engloba las siguientes facetas: *la investigación de la acción* que tiene un carácter evaluativo; *la investigación para la acción* empleado por agencias y organizaciones que requieren información para su programación de acciones; y *la investigación-acción a través de la acción* que se acopla más al análisis de la realidad en base a las experiencias concretas (De Schutter, 1983, p. 175); desde esta perspectiva, el método de la investigación-acción (*action research*) es una forma de



dad, debe planificarse de tal modo que se constituya una base documental para la reflexión posterior. El investigador tiene que saber adecuarse a las circunstancias y ser abierto, comprensivo, flexible para registrar lo inesperado; estar preparado para observar el proceso de la acción y sus efectos (tanto los previstos como los inesperados) (Kemmis y McTaggart, 1988, pp. 17-19). La observación anticipa los logros de la reflexión, de este modo puede contribuir a mejorar la práctica a través de un grado más alto de comprensión y de una acción estratégica más crítica.

La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica, por esto, la discusión entre los participantes es muy importante para este componente de la investigación-acción. A través del intercambio de puntos de vista, la reflexión en grupo conduce a la reconstrucción del significado de la situación social y cumple con un aspecto valorativo que invita a los investigadores a sopesar su experiencia; es preciso juzgar si los efectos y los problemas derivados de ellos, eran deseables y sugerir medios para seguir adelante. La reflexión, en este sentido, será descriptiva, pues implicará la identificación, a través de un retrato más vigoroso de la vida y el trabajo en la situación dada (Kemmis y McTaggart, 1988, pp. 17-19).

Resumiendo, puede afirmarse que toda investigación-acción persigue dos objetivos esenciales: *mejorar e interesar*. Mejorar la práctica, la comprensión de la misma y de la situación en que dicha práctica se realiza. Interesar va de la mano con el de mejorar, puesto que todos los involucrados deben mostrar interés en lo que hacen. En efecto, si todos los individuos inmersos en una situación conflictiva, bien sea un problema en el espacio áulico, comunitario, o bien, uno de organización de individuos, etc., si se muestra el deseo de accionar mediante una propuesta metodológica, se lograrán los fines propuestos. La investigación-acción se guía entonces por la acción, la reflexión y la transformación de los individuos involucrados en colectivos donde todos actúan desde el inicio hasta el final del proceso en busca de la mejora del grupo (véase anexo 2).

## » La etnografía

La etnografía es la rama de la antropología dedicada a la observación y descripción de los distintos aspectos de una cultura o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida. Al descubrirse un pueblo en concreto, los etnógrafos recogen información sobre su ubicación y entorno geográfico; además, investigan todos los aspectos de la cultura del grupo, incluida la alimentación, vivienda, vestimenta, elementos de transporte y economía; sus costumbres relativas a gobierno, bienes y división del trabajo; sus esquemas de producción y comercio; sus tradiciones en cuanto a ritos de nacimiento, iniciación, etc., referentes a la naturaleza y el universo, sus interpretaciones artísticas, mitológicas y ceremoniales en el entorno natural y social. Si bien es cierto que la etnografía fue desarrollada en el seno de la antropología y la sociología, sin embargo, la investigación etnográfica también se realiza en la educación a partir de la psicología experimental.

La etnografía se considera como una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos, su validez consiste en el retrato auténtico que el etnógrafo hace. Como proceso es un modelo general de investigación que se utiliza para el estudio del comportamiento humano. La etnografía se puede comparar con otros trabajos de investigación que utilizan la experimentación, el análisis de muestras, los estudios históricos, etc.

El modelo de investigación etnográfica nació en la antropología a finales del siglo XIX y principios del XX y se derivó del interés por descubrir en el comportamiento humano las leyes y pautas que ya eran identificadas en el mundo físico. La etnografía contemporánea sienta sus bases en las técnicas de investigación (encuestas, observación participante y cuestionarios) utilizadas en los informes obtenidos de la observación sistemática de los problemas sociales. Anteriormente los antropólogos para su formación, recurrían a un estudio etnográfico para consolidar su perfil profesional y para ello enlistaban todos los fenómenos a investigar. Posteriormente, empezaron

a llevarse a cabo los estudios de fenómenos sociales desde una perspectiva sociológica. Entonces se dieron cuenta de que, el punto donde convergen la antropología y la sociología, es en el momento donde las sociedades dejan de ser estáticas, pues sus integrantes tienen que recurrir a los centros urbanos para buscar trabajo y ello los lleva a asimilar otras culturas. La migración los obliga a la movilidad, esto implica que los investigadores busquen otra forma de hacer investigación social dentro de los diferentes escenarios y contextos.

De tal manera, la *etnografía educativa* contempla los estudios hechos por la *antropología* (enculturación y aculturación), la *sociología* (socialización y educación institucionalizada) y *psicología* (cognición, aprendizaje sociocultural y desarrollo del niño), con la finalidad de aportar datos descriptivos muy valiosos de los contextos, actividades y creencias de los que participan en los escenarios educativos. También podemos señalar que la *etnografía educativa* ha sido utilizada para la evaluación e investigación descriptiva y teórica.

Por otro lado, la *etnografía educativa* experimenta la influencia de la *antropología educativa* (Mead y sus seguidores, 1943-1951) que nace del seno de la antropología cultural, cuando ésta recurre a comparaciones transculturales para interpretar y valorar las estructuras y funciones de la educación en la sociedad. Lo anterior conduce a que los investigadores inicien sus estudios en las escuelas. Posteriormente, la antropología se diversificó en sus contenidos y métodos logrando que la *etnografía* se aplique cada vez más al estudio de la educación.

Otra ciencia que impacta el desarrollo de la *etnografía educativa* es la *psicología educativa*. Por ejemplo, en el estudio cualitativo tradicional que se usa en la psicología, esto es el estudio de caso, ofrece perspectivas prometedoras sobre temas de la educación, enseñanza escolar y el desarrollo del niño y adulto. Además, los estudios realizados por Piaget sobre el aprendizaje infantil, influyeron significativamente en la *etnografía*, ya que el enfoque utilizado por este científico, fue de tipo inductivo, generativo y constructivo.

La *sociología educativa* también determinó la evolución de la *etnografía educativa*. En este sentido, se destacan los trabajos

realizados por Durkheim y Weber, que mostraron un profundo interés por la escuela y la enseñanza institucional. Durkheim utilizó la transmisión cultural como marco para el funcionamiento de la enseñanza formal. A su vez, Weber desarrolló una taxonomía de los tipos de sistemas escolares. Cuando se trata de las investigaciones de índole social, se aplican enfoques metodológicos diferentes: inductivo – deductivo, subjetivo – objetivo, generativo – verificativo, o constructivo – enumerativo.

En el paradigma inductivo se buscan las teorías que expliquen los datos; en el deductivo se buscan los datos que comprueben la teoría; en el subjetivo se describen las cosas tal y como son percibidas por los investigadores; el objetivo alude a la información aportada por observadores externos; el generativo descubre constructos y proposiciones a partir de una o varias bases de datos; el verificativo hace probar empíricamente que las hipótesis dadas son aplicables a varios conjuntos de datos; el constructivo se orienta al descubrimiento de los constructos analíticos; y el enumerativo consiste en computar los análisis o sistematizarlos. El diseño etnográfico, a diferencia de otros enfoques positivistas, pone el acento en los métodos cualitativos, esto es, en la validez de resultados, en los análisis globales de los fenómenos y las variables de procesos, las categorías, la descripción de eventos, así como la interpretación de los fenómenos abordados. El método etnográfico se caracteriza por lo siguiente:

- 1) La contextualidad que se refiere al estudio de los sujetos en su hábitat natural.
- 2) La longitudinalidad que significa no pretender hacer una observación puntual en un pequeño momento de la historia de los sujetos, sino observarlos durante un período relativamente largo de tiempo; los estudios etnográficos requieren de permanencia, relación y vivencias entre los diversos sujetos.
- 3) La pretensión de no ser intrusiva, esto es, no modificar sustancialmente la vida habitual de los sujetos estudiados, ni modificar la vida de los sujetos que investiga.

El objetivo de este método es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Los estudios etnográficos educativos se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado por largos períodos de residencia o repetidas estancias en dicho escenario; también cumplen con una observación participante como estrategia predilecta de recolección de datos, complementada con diversas técnicas secundarias y crean una base de datos compuesta, sobre todo, por notas de campo; hay una continua dedicación a la descripción y explicación interpretativas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado (Goetz, LeCompte, 1988, pp. 41-42).

El estudio etnográfico de los integrantes de una institución educativa lleva al análisis de los grupos institucionales que pueden ser formales, funcionales, intersticiales, informales, etc., la razón por la cual hay que dirigirse a las aportaciones de la teoría grupal para la definición del fenómeno «el grupo». El grupo es la mediación entre el hombre y la sociedad, en un espacio-tiempo en el cual se entrecruzan la estructura mental y la estructura social, y en una totalización cuya vida termina al finalizar el objetivo estipulado. Su significado está en la institución a la cual pertenece y la institución es la que determinará la dinámica grupal (Bauleo, *et al*, 1983, p. 45). Para el estudio de los grupos funcionales esto es todos los profesores, todos los alumnos, todos los directivos, etc., es pertinente recurrir a algunas técnicas específicas como:

- » Esquemas de observación en el aula;
- » Análisis de la interacción en el aula;
- » Recolección de la información etnográfica, a través de las técnicas introspectivas (entrevistas, encuestas, diarios, historias profesionales);
- » Análisis aplicado de discurso conversacional;
- » Observación participativa

Para estudiar las interacciones entre los integrantes de los grupos se aplican determinadas técnicas como la *entrevista gru-*

*pal* cuyo fin es el de analizar lo cotidiano como plataforma de investigación de la práctica docente, a través, de la reflexión sobre situaciones específicas y la acentuación de la idea de saber del docente, para comprender la relación con la acción. La intención es que el sujeto reflexione sobre la experiencia y que le permita hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, pp. 25, 43).

El método etnográfico se utiliza para examinar a los *constituyentes* de la institución. En esta categoría se encuentran el profesor y los alumnos y es importante comprender cómo ellos interactúan en la clase y cómo se produce la construcción del conocimiento en el aula. Para eso es necesario analizar los intercambios entre el docente y los estudiantes en torno a los contenidos de aprendizaje; estudiar las interacciones que se establecen entre los tres vértices<sup>37</sup> del triángulo del proceso de construcción, etc. En el transcurso de estas interacciones, se explicitan, toman forma, y eventualmente se modifican no sólo los conocimientos previos de los alumnos, sino también sus actitudes, expectativas y motivaciones ante el aprendizaje. En el transcurso de estas interacciones, el profesor lleva a cabo su función mediadora entre la actividad del alumno y el saber colectivo culturalmente organizado (Coll, 1980, p. 38).

El método etnográfico es el más completo para la obtención de datos pues, a través de éste se puede profundizar en el contexto socio-cultural que se investiga. Entre las principales estrategias se distinguen las siguientes:

- a) *Entrevista formal* donde se requiere de información concreta del informante cuyas respuestas son registradas a detalle.
- b) *Entrevista informal* donde al informante se plantean preguntas abiertas de acuerdo a los temas. Las respuestas se

37 El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre (los) tres elementos y de los que aporta cada uno de ellos - *el alumno* (el conocimiento previo), *el contenido* (su organización interna y su relevancia) y *el profesor* (que tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje) - al proceso de aprendizaje.

registran en términos generales, después se realiza una revisión y reescrituración de las mismas.

- c) *Conversación* donde priva la informalidad y libertad, no hay forzamiento al informe para la obtención de datos.
- d) *Observación* donde el investigador sigue con sumo cuidado y atención los acontecimientos de una comunidad o los actos de una persona.
- e) *Grupos Focales* que consiste en la conversación con un grupo compuesto de los representantes escogidos de cada subgrupo de la comunidad (alumnos, maestros, padres de familia, administrativos, etc.).

Las técnicas de registro de una investigación etnográfica pueden ser las siguientes: *el diario de campo*, un cuaderno de anotaciones de lo que se observa; *fichas* que ayudan a la organización del trabajo y la recolección de información; *registros sonoros* que implican no sólo la grabación de la voz humana sino también los sonidos, música, etc.; *fotografías* que deben ser tomadas en forma natural, sin poses: implica el registro pormenorizado de los hechos que fueron anotados en fichas y en el diario de campo; *cine y video* que es registro de los acontecimientos de la forma más natural posible, filmación principalmente cuándo hay testimonios, sujeta a la decisión del grupo o del entrevistado. Es importante obtener el permiso de las personas informadoras y de la comunidad para el registro de imágenes y sonidos. Para ello es necesario hacer conocer a las personas que se procederá a registrar con cierto tipo de instrumentos (cámara fotográfica, cámara de video, etc.).

Es imprescindible utilizar equipos de calidad para obtener buenos registros y no desvirtuar el registro mismo. Para el video y el cine es necesario conocer de su manejo técnico como mínimo de tal manera que los registros tengan angulaciones, se aproveche la luz, etc. Se requiere respetar el tiempo real del fenómeno o persona para la observación. De esta manera, la observación puede ser instantánea (siempre y cuándo haya muestreo), por intervalos (para ver el proceso) o continua (cuándo la observación es participante). Los datos obtenidos tienen la siguiente tipología:

- a) *Datos directos*, obtenidos por las grabaciones o la síntesis de las palabras del informante. En este caso los datos directos son obtenidos desde herramientas originales como son el casete de audio, el videocasete, etc.;
- b) *Datos indirectos*, recogidos de las anotaciones durante el proceso o posterior a él en el diario de campo y las fichas;
- c) *Datos traducidos*, se aplica cuando el informante ha empleado una lengua determinada y el investigador tiene como lengua materna una diferente. En esta situación, el registro debe ser obligatoriamente en el idioma original.

Los datos deben reunirse y sistematizarse de acuerdo con los fines de la investigación. El primer paso a seguir es transcribir a texto los datos obtenidos y de esta manera contamos con la información de manera escrita; para la transcripción de las palabras (que incluye la palabra-acción del actor social que se registra en el video o casete) se requiere respetar todos los elementos de sonido que se han recopilado. Por tanto, el texto obtenido se guarda como original y se crea a partir de él una copia, es con esta copia con la que se deberá trabajar. En el texto-copia se señalan los temas y subtemas, cada uno de ellos, a su vez, es cortado o editado para pasar a un archivo organizado de acuerdo a los temas de investigación. Estos archivos deben contener los datos de las fichas y de los apuntes del diario de campo.

Respecto a los datos de videocasete o de imagen que se obtienen, estos deben ser tratados de manera específica. Existen diferentes métodos para sistematizar imágenes de acuerdo a los fines de la investigación, lo más aconsejable es que el investigador diseñe uno propio, considerando los datos que le interesa resaltar y los objetivos de su investigación.

En las últimas décadas, dentro de la etnografía educativa se ubica una nueva faceta investigativa, *la etnografía constitutiva en el aula* que se justifica a partir de tres momentos de la vida escolar que son la clase, los tests y las entrevistas. La clase se organiza y se dirige por el profesor mientras que los alumnos escriben, leen en silencio y hacen uso de palabra sólo en momentos determinados. Para Mehan, es una auténtica *organiza-*

*ción social*, pero ¿Cómo sabe cada uno cuándo tomar la palabra? La interacción entre profesor y alumnos es lo que origina la organización en la clase. Las lecciones están pensadas secuencialmente, esto es, pregunta – respuesta – evaluación; y jerárquicamente. Se desarrollan en tres fases: apertura, desarrollo y clausura, pues durante cada una de ellas, la interacción entre maestro y alumnos es diferente. Estas secuencias y fases permiten distinguir e identificar distintas lecciones que, en medio del caudal de otras actividades, pasan desapercibidas.

Profesor y alumnos establecen límites en la secuencia de interacción de los intercambios temáticos en función de las fases e introducen modificaciones en su comportamiento gestual, lingüístico o verbal. Estas modificaciones son consideradas como marcadores sociales, puesto que no existen *a priori* sino que se van dando durante los procesos en las interacciones del grupo, de la clase. Además, hay otros marcadores escolares, llamados competitivos, considerados como comportamientos que revelan la disposición de los individuos; aquí se piensa la competencia como una capacidad necesaria para la producción y la interpretación de las conductas y los discursos socialmente pertinentes. De ahí que los valores y normas se negocien durante la interacción. Se trata pues de un «orden instituido».

De los componentes de la interacción en el aula, al etnógrafo educativo le interesan aquellos que tienen que ver con la iniciativa del docente, la respuesta del alumno y la realimentación (*feedback*) del docente. Mehan (1979) estudió esta estructura tripartita y definió que era un principio de organización de la interacción en el aula, considerando «que esta estructura es constitutiva [...] de una realidad social en interacción» y habló de «una etnografía constitutiva de la clase» (Gunnarsson, 2000, p. 410). La técnica de análisis de la interacción en el aula implica el análisis discursivo de las conversaciones que se produzcan en la clase tanto entre profesor y alumnos como entre los mismos alumnos (Trujillo, Quereda, 1996, p. 15).

En relación a las interacciones y aprendizaje a partir de las relaciones sociales dentro de la clase, puede afirmarse que las relaciones de confianza mutua son muy importantes para que

se cumpla con el aprendizaje y el método que permite indagar en la interacción grupal es, justamente, la etnografía.

Respecto a la clasificación escolar y clases sociales, la interrogante es: ¿Cómo seleccionar y clasificar a los alumnos? Los estudios etnográficos revelan que los niños en la escuela no se evalúan por sus conocimientos, aptitudes, calificaciones, sino usando el criterio de la clase social a la que pertenecen. De ahí surge el problema de la discriminación escolar, esto es poco apoyo para los que realmente necesitan ayuda del profesor.

Por todo lo mencionado anteriormente, se deduce que el aula es un *sistema de comunicación, investigación y construcción de conocimiento*. A esta concepción de la educación se le conoce como *ecología del aula*, teoría que describe la dimensión múltiple del grupo, así como la naturaleza del conocimiento que fluye entre sus integrantes y los principios que pueden favorecer su cambio y evaluación. El aula se considera como un escenario destinado para los rituales cotidianos, donde convergen los sujetos del acto educativo, por ello el aula es un sistema abierto de naturaleza social y epistemológica. Como consecuencia, el conocimiento escolar se piensa necesariamente de manera social y sólo puede construirse mediante la actividad y el discurso. El conocimiento escolar compartido, integra el plano académico o el ritual rutinario que constituye el conocimiento instrumental, y un conocimiento reflexivo de principios y de experiencias.

El aula es un espacio concreto particular de permanente flujo de información y de expresión de las interacciones de los individuos maestro – alumnos con sesiones únicas e irrepetibles. La planificación es recomendada pero lo mejor es evitarla, ya que ocasiona el sesgo del profesor, por ello, el docente debe reflexionar su práctica académica para transformarla durante la clase diaria y no convertirse en una simple rutina. Las clases se caracterizan por las relaciones que se manifiestan entre los sujetos, haciendo del espacio áulico un santuario donde el ritual cotidiano es el pan de todos los días. En él se muestran los saberes que se pondrán en práctica para la búsqueda de la construcción del conocimiento mediante la experiencia del docente y la constante insistencia de parte de los educandos. El

aula es un todo indisoluble, ordenado y desordenado, organizado y desorganizado, donde concurren ruidos, placeres, emociones y sensaciones que se dejan sentir a través del saber y del saber hacer.

En resumen, el diseño etnográfico requiere de estrategias de investigación que proporcionen datos fenomenológicos de índole empírica y naturalista de carácter holístico. El lugar que ocupa la teoría dentro del proceso de investigación etnográfica depende de la naturaleza de los fines de la misma indagación y el muestreo se selecciona de manera pragmática y teóricamente fundamentada. Los etnógrafos estudian los fenómenos tal como ocurren naturalmente y en lugar de manipularlos, disponen de ellos bajo condiciones controladas y utilizan numerosas técnicas para la recolección de datos (con una comprueban la veracidad de la otra), en este proceso de recopilación también se admiten experiencias subjetivas tanto del investigador como de los participantes.

### *Etnometodología*

Desde hace varias décadas se encuentran desarrollando en los Estados Unidos, Reino Unido y Francia, las nuevas corrientes de investigación en sociología de la educación. Las aproximaciones sociológicas conocidas bajo el nombre de etnometodología e interaccionismo hacen acto de presencia con una concepción particular del trabajo de campo, cuyos métodos se inscriben en una microsociología. La etnometodología no debe ser entendida como una metodología específica de la etnología, tampoco como un enfoque de la sociología, sino como la ciencia de los etnométodos, es decir, de los procedimientos que constituyen el así llamado, razonamiento sociológico práctico.

La etnometodología hace hincapié en la interpretación y transformación de la realidad social, así como en el actuar creativo de los sujetos. Es desarrollada por Ciroruel (1964) y Garfinkel (1967) y está enfocada a los modos en que la gente comparte (en sentido comunicativo) los hechos, procesos y acontecimientos sociales; se centra en los estudios cotidianos

y las influencias del conocimiento común en las ciencias humanas. Las investigaciones se realizan en nivel micro y parten del supuesto de que el comportamiento humano es, en gran medida, racional; sin embargo, su interés no se centra en el análisis funcional de las normas sociales, sino en los procesos en los que la gente organiza sus actuaciones en la vida cotidiana.

La etnometodología se critica porque no logra cuestionar el orden y los conflictos sociales de los sistemas existentes pues la decodificación de la información de los individuos no conduce a una explicación de los procesos sociales. Con el método participativo comparte la crítica a los métodos burocráticos y estadísticos y a la pretensión de la interpretación de realidades desconocidas, a través de un lenguaje sofisticado que, muchas veces, está lejos de entender la problemática de los grupos investigados. Por otra parte, tienen diferencias por su empleo de procedimientos exclusivamente inductivos, su carácter funcionalista y su renuencia a las teorías que puedan llevarse a la praxis.

Sin embargo, vale la pena cuestionarse: ¿Existe una sociología de la vida cotidiana? ¿Aún aceptamos el pensamiento de Hegel, de que la vida cotidiana queda por principio fuera de la filosofía y el planteamiento de Heidegger de que la vida cotidiana es una vida enajenada por principio? ¿Aún buscamos la relación funcional del pensamiento cotidiano con la estructura del saber cotidiano? Está claro, que el saber cotidiano se deriva casi exclusivamente del saber dado por las generaciones precedentes, pero no podemos olvidar, las manipulaciones de los medios de comunicación social que se introducen en el saber cotidiano. En el saber cotidiano se aceptan y recogen muchas de estas manipulaciones sociales e individuales, pero difícilmente se acepta el saber científico ni se reconoce el saber pedagógico.

Los conocimientos científicos, producto de la investigación sobre objetos, ayudan a entender la conducta de los individuos y de los grupos sociales y no transforman la estructura del saber cotidiano, pero sí cambian la actitud del hombre respecto a su vida cotidiana. El hombre, desde sus necesidades personales y desde sus propias experiencias, puede influir sobre el saber

cotidiano y éste puede ser un saber general que surge del saber individual. ¿Tiene validez este tipo de saber cotidiano? El pensamiento cotidiano surge al encontrar y abordar problemas concretos del entorno social, y se convierte en una preparación intelectual para interpretar el entorno o en una reflexión profunda sobre cómo modificarlo, también reflexiona el modo de evaluar las acciones concretas que influyen sobre este entorno.

La preparación intelectual que permite interpretar el entorno puede convertirse en una actividad previa, preteórica, que puede dar origen a un pensamiento anticipador, creativo e innovador, que podría modificar el pensamiento y el saber cotidiano. Podría existir el pensamiento cotidiano proyectivo que, sin ir a la acción, permitiría la coincidencia entre el pensamiento cotidiano y la praxis cotidiana, y así generaría una actitud cognoscitiva que permita poner en duda lo que siempre se creyó evidente. De tal manera, se abrirá un espacio para discutir el contenido del saber recibido y del pensamiento cotidiano heredado; sin embargo, podría ser una limitante el hecho de que en la vida cotidiana, las demostraciones y comprobaciones se remitan a los hechos y no a la explicación de los mismos.

La etnometodología, cuyo objeto de estudio son las prácticas y los métodos con que se plantea la normalidad, la continuidad y la estabilidad de la realidad social de la vida cotidiana, ayuda a descubrir las formas en que se organiza el conocimiento de los grupos sociales sobre sus acciones diarias, así como sus costumbres y escenarios tradicionales, y permite transformar la realidad de los hechos sociales en objetos de análisis. La etnometodología estudia el «sentido común» para comprender, cómo la gente ve, describe, analiza, estudia, explica, argumenta y justifica el mundo en el cual vive, así como su entorno, las condiciones personales y de la comunidad en la cual se desarrolla. Los estudios etnometodológicos son una alternativa para:

- a) Analizar coyunturas sociales.
- b) Evidenciar el carácter racional de la forma de sentir, pensar, decidir y actuar de un grupo social.
- c) Definir prácticas comunes en las organizaciones sociales.

- d) Plantear hipótesis relacionadas con los sistemas de organización social, producto de su situación social.
- e) Explicar las expresiones sociales de la vida cotidiana organizadas en actividades.

La etnometodología podría ser una sociología de la vida cotidiana que permite el análisis de las formas corrientes, a partir de las cuales, las personas hacen racionales y explicables sus vivencias cotidianas; convirtiéndose así, en indagaciones de los procesos con los que los miembros producen y sostienen la estructura social de la cuál viven y en la cuál interactúan. Podría afirmarse que la etnometodología es el estudio de los conocimientos de sentido común que usamos en las prácticas cotidianas y que constituyen los conocimientos preexistentes fundados y transmitidos socialmente.

Los individuos pueden redefinir la realidad social heredada y cambiar las reglas preestablecidas, asumiendo diferentes actitudes individuales y grupales, logrando cambios en la vida, el saber y el pensar cotidianos. El éxito de este método radicará en la implementación de nuevas prácticas organizadas en la actividad cotidiana, no a partir de las reglas que la condicionan, sino por su conexión con los escenarios de desarrollo social y los actores que los viven. La etnometodología permite develar cómo ocurre este proceso.

La etnometodología podría facilitar el estudio de las prácticas y métodos educativos y pedagógicos e interpretar las normas que lo rigen; el por qué no se cambian y el por qué se hacen tradicionales los pensares y quehaceres docentes y descubrir por qué, a pesar de los cambios de actitud de los educadores, siguen permaneciendo estos métodos y prácticas, aun y cuando los docentes están conscientes que deben renovarlos o cambiarlos. ¿Cómo cambiar la rutina de la cotidianidad educativa formal de nuestro país y las costumbres malsanas de algunos maestros? Y ¿Cómo modificar los escenarios educativos y las prácticas pedagógicas tradicionales para transformar la educación y con ella, las comunidades, las regiones, los sistemas y la vida de nuestros pueblos?

Si la etnometodología es una alternativa social y la educa-

ción es un ente social, podría aplicarse en la búsqueda de las relaciones de la actual estructura educativa y evidenciar el por qué los educadores se sienten, se piensan y actúan de tal o cual manera en sus prácticas pedagógicas comunes, y su arraigo a lo tradicional. Desde esta reflexión se pueden plantear las hipótesis que permitan explicar y buscar las causas del fenómeno educativo para demostrar ese paradigma tradicional ya caduco, castrante, despersonalizador y retardatorio de los verdaderos procesos educativos; este desprendimiento implica una educación de calidad, desde la persona y para la persona que modifican su entorno sociocultural.

La etnometodología aplicada a la educación puede trazar el camino para comprender los vicios educativos, erradicarlos, buscar posibilidades y propiciar nuevas alternativas para sentir, pensar y actuar en una pedagogía renovada de cara al futuro. La propuesta es buscar la reflexión y con ella, la construcción de ese pensar y ese saber pedagógico que implique el compromiso con el mejoramiento de la calidad educativa.

### *Interaccionismo simbólico*

El interaccionismo simbólico halla sus raíces filosóficas en el pragmatismo de J. Dewey. Históricamente el interaccionismo simbólico se desarrolló paralelamente a la llamada «Escuela de Chicago» cuyos exponentes fueron Robert Park, Ernest Burgess y William Thomas. Los primeros estudios se atribuyen a Frederic Trhasher y tratan sobre las bandas organizadas de malhechores; a Louis Wirth sobre el gheto y a Paul Cressey sobre bailarinas profesionales de los bailes públicos. El interaccionismo simbólico parte de la comprensión de la naturaleza simbólica de la vida social.

Los significados sociales se consideran producto de las actividades en que los actores interactúan. En esta teoría se destacan los siguientes supuestos: vivimos inmersos en un entorno simbólico y físico y somos nosotros quienes construimos los significados del mundo; gracias a esos símbolos «significantes» estamos capacitados para «ponernos en el lugar del otro»; com-

partimos una cultura, un conjunto elaborado de significados y valores; los símbolos no están aislados, sino que forman parte de conjuntos complejos; un acto es una continua interacción entre el «Yo» y «yo». De este modo, el conocimiento sociológico se adquiere en la experiencia inmediata, en las interacciones cotidianas, a través del sentido que los actores asignan a los objetos, acontecimientos y símbolos que los rodean.

Para hablar del interaccionismo simbólico, principalmente es necesario responder la pregunta, ¿Qué es el símbolo? Para Z. Freud y sus discípulos el símbolo es un medio de expresiones del inconsciente por su medio, lo reprimido encuentra acceso al sueño, al mito y al cuento popular. A su vez, para E. Fromm, hay un lenguaje simbólico por encima de pueblos y culturas, en el cuál el mundo exterior es un símbolo del mundo interno, un símbolo del alma y de espíritu. Para el hombre de épocas pasadas era normal el acceso a este lenguaje, en cambio, para el hombre moderno este idioma de símbolos es extraño y, a veces, difícil de aprender.

Lacan lleva más allá su reflexión, y resalta la importancia del inconsciente individual y colectivo, estructurado como un lenguaje, que se expresa por medio de símbolos. El símbolo y la palabra son la estructura y límite del campo psicoanalítico, donde cobra especial sentido la palabra llena y la palabra vacía. De esta forma, el origen de los símbolos no reside sólo en el desarrollo cognitivo, sino también en el desarrollo afectivo y emocional. El símbolo es, pues, la gran mediación que posibilita el encuentro de los individuos y hace presente aquello que está escondido, oculto, invisible; siempre hace referencia a otra realidad, sitio o centro. Es como una gran aventura experiencial donde las realidades más profundas e inconscientes del hombre se dicen y se representan.

El interaccionismo simbólico se refiere a la escuela de pensamiento social iniciada por George H. Mead (que también se llama conductismo social), sin embargo, aquí no se trata de una mera extensión social del conductismo psicológico, pues Mead tiene graves reparos que hacer al conductismo clásico: en primer lugar, el conductista no debería limitarse a estudiar las respuestas de un organismo individual a los estímulos del

medio, sino considerar todo el proceso social de la conducta. En segundo lugar, el conductismo debería explicar por qué las acciones del organismo seleccionan determinados estímulos, condicionando así su propio medio. En tercer lugar, tanto el estudio de la conducta social como de la selección de determinados estímulos exige, en el caso del hombre, la atención a su comportamiento simbólicamente orientado, y por tanto también a sus experiencias internas. Entonces, ¿por qué hablar de conductismo social?

Lo que el término conductismo social indica es que las experiencias internas y los símbolos se han de analizar desde la conducta social, y no desde la conciencia. A diferencia de Weber, no se parte aquí de los sentidos mentados por un sujeto consciente para entender las acciones sociales, sino que desde el comportamiento social, habrá que entender tanto la conciencia como los símbolos. Todo esto supone una concepción nueva y original de la acción social pues la acción no se define por los fines que el actor social persigue, ni es en ellos donde se ha de encontrar el criterio de su racionalidad, antes bien, presupone que todo acto, tanto animal como humano, consiste en un impulso vital. Un acto social sería aquél en el que el estímulo que libera un impulso en un ser vivo que pertenece al propio medio, pone en marcha un proceso de cooperación respecto a objetos sociales. Se podría argüir, desde una perspectiva weberiana, que esta definición es adecuada para delimitar el comportamiento social de los animales, pero que, por ser demasiado amplia, pasa por alto lo más propio de las acciones sociales humanas, que es el estar dotadas de sentido y de la posibilidad de articularse racionalmente respecto a unos fines.

Ahora bien, en la concepción de Mead, no son los sentidos ni los fines subjetivos los que especifican el comportamiento humano, sino el carácter simbólico de ese comportamiento. El comportamiento animal puede ser concebido como un proceso en el cual los actos de cada uno, son estímulos para otros individuos implicados en el mismo proceso social; esto es, los gestos o signos animales no son expresión de emociones, sino elementos organizadores del acto social. En el caso del hombre, están presentes los gestos especiales, dotados de significación,

a los que Mead denomina símbolos; el caso más caracterizado es el de los gestos vocales, propios del lenguaje. Estos símbolos no se definen por su conexión o por su paralelismo con determinadas emociones o ideas, sino por su lugar en el proceso social, de lo contrario, no se explicaría por qué un mismo símbolo puede provocar distintas reacciones en distintos individuos.

Lo decisivo de los gestos vocales está en aquellos que son percibidos tanto por quien los ejecuta, como por los otros; en este caso, los símbolos permiten adelantar la reacción de los otros, y por lo tanto ponerse en su lugar. Uno puede interpretar los propios gestos a la luz de las reacciones que se pueden esperar del otro; esto es justamente lo que permite el pensamiento y la reflexión. En el ser humano hay una reacción demorada a los estímulos que permite considerar distintas posibilidades de respuesta, así pues, el símbolo no es otra cosa que un estímulo cuya reacción es dada por anticipado; por eso, la demora de la reacción es lo que permite insertar, mediante el lenguaje, el proceso social en la propia conducta.

La *hominización* consiste, por tanto, en el paso de los meros gestos dotados de un «significado» inconsciente a la significación lingüística y este proceso, acontece, no en la subjetividad de un actor aislado, sino en la vida social. En ella cristalizan las significaciones, forjándose símbolos dotados de universalidad. Ahí es también donde las posibles actitudes particulares de los otros toman forma en una actitud o punto de vista que Mead denomina «el otro generalizado». Desde este «otro», los objetos físicos se convierten en objetos sociales, cuyas reacciones también pueden preverse y entonces, la conciencia no es, por tanto, algo que está dentro del cerebro, sino un carácter del proceso social humano. El espíritu humano no es otra cosa que la capacidad de retener las distintas posibilidades de reacción del otro generalizado ante los símbolos.

*El interaccionismo simbólico como método de investigación* se fundamenta en la filosofía fenomenológica y pone énfasis en la interacción de los individuos y en la interpretación de los procesos de comunicación. El interaccionismo simbólico no presta atención a las estructuras sociales, a los sistemas y a las relaciones funcionales, sino al mundo de significados de los símbolos

donde actúan los sujetos. Este método se basa en la interpretación de las acciones de una situación social (Cooley 1909, Mead 1934, Blumer 1969 Thomas 1973). Sus fundamentos teóricos yacen en los siguientes postulados:

1. La alineación del sentido de la comunicación cotidiana, contraria a la búsqueda de identidad, y del papel que la empatía juega en la sociedad (capacidad de ponerse en el lugar de otro).
2. La realidad social se explica a través de las interacciones de los individuos y grupos sociales y, en este sentido, se oponen al determinismo social. Para interpretar la actuación de los grupos e individuos no es suficiente estudiar su comportamiento visible, sino también es relevante considerar su conciencia y sus pensamientos como parte de sus actuaciones y es por tanto, contrario al conductismo.

Esta visión está basada en la concepción teórica del hombre, a la vez producto y productor de su realidad social. Todo es resultado de sus acciones e interacciones que tienen una intencionalidad y un objeto; este sentido es objetivo en la medida en que la interpretación es intersubjetiva. Lo anterior lleva a la conclusión de que una situación es real si los involucrados la definen como tal, esto es el pragmatismo. Los hombres constituyen la verdad, es decir, la verdad no existe como tal sin el protagonismo de los sujetos que la crean.

El método de esta corriente se puede caracterizar como estudio de los casos comparativos (Glaser y Strauss, 1967). No parte de teorías globales, sino de conceptos relevantes para analizar los casos particulares. A través de las investigaciones precisas, se intenta construir teorías que sean relevantes para las acciones participativas. El interaccionismo simbólico busca, más que la etnometodología, conjugar la teoría analítica deductiva y la investigación empírico-inductiva, procurando investigar la realidad en su complejidad sin reducirla a lo que el investigador de ciencia exacta cree como esencial. No obstante, el énfasis queda en los procedimientos inductivos del método empírico. El mismo trabajo de investigación es una

interacción simbólica entre el investigador y los sujetos de la investigación.

Blumer ha criticado el empleo exclusivo de variables en la investigación social, ya que esto reduce los sujetos a factores en vez de actores que construyen o dan sentido a su realidad social en términos multiformes y dinámicos. Como técnicas se emplean principalmente entrevistas abiertas y semiestructuradas, la observación participativa y los documentos culturales (música, literatura, teatro, etc.). A diferencia del método participativo, este método tiene un carácter exclusivamente micro-sociológico y es en gran medida sincrónico y no histórico.

El interaccionismo estudia el mundo visible tal como lo construyen y comprenden los actores, mediante un papel creativo en la formación de su vida cotidiana. Pueden distinguirse dos versiones del interaccionismo: la primera es sensible a los objetos de la ciencia clásica social y la otra, fiel a la crítica del positivismo y a la interpretación subjetiva del mundo. De ahí derivan dos tipos de investigación: el interaccionismo conductista que se construye desde la ciencia y designa conceptos teóricos; y el interaccionismo fenomenológico que describe y analiza los conceptos y razonamientos empleados por los propios actores.

El primer estudio interaccionista en educación fue realizado en el 1920 en Chicago por Willard Waller que se propuso estudiar empíricamente la vida cotidiana en la escuela, las interacciones de sus actores y los lazos de la escuela con la comunidad. El análisis se llevó a cabo con la ayuda de la sociología y la psicóloga social. El autor identificó los mecanismos que provocan las interacciones humanas que se producen en el marco de una institución educativa; e intentó comprender científicamente la escuela y descubrir qué elementos son necesarios para mejorar la eficacia del profesor. En su trabajo, Waller evita lo estadístico y se erige como un antropólogo cultural desapasionado y detallista; utiliza biografías, casos de estudios, diarios íntimos o cartas y la observación participante. El material fue recopilado en las escuelas rurales, puesto que ahí, según Waller, las actitudes individuales y las interacciones sociales se muestran con mayor nitidez que en las escuelas urbanas.

De tal manera, este primer estudio interaccionista describe y analiza la vida en la escuela que tiene su propia cultura. Ésta es sede de complejos rituales que rigen las relaciones personales; se utilizan los juegos, equipos, un código moral, ceremonias, tradiciones y leyes. Todo ello configura un mundo diferente, además, como toda cultura, la escuela vive sus conflictos: los que enfrentan los profesores con los alumnos, estudiantes con los estudiantes, etc. Sin duda, los propios alumnos intentan imponer su cultura. Esta cultura de los niños se manifiesta a través de los juegos escolares y en las diversas actividades: tareas, deporte, debates, teatro.

La escuela es un lugar donde cristalizan los «cuatro deseos» o categorías base de toda actividad humana: 1) *el deseo de respuesta* o el deseo de intimidar, estar cerca a los otros (abarca las conductas sexuales); 2) *el deseo de reconocimiento* o el egoísmo presente, la apuesta de una lucha entre individuos para conquistar determinada posición social (la escuela distribuye recompensas, trofeos, estimula el ego del alumno y mantiene asimismo ese deseo en los profesores); 3) *el deseo de nuevas experiencias* o el mecanismo protector de la monotonía social y del aburrimiento que genera la rutina; y 4) *el deseo de seguridad* que responde al miedo en el profesor de perder el control en el aula o su empleo, así como al miedo en los alumnos a los castigos y exámenes.

Tanto alumnos como profesores desarrollan conductas rutinarias y definen juntos la situación del conflicto profesor-alumno; este estado también se caracteriza por la dominación del profesor y la subordinación del alumno. El docente es el adulto que impone los deberes, inflige castigos y representa el orden social establecido en la escuela; el alumno, en cambio, se vuelca en su propio mundo y a veces, se rebela ante la autoridad. Al inicio de todo ciclo escolar es muy común que el maestro establece las pautas y traza los límites de la situación con estrictas recomendaciones, a su vez, los alumnos acuden obligados por los padres a la escuela. Ello explica por qué las relaciones sociales en el medio escolar están basadas en el conflicto. La interacción entre ellos, a menudo es una lucha y la resistencia del alumno se manifiesta en diferentes planos:

respecto a la disciplina, tareas que muchos alumnos se niegan a cumplir; calificaciones, control del profesor; existen además ciertas bromas de los alumnos acerca de su profesor con vocabulario que invita al conflicto, intimidación, venganza, litigio, victoria, conciliación, etc. A veces los conflictos no son visibles, a veces destruyen pero, al mismo tiempo, construyen, crean y unifican. De ahí que el conflicto en las escuelas es el aspecto de la vida escolar que mejor prepara a los alumnos para enfrentarse con la realidad.

El interaccionismo simbólico permite al investigador comprender más a fondo todos estos procesos de la vida escolar que transcurren día a día. El método en cuestión supone que el observador tiene que estar completamente inmerso en el terreno, asumir el papel de actor y tratar de percibir la realidad, observando, sin embargo, desde su propio punto de vista. Sin embargo, las posiciones que se adoptan en el trabajo de campo son las siguientes:

- » *el rol periférico* cuando el investigador mantiene contacto directo con los miembros del grupo aunque no participa en sus actividades;
- » *el rol activo* cuando el investigador abandona la posición marginal de observador participante y adopta un papel central, activo en las actividades del grupo, con responsabilidades y se ubica como colega con los alumnos;
- » *el rol de miembro completamente inmerso* en el grupo como miembro natural, con todos los afectos y el mismo rango, comparte opiniones y sentimientos y persigue los mismos fines.

Los estudios interaccionistas, de la misma manera que los etnometodológicos, se inscriben en una de las grandes categorías del trabajo etnográfico de campo, con algunas variantes atribuibles al propio campo de estudio o a la naturaleza de los grupos. En el campo educativo el interaccionismo se entregará a la tarea de mostrar cómo profesores y alumnos «definen la situación». En la etnometodología se demarca del enfoque interac-

cionista y se radicaliza frente a éste, al romper con la «actitud natural». Para practicar la etnometodología hay que abandonar la propia mentalidad y dejarse penetrar por la extrañeza de las cosas y los acontecimientos que nos rodean, y sustraerse a la fuerza absorbente de la «actitud natural».

### Las técnicas e instrumentos

#### » Descripción general

En relación a las técnicas e instrumentos utilizados dentro de la investigación cualitativa puede afirmarse que son diversos y variados: cuestionarios, encuestas, bitácoras, historias de vida, entrevista a profundidad, notas de campo, diario, entre otros.

*La historia de vida*, comúnmente llamada historial biográfico, es un instrumento utilizado dentro de la investigación sociológica. Con su uso se pretende conocer las experiencias destacadas de una persona presentando una visión amplia de la vida del sujeto que se expresa con sus propias palabras. En ella se explicitan sus luchas, éxitos, fracasos, vivencias, ideales, pensamientos, sentimientos y características generales de la época de su vida que se está indagando. Esta técnica tiene una larga tradición en las ciencias sociales y figuró de modo prominente como instrumento de trabajo en la Escuela de Chicago durante las décadas de los años veinte hasta cuarenta. Para su aplicación requiere de una guía que inicia con preguntas que orientan y sirven de hebra relatora, integrando los principales pensamientos del sujeto o del colectivo a investigarse.

*Las notas de campo* proporcionan los datos que son la materia prima de la observación participante e incluyen la descripción de personas, eventos, acontecimientos, acciones, sentimientos. Por ello, todo lo que se anota gira en torno a las evidencias en el aquí y ahora; las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Un refrán dice: «Si no está escrito no sucedió nunca». Las notas de campo son un instrumento (cuaderno) que se puede usar en trabajos de observación directa y partici-

pante dentro de los escenarios específicos de acuerdo al objeto de investigación.

*La bitácora* es otro de los instrumentos muy utilizados dentro de la investigación cualitativa, en particular, en la etnografía. La bitácora puede considerarse un instrumento valioso por la gran cantidad de información obtenida durante el proceso de las sesiones. El formato de la bitácora es el siguiente:

#### EL FORMATO DE LA BITÁCORA

REGISTRO DE OBSERVACIÓN \_\_\_\_\_ TRABAJO DE CAMPO  
Primera observación de una serie de (      )  
Fecha: \_\_\_\_\_  
Día: \_\_\_\_\_  
Lugar: \_\_\_\_\_  
Duración: \_\_\_\_\_  
Observador: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_  
Descripción del evento (Plan): \_\_\_\_\_  
Notas: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

La bitácora es utilizada por el investigador o los mismos individuos investigados que, ubicados en lugares estratégicos, pueden observar con detalle los hechos de interés común dentro del proceso para obtener la información.

*El diario de campo* es otro instrumento, conocido también como el diario del entrevistador. Es un cuaderno donde se pueden tomar las anotaciones, aunque es de uso exclusivo para la información del período de entrevista o de observación. No se debe hacer otro tipo de anotaciones ya que ello ocasionaría la pérdida de la información, el retraso del registro o la transcripción e interpretación de la misma. Dentro de sus propósitos está el contemplar la posibilidad de un bosquejo de los temas examinados en cada entrevista, pues este instrumento cumple la función de registrar los comentarios del observador respecto de las notas de campo. Por lo general, el observador o entre-

vistador, debe tomar notas sobre los temas, intuiciones, conjeturas emergentes, gestos notables, mímicas, expresiones no verbales, movimientos y situaciones significativas que tengan relación con lo que se pretende investigar (observar o entrevistar). Un ejemplo de la nota en el diario puede ser la siguiente observación: *por las caras que ponía, creo que ella ironizaba al hablar sobre su madre, pero no parecía querer decir nada realmente negativo sobre ella.*

El cuestionario brinda la oportunidad de usar una gran cantidad de personas para recopilar los datos. Ésta debe ser con características similares a los propuestos para obtener información en los trabajos de corte cuantitativo, sin embargo, este instrumento no se sujeta a validación y confiabilidad, puesto que dentro de las investigaciones de carácter cualitativo no se pretende obtener la información a granel y abundante. Por lo general, el cuestionario se compone de preguntas abiertas; a su vez, las preguntas abiertas obligan a tener mucho cuidado en la elaboración del cuestionario: tener claridad del problema y las preguntas de la investigación; «... se deberán diseñar las preguntas para que lleven a quien las responda a un proceso de reflexión propia y personal, que refleje su sentir ante el asunto investigativo» (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004, p. 151). Es preciso triangular los datos obtenidos de las encuestas con los de la observación participante y con las entrevistas, para que los datos obtenidos sean más precisos y evitar las conclusiones prejuiciosas del investigador, pero, cabe apuntar, es necesario que no se pierda la subjetividad del éste, pues se perdería con ello, el sentido de la investigación.

Otra técnica etnográfica es la *entrevista* o la conversación planeada que implica, al mismo tiempo, una estructura y un propósito muy claros. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias. La entrevista requiere una cuidadosa y bien pensada planeación que consta de selección del tema, diseño, transcripción, análisis, verificación, preparación del informe. (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004, p. 111). Las entrevistas pueden ser a profundidad, semiestructuradas (tienen una secuencia de temas y algunas

preguntas sugeridas, las cuales se pueden cambiar de acuerdo con la situación de los entrevistados) y estructuradas (cuando a todos los entrevistados se les hacen las mismas preguntas y después se comparan las respuestas). La técnica de la entrevista se usa para confirmar, profundizar y comparar los datos obtenidos a través de otros instrumentos, particularmente, las opiniones de las personas anteriormente encuestadas.

*Entrevista a informantes clave* se usa para discutir un tema a profundidad con un grupo de individuos, de manera personal o colectiva, con la intención de obtener información sobre un tema, opiniones y posibles perspectivas. Las personas (informantes clave) se seleccionan de acuerdo a su preparación. Esta técnica concentra la información de cada grupo, equipo o subgrupo. La entrevista puede ser considerada como un proceso informal, poco estructurado, aunque tenga como base a una guía donde el entrevistador formula las preguntas a manera de charla. Esto requiere que la persona que funge como entrevistador domine la técnica de la entrevista y el tema sobre cual se va a trabajar.

Mediante la *entrevista no estructurada* puede obtenerse información a profundidad, más completa o amplia sobre lo que se pretende investigar. Se pueden registrar las emociones y reacciones personales de los individuos, como enojo, tristeza, alegrías, hábitos, creencias, conocimientos sobre un tema, recordar hechos sobre situaciones concretas, etc. Por lo general, su estructura es determinada por preguntas abiertas o temas a desarrollar.

La *observación* es una técnica de gran utilidad para la obtención de información dentro de la investigación cualitativa que requiere de períodos prolongados de trabajo de campo (una o más sesiones), donde el observador se coloca en un lugar estratégico. El observador tiene que ser un individuo altamente preparado para llevar a cabo el proceso de observación, que es usado para definir la investigación, en este proceso se involucra la interacción social no ofensiva entre investigador y los informantes, es muy importante que estos se sientan cómodos y con confianza respecto al observador. El observador penetra y participa mancomunadamente con el grupo de individuos a

investigarse. Se puede observar un grupo cuando se requiere el registro de la dinámica de trabajo implementada durante una o varias sesiones, o bien, la dinámica de relación docente-alumnos o la integración de trabajo grupal. El observador trata de captar todos los acontecimientos y los detalles de lo más significativo del evento tal y como ocurren, sin sesgo. Todos los comportamientos de los individuos pueden ser observados: sus vivencias, significados, relaciones y actuaciones. Para llevar a cabo este proceso es indispensable tener a la mano un cuaderno donde se registran los sucesos; se rescatan palabras, movimientos, acciones, expresiones, etc. Asimismo, pueden usarse distintos medios para mejorar los resultados de la observación: cámara fotográfica o de video, grabadoras, entre otros. Los datos deberán recogerse de modo sistemático y no intrusivo.

*La entrevista y las estrategias de su implementación, transcripción y procesamiento de la información*

La entrevista es una técnica personal que permite la recolección de información a profundidad donde el informante expresa o comparte su saber oralmente y por medio de una relación interpersonal con el investigador, en ella aparecen las opiniones, creencias, sentimientos, puntos de vista y actitudes del informante, respecto de un tema o un hecho. Lo más importante en esta técnica es particularmente, la forma de plantear las interrogantes. Sus componentes son: la guía de preguntas, la interrelación entre dos personas para indagar en un tema y un modo determinado del registro de la información.

La entrevista es fundamentalmente cualitativa porque el informante tiene más posibilidades de expresión y esto implica que se puede comprender más adecuadamente sus puntos de vista, actitudes, sentimientos, ideas, etc.; es un medio para realizar la investigación a profundidad (contrariamente al método de la encuesta); las preguntas que se hacen son abiertas y las respuestas pueden abrir más posibilidades de indagación (contrariamente al suministro de respuestas ya estructuradas de la encuesta). Así, las preguntas no son necesariamente es-

tandarizadas, sino posibilidades de ahondar en los fenómenos investigados.

Estas posibilidades hacen que la entrevista sea un método más completo pero parte de su éxito radica en el diseño y formulación de las preguntas que, a medida que se plantean en la entrevista, se establece un proceso de interrelación con el informante y desde allí, puede preguntarse más para aclarar y ampliar sus respuestas. Diremos entonces que sus objetivos se cumplen de acuerdo a la capacidad del investigador de formular correctamente las preguntas, registrar y procesar la información. En este sentido, es importante obtener la información con la mayor exactitud posible y evaluarla críticamente en el mismo momento de su obtención.

Las entrevistas pueden ser a profundidad, semiestructuradas y estructuradas, para ser más precisos diremos que, en la investigación cualitativa se distinguen los siguientes tipos:

*Informal o conversacional:* el investigador interactúa con el informante, el primero genera preguntas de acuerdo al desarrollo de la conversación y aunque se parte de una guía general de preguntas, ésta finalmente no se lleva a cabo del todo, puesto que lo que determina esta modalidad es la flexibilidad y la creatividad del investigador. Una característica concreta de esta técnica es que no necesariamente se dirige a recolectar información sino también a conocer al otro. Este tipo de entrevista es más válida en el contexto de la investigación participante.

*Semiestructurada o esquemática:* parte de una guía de preguntas con los temas o elementos claves que se quieren investigar o profundizar, luego de una exploración previa con el informante. Las mismas preguntas pueden ser planeadas de diferente manera a varios informantes si es el caso: esto implica que no hay secuencia en el orden de las preguntas y depende mucho de las respuestas dadas. El marco de realización de este tipo de entrevistas debe ser abierto y realizarse en un ambiente de cordialidad, para ello debe establecerse una relación de empatía con el informante.

*Abierta estandarizada:* se estructura a partir de un cuestionario

rmación.

el *parfraseo*, es decir, repetir el informante dijo.

*leco* o el refrendo de las palabras mismas expresiones.

: la *estrategia de profundización*, a través de las preguntas, enteedo.

o *confrontación* que consiste en comparar sus observaciones para la búsqueda en lo que relata el en-

las preguntas por el investigador (las para tal actividad) en el momento en que su texto no se debe leer a pie de la letra, a fin de evitar distorsionadas. Además, es necesario es conveniente incluir dos tipos que implica el trabajo de campo. El primero es responder a las preguntas en la respuesta y desvían la conversación parada.

ta para confirmar, profundizar mediante otros instrumentos como video y audio grabaciones, momento de observación de las actividades, mímica, etc. en el momento del entrevistado, el cual ayuda a la claridad o de lo contrario, fin-persona. Video y audio grabaciones para registrar las entrevistas con el fin de, posteriormente, analizar las entrevistas de todo tipo con autorización previa autorización, es menester para ello, si el investigador debe borrarlas sino solamente

tacharlas y continuar con sus apuntes. Al final de la conversación, es necesario leer la síntesis al informante, a fin de que éste dé su aprobación a la versión escrita.

Los instrumentos de registro audio-visual como el magnetófono o el video son valiosos para recoger con fidelidad la entrevista y su desarrollo, si bien, se puede recurrir a la libreta de notas para plasmar los datos que se acopian mediante la entrevista, muchas veces es muy difícil registrar las palabras exactas del entrevistado. También se corre el riesgo de no poder transcribir el discurso en su real magnitud dado que el interlocutor está concentrado en su respuesta. La transcripción debe realizarse de inmediato después de la entrevista y con todos los detalles posibles. Posteriormente, la información se procesa de acuerdo a las variables de la investigación u otros puntos de interés señalados por el investigador; para este proceso se emplean con eficacia aplicaciones de computadoras como un procesador de palabras y una base de datos. Existen aplicaciones más especializadas que ayudan a sistematizar los datos: «Ethnograph 4.0», «Hyperqual 2» y «Hypersoft». Sin embargo, estos programas computacionales no siempre están al alcance del investigador.

Concluyendo, puede afirmarse que la entrevista es una técnica de investigación cualitativa que consiste en conversar con el informante a partir de previa preparación y elaboración del cuestionario, con una estructura y propósito claros. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias. La entrevista requiere una cuidadosa y bien pensada planeación que consta de la selección del tema, el diseño, la propia entrevista, la transcripción, el análisis, la verificación y la preparación de un informe. Hay que señalar que es sumamente importante triangular los datos obtenidos a través de distintas técnicas de recopilación de la información (observación participante, encuestas, diarios, etc.), para lograr los datos más precisos y evitar las conclusiones prejuiciosas subjetivas del investigador, pero tampoco sin perder la subjetividad de la investigación cualitativa.

### *La observación*

El interés del etnógrafo es investigar continuamente la vida social y cómo los sujetos enfrentan su condición humana. Una de las técnicas más exitosas para esto es la observación. La observación puede asumir muchas formas, es a la vez la más antigua y la más moderna de las técnicas para la investigación que permite la concentración sobre el suceso, fenómeno, hecho u objeto. En esta técnica obtienen un significado especial dos categorías: el agente externo como observador participante y el agente interno como informador fiable, figuras que se originan en la antropología social y cuyo objetivo es el estudio y explicación de las sociedades primitivas. Para realizar su tarea, esta ciencia considera indispensable desprenderse de los valores y formas de pensar prevalecientes en la sociedad occidental: la concepción positivista de que el estudio de los fenómenos sociales se realiza libre de sesgos subjetivos del investigador y la posibilidad de una explicación y descripción de los fenómenos, independiente del significado subjetivo que tiene para sus protagonistas.

Para descubrir los significados que permiten la comprensión de los fenómenos sociales, la antropología social desarrolló el método de la observación participante, donde hay colaboración, hasta cierto punto, en las actividades de los protagonistas con el fin de participar en su «experiencia vivida» mediante la «observación de cerca» y la conversación con informadores fiables. Los investigadores educativos adoptaron la observación participativa para estudiar procesos formativos. Sin embargo, esta perspectiva es criticada, ya que protege a los agentes internos de la crítica externa; no favorece la autocrítica de los agentes internos, ni estudia prácticas sociales desconocidas, por tanto no pueden relacionarse con los agentes internos como los antropólogos; los agentes internos no comparten valores y, a veces, proporcionan informes contradictorios.

De tal modo, algunos investigadores educativos niegan los orígenes antropológicos de la observación y afirman que esta técnica nace con la Escuela Sociológica de Chicago. Según Elliot, la observación participante, sea utilizada en el método

sociológico o antropológico, se desarrolló a partir de la doctrina naturalista. En opinión de Hammersley, el naturalismo supone que el mundo social debe estudiarse en su estado «natural», la fuente primaria debe estar en los escenarios «naturales». El investigador deberá adoptar una actitud de «respeto» y «aprecio» hacia el mundo social para comprender sus significados; como observadores participantes deben aprender la cultura de las personas que estudian e interpretar el mundo del mismo modo que ellos lo hacen. La realidad social puede entenderse a partir de sus propias normas intrínsecas, en vez de hacerlo a través de normas impuestas por los investigadores externos.

Actualmente, la observación es la técnica de acopio de datos cualitativos que más ampliamente se utiliza en la investigación educativa. A partir de dos enfoques etnográficos: 1) *ideografía* que es la descripción de situaciones particulares y la índole descriptiva de la información descubierta, su objetivo es la comprensión social de la situación que se estudia, donde las descripciones pueden estar llenas de detalles significativos, estilos y modelos, no fácilmente medibles; 2) *nomotética* que se caracteriza por ser generalizadora, comparativa y teórica; se distinguen cuatro tipos de observación:

*Observación ocasional y provocada.* Permite, por un lado, captar los sucesos en forma casual, sin intencionalidad y, por otro, descubrir los propósitos definidos.

*Observación estructurada o sistemática y observación no estructurada o asistemática.* Guía al observador por medio de las reglas definidas y predeterminadas de una observación estructurada, así como le permite acceso fácil a los campos de interés a través de la observación espontánea no planeada.

*Observación participante y la no participante.* Posibilita el estudio de un grupo desde dentro o bien conduce la observación sin que el investigador forme parte del grupo sometido a examen.

*Observación individual y colectiva.* Refiere el número de los observadores.

La observación tiene que llevarse a cabo, al menos, bajo dos condiciones: orientarse al objetivo concreto de la investigación, es decir, informar o recoger datos acerca de algún aspecto del asunto sometido al interés de la problemática; y estar debidamente controlada para tener validez, someterse a ciertas reglas que garantizan su valor. Los resultados de una observación deben triangularse con los datos obtenidos por otras técnicas, compararse y comprobarse con el fin de lograr la máxima confiabilidad posible.

El proceso de observación implica las siguientes acciones: definición del objeto y sujetos a observar; elección de los medios de observación (diario, encuesta, entrevista, etc.) y la manera cómo se registrarán los datos; preparación de un plan de observación, un esquema de trabajo donde se establece la secuencia, los pasos a seguir, las etapas, el tiempo, las fases y las facetas de la observación; comprobación y valoración de los datos; clasificación y agrupación de los datos recogidos; y por último, el análisis de los datos y su presentación en tablas o cuadros.

El observador debe tener siempre en la mira la finalidad de la investigación, planear la observación cuidadosamente, realizar el registro sistemáticamente y en relación con los propósitos generales, someter los resultados a comprobaciones y control de validez y confiabilidad. La regulación o control en una observación simple, se refiere a la estandarización de las técnicas para la observación o, en algunos casos, de las variables de una situación experimental.

El observador participante debe buscar un papel que sea aceptable para el grupo sin divulgar su verdadera finalidad y sin alterar las pautas usuales de comportamiento del mismo. La observación participativa puede variar desde una afiliación total al grupo hasta una pertenencia a él, pero esto, sólo durante una parte del tiempo de observación. A su vez, el observador no participante logrará a registrar el comportamiento «natural» del grupo, sólo si se disfrazará para que se le acepte en el grupo a estudiar. Dependiendo del grado de participación, muchas reacciones del observador serán similares a las de los verdaderos integrantes del grupo. La participación plena en la

vida de un colectivo permite el acceso a la información que difícilmente se consigue por un extraño.

De tal modo, el observador, y en especial el participativo, adquiere una experiencia mucho más profunda; toma nota del verdadero comportamiento de los participantes y registra el contexto que da sentido a las expresiones de opinión, rebasando de manera muy importante, la riqueza del cuestionario usual; también comprueba las afirmaciones hechas por distintos componentes del grupo y asume que, el papel que desempeña puede tener relevancia suficiente para cambiar el comportamiento del grupo. Por otro lado, a mayor participación, el observador disminuye el ámbito de su experiencia al tomar una posición dentro del grupo, se identifica con un sector y sigue la pauta de la actividad asumida, por lo tanto, tiene menos posibilidades de descubrir lo que viven los individuos al borde de este sector; dentro de la jerarquía y la organización del grupo, el investigador llega a ocupar un lugar y así se cierran conductos de información; al involucrarse emocionalmente pierde la objetividad, de tal modo, ocurre que los pautas de comportamiento aprendidas en el grupo, acaban por parecerle naturales.

En la modalidad de observación no controlada, la experiencia es única, muy personal y propia de acuerdo al grado en que el observador se convierte en participante. Para la organización de la observación es preciso seguir muy de cerca el problema de investigación, pues es a partir de las hipótesis que se construyen las categorías o hechos a observar; por ello, el investigador-observador debe realizar notas durante la jornada, interpretar lo registrado y analizarlo; así como complementar la observación con los planos de información que se trazaron previamente al trabajo. En una etapa más avanzada del desarrollo de proyecto y a medida que las ideas se hacen más profundas y delineadas, la observación pasa de ser espontánea y abierta, y se vuelve más sistemática y estructurada.

Observación participante es una de las técnicas introspectivas de la investigación cualitativa, en la que el investigador participa con el grupo como si fuese un miembro más. Según Sánchez Puentes, «es una técnica de acopio de datos que consiste en registrar el comportamiento del grupo (o individuo)

«desde dentro». Durante el proceso de recolección de datos, el observador no sólo se confunde con los observados, sino que actúa al lado de ellos como si fuera uno de ellos» (Sánchez Puentes, 2000, p. 141). El observador participante tiene que poseer la habilidad de afectar lo menos posible el entorno de la observación y minimizar con ello su efecto en el grupo, aunque debe recalarse que la visión cualitativa asume la posibilidad de incidir en el entorno.

Las fortalezas de esta técnica son: 1) la emergencia o incorporación de los datos que se obtienen para crear las categorías, en vez de establecerlas previamente; 2) la posibilidad de dar mayor rigor a la observación al combinarla con otros métodos; y 3) se observa a los individuos y a los grupos en su hábitat laboral durante las clases, los intermedios, las reuniones, etc., se toman las notas del campo de lo observado cotidianamente y se comparan los resultados con los productos obtenidos por otros instrumentos (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004, pp. 107-108).

Cuando el observador participante se enfrenta con muchos problemas, la observación se convierte en una cuestión de instinto. Aún así la experiencia de otros investigadores puede proporcionar cierta seguridad y orientación, así como dar una idea de las posibilidades y los peligros. Sin embargo, ¿por qué participar de manera tan próxima en la investigación? La idea central de la participación es la introducción de las experiencias de otros individuos en un grupo o institución, esto supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que se hace posible una mejor observación. Desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios, la participación contribuye a la valoración; y, al mismo tiempo, el investigador se convierte en un miembro del grupo estudiado y puede operar por reflexión y analogía reflexionando sus propias motivaciones, reacciones e intenciones, y cómo y cuándo ocurren en el proceso del que forma parte. Al participar se actúa sobre el medio y, al mismo tiempo, se recibe la acción del medio.

No obstante, hay que tener cuidado con identificarse completamente con los miembros, es menester mantener cierta distancia, no permitir que la defensa de sus valores prevalezca

por encima de su estudio real. Aunque los observadores participantes realizan un intenso estudio acerca de un grupo en especial, sus hallazgos también tienen interés para otros grupos de la misma institución e, incluso, de los establecimientos análogos. Los estudios realizados en hospitales, prisiones, asilos, escuelas, etc., se ilustran recíprocamente, pues viven ciertos procesos institucionales comunes. Si el investigador es consciente del peligro y las reglas del método de la observación participante, estará en condiciones de encontrar con precisión los significados culturales contenidos en cualquier grupo que estudie. Para lograr la validez interna, el observador participante utiliza métodos para la exploración, algunos de estos implican «reacciones» del sujeto como la observación de una clase, y otras no son reactivas por ejemplo en los estudios de informes escolares, escuchas ocultas, etc.

A pesar de que la observación participante es el método más puro de la etnografía, la observación no participante llegó a ser la más común en la investigación educativa. En este caso el investigador sólo desempeña el papel del observador y contempla las situaciones de interés, por ejemplo, una lección desde el fondo del aula, una asamblea de escuela desde el fondo del salón, una reunión de personal o un recreo «desde fuera». La observación no participante también requiere de un tiempo prolongado de permanencia en el grupo, pero, a diferencia de la observación participante, evita que el investigador se involucre plenamente en la vida de los sujetos estudiados, establezca contactos personales, se involucre sentimentalmente, emita juicios, etc. Lo anterior tiene su lado negativo, ya que el observador no penetra en el núcleo vital del grupo, no goza de la satisfacción de contribuir a la fusión del grupo o institución, no obtiene la confianza plena de los actores, ni vivirá en carne propia sus experiencias y sentimientos.

Es preciso señalar que los resultados del trabajo de observación suelen ser vistos como subjetivos y distorsionados, en este sentido, vale la pena mencionar que es difícil obtener resultados absolutos: ni conocimientos absolutamente objetivos, ni absolutamente subjetivos. Todo conocimiento social y toda comunicación humana tienen, al mismo tiempo, una dimen-

sión objetiva y una dimensión subjetiva. Por tanto, el investigador cualitativo siempre debe preocuparse por la validez y confiabilidad de los resultados de su investigación, así como por la autenticidad de los objetivos alcanzados en su investigación, cuando no han sido alterados por su presencia o instrumentalización.

## FASES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

*Planeación*

LO QUE concierne a la estructura de los proyectos de investigación, la de los estudios de corte cuantitativo es definida *a priori*, mientras que la de los de corte cualitativo es considerada *a posteriori* o como el resultado del proceso de construcción teórico-metodológica y se perfila en el transcurso de la investigación. Es decir, en la primera propuesta esta es elaborada en su totalidad, se presenta de manera esquemática y expone sus fundamentos teórico-metodológicos explícitamente; en la segunda se estructura de manera dialéctica y dialógica, es decir, la propuesta de proyecto de investigación se erige conforme se desarrolla el estudio: inicia con un planteamiento de problema y continúa con otras partes estructurantes, sin embargo, en ellos se avanza, se regresa y se replantea la configuración del proceso entre el investigador, lo investigado y la estructura. Desde la investigación cuantitativa se construye un documento donde se plasman las ideas orientadoras del proceso investigativo de inicio a fin, mientras que en la cualitativa el proceso se encuentra en construcción.

Enfocándonos a esta última, diremos que en las etapas o fases cronológicas de los proyectos de investigación cualitativa etnográficos, etnometodológicos, hermenéuticos, etc., es pertinente proponer y usar la siguiente estructura: planeación, acopio y tratamiento de la información (categorización, reflexión, interpretación y teorización), redacción y presentación del informe final. Los elementos estructurantes de la *planeación* son: planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos, observables, contexto institucional, sujetos estudiados, justificación, hipótesis, marco referencial (contexto socio-his-

tórico y cultural, antecedentes y estado del arte), marco teórico (fundamento epistemológico, descripción de la(s) categorías) y enfoque metodológico. A continuación, describiremos cada uno.

*Planteamiento del problema:* el proceso de investigación cualitativa, no presenta criterios orientadores definitivos, el investigador puede guiarse por los requerimientos para un estudio cuantitativo: caracterizar a los sujetos o individuos involucrados e inmersos en la institución examinada; las categorías<sup>4</sup>, conceptos, o ideas a investigarse; los límites teóricos, esto es, las epístemes y teorías que la sustentan; la temporalidad o períodos de tiempo en los cuales se realizará el trabajo investigativo; y el escenario, espacio o área geográfica: región, país, ciudad, sector, escuela, aula, clínica, entre otros (Taylor y Bogdan, 1990, p. 20). Los aspectos antes descritos sirven al investigador como guía y aseguran la congruencia del trabajo a realizar.

Es necesario además delimitar el problema de investigación pues, no es lo mismo estudiar un grupo de maestros de una universidad, que un grupo de docentes de una facultad, o solamente ciertos profesores de un área específica dentro de una facultad. Está claro, que la elección de las dimensiones del trabajo es vital y depende de varios factores: la factibilidad, los recursos destinados a la investigación, el personal involucrado, etc. En este sentido, las posibilidades de un alumno de posgrado orientado a la investigación, a menudo son limitadas, por tanto el estudiante debe elegir un extracto muy pequeño de la realidad educativa; por ejemplo, 3-o «A» de Primaria pública «Valentín Gómez Farías» de Zacatecas o bien, profesores de física de la Preparatoria IV de la UAZ, etc.

El investigador cualitativo debe tener presente su tarea en todo momento del estudio y describir, interpretar y explicar la vida de los actores educativos, esto es, qué piensan, sienten y cómo actúan; también señalar los puntos de vista de los sujetos y el significado interno que ellos comparten e intentar dar respuesta a las preguntas que tienen que ver con las relaciones

oooooooooooooooooooo

<sup>4</sup> En los trabajos de corte cualitativo se habla más frecuente de categorías y no de variables que se refieren a las propiedades de los objetos de estudio, sean estos animados o inanimados.

sociales entre los sujetos; además realizar estudios comparativos entre las culturas erigidas en las instituciones educativas y proponer la solución de algún problema específico que se incluya en su investigación; asimismo debe provocar la inquietud en las personas involucradas de transformar su vida laboral cotidiana, de mejorar su programa educativo, entre otros.

La investigación cualitativa inicia con la elección del problema a estudiar, y se formula a manera de interrogante, incluyendo las categorías o sin ellas. El investigador sigue un diseño de investigación flexible y por ello, su estudio comienza con interrogantes vagamente formuladas en oraciones interrogativas, por ejemplo: ¿Qué relación existe entre X y Y? (Kerlinger, 1983, p. 11). A continuación se presentan algunos ejemplos de preguntas para una investigación cualitativa:

- » ¿Cuál es el desempeño de los alumnos de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAZ, y cuáles son los factores que limitan o favorecen este desempeño?
- » ¿Cómo se lleva a cabo la socialización de los alumnos de primer año del grupo «A» al ingresar a la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAZ?
- » ¿Cuál es la relación entre el estado emocional de los alumnos de primer año del grupo «A» de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAZ y su rendimiento académico?
- » ¿Qué relación existe entre el medio cultural del que vienen los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAZ y la deserción escolar?
- » ¿Qué implica para los docentes de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAZ su eficiencia profesional?
- » ¿Cómo viven los alumnos de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAZ el trabajo de investigación?

Una vez formuladas las preguntas, el investigador **construye** y divide los *objetivos* del estudio en: generales, específicos y particulares. Los propósitos básicos de una investigación cualitativa son, la profundización en el conocimiento, la **comprensión**

e interpretación de situaciones y fenómenos sociales, así como la detección del significado de la conducta de los sujetos que están accionando o de los actores que están participando. La formulación de los objetivos ayuda a definir mejor el problema principal de la indagación, a desarrollar las acciones de intervención en el mismo y, por último a transformar las situaciones o incidir en los fenómenos identificados.

Para construir los objetivos se utilizan, además de los verbos en infinitivo indicados en la investigación cuantitativa o clásica, otros de significado más amplio, por ejemplo, *diagnosticar, intervenir, analizar, conocer, reconocer, socializar resultados, diseñar un plan de acción, monitorear, evaluar, proponer*, entre otros. Con el propósito de facilitar la redacción de los objetivos, a continuación se presenta un listado de algunos verbos en infinitivo que pueden servir como referencia al investigador en el planteamiento de objetivos en un proyecto de investigación cualitativa:

|           |             |            |              |              |
|-----------|-------------|------------|--------------|--------------|
| Analizar  | Contribuir  | Evaluar    | Hacer        | Pensar       |
| Calcular  | Cuestionar  | Diseñar    | Motivar      | Proveer      |
| Comprobar | Determinar  | Examinar   | Presupuestar | Proporcionar |
| Consultar | Especificar | Iniciar    | Producir     | Verificar    |
| Averiguar | Indagar     | Investigar | Identificar  | Comprobar    |

La elección de los verbos para la construcción de los objetivos depende de los propósitos del estudio y criterios del propio investigador. Los objetivos se formulan partiendo del planteamiento del problema y las preguntas de investigación, algunos ejemplos pueden ser los siguientes:

- » Diagnosticar el imaginario sobre la investigación que tienen los alumnos de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAZ.
- » Conocer las causas principales de la pérdida de interés

en los estudios de los alumnos de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAZ.

- » Implementar una propuesta de intervención docente a través de investigación-acción para despertar el interés en la investigación educativa de los alumnos de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAZ.
- » Reflexionar e interpretar el proceso vivido por los docentes de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAZ para realizar una propuesta de formación docente a partir de la teoría crítica y la didáctica crítica.

Otro punto importante a considerar en una investigación cualitativa es la descripción del *contexto*, que se refiere a los escenarios donde se desarrolla el estudio y puede ser considerado desde los niveles macro, meso o micro. El primer aspecto, el macro, se remite necesariamente a contextos de los sistemas nacionales (territorio, regiones, o instituciones gubernamentales (SEP, SSA, entre otros)), el segundo, el meso, a estados, instituciones (universidades, escuelas de diferentes campos y niveles formativos), y el tercero, micro, a los escenarios más específicos como espacios áulicos, clínicas, comunidades, colonias, entre otros.

Estos contextos son tratados en las diferentes modalidades de investigación cuanti-cualitativa, aunque, cabe decir, es en el espacio micro donde la investigación cualitativa encuentra mejor acomodo y repercusiones, es decir, la investigación cualitativa se remite a los niveles micro básicamente, tratando de hacer una relatoría de los aspectos más importantes que la componen. La investigación en una institución educativa requiere del análisis de la infraestructura institucional para posteriormente describir con detalle el espacio interno (aula). El hecho de realizar una indagación dentro del establecimiento educativo, obliga a recurrir a ciertos aspectos de análisis institucional y estudiar con su apoyo los siguientes elementos:

- 1) Las directrices internas de la institución o las personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas:
  - » La planta docente, esto es su lenguaje, su vida cotidiana

laboral, sus hábitos, sus aspiraciones, función, conducta, actitudes, sus creencias, intuiciones y representaciones acerca de la enseñanza de la materia que imparten, su experiencia académica y práctica docente.

- » Los alumnos, su lenguaje, su vida cotidiana estudiantil, su nivel educativo, su número, sus inquietudes respecto al proceso de aprendizaje, sus expectativas, motivación;
  - » Los administrativos;
  - » El personal de apoyo;
  - » Los padres de familia;
- 2) Las directrices externas:
- » La organización;
  - » Las normas;
  - » La ideología;
  - » Las tareas de la institución;
  - » Las metas que pretende alcanzar cada unidad;
  - » El programa que se usa para alcanzar esas metas.

La primera de las dos directrices es muy importante pues es el alma de la investigación; los contenidos de la segunda se crean por los integrantes del establecimiento, esto es refieren al espacio o cuerpo de la investigación. «Maestros, alumnos, directivos y autoridades del sistema son todos actores, desde distintas plataformas, de este acontecer que se construye día con día en la escuela y que en sí mismo constituye una experiencia educativa fundamental para todos los que en ella participan» (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p. 32).

De tal manera, por un lado está la institución como aparato de control social dirigida, a través de las normas y leyes, de las decisiones de legitimación e imposición de sumisión a los dirigentes y creadores del establecimiento; y por el otro lado, están los sujetos, actores de la escuela con su cultura, costumbres, su vida cotidiana, que se presuponen sumisos incondicionalmente a estas reglas institucionales explícitas e implícitas. De tal suerte que la siguiente categoría obligatoria para el análisis en un estudio de corte cualitativo son los *sujetos* o individuos involucrados en la institución donde se lleva a cabo el trabajo

investigativo. En el caso de abordar el campo educativo en específico, se ha de referir a los docentes, alumnos, directivos, trabajadores, padres de familia.

Los participantes de este proceso son individuos susceptibles de investigarse e independientemente del paradigma investigativo, se trata de recopilar la información sobre su número, procedencia, edades, capital cultural, historial biográfico, historias de la vida profesional; así como su vida laboral cotidiana, conflictos, significados, creencias.

Una vez que se ha definido el problema, que se han establecido los objetivos y descrito una serie de ideas inherentes al estatus formativo de los sujetos del acto, se requiere *justificar* el proyecto. Por justificación se entiende la exposición de los motivos del investigador, la fundamentación de la relevancia y factibilidad del estudio, su carácter novedoso y actual. Para presentar este apartado, se debe partir básicamente del *por qué se investiga*; tomarse en cuenta las dimensiones *empírica, teórica y metodológica* de la investigación. En el primer plano, el empírico, se recurre a los elementos que el objeto de investigación provee en su estado inicial, información obtenida a través del primer acercamiento con la realidad. El segundo aspecto se construye a partir de la inquietud que surge en el investigador para profundizar en uno o varios enfoques teóricos que tratan el problema, accediendo a las fuentes de información científica; y el tercero se explica por la necesidad de la elección de metodología y técnicas específicas. En última instancia es recomendable recurrir a los elementos estructurantes propuestos en el modelo cuantitativo: magnitud, vulnerabilidad, trascendencia y factibilidad.

Lo que concierne a las *hipótesis* de una investigación cualitativa, algunos autores consideran que no es indispensable incluirlas, por la naturaleza misma de este tipo de indagación, ya que no busca la comprobación de los supuestos o teorías establecidas. De acuerdo con Abrunch, una hipótesis es un juicio de carácter conjetural que, por lo general, ubica al investigador en una lógica de tipo deductivo, donde las hipótesis son algunas implicaciones de la teoría que esperan verificación (Abrunch, 1983, p. 107). En los trabajos de corte cualitativo la función

de la hipótesis no es precisamente la de verificar sino de hacer presencia dentro de la estructura de manera orientadora, ser una guía.

Generalmente las hipótesis de los estudios cualitativos son definidas como suposiciones del investigador respecto a la posible solución de un problema o a la intervención para enfrentarlo. La o las hipótesis desempeñan un papel muy importante en la organización de la investigación, ya que a partir de su formulación, el investigador identifica y focaliza la información necesaria. En algunas investigaciones cualitativas, se inicia el estudio sin hipótesis específicas previas y sin categorías preestablecidas para el registro de observaciones, con el fin de evitar concepciones previas que puedan conducir a explicaciones o interpretaciones erróneas o sesgadas. En estos casos, las hipótesis surgen de la realidad observada a medida que se avanza en la investigación.

Las hipótesis en los estudios cualitativos no son de tipo causal, pero pueden establecerse relaciones entre variables, en un plano puramente descriptivo; asimismo, las hipótesis se vuelven orientadoras de las acciones, permitiendo alcanzar determinados objetivos o bien, la evaluación de posibles efectos de acciones ejecutadas. La verificación de estas hipótesis se da en la práctica y se mide por el éxito de una acción o el efecto directo o indirecto dentro de la transformación de una situación. En las investigaciones cualitativas no se construye una sola hipótesis, pueden proponerse como guías las necesarias y desechar durante el transcurso del proceso aquellas que no brindaron la orientación esperada, aunque al final puede ser que la hipótesis pase de una fase-guía a una de verificación o comprobación.

A continuación se presentan distintos ejemplos de hipótesis realizadas en investigaciones cualitativas que siguen las pautas descritas:

- » Cuanto más eficiente sea el programa de intervención docente, tanto mayor será la mejora y el aumento del interés de los alumnos en el proceso investigativo (Salas, 1999, p. 7).

- » Cuanto más fuerte es la cohesión de un grupo, mayor deberá ser su influencia en los miembros.
- » Las personas con prejuicios identifican a los integrantes de los grupos minoritarios por sus rostros más fácilmente que las que no tienen prejuicios (Kerlinger, 1983, p. 18).

Respecto al *marco referencial* de una investigación, hay que señalar que en algunos casos lo confunden con el marco teórico o conceptual, sin embargo, estos tres conceptos difieren. El marco referencial alude a la descripción del contexto socio-histórico donde se ubica el objeto de investigación, es todo aquello que impacta al objeto: los aspectos relevantes de las políticas internacionales y nacionales, los documentos que rigen la educación, los acuerdos de los Congresos Educativos a niveles marco, meso y micro, en otras palabras, la observación, descripción y explicación de la realidad a investigarse, es lo que debe ubicarse en la perspectiva de lineamientos de carácter teórico (Méndez, 1992, p. 65). Esto exige del investigador la identificación de un marco de referencia sustentado en argumentos de la realidad en la cual se está viviendo; por ello cada investigación toma en cuenta el conocimiento previamente construido, por lo tanto, cada investigación hace parte de la estructura teórica ya existente (Ladrón de Guevara, 1978, p. 55).

El apartado de la investigación cualitativa que aborda los *antecedentes* del objeto de estudio, es una retrospectiva al desarrollo del concepto sobre el cual se indagará. A su vez, el *estado del conocimiento*, algunos autores lo consideran como *estado del arte* o *estado de la cuestión* (véase anexo 3), es el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, las tendencias de investigación de los temas abordados, los problemas de investigación y ausencia de los mismos, así como su impacto y condiciones de producción que abordarán los trabajos a niveles mundial, nacional y local que indagan en la problemática seleccionada para el estudio (véase

anexo 3). Es pertinente realizar el análisis de las investigaciones existentes, enfrentar los resultados y opiniones, clasificar los trabajos por etapas, enfoques y teorías utilizados para tratar el mismo tema, así como generalizar y extraer los datos que sean de apoyo para la propia indagación.

El *marco teórico* en las investigaciones cualitativas, así como en las cuantitativas, tiene la función de ubicar el objeto, tema o problema de investigación dentro de un conjunto de teorías existentes para precisar bajo qué enfoque epistemológico y teórico se llevará cabo. La función más importante de una teoría es explicar, decir por qué, cómo, y cuándo ocurre un fenómeno; además, la teoría sirve para sistematizar o dar orden al conocimiento. Otra función de la teoría es la predicción y anticipación de las manifestaciones del fenómeno, según los factores ambientales, contextuales o culturales. Es posible examinar la confluencia de varias teorías y así incrementar las posibilidades de lectura y comprensión del problema. Las funciones del marco teórico son:

- » Orientar sobre cómo se realizará el estudio;
- » Proveer un marco de referencia para interpretar los resultados y conectarlos a la literatura existente sobre el fenómeno;
- » Ampliar el horizonte del estudio y a la vez centrar al investigador en el problema para evitar desviaciones del planteamiento original;
- » Conducir al establecimiento de hipótesis o afirmaciones que se someterán a la prueba de confrontarlas con la realidad;
- » Ayudar a prevenir errores que se han cometido en otros estudios.

La elaboración del marco teórico implica la revisión de la literatura previa, incluyendo fuentes primarias, secundarias y terciarias impresas o electrónicas; extracción y recopilación de la información de interés, basada en su relevancia y autoridad para apoyar la definición del problema y la metodología investigativa; y por último, la construcción y redacción del marco

teórico. La función teórica implica desarrollar una actitud y capacidad interpretativa durante todo el proceso de investigación, pues orienta al investigador a la construcción del objeto de estudio, a partir de la interpretación, análisis y explicación de realidades cotidianas y del material empírico.

El marco teórico puede ser expuesto *a priori* o construido durante la investigación, aunque lo ideal es que se construya en el proceso de elaboración del anteproyecto. La elección del problema del estudio conlleva, en sí mismo, las primeras manifestaciones del marco teórico; los elementos del marco teórico son los mismos que se emplean para estructurar un anteproyecto de corte cuantitativo, aunque existe una diferencia entre ambos: en el cuantitativo se emplean variables, mientras que en el cualitativo categorías. Para su construcción se recomienda la identificación de categorías que posteriormente se definen con la contribución de los grupos participantes, de manera abierta y artesanal. Para su redacción se emplean las locuciones latinas, se elaboran fichas, se aplican ciertas reglas. El marco teórico debe fundamentarse epistemológicamente, a partir de las fuentes primarias y secundarias.

Es muy importante en una investigación establecer y seguir un plan. Para esto es necesario *calendarizar* las actividades mediante la elaboración de un cronograma o una agenda que contemple cada una de las acciones desde el principio de la indagación hasta su finalización.

#### LA AGENDA DE UNA INVESTIGACIÓN

##### AGENDA

| FASES         | Número de semanas<br>Inicio/terminación | Período 2010/2012 |
|---------------|-----------------------------------------|-------------------|
| 1. PLANEACIÓN | 24 30-III-10 30-IX-10                   |                   |
| Problema      |                                         |                   |
| Justificación |                                         |                   |
| Objetivos     |                                         |                   |

Supuestos hipotéticos  
Referente teórico  
Procedimiento Metodológico

## 2. ACOPIO DE INFORMACIÓN

Revisión de archivos  
Búsqueda de fuentes  
Obtención de información  
Lecturas  
Clasificación  
Selección de notas.

## 3. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

(Interpretación y/o sobreinterpretación y teorización.  
Concentración: categorización, Reflexión, teorización.

## 4. ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL

Redacción provisional - Asesoría  
Revisión borrador - Asesoría  
Revisión predefinitiva - Asesoría  
Revisión definitiva - Impresión y presentación ante sinodales.

### *Acopio y tratamiento de la información*

Una vez planeada la investigación, elaborado el anteproyecto y diseñados los instrumentos, el investigador inicia el *acopio de los datos* o el *trabajo de campo*. Este es el principal componente de la investigación cualitativa, que implica estar allí, conocer y entender a los actores y sus vidas. La comprensión de lo específico se hace necesaria fundamentalmente a través de la observación y el registro de detalles de las prácticas. En este paso se cumple con funciones diferentes a las de observar y describir neutral y exhaustivamente, antes bien, se descubren las «grandes pequeñeces» de la vida cotidiana, se documenta lo no documentado, se hace pues, visible lo invisible y explícito lo implícito, esto es, se revela lo extraordinario en lo ordinario.

El trabajo de campo se entiende como ejercicio de cons-

trucción del conocimiento, no es sinónimo de técnica o paso de la investigación, sino que adquiere la connotación de acto interpretativo, concebido como un proceso de traducción, un diálogo continuo entre intérpretes e interpretados. El trabajo de campo y la realidad directa no son el objeto de conocimiento, sino las referencias empíricas, a partir de las cuales, se desarrollan ejercicios de traducción, interpretación y construcción de los hechos, las relaciones y los procesos sociales ubicados históricamente en contextos específicos.

En este sentido, la tarea principal del investigador cualitativo es determinar los escenarios<sup>5</sup>, ir a ellos, en la búsqueda de llevar a cabo el estudio. Taylor y Bogdan plantean que el escenario ideal para el investigador es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos, aunque acceder a ellos es difícil, pues puede presentarse la renuencia por parte de los responsables institucionales o de grupos que no permiten el trabajo (Taylor y Bogdan, 1990, p. 36). Esta muestra de desconfianza requiere tiempo y paciencia del investigador. Es necesario solicitar el permiso y convencer a los directivos y al personal de la relevancia del estudio, exponer los motivos y generar un ambiente adecuado para su aprobación; de tal manera, el consentimiento de acceso a los escenarios debe ser negociado. Si no se logra persuadir a los actores, se renuncia al escenario y se busca otro.

Los procesos de acopio y tratamiento de la información en investigación cualitativa se realizan paralelamente, esto es, a la vez que se obtiene la información, se reflexiona sobre ella, se hace la interpretación y la teorización<sup>6</sup>. El trabajo de campo requiere de una capacitación previa de los observadores, trabajadores y equipo de registro de la información y es de presuponerse que, una buena capacitación asegura que el trabajo se desarrolle en condiciones adecuadas y se alcancen resultados

\*\*\*\*\*

<sup>5</sup> Escenario es el espacio donde interactúa tanto investigador como investigados: sujeto y objeto. Se refiere a los espacios institucionales, áulicos, clínicos, comunitarios, etc.

<sup>6</sup> Teorización es la forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo el análisis; se compone por percepción, comparación, contraste, agregación y ordenación, así como de determinación de vínculos, relaciones y especulación.



El principio básico de triangulación consiste en recoger y analizar los datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí; un ejemplo de esta estrategia puede ser que el espacio áulico se representa por el profesor, alumno y observador desde distintas posiciones, la posición de cada uno de ellos, lo cual permite verlo desde ángulos diversos y comparar los datos. De tal manera, la triangulación es la contrastación de lo observado, registrado por diferentes instrumentos de observación. En investigación cualitativa pueden triangularse los datos recogidos en un mismo tiempo y espacio por diferentes observadores, pueden ser comparaciones teóricas o interpretaciones desde diferentes enfoques; contrastaciones metodológicas, esto es, a partir de la aplicación de diferentes métodos y sus resultados.

La información obtenida a través del trabajo de campo puede tratarse además siguiendo el proceso que integra los elementos estructurantes de conceptualización, categorización, organización y estructuración:

#### EL ESQUEMA DEL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN

| OPERACIÓN INDUCTIVA         | PREGUNTA CLAVE PARA LA TAREA                                                                                                                    |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) <i>conceptualización</i> | ¿Cuántas ideas diferentes señalaron los sujetos estudiados en cada pregunta?                                                                    |
| b) <i>Categorización</i>    | ¿En cuántas categorías se pueden agrupar las ideas emitidas por los sujetos en cada una de las preguntas?                                       |
| c) <i>Organización</i>      | ¿Qué organización presentan las categorías que incluyeron todas las ideas expresadas por los sujetos estudiados para cada una de las preguntas? |
| d) <i>Estructuración</i>    | ¿Qué esquema estructurado resulta de los pasos anteriores para cada una de las preguntas?                                                       |

La *conceptualización* implica entender a partir de la idea sujeto-verbo-complemento que si están presentes dos o tres complementos, se obtienen dos o tres ideas diferentes. En el texto se detectan las ideas y si se repiten posteriormente, se marcan con un signo (x, y, o, \*, etc.) que indica frecuencia. En el caso de

las grabaciones, estas primero se transcriben y posteriormente se realiza el mismo procedimiento. A su vez, *la categorización* se construye utilizando palabras clave y reuniendo los paquetes de categorías, evitando, de esta manera, hacer interpretaciones previas. La categorización se entiende como una forma de pensamiento compleja que incluye el pensamiento teórico conceptual para reflexionar los rasgos y tendencias de la dinámica de los recortes de realidad, y su consiguiente traducción (reconstruir los problemas sociales y humanos) como objeto de estudio y/o intervención<sup>8</sup> (Orozco Fuente, 1991, p. 4).

*La organización* se construye en el esquema final, se organizan las categorías que se ordenan en un esquema y se evita la interpretación. *La estructuración* es el resultado de los pasos anteriores que concluyen con la reflexión e interpretación de los significados construidos por los sujetos estudiados. El procedimiento para la categorización consiste en realizar lecturas (de tres a cinco o incluso más, dependiendo del nivel de apropiación de categorías del investigador inmerso en el proceso) en un ambiente adecuado, esto es sin distractores físicos ni ambientales, identificando ideas, conceptos y palabras para su reflexión, interpretación y teorización.

Se propone la siguiente esquematización de las categorías que surgen de la información obtenida del proceso de investigación (véase cuadro 7).

CUADRO 7. SÍNTESIS DE LOS COMPONENTES PARA EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

| CATEGORÍAS | INFORMACIÓN<br>(descripción del evento) | REFLEXIÓN | INTERPRETACIÓN | TEORIZACIÓN |
|------------|-----------------------------------------|-----------|----------------|-------------|
|            |                                         |           |                |             |

8 La categorización se refiere a una forma de pensamiento epistemológico que da cuenta tanto de lo teórico, como de su articulación pertinente con la realidad. En la articulación, el pensamiento se cuida de no caer en la subordinación de los parámetros que pudieran imponer las estructuras teóricas, en otras palabras, esta forma de vinculación entre la teoría y la realidad, no significa una relación mecánica, inmediata y permanente entre ambas.

Después de tratar y organizar la información recopilada, el investigador interpreta los datos. *Las interpretaciones* son construcciones que vinculan de manera permanente el dato empírico con la teoría y lo remiten a sus referentes teóricos y estructurales, dando un contenido histórico concreto a categorías y conceptos. La información directa obtenida mediante los instrumentos es analizada en el campo de lo empírico, esto significa que su localización se lleva a los contextos concretos donde aflora y se vuelve observable. En el campo teórico significa explicarlo como parte de un problema estructural de la sociedad.

El trabajo de interpretación sobre la conformación de las redes de relaciones entre sujetos y de los procesos, es el eje teórico, y se convierte en la base para la construcción de conceptos. El trabajo interpretativo es un proceso que supone varias etapas: el primer momento considera una construcción conceptual elemental, que rebasa la pura descripción de los fenómenos; estos son analizados a partir de sus relaciones internas, de acuerdo con su significado y dinámicas propias, dentro de su contexto y estructuras sociales y locales. Los hechos toman formas de expresiones concretas y son descritos de manera cercana a los datos directos; con ellos, se realiza una organización básica del material empírico, dando una primera interpretación de lo que sucede, y se construyen los enlaces iniciales.

Posteriormente, en la segunda etapa del proceso interpretativo, los datos van adquiriendo dimensiones más abstractas, las explicaciones de los hechos van tomando forma de conceptos pero la referencia empírica debe mantenerse para que lo conceptual se siga alimentando con lo real. Es un paso teórico difícil, alternar entre particularidad extrema del detalle y la voz más general que acompaña el comentario interpretativo.

El análisis y la sistematización de los avances de una investigación no pueden separarse del ejercicio de *reflexión*. Para descubrir las relaciones e interconexiones básicas y duraderas y para conocer las leyes a las que están sujetos los procesos y objetos que se estudian, es necesario captar su esencia. Esto se logra a través del *pensamiento abstracto* cuyo resultado (con-

ceptos, hipótesis, leyes, teorías), debe ser fundamentado por la experiencia y la realidad concretas. De otra manera, el investigador cae en una postura metafísica al considerar el conocimiento científico como algo acabado, definitivo, que no requiere de precisión, alteración o cambio en función de la experiencia (Rojas Soriano, 2005, pp. 21-22).

El verdadero *valor de una investigación* científica no sólo es identificar nuevos problemas, estudiarlos, interpretar los hechos y generar nuevos datos; es necesario además *analizar la interrelación profunda de la ciencia con el sujeto, su unidad con la cultura en general, la utilidad de la ciencia con el hombre y su significado cultural*.

A partir de los datos empíricos obtenidos, se inicia el proceso cognoscitivo que se corresponde con la práctica, una vez elaborado el pensamiento abstracto, se ha de señalar la certeza o el error de los productos de reflexión teórica. Posteriormente, el investigador reflexiona o reconstruye su trabajo de acuerdo con los resultados del trabajo de campo, de tal manera que la reflexividad esté presente en todas las etapas del estudio. Por ejemplo, en el momento de recopilación de los datos, se lleva a cabo un proceso a través del cual el investigador, entendido como actor, interpreta y representa el trabajo de campo, convirtiéndolo en un modo continuo de autoanálisis y autoconciencia ideológica.

La reflexividad enfrenta al investigador con las dimensiones ideológicas del trabajo de campo, simultánea a la vivencia del trabajo mismo; esto lo vuelve más consciente de la ideología, cultura y política de aquéllos a quienes estudia; lo lleva a preguntarse de manera constante e intensiva «¿qué se?» y «¿cómo lo se?», como formas de reflexionar críticamente desde su interior con respecto a las lecturas que hace de los datos empíricos y a la forma en que los obtiene. Lo induce a analizar sobre cómo sus propias posiciones e intereses se imponen en sus formas de acercarse al objeto de estudio y de interpretar las realidades.

La reflexividad encierra otro concepto: *las voces escuchadas* en el trabajo de campo:

- » La voz del propio investigador;
- » Las voces de los sujetos tradicionalmente silenciados:
- » Mujeres, infantes, ancianos, campesinos, pobres, indígenas y en general, grupos marginados.
- » En el caso de la educación: docentes, estudiantes, padres y madres de familia y otros grupos de la comunidad educativa.

Las voces, escuchadas en historias, narraciones y citas requieren pasar por un proceso de interpretación que implica:

- » Transitar entre datos y teoría.
- » Tomar decisiones con respecto a qué acontecimientos privilegiar, qué voces seleccionar (incluyendo la propia) y qué lugar otorgarles en el texto.
- » Explicitar su voz, su definición como actor situado, y los criterios que lo llevaron a dar a conocer las voces de ciertos actores y no de otros.
- » Decidir cómo representar simultáneamente la voz propia y la de los actores.

Estas decisiones se toman a partir de la *autorreflexión*, que es una tarea de mucha responsabilidad. Teniendo como base los datos obtenidos sobre la realidad concreta, el investigador realiza las abstracciones científicas, que son los conceptos generalizados, las categorías y sus interrelaciones, en los cuales se destacan los aspectos y relaciones fundamentales de los procesos u objetos con el propósito de *conocer las leyes de su existencia, su desarrollo y transformación*.

De tal manera, el ejercicio de reflexión lleva al investigador a la *síntesis y generalizaciones* para explicar el comportamiento de fenómenos concretos y orientar otras investigaciones empíricas mediante la deducción de consecuencias particulares. La realidad es un proceso y, por tanto, todo conocimiento de ella, implica también una serie de momentos que van de las síntesis menos complejas a otras más complejas por medio de construcciones y reconstrucciones cognoscitivas. Finalmente, el investigador ordena la información obtenida después de los

procesos de recopilación, transcripción, interpretación de los datos; posteriormente lleva a cabo la redacción y presenta el informe escrito.

### *Redacción y presentación del informe final*

El *informe final* es un documento donde se plasma, escribe o muestra de manera ordenada, secuenciada, pertinente y concisa los aspectos o hallazgos de una investigación. Es importante destacar que redactar y presentar el informe requiere de un trabajo cuidadosamente elaborado, revisado y dictaminado por los asesores o directores asignados. Para tener la aceptación de las instancias correspondientes: dirección institucional, organismos financiadores, público en general que leerá el documento final, el escrito tiene que ser bien estructurado, claro, sencillo, convincente.

Uno de los problemas que enfrenta el investigador al redactar el informe de investigación, es que se cuenta con un sin fin de información y su tarea es organizarla y sintetizarla. En este sentido, serán de mucho apoyo algunas sugerencias del apartado anterior sobre el tratamiento de la información, ya que el proceso de redacción empieza desde el momento de procesamiento de los datos, con la triangulación o categorización. Posteriormente, el investigador reconstruye y replantea su trabajo a partir de los conceptos teóricos, y lo enriquece con sus reflexiones y conclusiones. Taylor y Bogdan ofrecen las siguientes sugerencias para la redacción del informe:

- 1) Antes de comenzar, bosqueje sus ideas en un papel.
- 2) Decida a qué público quiere llegar y adapte el estilo y el contenido a esta decisión.
- 3) Los lectores deben saber hacia dónde apunta y qué quiere expresar con lo que dice.
- 4) Sea conciso y directo.
- 5) Sustente el escrito con ejemplos específicos.
- 6) Ante el «bloqueo del escritor», escriba algo, cualquier cosa.

- 7) Invite a sus colegas o amigos a que lean y comenten su escrito (Taylor y Bogan, 1990, pp. 183-185).

Además, al momento de redactar el informe final, se debe tener en cuenta las consideraciones descritas a continuación: 1) Se recomienda que la redacción esté presentada en forma impersonal (se averiguó, se detectó, se indagó, etc.), evitando el uso de los participios, gerundios y tiempos complejos (se ha hablado, ha visto influenciado, había sido tomado, investigando, tomando notas, etc.). 2) Las oraciones tienen que ser preferentemente simples, esto es, que incluyan un sujeto con su predicado; cortas, claras, precisas y no contener las construcciones sintácticas pesadas o palabras o frases evaluativas tipo *lamentablemente, por desgracia, por suerte*, etc. 3) Sustituir las palabras de uso conversacional o local por las literarias o de estilo científico (también – además; pero – sin embargo; luego – posteriormente, etc.). 4) Es importante evitar los juicios de valor, un trabajo científico debe ser neutral y respetuoso con las opiniones de otros investigadores. 5) Si existe un serio problema con la ortografía y sintaxis del español, es obligatorio acudir al servicio de un corrector de estilo.

Finalmente, el escrito pasa por la revisión del asesor, dictámenes de los lectores y expertos y la valoración del director u otros responsables para que se presente ante las instancias correspondientes: comunidad, compañeros del programa, administrativos, sinodales. Existen varias propuestas del formato de presentación del informe, a continuación se exponen algunos de ellos.

|                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| PROPUESTA I                | Marco Teórico              |
| TABLA DE CONTENIDO         | CAPÍTULO IV                |
| CAPÍTULO I                 | Procedimiento metodológico |
| Introducción               | CAPÍTULO V                 |
| Planteamiento del problema | Categorización             |
| CAPÍTULO II                | CONCLUSIONES               |
| Marco Referencial          | DEFINICIÓN DE CONCEPTOS    |
| CAPÍTULO III               | SIGLAS                     |

BIBLIOGRAFÍA  
ANEXOS

PROPUESTA II (Van Dalen y Meyer)

I. MATERIAL PRELIMINAR

- A. Página del título
- B. Acta de aprobación previa (si hay)
- C. Prefacio y reconocimientos
- D. Índice de materias
- E. Índice de tablas (si las hay)

II. CUERPO DEL INFORME A.

Introducción

- 1. Enunciado del problema
- 2. Análisis de estudios relacionados
- 3. Premisas e hipótesis
- 4. Enunciado de las hipótesis
- 5. Consecuencias deducidas
- 6. Definición de términos

B. Método de enfoque

- 1. Procedimientos empleados
- 2. Fuentes de datos
- 3. Instrumentos para la recolección de datos

C. Presentación y análisis de las pruebas)

- 1. Texto
- 2. Cuadros (se incorporan al texto)
- 3. Gráficos (igual que los cuadros)
- D. Resumen y conclusiones

1. Revisión del problema y procedimientos

2. Hallazgos y conclusiones

III. LAS REFERENCIAS

A. Bibliografía, Apéndice, Índice

PROPUESTA III

Antecedentes y justificación

- Objetivos
- Planteamiento del problema
- Referente teórico
- Hipótesis
- Enfoque metodológico
- Capitulado tentativo
- Bibliografía
- Cronograma

PROPUESTA IV (Scotch Patrick)

LA SELECCIÓN PRELIMINAR

- 1. La carátula
- 2. Los agradecimientos (si hay)
- 3. La tabla de contenidos
- 4. La lista de tablas (si las hay)
- 5. La lista de figuras (si las hay)

I. MARCO CONCEPTUAL

- A. Antecedentes del problema
- B. La importancia del problema
- C. Planteamiento del problema
- D. Alcance y límites

II. MARCO TEÓRICO

III. MARCO METODOLÓGICO

- A. Las hipótesis o los objetivos
- B. Las variables
- C. Los sujetos
- D. Los instrumentos
- E. Diseño y procedimiento C.

IV. LOS RESULTADOS

- A. El procedimiento estadístico
- B. Descripción de los resultados
- V. EL RESUMEN Y DISCUSIÓN

- A. Un resumen
- B. Las conclusiones
- C. Las recomendaciones

La estructura del informe sigue los criterios que el propio investigador juzgue pertinentes, sin embargo, a partir de la década de los noventa e inicios del siglo XXI, los parámetros para la presentación de los trabajos de investigación tienden unificarse y se rigen por los organismos internacionales como APA (American Psychological Association) a través de su *Manual de publicaciones*, Salud Pública de México mediante sus *Normas para la publicación de manuscritos*, entre otros. A continuación se presentan algunos de los requerimientos universales para los reportes científicos y las tesis.

#### *Los requerimientos al contenido y la estructura de un reporte de investigación o una tesis*

La *carátula u hoja titular* contiene el nombre de la institución de educación superior u otra organización donde se realizó la investigación, apellido(s), nombre(s) del autor y asesor; título del trabajo. El *índice* se presenta al principio del trabajo y contiene los nombres y los números de las primeras páginas de todos los capítulos, subcapítulos e incisos (si los últimos tienen nombre), en particular, de la introducción, conclusiones para cada capítulo, conclusiones generales, anexos, bibliografía, etc. Si en la investigación se usa una terminología específica, abreviaturas desconocidas, nuevos símbolos, entonces, su lista puede presentarse en el trabajo antes de la introducción. La *lista de siglas y abreviaturas* se presenta en dos columnas en las cuales a la izquierda se escriben, según el orden alfabético, las abreviaturas y a la derecha su explicación. En el caso de que las abreviaturas, simbología, terminología, unidades, etc., se usen en el texto menos de tres veces, no se incluyen en la lista, sino que se presenta la explicación directamente en el texto.

La *introducción* del informe de una investigación descubre la esencia y el estado del problema científico, su significado, la razón del desarrollo del tema y el estado de la cuestión, y la justificación de la necesidad de la investigación. Después se presenta la característica general de la investigación en el siguiente orden:

*Carácter actual del tema.* Con el apoyo en el análisis crítico y comparación con las resoluciones de los problemas científicos se fundamenta la actualidad y necesidad del trabajo para el desarrollo del área correspondiente. La fundamentación del carácter actual no debe ser larga, es suficiente redactar un par de oraciones que expresen la esencia del problema.

*La relación del trabajo con los programas, planes y temas científicos* donde brevemente se presenta la relación del tema elegido con las LGACs (líneas de generación y aplicación del conocimiento) de la institución donde se realizó la investigación, además con los planes y programas del área científicos o estatales. Se mencionan los trabajos de investigación fundamentales para la preparación de la investigación y el papel del autor en la realización de dichas investigaciones.

*El carácter novedoso de los resultados teóricos de la investigación* donde se presenta una breve anotación de nuevas resoluciones científicas, propuestas por el autor. Es necesario mostrar la diferencia entre los resultados de esta investigación y los que se obtuvieron antes, y especificar el nivel de la novedad, esto es, los resultados obtenidos por primera vez, mejorados, desarrollados, etc. Cada concepto científico se presenta claramente, subrayando su idea principal y acentuando el nivel de la novedad que se alcanzó. El concepto científico formulado debe tener una *lectura accesible y uniforme* (sin detalles y explicaciones adicionales que hacen perder la idea principal). No es recomendable exponer el concepto científico en forma de anotación, constatando que en la investigación se realizaron ciertas acciones, ya que dicha anotación no es conveniente en el nuevo concepto científico del trabajo. Es el error más común entre los autores que hay que evitar. Esta parte tampoco debe contener la descripción de los resultados prácticos de la investigación (métodos, esquemas, algoritmos, aparatos, etc.). Es necesario *distinguir los nuevos conceptos científicos y los resultados prácticos de la investigación que son el resultado de construcciones teóricas*. Todos los conceptos científicos, contando su nivel de novedad son el *fundamento teórico* del problema resuelto en la investigación.

*Significado práctico de los resultados obtenidos.* En la investigación que tiene significado teórico, es necesario presentar la información sobre el uso científico de los resultados de la investigación o las recomendaciones respecto a su uso. En el trabajo que tiene significado práctico, es necesario presentar la información del uso de los resultados de la investigación o las recomendaciones respecto a su aplicación, indicando el valor práctico de los resultados; es necesario informar del nivel de preparación para su uso y de la aplicación de los resultados mencionados y señalar las organizaciones donde se aplicaron, las formas de aplicación y los documentos respectivos.

*La aprobación de los resultados de la investigación* donde se indican los nombres de los congresos, conferencias, simposios, consejos científicos en los cuales se presentaron públicamente los resultados de la investigación.

*Publicaciones* donde se indican los títulos de las monografías, artículos, revistas científicas, libros, memorias de las conferencias en los cuales se publicaron los resultados de la investigación así como las constancias de derecho de autor.

A la introducción y justificación les sigue la, así llamada, *parte principal del trabajo* que se compone de los capítulos, subcapítulos, incisos y puntos; cada capítulo se inicia en una página nueva. Al texto principal de cada capítulo puede anteceder una breve explicación de la dirección de investigación elegida y de fundamentación de los métodos de investigación usados. Al final de cada capítulo se formulan las conclusiones con la presentación breve de los resultados científicos y prácticos que permite llegar a las conclusiones generales, aunque no se sugiere presentar demasiados detalles. En los capítulos de la parte principal se presentan:

- » planteamiento del problema;
- » antecedentes;
- » estado del arte (la revisión de la literatura del tema y la elección de las direcciones de la investigación);
- » marco contextual;

- » marco teórico;
- » la metodología general y los métodos de investigación;
- » la parte experimental y la metodología usada;
- » los resultados de la investigación teórica y/o experimental;
- » el análisis y generalización de los resultados de investigación.

En el apartado del *planteamiento de problema* se exponen los *objetivos de investigación* que es necesario alcanzar para resolver el problema. No es correcto formular los objetivos usando las frases «investigar acerca de...», «estudiar...», ya que estas expresiones se refieren al método para alcanzar una meta y no a la meta misma. Además en este capítulo se presenta *el objeto de investigación* que es el proceso o fenómeno que provoca la situación problemática y se elige para el estudio, y *el objeto particular* que se encuentra dentro del objeto. El objeto y el objeto particular como categorías del proceso científico se relacionan entre si como lo general y lo particular; en el objeto se subraya aquella su parte que es el objeto particular, en éste se centra toda la atención del investigador, ya que el objeto particular define el tema de la investigación, que aparece como título.

En el *estado de arte* se expone el análisis de la bibliografía sobre el tema y se subrayan las etapas principales del desarrollo de la ciencia en el área del problema estudiado. El autor tiene que presentar en forma breve y de manera crítica los resultados de las investigaciones realizadas y los puntos que no han sido tocados o resueltos; de esta manera, el investigador elige la dirección que tomará su trabajo. Es importante finalizar esta parte con una breve conclusión indicando por qué es necesario realizar las investigaciones en dicho campo científico. El contenido de esta parte no debe ocupar más del veinte por ciento del contenido total del trabajo.

En los capítulos sobre el marco teórico y metodología se fundamenta la elección de la dirección del trabajo, se presentan los métodos para la resolución de los problemas del estudio, su evaluación comparativa y se elabora la metodología general de la investigación. Se exponen y describen los métodos para

alcanzar el objetivo de trabajo, explicando muy brevemente qué y con qué método se investigó; esto permite demostrar la lógica de la elección de los métodos. En los trabajos teóricos se presentan los métodos de contabilidad, las hipótesis; en los experimentales, los principios del funcionamiento y las características de los instrumentos elaborados, la evaluación de los errores, etc.

En los *apartados finales* se exhiben los resultados de la investigación con los aspectos nuevos que contribuirán a la resolución del problema electo. El autor debe presentar la evaluación del estado de resolución de los problemas estudiados, la evaluación de la verosimilitud de los resultados obtenidos, su comparación con los resultados similares de los investigadores nacionales e internacionales; fundamentar la necesidad de otras investigaciones en el área o los resultados negativos que hablan de la necesidad de detener las investigaciones. La exposición del material debe obedecer a una sola idea del autor.

En la parte de *conclusiones* se muestran los resultados científicos y prácticos más importantes que se obtuvieron en la investigación. Este apartado contiene la formulación del problema científico resuelto, su significado para la ciencia y la vida práctica. Se exponen las conclusiones y las recomendaciones del uso científico o práctico de los resultados obtenidos. En el primer punto de las conclusiones, brevemente se evalúa el estado de la cuestión, después se presentan los métodos usados, su análisis práctico y se compara con otras resoluciones conocidas. En las conclusiones es necesario mostrar los indicadores cualitativos y cuantitativos que se obtuvieron durante el estudio, fundamentar la verosimilitud de los resultados y dar recomendaciones de su uso.

La *lista de la bibliografía* debe presentarse en el orden de la aparición de las citas en el texto, en el orden alfabético de los apellidos de los primeros autores o bien, se muestran los títulos en orden cronológico. La descripción de fuentes bibliográficas se realiza según los estándares bibliotecarios y publicitarios de la APA. Si es necesario, se anexa a la investigación el material de apoyo para mejor comprensión del trabajo (*los anexos*):

- » Resultados matemáticos, formulas y cuentas;
- » Las tablas numéricas;
- » Los protocolos y las actas de los experimentos, contabilidad del efecto económico, etc.;
- » Las instrucciones de la metodología, la descripción de los algoritmos y programas de la resolución de los problemas;
- » Las ilustraciones de apoyo;
- » Los instrumentos de recopilación de datos.

#### *El uso del lenguaje: géneros discursivos y científicos*

La investigación en el área de la educación, como cualquier actividad humana, supone el uso de la lengua, el cual se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Existen cuatro formas de conocimiento y su relación con el lenguaje:

1. Conocimiento empírico (experimental);
2. Conocimiento filosófico (uso de la lógica en el análisis de fenómenos físicos y humanos, uso exhaustivo del lenguaje);
3. Conocimiento científico (uso del lenguaje especializado riguroso y verificable);
4. Conocimiento poético (intuitivo, uso inconsciente de recursos de observador: sensaciones, emociones).

A decir de Hans-Georg Gadamer, es por medio del lenguaje que se crean las condiciones para tener un mayor y más preciso conocimiento del mundo. La información que llega a través de los sentidos, de la percepción, se cifra en un código de signos y símbolos: el lenguaje; así se tiene la oportunidad de clasificar lo experimentado, de hipotetizar y confirmar los supuestos para dar sentido a la experiencia, para utilizarla durante el proceso de adquisición y construcción de nuevos conocimientos (Gadamer, 1998, p. 39). Por tanto, la tarea de un investigador es aprender los mecanismos gramaticales, sintácticos y lógicos

que permiten construir textos, en especial, académicos y científicos, útiles para entender y operar en la realidad. Esta tarea implica definir los conceptos de la lengua, el lenguaje y sus tipos: discurso, géneros discursivos, género científico, lenguaje escrito, el texto, la gramática, el estilo, la sintaxis, semántica, ortografía, etc.

La *lengua* es un sistema de signos que forman el lenguaje y que todos los hablantes de una comunidad lingüística poseen. Toda lengua es un conjunto de elementos mutuamente solidarios o dotados de una estructura de carácter abstracto (Saussure, 1989, p. 10). La *lengua* no es sólo un código, es un otro, es el tesoro que compila historia, riqueza, experiencia de las generaciones pasadas: si observo un paisaje, me acompaña el discurso interior de miles de años, todo lo que veo ya está en mi mente, en mi voz hablan otras voces, soy hablado antes de hablar. Nada precede la lengua. El mundo está en el sujeto a través de la lengua. La vida define la lengua, los significados del lenguaje están entrañados en los enunciados (Bajtín, 1985, p. 230).

El *lenguaje* es una pieza fundamental en el contexto social, sin él no podemos entender la civilización, la historia y la cultura, pues es a través del lenguaje que se crean las posibilidades de desarrollo de los seres humanos. La palabra nos permite aprehender la realidad, construir representaciones del mundo que serán indispensables para sortear los peligros y resolver los problemas que plantea la convivencia con la naturaleza y con los otros, con el entorno físico y social (Gadamer, 1998, p. 50).

Con el desarrollo de la lingüística como ciencia en el siglo XIX, surge el debate sobre la concepción y funciones de la lengua. Para el científico alemán Wilhelm von Humboldt en el primer plano está la función de generación del pensamiento: sin tocar la necesidad de la comunicación entre la humanidad, la lengua hubiese sido una condición necesaria del pensamiento del hombre, incluso en su eterna soledad. Karl Vossler y sus seguidores otorgan la principal importancia a la función expresiva de la lengua, la expresión del mundo individual del hablante. Sin embargo, estas concepciones no consideran al *otro participante del discurso*.

El filólogo francés Ferdinand de Saussure define la lengua

como sistema de signos, cuya unidad mínima es el signo que se compone del *significante* (acústico) y *significado* (concepto). El objeto específico de la *lingüística* como ciencia son las formas mutuamente relacionadas que determinan normativamente todo acto discursivo. El habla es la realización individual, caótica, inanalizable de la lengua, ligada al acto de la voluntad. La teoría de Ferdinand de Saussure es una de las principales corrientes de la filosofía del lenguaje –el objetivismo abstracto– que revolucionó el concepto de la lengua. Lengua es una dimensión significante que configura el mundo, cada *lengua* permite a su parlante ver el mundo a través de ella. El lenguaje refleja el pensamiento, ya que decimos lo que pensamos. No existe el origen del lenguaje: donde hay hombre, hay lenguaje. La multiplicidad de sistemas significantes constituye nuestra vida, todo acto de nombrar es un acto de distinguir, jerarquizar, catalogar, etc. Lo anterior ilustra las famosas palabras de Martín Heidegger: cuando atravieso un bosque, también atravieso la palabra bosque.

Puede afirmarse, pues, que el *lenguaje* es un «vidrio opaco» del sistema de signos de la lengua, sus elementos se integran solidariamente formando conjuntos y diferenciándose. Un signo es lo que otro signo no es (oposición), pero este signo no existe por sí mismo: *su valor es su diferencia con otros* (idea de diferencia sin desigualdad). Cada elemento de presencia trae la idea de ausencia, nunca hay una presencia completa.

De tal modo, la nueva corriente filosófica fundada por Ferdinand de Saussure conocida ahora como *estructuralismo lingüístico*, se basa en las siguientes afirmaciones:

- » Toda lengua es un conjunto de elementos mutuamente solidarios o dotados de una estructura de carácter abstracto.
- » La lengua como estructura no puede ser analizada más que desde el terreno de la lengua misma, la lengua se considera como un todo y en su análisis no participan los criterios extralingüísticos.
- » La lengua es el sistema de signos que forman el lenguaje y que todos los hablantes de una comunidad lingüística

tica poseen, mientras que el habla es la realización en cada acto de este conjunto de signos.

» Lengua y habla presentan un carácter interdependiente: ninguna de las dos existe aisladamente.

»

Los *signos lingüísticos* tienen dos propiedades básicas: la arbitrariedad, es decir, no hay ningún significante mejor dotado de significado que el otro: perro, dog, chien..., el significado no es el «perro» sino el concepto «perro»; y el carácter lineal del significante o la imposibilidad de que en un mismo mensaje aparezca simultáneamente dos significantes, uno tiene que seguir al otro.

El lingüista francés Emile Benveniste, el seguidor de F. de Saussure, en su trabajo *Problemas de lingüística general* analiza el concepto del habla, lo llama *discurso o enunciación* y lo define como el acto del sujeto de producir enunciados a partir de la lengua. En este acto el sujeto se asume como un «yo» y se instaura un común «tu», o sea es una relación intercambiable. En el acto de la habla o el discurso siempre hay dos protagonistas (yo-tú; tú-yo), por tanto es un acto social, un acontecimiento único e irrepetible, una interacción. La idea principal de la teoría de enunciación o discurso es que el significado representa el momento enunciativo. Todo *enunciado* supone un tipo de acción: interrogar, afirmar, valorar, refutar, evaluar, etc., que se realiza con el uso de las palabras y expresiones y en ciertas condiciones (felicidad, infortunio, ira, etc.) (Benveniste, 1996, p. 67).

El *signo* para E. Benveniste, se descompone, en cambio, para F. de Saussure, se construye. El discurso se compone de bloques, cuyo sentido se desliza. De ahí surge la metáfora como aspiración de ver el mundo de otra manera, como en Aristóteles, *el ser se dice de muchas maneras*. El *discurso* es la forma de vida del sujeto, combinatoria de todos los sistemas. El discurso tiene reglas y es analizable y comparable. A su vez, la *conversación* tiene reglas implícitas muy estrictas, supone la atención de los interlocutores, tiene comienzo y fin, reglas de lo que se habla o no, tabús (p.ej. si uno de los parlantes sale de la regla, el otro no contesta). La infracción de las reglas marca la existencia de ellas.

De tal suerte, existen tres concepciones de la comunicación: *la diferencia sin desigualdad* de F. de Saussure: mi valor es mi diferencia con otros: yo-tú; *la intersubjetividad* de E. Benveniste: yo no existo sin ti, tu no existes sin mí: yo-tú; tú-yo; el dialogismo de M. Bajtín: tu eres parte de mí, yo soy parte de ti: yo-tú-yo, en este caso, M. Bajtín se basa en lo siguiente: en el acto de comunicación, los dos protagonistas, el enunciador y el destinatario, participan simultáneamente. El enunciado siempre está presente antes de formularlo, es dirigido a alguien, se objetiva a sus expectativas, es anticipado, tiene carácter de respuesta. El diálogo es infinito: todo enunciado aparece en un tramo social y exige la responsabilidad por el *otro* (doy respuesta = respondo por ti).

Ahora bien, ¿qué son los géneros discursivos y cuáles de ellos pueden usarse en un informe investigativo? Cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, los que se denominan *géneros discursivos*. Los conjuntos de enunciados que se constituyen en géneros discursivos, reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas de la praxis humana no sólo por su contenido temático y su estilo verbal, o sea por la selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración (Bajtín, 1985, p. 248). De tal modo, se distinguen los géneros simples y complejos.

Los *géneros discursivos simples o primarios* están constituidos por enunciados de la comunicación inmediata. Tal como las frases ilocutivas, interjecciones, órdenes, diálogos cotidianos, cartas, onomatopeyas, etc. Son los géneros cotidianos, los diálogos del tipo cercano: las cartas, saludos, las conversaciones. Todo lo que tiene que ver dentro de un ámbito más familiar, de cara a cara. Los géneros primarios o simples que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de los simples; por ejemplo, las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas dentro de una novela, conservan su forma y su importancia cotidiana tan sólo como parte del contenido de la novela, participan de la realidad tan sólo a través de la totalidad de la novela,

es decir, como acontecimiento artístico y no como suceso de la vida cotidiana.

Asimismo, los *géneros discursivos complejos o secundarios*, son agrupaciones de los géneros simples, en las que se le da otra función al lenguaje, más allá del inmediato. Ejemplos de géneros complejos son las novelas, reportes de las investigaciones científicas, enciclopedias, artículos periodísticos, textos legislativos, bitácoras, entre otros tipos. A diferencia de los géneros simples, los géneros complejos generalmente son transmitidos en forma escrita. Dentro de los géneros discursivos complejos se distinguen los géneros literarios: poesía, novela, narrativa, etc.; académicos: apuntes, fichas de trabajo, resumen, etc.; investigativos: informes, protocolo, tesis, etc.; entre otros.

Los géneros discursivos complejos construyen el conocimiento, las identidades y el poder en una disciplina. Para formar parte de una comunidad de conocimiento hay que aprender a usar sus géneros, sus prácticas letradas. El género discursivo es un elemento concreto mediador entre la forma y el contenido. Es posible articular diferentes formas de aprendizaje efectivo y práctico alrededor de los géneros.

La *redacción de un informe de investigación* o de una tesis supone el uso del género discursivo complejo investigativo en su forma escrita. A la escritura del informe le precede la *lectura*, que es el proceso de recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código, usualmente un lenguaje, que a veces puede ser visual o táctil (por ejemplo, el sistema Braille). Otros tipos de lectura pueden no estar basados en el lenguaje, la notación o los pictogramas son ejemplo de ello.

La lectura no es una actividad neutra: pone en juego al lector y una serie de relaciones complejas con el texto; sin embargo, cuando el libro está cerrado, ¿en qué se convierte el lector? ¿En un simple glotón capaz de digerir letras? ¿Un leñador cuya única labor es desbrozar el paisaje literario? Las teorías de la lectura apuestan a que el *texto* se descompone y se reconstituye con nuestra lectura. El texto no tiene una única lectura, sino múltiples lecturas. Saber leer no sólo significa saber pronunciar las palabras escritas o identificar las palabras y el signifi-

cado de cada una de ellas. *Saber leer* significa saber extraer y comprender el significado de un texto.

De la misma manera que el habla, la *escritura* es un acto social, un acontecimiento único e irrepetible y una interacción. Si el habla se compone de enunciados, la escritura de oraciones que son artefactos, modelos para enseñar la estructura de la lengua; la escritura es un sistema de representación gráfica de una lengua, por medio de signos, grabados o dibujos sobre un soporte. Es un método de comunicación humana, que se realiza por medio de signos visuales que constituyen un sistema. Un sistema de escritura puede ser completo o incompleto; y sólo es completo cuando expresa sin ambigüedad todo lo que puede manifestar y decir una lengua determinada.

A manera de resumen, puede sostenerse que la redacción de un informe investigativo es un acto de mucha responsabilidad, ya que exige del autor que posea una cantidad considerable de habilidades y destrezas para el uso del lenguaje científico. El investigador debe saber distinguir claramente las palabras, frases y expresiones propias del estilo científico y evitar el uso de otras que pertenecen al género discursivo primario o habla cotidiana. El escritor tiene que formular sus ideas de manera completa y sin ambigüedad, para que el lector tenga sólo una interpretación de lo escrito y entienda más precisamente las concepciones del autor. Pensar en el lector, en el otro, sin el cual el texto no tendrá su vida plena, es la tarea principal del que escribe.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Paidós.
- Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc (2004). *Introducción a las Ciencias Sociales*. México, Limusa, pp. 216-226.
- Abruch, Linder M. (Comp.) (1983). *Metodología de las Ciencias Sociales*. México, UNAM.
- Bajtín, Mijáin (1985). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- (1985). El problema del texto en la lingüística, la filosofía y otras ciencias humanas. Ensayo de análisis filosófico. En: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Bauleo, Armando, De Brasi, Juan Carlos, De Brasi, Marta Susana, Díaz Barriga, Ángel, Gelencser, Alejandro, Kaminsky, Gregorio, Scherzer, Alejandro, Sobrado, Enrique (1983). *La propuesta grupal*. México, Folios Ediciones.
- Benveniste, Emile (1996). *Problemas de lingüística general*. México, Siglo XXI.
- Berenzon Gorn, Boris (2004). *Historiografía Crítica del Siglo XX*. México, UNAM.
- Bisquerra, Rafael (1996), *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona, Ceac.
- Buenfil Burgos R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. México, Diecinueve, pp. 1-25.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. (1998). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*.
- Chepikov M.G. (1981). *La integración de la ciencia*. Moscú, Progreso, pp. 50-63
- Clark Burton, R. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Nueva imagen, Universidad futura. México, UAM.
- Coll, Cesar (1980). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar; la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación VII. Psicología de la educación*. Madrid, Alianza.
- Coulon, Alain (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós.

- CESU-UNAM (2000). *Lineamientos para la presentación de documentos para publicación en el CESU de la UNAM*. México, CESU-UNAM.
- De Schutter, Anton (1983). *La Investigación Participativa: Una Opción Metodología para la Educación de Adultos*. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina. México, CREFAL.
- De Saussure, Ferdinand (1989). *Curso de Lingüística general*. México, Nuevo Mar.
- Dobrov G.M. (1989). *Ciencia acerca de la ciencia*. Kiev, Naukovy svit, p. 208.
- Dogan, Matei y Pahre, Robert. (1993) *Las Nuevas Ciencias Sociales*, México, Grijalbo.
- Elliot, John (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Ferrari, Jorge (2004). *Introducción a la formulación de proyectos*.
- URL: <http://www.monografias.com>, revisado el 12 de septiembre de 2004
- Fernández, Lidia M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Barcelona, Paidós.
- Fierro, Cecilia, Fortoul Berta, Rosas Lesvia (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Maestros y Enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- Frolov I.T. (1975). *El progreso de la ciencia y el futuro de la humanidad*. Moscú, Mir, pp. 190-223.
- Gadamer, Hans-Georg (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona, Paidós.
- Galindo Carmen, Galindo Magdalena, Torres-Michúa Armando (1997). *Manual de redacción e investigación. Guía para el estudiante y el profesionalista*. México, Grijalbo.
- Gómez-Dantés O., Oropeza-Abúndez C., Pacheco-Peña L. (1996). *Normas para la publicación de manuscritos en Salud Pública de México*. México, Salud Pública.
- Goode, William J. y Hatt Paul K. (1967). *Métodos de Investigación Social*. México, Trillas, pp. 148-162.
- Gramsci, A. (1985) *La política y el estado moderno*, Planeta-Agostini.
- Gómez Sollano Marcela, Orozco Fuentes Bertha (coord.) (2001). *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. México, Plaza y Valdés Editores, pp. 9-25.
- Goetz, J. P., LeCompte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Gunnarsson, Britt-Louise (2000). Análisis aplicado del discurso. En Van Dijk, Teun A. (Comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.
- Herrera Vázquez, Mariana (2008). *Métodos de investigación. Un enfoque dinámico y creativo*. México, Esfinge.
- Ivanova N. Ia. (1977). *Las funciones socio-culturales de ciencias naturales*. Kiev, Naukovy svit, p. 159.
- Ilin V. V., Kalinkin A. T. (1986). *La naturaleza de la ciencia*. Moscú, Mir, pp. 48-90.
- Iolon P. (1995). *Las tendencias de desarrollo de la metodología moderna de la ciencia*. En: *Pensamiento filosófico y social* (1995), núm. 7-8, pp. 239-243.
- Kemmis S. y McTaggart. (1988). *Como Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, Alertes.
- Kerlinger, Fred N. (1983). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México, Interamericana.
- Kornienko A. A., Kornienko A. V. (1990). *Los problemas filosóficos del desarrollo de la ciencia*. Tomsk, pp. 76-89.
- Krymskiy S. B. (1974). *El saber científico y los principios de su transformación*. Kiev, Naukovy svit, p. 207.
- Kuhn, T (1975). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Madrid. FCE.
- Ladrón de Guevara, Laureano (1978). *Metodología de investigación científica*. Bogotá, Universidad de Santo Tomás.
- Levi-Strauss C. (1995). *Tristes trópicos*. Barcelona, Paidós.
- Lugo González, Alfredo (2005). *El materialismo dialéctico, base epistemológica de lo social*. En: *El contexto*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. No. 27. URL: <http://contexto-educativo.com.ar/archivo.htm>, revisado el 6 de diciembre de 2005.
- Mainguenneau D. (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires, Hachette, pp. 7-25.
- Martínez Miguelez, M. (1999). *La Nueva Ciencia: Su desafío, lógica y método*. México, Trillas.
- Méndez, Carlos E. (1992). *Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias Económicas, Contables y Administrativas*. México, McGraw Hill.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe, Sánchez Puentes, Ricardo, Arredondo Galván, Víctor Martiniano, Pérez Rivera, Graciela y Klingler Kaufman, Cynthia (2003). *Formación para la investigación*. En: Ducoing Watty, Patricia (coordinadora). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I: Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones, La investigación educativa en México 1992-2002, Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. México, Grupo Ideograma Editores.

- Ogurtsov A.P. (1988). *La estructura disciplinar de la ciencia: su génesis y fundamentación*. Moscú, Progreso, pp. 59-68.
- Orozco Fuente, Bertha. (1991). *La categoría de crítica en el campo del currículum*. México, CESU-UNAM.
- Ortiz Uribe, Frida, García Nieto, María del Pilar (2005). *Metodología de la investigación: El proceso y sus técnicas*. México, Limusa.
- Publication Manual Of The American Psychological Association (2004). URL: <http://artesliberales.bc.inter.edu/>, revisado el 16 de Julio de 2004.
- Quinn Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.
- Rojas Soriano, Raúl (2001). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, Plaza y Valdés Editores, pp. 35-106.
- Rojas Soriano, Raúl (2005). *El proceso de la investigación científica*. México, Trillas.
- Salas Luévano, M. A. (1999). *Interés de los alumnos de primera fase grupo «A» de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas por el proceso de la Investigación*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. CDS/UAZ. Zacatecas.
- (2004). *Programa del Seminario de Investigación II*. Maestría en Ciencias de la Educación Centro de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, UAZ
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. En: Perfiles Educativos, No. 61.
- (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México (CESU-UNAM). México, Plaza y Valdés.
- Schmelkes, Corina (2007). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. México, Oxford.
- Sierra Bravo, R. (1983), *Ciencias Sociales, Epistemología, Lógica y Metodología*. México, Paraninfo.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México, Paidós.
- Thompson B. L. (2001). Análisis crítico del discurso. En: Wodak, Ruth, Meyer, Michael (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa.
- Trujillo Sáez Fernando, Quereda Rodríguez-Navarro, Luis (1996). *La investigación en el aula de lenguas extranjeras, Monografía de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta, Granada*. Granada. Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 115-124, URL: <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>, revisado el 27 de noviembre de 2005.
- Van Dijk Teun A. (2000). El estudio del discurso. En: Van Dijk Teun A. (compilador) (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.
- Volkov G.N. (1980). *Los métodos cualitativos y cuantitativos en el estudio de la ciencia*. En: El futuro de la ciencia: Perspectivas. Hipótesis. Problemas no solucionados. Anuario internacional. Ed. 3. Moscú, pp. 53-60.
- Walker, Rob (1997). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.
- Wittrock Merlin C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.
- Zambrano, María. (1989). *Notas de un Método*. Madrid, Mondadori.

## ANEXOS

### ANEXO 1.

#### HOJA DE EVALUACIÓN DEL ANTEPROYECTO DE INVESTIGACIÓN

*Propósito:* Valorar el avance de un proyecto de investigación, evaluar su estructura, contenido, estilo del lenguaje utilizado y ortografía.

*Nota:* Este procedimiento puede llevarse a cabo por el mismo alumno investigador o por el director de la tesis. El formato propuesto a continuación puede emplearse en los modelos de investigación cuantitativa, así como en los de corte cualitativo.

*Instrucciones:* Responder SI o NO en los espacios vacíos y/o contestar de forma extendida según lo que se requiere.

1. Nombre del Proyecto \_\_\_\_\_
2. Responsable (s) \_\_\_\_\_
3. Nombre del Asesor \_\_\_\_\_

#### EL TEMA

1. El tema corresponde al contexto
  - a. Micro \_\_\_\_\_
  - b. Meso \_\_\_\_\_
  - c. Macro \_\_\_\_\_
5. El proyecto corresponde al modelo
  - a. Cuantitativo \_\_\_\_\_
  - b. Cualitativo \_\_\_\_\_
  - c. Cuanti-cualitativo \_\_\_\_\_
2. El título es concreto y claro \_\_\_\_\_
3. Es de interés para el campo educativo \_\_\_\_\_
4. Se justifica su carácter actual y novedoso \_\_\_\_\_
5. El tema es aceptable \_\_\_\_\_
6. La bibliografía preliminar es:
  - a. Suficiente \_\_\_\_\_
  - b. Adecuada \_\_\_\_\_

7. Es factible llevar a cabo y concluir la investigación \_\_\_\_\_

8. Observaciones: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Esta adecuadamente planteado \_\_\_\_\_

2. Involucra las categorías propias para su redacción \_\_\_\_\_

3. Observaciones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### OBJETIVOS

1. Son claros y precisos \_\_\_\_\_

2. Presentan relación con el problema \_\_\_\_\_

3. Están bien planteados \_\_\_\_\_

4. Cubren las expectativas del Planteamiento del problema \_\_\_\_\_

5. Son aceptables \_\_\_\_\_

6. Están mal planteados \_\_\_\_\_

7. Observaciones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### JUSTIFICACIÓN

1. En su redacción se contemplan las categorías propias \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Se efectuó revisión de artículos para su redacción \_\_\_\_\_

3. Fue amplia la búsqueda de fuentes de información para su redacción definitiva \_\_\_\_\_

4. Observaciones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### CONTEXTO (cualitativo)

1. Contempla los aspectos necesarios \_\_\_\_\_

2. Esta adecuadamente reconstruido el contexto \_\_\_\_\_

3. Observaciones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### SUJETOS (cualitativo)

1. Contempla todos los aspectos biográficos de los sujetos del acto \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Redacción es satisfactoria \_\_\_\_\_

3. Observaciones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### HIPÓTESIS

1. El trabajo contempla la hipótesis \_\_\_\_\_

2. Las hipótesis se relacionan con el Planteamiento del problema \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Las hipótesis se relacionan con los objetivos \_\_\_\_\_

4. Están adecuadamente planteadas \_\_\_\_\_

5. Están inadecuadamente planteadas, por ende debe plantearse la reconciliación integradora de acuerdo con la guía \_\_\_\_\_

6. Observaciones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### SÁBANA METODOLÓGICA

1. Reúne los requisitos para continuar con otras fases del proyecto \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Los planteamientos metodológicos van acorde con los objetivos \_\_\_\_\_

3. El rango es suficiente \_\_\_\_\_

4. Los puntos que conforman la sabana metodológica contemplan lo necesario \_\_\_\_\_

5. Observaciones - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### MARCO TEÓRICO

1. Rescata los conceptos básicos para la investigación \_\_\_\_\_

2. Tiene relación con los otros puntos del proyecto de manera dialéctica y dialógica \_\_\_\_\_

3. El fundamento epistemológico corresponde al modelo cuantitativo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. El fundamento epistemológico corresponde al modelo cualitativo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Está correctamente redactado \_\_\_\_\_

6. Está completo \_\_\_\_\_

7. Se acepta el marco teórico \_\_\_\_\_

8. Se sugiere replantear el marco teórico \_\_\_\_\_

9. Observaciones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### METODOLOGÍA

1. El tipo de estudio es congruente con el modelo cualitativo \_\_\_\_\_

2. El tipo de estudio es congruente con el modelo cuantitativo \_\_\_\_\_

3. El tipo de estudio es congruente con el modelo cuanti-cualitativo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Las técnicas elegidas para la recolección de los datos están correctamente justificadas \_\_\_\_\_
5. Se sugiere incluir otras técnicas \_\_\_\_\_
6. La muestra es adecuada y está justificada \_\_\_\_\_
7. Observaciones \_\_\_\_\_

#### CRONOGRAMA

1. El cronograma está correctamente definido \_\_\_\_\_
2. La temporalidad es suficiente \_\_\_\_\_
3. Las etapas de investigación son adecuadamente delimitadas \_\_\_\_\_
4. Se aprueba el cronograma \_\_\_\_\_
5. Se sugiere revisar el cronograma y replantearlo \_\_\_\_\_
6. Observaciones \_\_\_\_\_

#### PRESUPUESTO

1. Los recursos materiales, humanos y económicos son adecuados para llevar a cabo el trabajo \_\_\_\_\_
  2. Se sugiere revisar el presupuesto antes de iniciar el trabajo de investigación \_\_\_\_\_
- Observaciones \_\_\_\_\_

#### BIBLIOGRAFÍA

1. Es suficiente \_\_\_\_\_
2. Es la adecuada \_\_\_\_\_
3. Cubre las expectativas del proyecto \_\_\_\_\_
4. Se sugiere ampliarla \_\_\_\_\_
5. Observaciones \_\_\_\_\_

#### SOBRE LA APROBACIÓN DEL PROYECTO

1. Se aprueba \_\_\_\_\_
2. Se rechaza \_\_\_\_\_

Firma del asesor \_\_\_\_\_

## ANEXO 2.

### EJEMPLO DE PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN

*Motivación de los alumnos del 4º «C» de la Maestría en Ciencias de la Educación en el Seminario Investigación-acción*

#### » Resumen

En el presente trabajo se abordó la problemática de motivación de los estudiantes del grupo 4º «C» del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación (PMCE-UADS), 9ª generación, a partir del estudio sobre las causas de retardos y ausentismo de los maestrantes en clases, en particular, en el Seminario Investigación-acción. Es un intento de responder la pregunta, ¿por qué los alumnos del último semestre de maestría tienen frecuentes faltas en uno de los seminarios de investigación cuyo contenido es de vital importancia para sus trabajos de indagación, investigación formal y las tesis?

*Palabras Clave:* retardo, ausentismo, motivación, alumnos de posgrado.

#### *Justificación y planteamiento del problema*

El retardo, ausentismo, falta de motivación, deserción, bajo rendimiento escolar son problemas de tipo contextual e institucional comunes en todos los niveles educativos que de manera reiterativa se presentan al interior de las aulas. En particular, en el posgrado esta problemática se presenta de la misma manera que en cualquier otro nivel educativo, sin importar la existencia de mayor compromiso y responsabilidad en los estudiantes. Esto se relaciona con varios factores inherentes a las características específicas de los alumnos, la mayoría de los cuales son profesionistas activos, algunos no cuentan con descarga en sus trabajos para estudiar, en definitiva no son estudiantes de tiempo completo.

Por lo general tienen bastantes actividades a desarrollar diariamente, atender sus clases, vigilar el trabajo realizado con sus educandos, revisar tareas, pero además cuando nos referimos a maestras, las faenas cotidianas del hogar la constante. Los y las docentes se ocupan en actividades diversas una vez terminadas sus clases.

En el caso de los estudiantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación (PMCE), se cuenta con los profesores en activo de diferentes niveles educativos, de los cuales, sólo algunos de ellos gozan de una beca comisión. Está claro que la imposibilidad de dedicarse de tiempo completo a sus estudios de maestría, obstaculiza su rendimiento. Sin embargo, no explica por qué ellos no adoptan el compromiso anhelado de estudiar, por qué toman un comportamiento de estudiantes desobligados, olvidando que son docentes y más aún qué han contraído una responsabilidad en su formación. Al gestionar su incorporación al Programa de Maestría vía Curso Propedéutico, ellos contraen un compromiso con la institución, se comprometen y se responsabilizan de participar en eventos, cumplir con la normatividad del programa de Maestría, entre otras cosas.

De los múltiples aspectos que convergen en los escenarios educativos cotidianos y que inciden en la motivación de los maestrantes y su eficiencia terminal, en este trabajo se hace el intento de develar aquellos que son causantes de constantes faltas y retardos de los alumnos en clases, estudiando el caso del grupo 4<sup>to</sup> «C» del PMCE-UADS, en el Seminario Investigación-acción. El objetivo general fue averiguar, ¿cómo viven los maestrantes del grupo 4<sup>to</sup> «C» la situación de su motivación o desmotivación, ausentismo y retardos en el Seminario Investigación-acción?, ¿qué estrategias puede usar el docente para mejorar el estado de las cosas existente?

La investigación se origina a partir de la observación de que la impuntualidad y la inasistencia de algunos alumnos del grupo 4<sup>to</sup> «C» del PMCE-UADS durante las sesiones del Seminario Investigación-acción, inciden negativamente en el rendimiento general del grupo. Se registró alto porcentaje de inasistencia al seminario en la medida que ésta oscila entre el 60 y 25 %. Las consecuencias pueden ser el bajo rendimiento académico, disminución del interés del maestrante por los estudios, bajo índice de la eficiencia terminal, etc. Para prevenir estos hechos, se consideró pertinente estudiar las causas de la situación que se presentó y buscar la solución al problema.

La investigación se realizó en el transcurso de las sesiones del seminario, a través de una serie de actividades y estrategias, así como con el apoyo de todos los maestrantes. Debido a que es un trabajo experimental en el que la observación y análisis de la práctica diaria son los elementos fundamentales, no se requirieron grandes gastos, pues la realidad escolar permite trasladar el proyecto al papel y visualizar, en buena medida, los resultados posibles.

### *Contexto institucional*

El contexto institucional en el que se ubica el objeto de esta investigación, es el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, de la Unidad Académica de Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas, una de las instituciones de educación superior públicas más destacadas del Estado de Zacatecas. Físicamente sus instalaciones se encuentran en la Torre II de Posgrados construida específicamente para este programa a inicios del siglo XXI. Comenzó sus actividades en el mes de mayo de 1995 como Centro de Docencia Superior en el edificio que actualmente alberga al Doctorado en Farmacología, ha tenido gran demanda de docentes que laboran en diferentes niveles educativos del Estado, incluyendo, entre otros, la administración educativa. La oferta inicial contempló tres líneas terminales a) investigación educativa; b) administración educativa y c) currículum y docencia.

Los propósitos del Programa consistieron inicialmente en generar cambios en la formación de profesores, que garantizaran la transformación de los docentes en investigadores de las necesidades educativas del estado y la región, a la vez, la consolidación de un proyecto de calidad, para formar y afrontar los retos permanentes de carácter histórico-social que demanda el servicio educativo. La planta docente que participó en la estructuración y diseño del proyecto de maestría contaba con la formación de Maestros en Ciencias: Dr. Francisco García González, como revisor del proyecto, y Dr. Antonio Alanís Huerta como asesor del mismo. Para subsanar las deficiencias formativas de los docentes, se procuró invitar egresados y apoyar a otros mediante becas vía PROMEP a fin de que se elevara la formación del profesorado.

En el año 2004 se realizó un diagnóstico situacional, mismo que obedeció en primera instancia al Plan de Desarrollo Institucional de la Unidad Académica de Docencia Superior y, en segundo lugar, a las sugerencias realizadas previamente por la evaluación de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior (CIEES). En efecto, en este proceso se detectaron fortalezas, debilidades, retos y oportunidades del programa, estos permitieron avanzar en una propuesta acorde a los requerimientos de la sociedad actual. Así, se inició el Proceso de Reestructuración Curricular, en el cual se retomaron las recomendaciones y sugerencias de los CIEES, se conformó el Comité de Calidad y se amplió la invitación a los docentes y estudiantes.

De este proceso surgen nuevas propuestas para planes de estudios donde se rescatan algunas aportaciones y se actualizan bajo

una estructura común: seminarios y programas reestructurados, así como nuevas líneas de investigación, reglamentos internos, programas de formación, educación continua, entre otros. Surge una nueva propuesta con misión, visión y perfiles así como otros elementos que permiten participar en la evaluación de los CIEES, mismo que favoreció al Programa de Maestría ubicándolo en el Nivel I.

Hasta la actualidad se han convocado 11 generaciones, se cuenta con 33 titulados y otros 3 por lograr este propósito; se oferta la modalidad escolarizada durante la semana y la semiescolarizada, los días viernes y sábado. La planta docente en la actualidad permite participar en el Programa Nacional de Posgrado convocatoria 2011. Se cuenta con infraestructura y recursos electrónicos para la docencia; aunque se necesita mejorar el espacio de cubículos de la infraestructura. La eficiencia terminal del programa es aceptable; la diferencia de ingreso y egreso, es notoria, sin embargo, sólo pocos desertan por motivos laborales de sus centros de trabajo.

La prospectiva para el 2012 es lograr que el programa de Maestría se consolide y se vean reflejados los esfuerzos de estudiantes, docentes y administrativos. En efecto, se pretende elevar los niveles de titulación, así como saber con mayor precisión de que manera la oferta educativa impacta y se desenvuelve a través de sus egresados en el mercado laboral.

Por otro lado, los docentes presentan una mejor formación, actualmente se cuenta con 13 Doctores en Ciencias, otros dos por incorporarse; de tal manera se eleva el requerimiento para lograr el ingreso al PNPIC.

La formación del estudiantado se reflejara en sus actividades cotidianas y permitirá realizar investigaciones pertinentes, tratando de resolver problemas comunes en el ámbito educativo y/o generar nuevos conocimientos.

#### *Referente teórico-epistemológico*

El fundamento epistemológico de esta propuesta de investigación yace en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y los postulados de Habermas respecto a la educación. La escuela adopta la forma de crítica, pero su meta última es revelar con mayor precisión la naturaleza de la sociedad. Esta crítica presenta varias vertientes: la primera consiste en la crítica de la sociedad occidental capitalista y consumista contemporánea; la segunda, en la de las ciencias sociales, especialmente de la sociología norteamericana imperante de tipo empirista y positivista.

La investigación social propuesta por la teoría crítica se entiende como aquella teoría que investiga a la sociedad como un todo, por lo que rechaza los intentos de crear sociologías a partir de sectores especializados de la sociedad, pues se encuentran desviados de la comprensión de la sociedad como totalidad interrelacionada.

#### *Marco metodológico*

La presente investigación se trabajó bajo el marco metodológico de investigación-acción, que intenta responder a los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores. Su propósito consiste en profundizar en la comprensión o el diagnóstico del problema, e interpretar «lo que ocurre,» el acto educativo, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan. «Lo que ocurre» se relaciona con los significados subjetivos, he ahí porque las entrevistas y la observación participante describirán y explicarán «lo que sucede» con el mismo lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones y las situaciones sociales en la vida diaria (Elliot, 1994, pp. 24-26).

Por lo que concierne al método, un carácter peculiar de este paradigma investigativo lo constituye la espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de *planificación, acción, observación y reflexión*. Se cierra la espiral si se ha solucionado el problema, de lo contrario, se desarrolla y se alarga la espiral. De ahí que, en la investigación-acción se persiguen dos objetivos esenciales: *mejorar e interesar*: mejorar la práctica, el entendimiento de la misma y de la situación en que dicha práctica se realiza, e interesar tanto a docentes como alumnos en la investigación y prácticas educativas.

En este sentido, las actividades de intervención docente se planifican conjuntamente docente-alumnos durante el proceso de las sesiones, se descarta toda posibilidad de propuestas a priori y se implementan diversas estrategias que giran en torno a la solución del problema en cada espiral. En cada uno de los momentos se especifican los apoyos: instrumentos, técnicas, materiales, etc.

#### *Resultados de investigación*

##### » *Primera sesión*

En la primera sesión del semestre enero-junio del Seminario de Investigación-acción, se registraron únicamente 6 estudiantes de los 15

(60% de ausentes) que conforman el grupo de 4º «C». Esto generó preocupación del docente, mismo que preguntó a los asistentes por la tardanza de sus compañeros, a lo que le contestaron que desconocían los motivos de la ausencia. El docente propuso realizar un ensayo sobre la modalidad investigativa de la Investigación-acción y que, a la vez, se dieran algunas sugerencias a fin de plantear un problema a investigar. Ante las indecisiones del grupo y una vez hechas algunas sugerencias, se determinó que se buscara la manera de interesar a los ausentes para mejorar la asistencia al seminario.

Antes de proceder con la propuesta metodológica, se preguntó al grupo sobre la dinámica que se venía implementando y se comentó que consistía básicamente en exposiciones por parte del alumnado. En efecto, esto se corroboró con la lista de control de asistencia y de exposiciones; a lo que se sugirió que se reportaran evidencias de lectura de las exposiciones faltantes y que era preciso centrarse y calibrar un proceso de investigación desde la modalidad de la Investigación-acción. Antes de llevar a cabo esta propuesta surgió la necesidad de que se realizara una exposición por parte del docente sobre la investigación-acción. Así se generó un ambiente adecuado para la discusión con la intención del compromiso y la responsabilidad para adentrarse al estudio de esta propuesta de investigación.

En la misma sesión se tomó la decisión con los alumnos de llevar a cabo la investigación-acción en su propio grupo para resolver la problemática de la motivación de sus integrantes, a fin de mejorar el rendimiento académico en este seminario, a través de la implementación de la espiral de investigación-acción a los maestrantes. Así, la primera actividad realizada por el grupo fue el *diagnóstico*, mismo que se rescató por medio de las herramientas a la mano y la reflexión, se tomaron en cuenta: el registro de asistencia, opiniones diversas entre los estudiantes y la exposición de los posibles motivos del ausentismo.

En un primer momento, se abordó una serie de cuestionamientos relacionados con el problema del ausentismo y sus implicaciones en el seminario de Investigación-acción. Todos los maestrantes dieron su punto de vista acerca de esta problemática desde su particularidad.

Algunas de las posibles causas que se mencionaron se centraron en dos aspectos: la lejanía de los centros de trabajo y la ruta a seguir para llegar a clases; la otra, se refiere a los problemas de índole personal sobre todo aquellos que tiene que ver con el estado de salud de los maestrantes. La actividad más importante de la sesión fue acordar para la siguiente clase, la realización de una mini conferencia encaminada a concientizar al grupo de 4º «C» que tuviera como tema el

problema del ausentismo en los efectos académicos del seminario que ya se ha mencionado. Este fue el plan para la segunda sesión:

1. Mini conferencia de 5 - 8 minutos a cargo del alumno Juan José, sobre la concientización de los compañeros.
2. Lluvia de ideas a cargo del alumno Francisco Román.

» Segunda sesión

Inasistencia 3 de 15 (25% ausentismo). Si bien el ausentismo ha disminuido, el problema persiste, pues los estudiantes han llegado con retraso y el problema está presente, aunque sea en menor medida. Se procede a realizar las actividades planeadas en la sesión anterior. Exposición del compañero Juan José con la mini conferencia: «Concientización», y posteriormente se aplicará la técnica didáctica «Lluvia de ideas». Al terminar la mini conferencia, se dio la palabra al auditorio, destacándose con comentarios muy acertados de los compañeros; esto repercutió en la mayor comprensión del problema, que se identificó en el grupo como parte de los ejercicios prácticos de la investigación-acción. Las alumnas Alma y Esperanza usaron el diario docente a fin de registrar los acontecimientos relevantes de la sesión, así como las aportaciones de los estudiantes.

El procedimiento metodológico o la segunda fase de la acción-observación, consiste en poner en práctica lo planificado en el proyecto de investigación donde se recopila la información necesaria para dar respuesta al problema planteado. Al desarrollar la metodología adecuada para esta investigación, fue fundamental escuchar las opiniones del grupo, este aspecto es imprescindible, según J. Elliot, puesto que los participantes tienen que verse involucrados y colaborar en la decisión de los métodos de investigación que se utilizarán.

Los instrumentos aplicados fueron los registros de las observaciones y opiniones. Se implementaron técnicas como *la lluvia de ideas*, que indagaba en las posibles causas del ausentismo (consúltense los resultados manejados en el archivo del PMCE); *el pase de lista* de asistencia en varias clases para conocer el porcentaje de ausentismo en cada sesión (consúltense los resultados manejados en el archivo del PMCE); una micro conferencia donde se trató de concretizar acerca del compromiso adquirido al iniciar la maestría (consúltense los resultados manejados en el archivo del PMCE).

Es indispensable mencionar que los métodos mencionados han sido adecuados al planteamiento y a las personas implicadas en este,

asimismo han proporcionado la información necesaria para conocer el origen de la inasistencia en clase. Dentro de la metodología utilizada es importante señalar el trabajo en equipo, que ha permitido la extracción de conclusiones formadas por el grupo y que ha dado origen al enriquecimiento mutuo de los integrantes; es posible que sea una buena idea implicar aquí a otros alumnos (Elliot, 1994, p. 18) para mejorar, unificar y hasta promover posteriores investigaciones.

Se logró despertar el interés del colectivo en la problemática de las inasistencias en el seminario de Investigación-acción a través de la mini conferencia realizada por el compañero Juan José. Sin embargo, aún y cuando se logró interesar a los alumnos, persistió el problema, se presentaron algunas inconformidades por parte de los estudiantes. Como resultado, se les comentó que se trataba de calibrar una modalidad investigativa y que surgió la preocupación del ausentismo de los estudiantes al seminario y entonces se propuso como problema de investigación. Para finalizar esta sesión se propuso un nuevo plan para trabajarlo en la clase siguiente:

1. Debate (consúltense los resultados manejados en el archivo del PMCE).
  - » Organizadora: Verónica
  - » Tema: La falta de motivación en la clase de investigación-acción
  - » Participantes: Todo el grupo
  - » Relatores: Alma y Esperanza
2. Acordeón de ideas: ¿Considera que en este nivel los docentes deben preocuparse por motivar a los estudiantes? Fundamente su respuesta (consúltense los resultados manejados en el archivo del PMCE).

» Tercera sesión

Asistencia: 11 de 15 (27% ausentismo al principio y 0 % al primer cuarto de hora); la puntualidad se ha visto un poco afectada, pero se ha modificado a medida que se incorporan los maestrantes: la sesión inició con dos alumnos pero al final se contaba con la presencia de todo el grupo.

La sesión se desarrolló de acuerdo con plan previo: la compañera Cecilia como moderadora, inició el debate sobre el ausentismo en el seminario de investigación-acción. La primera cuestión a discutir fue la siguiente: ¿Es verdad que existe menor compromiso de las personas que han faltado con frecuencia que los que están pre-

sentes continuamente, sin importar cuánto tiempo están en clase o cual sea su desempeño, y por qué? Los comentarios más imperantes fueron en torno a lo siguiente: el compromiso es el mismo, pues con ausentarse no quedan exentos del trabajo a realizar; al contrario es mayor compromiso pues, al no estar presentes, sus trabajos deben tener la calidad de los que están aquí y retroalimentan sus lecturas. Es difícil valorar el compromiso pues, éste sólo puede visualizarse por los mismos alumnos; lo que sucede es que el compromiso y los propósitos que se adquieren al ingresar a la maestría, se olvidan. Desde el momento que se decide hacer un trabajo como éste y avanzar en su solución, se muestra el compromiso de los estudiantes. Reconocer que existe el problema es el primer paso en la solución.

Un aspecto más que se discutió fue si la lista de asistencia es vista como un instrumento para recopilar información, entonces, a nivel personal ¿cuál o cuáles son las mejores opciones para motivar el aumento de asistencia? Aunque el docente haga sus sesiones más interesantes, esto no tiene gran relevancia, ya que a nivel de posgrado, los alumnos acuden por iniciativa y voluntad propias, movidos por objetivos personales. El registro de asistencia, es sólo un instrumento y no garantiza nada: la participación y el desempeño del alumno, es lo que les distingue. Aunque al principio se visualizó el cambio del docente como factor que propiciaba el desinterés, hoy vemos que la forma y seriedad del trabajo, han hecho retomar el rumbo a los alumnos.

La discusión se concluyó con ésta interrogante: ¿La asistencia del 100% de los estudiantes hoy, es la causa del obligatorio pase de lista o del cambio de dinámica y creación de las condiciones favorables para el trabajo? Los alumnos respondieron que estar todos ese día, se corresponde con múltiples factores, desde las condiciones que tal vez pudieron ser favorables, hasta la dinámica misma de las sesiones; lo interesante es que hemos analizado una situación problemática y de alguna manera hemos podido solucionarla.

Analizar y recordar nuestros compromisos y expectativas iniciales permitió responsabilizar a los alumnos y seguir adelante. A manera de conclusión puede afirmarse que la asistencia al seminario de investigación-acción ha mejorado considerablemente, a través del análisis de las causas del ausentismo que se percibía, la concientización sobre los compromisos iniciales de los estudiantes y la organización metodológica didáctica de las sesiones.

La siguiente actividad de esta sesión, fue la técnica del acordeón con la pregunta ¿Considera que en este nivel, los docentes deben preocuparse por motivar a los estudiantes? Las respuestas fueron:

1. No considero que deben motivar a los alumnos, si no más bien preocuparse por plantear sus seminarios de manera que los alumnos podamos motivarnos a comprender, asistir, etc. Es decir, hacer más prácticos y amenos los seminarios, pero esto debe partir desde el propio docente investigador a fin de que el estudiante aprenda a investigar, motivado por el propio docente.
2. Creo que, por una parte, sí influye el docente en cuanto hacer las clases más motivadoras y, por la otra, es la motivación personal y el compromiso que cada quien tenemos por aprender. No podemos hacer investigación sin la motivación del docente.
3. Claro que sí, porque no todos estamos en la misma línea, aunque la motivación es personal, los docentes deben encargarse de que la clase se viva de manera divertida, interesante y, sobre todo, que aporte algo nuevo. De esa manera estaremos interesados en hacer investigación.
4. Es importante que se conjunte una serie de factores para hacer que la investigación, en cualquier área y en cualquier nivel, sea atractiva. Por ello considero que la motivación del profesor es sólo un factor que puede ayudarnos para terminar la maestría, pero no es indispensable, ya que la investigación es una actividad fundamentalmente social, pues participan docentes y estudiantes en un micro escenario.
5. La motivación es fundamental en cualquier nivel en donde se realizan las actividades académicas. En la medida en que la dinámica de clase se dé, ésta tiende a surgir y el alumno muestra mayor interés, y nos sirve de retroalimentación tanto para alumno como para el profesor. Será el grado de aprovechamiento en la reflexión de los materiales que forman parte de las antologías. Considero que si la dinámica de clase se torna práctica, resulta de mayor aprovechamiento, es decir, aplicación y apropiación del conocimiento significativo.
6. La motivación debe existir tanto por parte del docente, como del estudiante. Pero es mucho más importante que el estudiante busque sus propias estrategias de motivación.
7. Sí, de forma dinámica en donde participen todos. Incluyendo los documentos con una práctica final y de acuerdo con la investigación a la que se enfocan los maestrantes.
8. No tanto por motivar, el hecho de traer su clase preparada es

suficiente para hacer interesante la clase. No debe preocuparse tanto en motivar.

9. En mi opinión, en este nivel no se necesita motivación por parte de los docentes, la motivación se adquirió cuanto tomamos la iniciativa de venir a estudiar aquí, nadie nos obligó, ni nos forzó. La motivación está en uno mismo.
10. Es fundamental, ya que la forma de conducir su asesoría es causa de que un grupo se motive, así como la forma en que motive la asistencia, buscando con ello un máximo rendimiento.
11. La motivación es personal, se adquiere de acuerdo con lo que se pretende lograr (objetivos). Pero no está de más que el docente aplique innovaciones en sus dinámicas para enriquecer el trabajo.
12. El nivel nos obliga a ser automotivados, la vida nos enseña a ser simplemente los mejores o unos del montón.
13. No, por que la motivación es personal aunque la labor del coordinador debe buscar algunas estrategias que despierten el mayor interés.
14. No tanto motivar pues en este nivel, la motivación es dada desde que decidimos ingresar, no obstante, sí es deber del docente preocuparse por que las clases sean productivas, situación en la que todos estamos involucrados.

La conclusión para la dinámica del acordeón es que surgen diferentes posiciones respecto a la motivación propia y por parte del docente. La motivación es indispensable, aunque para el nivel en que están desenvolviéndose los estudiantes, como docentes en activo de los diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, medio superior y superior), ésta adquiere otra dimensión, no implica discusión, debe quedar claro. La motivación no es necesaria pues los alumnos tienen el compromiso personal e institucional, de asistir y participar; la motivación es propia, el docente sólo puede coadyuvar al aumento del interés del estudiante con sus acciones e innovaciones en sus clases.

### *Conclusiones*

El problema del ausentismo en clases no es exclusivo de un nivel educativo, depende del grado de importancia que cada docente otorgue

a esta categoría y la considere como un parámetro de evaluación. Dentro del seminario de Investigación-acción, que es parte del currículo del Programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, el colectivo de maestrantes de 4<sup>to</sup> «C» elaboró un breve análisis acerca de la problemática del ausentismo en la materia de Investigación-acción, a partir de la observación de las inasistencias de los compañeros.

Lo anterior no se hizo con la finalidad de evidenciar a los estudiantes, por lo contrario, la intención de aplicar aspectos teóricos, vía la práctica, mediante una propuesta de investigación de corte cualitativa, permitió retroalimentar y vivenciar un proceso de investigación simple y con resultados, a partir de los conocimientos adquiridos en el seminario de Investigación-acción. De manera colectiva se analizó el problema y, aunque no hubo consenso en las causas precisas del ausentismo, se acordó que pueden mencionarse las siguientes razones más comunes de las faltas a clases:

1. La mayoría de los maestrantes del sistema semiescolarizado trabajan fuera de la zona urbana que rodea a la capital del Estado, por lo que es común que algún día de clase, sobre todo el viernes, se les dificulte estar a tiempo en el seminario que corresponde a este día. Algunos centros de trabajo están muy lejos, los caminos son de difícil tránsito, los medios de transporte fallan o incluso hay actividades extraescolares, por lo que el tiempo destinado a la maestría se sacrifica en beneficio del trabajo cotidiano en las escuelas.
2. Otra causa de las más recurrentes es el estado de salud de los maestrantes. Esta idea no puede ser descrita con mayor profundidad, ya que las variantes pueden ser muy amplias, pues hay situaciones que van desde una gripe, alguna enfermedad crónica, hasta los efectos secundarios que produce un embarazo.
3. La tercera causa puede ubicarse en el hecho de que se cambió el docente para impartir el seminario de Investigación-acción y no por el hecho de que el cambio haya sido perjudicial, sino que hubo una especie de desubicación en el grupo, pues no sabían a ciencia cierta qué iba a pasar con lo ya recorrido con la maestra anterior y qué nuevas ideas de evaluación propondría el nuevo profesor que tomó la cátedra del seminario.
4. Otra aseveración tendría lugar en el hecho de que se percibe cierto cansancio dentro del grupo, por la carga de trabajo que se

tiene en las escuelas y en la maestría, sobre todo el viernes, ya que el traslado implica varias cosas que afectan el ánimo de los compañeros, aunque dicha causa pasa a último término pues, a final de cuentas, desde un principio todos se comprometieron a cursar un posgrado que les permitiera aumentar el nivel de profesionalización y también escalar en términos laborales.

Pueden existir otras causas, sin embargo a consideración del grupo, las anteriores son las más comunes. De cualquier manera no se pretendió en este trabajo analizar todos los procesos que ocurren dentro del aula. Se han encontrado conceptos nuevos, mismos que llevan a replantear o retomar una nueva espiral. Merced al trabajo realizado, se perfilearon cambios favorables: en efecto, la asistencia aumentó y los problemas iniciales (ausentismo, desinterés, poco ánimo, actitudes negativas) se resolvieron a medida que el grupo se iba concientizando sobre la responsabilidad y compromiso como estudiantes desde el inicio del seminario.

A manera de conclusión, los alumnos expresaron su opinión sobre la manera de trabajo e incursión práctica en una investigación-acción. Ésta resultó más dinámica que las lecturas del material teórico practicadas hasta ahora. Si bien, la teoría se considera la parte fundamental de cualquier tipo de investigación, el trabajo empírico no es menos importante y debe estar incluido en el plan de estudios. Dentro de los parámetros de la investigación-acción es decisivo basarse en la realidad y determinar la línea a seguir en lo referente a una investigación de campo, donde se pueda mitigar una problemática que esté afectando a un grupo social específico. Se percibieron cambios de actitudes de los maestrantes adoptando nuevas responsabilidades, aunque es más preciso decir que las reafirmaron como compromisos con la institución.

## BIBLIOGRAFÍA

Elliot, John (1994). La investigación educativa y las relaciones entre los investigadores externos y los profesores, en *La investigación-acción en educación*. Madrid, Editorial Morata.

## EJEMPLO DE UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Implicaciones de la gestión educativa  
en la educación preescolar  
(Estado del Conocimiento)

Seminario: Investigación II

Maestrante:  
Armando De Luna

Coordinador del Seminario:  
Dr. Marco Antonio Salas Luévano

Diciembre 2005

Frente a la tarea del investigador se ubica un cúmulo de información basada en una realidad en particular; algo denominado «material tangible» que implica un cuidadoso análisis y organización que determinen los procedimientos más adecuados para escribir esa historia, o en su momento, señalar situaciones y fenómenos, con la certeza de efectuar una labor indagatorio-reflexiva en función de distintas épocas, ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales.

La historiografía nos permite reescribir aspectos de la historia, (en este caso escrita) estudios o investigaciones realizadas anteriormente sobre algún tema en particular; con la intención de analizar y obtener la máxima comprensión de las relaciones que se crean respecto algún objeto de estudio. Este acercamiento a la gestión educativa en preescolar permitirá distinguir la naturaleza de las investigaciones realizadas a la fecha, por tanto, inicia con una descripción a partir de las referencias bibliográficas recuperadas. En un inicio el trabajo del investigador consiste en efectuar «un proceso de interpretación para dotar de significación a los acontecimientos –singulares y dispersos– de los que dan cuenta las fuentes o documentos» (Aróstegui, 2001, p. 72), en este sentido, los textos encontrados plantean de forma general, nociones acerca de la gestión educativa, principalmente a partir de la perspectiva de las instituciones encargadas de llevar a cabo tareas formativas.

Con la intención de detallar desde un enfoque particular las ideas planteadas en los documentos, a continuación se clasifican y señalan: autor, título, año de publicación y una descripción relacionada con la forma de abordar la gestión educativa.

☞ Antúnez, Serafín y Gairín, Joaquín (2000). *La Organización escolar. Práctica y fundamentos*. Madrid: Morata, 284 pp.

Los cuestionamientos a los que responde la producción de Serafín Antúnez, se plantean de la siguiente manera: ¿Por qué los estudios sobre educación sólo centran la atención en corrientes pedagógicas, propuestas didácticas, procesos didácticos o decisiones curriculares? Arde ello elabora otra interrogante ¿Qué ocurre con las variables organizativas del centro educativo?

Indudablemente el autor reconoce aspectos inherentes a la realidad educativa, como son los mecanismos de gestión y la dinámica institucional que ocurre en los establecimientos educativos. Una dinámica que guarda un orden de carácter administrativo y otro derivado de las relaciones sociales que se construyen durante el periodo de tiempo que conviven los individuos que allí confluyen.

Asimismo el autor realiza una reflexión surgida del análisis de los centros escolares que, a su vez, involucra una visión de conjunto de temas organizativos planteados en un proyecto institucional fragmentado, al analizar aspectos personales, materiales y funcionales.

Describe experiencias de la vida escolar que apoyan el análisis de las variables organizativas de los centros educativos; para ello sugiere una contextualización de experiencias que justifiquen el diseño, proceso, desarrollo y evaluación, desde una perspectiva que construya un modelo de organización de la gestión o un proyecto educativo.

El interés primordial de Serafín Antúnez se basa en determinar la influencia de las variables organizativas de un centro escolar, expresar la dinámica de trabajo y la influencia de otras variables externas, pero necesarias en los sistemas educativos. Crear un modelo de organización escolar en función de experiencias e innovaciones creativas y particulares. Finalmente revisar y analizar los elementos más básicos que inciden en el funcionamiento de los centros escolares.

Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez, José Manuel (2000). *Resignificando el espacio escolar*. México: UPN, 146 pp.

La interrogante del ¿por qué alumnos, padres y docentes reclaman que la escuela no funciona cómo debiera? Tiene un interés para los autores de este texto. Ellos pretenden acercarse a describir el vínculo real o no, entre la educación-escuela-sociedad.

Se construye un esquema conceptual de los sistemas educativos, con estos referentes teóricos que nos permiten diagnosticar una realidad y que plantean crisis para el imaginario social que se tiene de las instituciones, al acceder a etapas de transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y culturales. Así mismo establece caracterizaciones de los maestros, alumnos y procesos, en función de la interacción que se da, dentro de las instituciones.

El trabajo de investigación, realiza una crítica con la finalidad de innovar en torno a las ideas de la educación en general y la identidad de ésta, frente a las instituciones ya creadas en el marco de los proyectos nacionales. En este sentido se intenta efectuar un diagnóstico, análisis y propuesta respecto a la función de la escuela en el marco de la globalización y los procesos postmodernos, delimitados por el uso de tecnologías y manejo de la información.

Erpeleta, Justa (1989). *Escuelas y maestros*. UNESCO/OREALC, 256 p.

Escuelas y maestros, considerados desde perspectivas distintas, son de interés para la autora de este libro. En él se pregunta: ¿Qué dificultades se enfrentan en la dimensión escolar?, ¿Qué factores inciden en el desempeño docente en las escuelas?

Para establecer escenarios la autora elabora un referente conceptual relacionado a los factores que definen la vida institucional educativa; articulando estructuras educativas y el proceso que siguen, al lado de las transformaciones sociales de los países latinoamericanos; enfatiza los problemas institucionales y la dinámica de la organización escolar. Se sistematiza el estudio, al señalar problemas y cuestiones normativas y el contexto de las escuelas abordados a partir de los desequilibrios observados durante su análisis; sustentado ello con gráficas y tablas de estadística.

El análisis comparativo de Justa Erpeleta pretende incorporarse al análisis de la realidad escolar que sumó mayor interés en las últimas décadas del siglo XX, y con ello, motivar una reflexión orientada

a la elaboración de aportes concretos a la educación, gestión y organización escolar.

Jiménez y Coria, Laureano (1989). *Organización escolar*. México: Siglo XXI, 215 pp.

El autor expresa su interés en los problemas que ocurren antes, durante y después de la organización escolar, las experiencias que se dan en ella, y cómo enfrentar dicha problemática. Así mismo pretende esclarecer orientaciones respecto a soluciones prácticas de utilidad inmediata.

Jiménez y Coria presenta generalidades conceptuales en relación a la organización escolar, planteando distinciones de acuerdo a contextos y los supuestos construidos sobre la educación. Especifica para ello, los fines de la educación y la escuela al reconocer primero, los problemas y responsabilidades de los elementos que se vinculan en esa realidad.

El texto, elaborado para guiar el proceso formativo de alumnos de escuelas normales, tiene carácter de propuesta y describe la organización escolar en todas sus dimensiones: administrativa, material, técnico-pedagógica, dentro de los propósitos implícitos para hacer más eficiente la organización y gestión educativa.

La finalidad de este documento, en el marco del programa para la transformación y fortalecimiento de las escuelas normales, es crear una visión de los problemas que se originan de la organización escolar; en consecuencia, propone procedimientos y técnicas para implementarlas en dicha organización.

Latapí, Pablo (1991). *Educación y escuela. La educación formal*. México: Nueva Imagen, 398 pp.

El crecimiento que ha tenido la educación en los últimos años, constituye un factor importante a considerar por este autor, para ello coloca en relieve el carácter obligatorio y la dinámica social a partir de las transformaciones derivadas del proceso de globalización, innovación tecnológica y manejo de información.

Pablo Latapí organiza el contenido del texto a partir de un análisis comparativo apoyado en datos estadísticos regionales y locales en un periodo comprendido de 1970 a 1980. Hecho esto, reflexiona

la relación directa con las gráficas y tablas; esta labor se complementa al considerar los niveles que integran el Sistema Educativo Nacional.

El estudio de carácter comparativo tiene la finalidad de establecer tendencias en los distintos niveles y recuperar, en la medida de lo posible, aspectos de la dinámica educativa desde un punto de vista prospectivo.

 Namó de Mello, Guiomar (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP-UNESCO/OREALC, 110 pp.

Toda propuesta surge de un proceso de análisis, que conlleva la necesidad de replantear y sugerir reformas a la estructura o, en este caso, a la reforma en la organización del proceso educativo. Las controversias que genera este proceso implican la precisión del papel de la educación y la forma en que se organiza la gestión educativa; Namó de Mello centra su preocupación en este sentido, por ello articula su texto estableciendo un referente enmarcado por el entorno global y las reformas discutidas en foros y conferencias mundiales, cuyo principal tema es la educación. De estos procesos surgen iniciativas y recomendaciones que tienen la intención de atender los cambios, subsanar las coyunturas económicas y supuestamente corregir con ello las desigualdades sociales y culturales. Sin embargo, esto último se encuentra sujeto a discusión.

El autor vincula conceptos y formula algunas consideraciones para la elaboración de un modelo de gestión educativa, para ello establece criterios y necesidades básicas para su construcción, que van de la integración teórica, a su concreción operativa. En este sentido caracteriza los elementos y su participación en el proceso de elaboración y aplicación del modelo, define puntualmente la intervención educativa mediante la gestión, entendida ésta como el mecanismo para atender prioridades, seleccionar objetivos y fortalecer a las escuelas en su espacio autónomo.

El estudio del autor tiene como finalidad central, proponer un modelo de gestión y al mismo tiempo, es una reflexión respecto a la organización del proceso educativo en la complejidad de las sociedades contemporáneas. Sugiere la construcción de un modelo de gestión que satisfaga necesidades básicas y fortalezca a las escuelas.

El estudio a cerca de la gestión educativa en preescolar es aún limitado, en términos generales los autores ya descritos asumen el análisis de la gestión desde un punto de vista global de las instituciones, incluso de sistemas educativos. Ello sin embargo, constituye un referente valioso para construir un marco general y a partir de esa estructura ir reduciéndolo a la expresión que está representada en las instituciones educativas preescolares.

Las reformas en educación preescolar (obligatoriedad y cambio curricular) sugiere una transformación del modelo de gestión educativa las modificaciones de carácter legal sustentadas en la Constitución Política y la Ley General de Educación planten el cambio de perspectiva en la organización escolar. Cambios que involucran particularmente a docentes y directivos, lo que no justifica reducir la capacidad de intervención de padres de familia, pues la misma Ley General especifica la función que habrán de asumir respecto a la institución y los maestros.

La vinculación de estos elementos es sustantiva y por ello no es causal que en el marco de elaborar un modelo de gestión de calidad, se haya pensado en crear programas que regulen la intervención de maestros y padres de familia en proyectos en beneficio de la institución educativa.

La educación preescolar se ha integrado paulatinamente a este proceso de certificación de su quehacer y capacidad de gestión; ahora que ya se logró el reclamo de la obligatoriedad, se exige del nivel mejores resultados y ya no sólo en su quehacer pedagógico, sino también en su organización institucional y gestión educativa.

Por lo anterior sería conveniente precisar los referentes conceptuales en torno a la gestión escolar, pues un aspecto se relaciona con el perfil teórico y otro con el operativo: uno se retroalimenta del argumento basado en el ideal, y el otro surge de una realidad específica. Se concreta con ellos un modelo de gestión, acorde a las condiciones sociales y culturales de la institución.

Juan Casassus señala la gestión, como el ámbito de la ideología del «management», y constituye el conjunto de conceptos que dominan el pensamiento actual en materia social; es decir, la forma en que se concibe la acción del ser humano en sociedad, la acción al interior de grupos organizados.

La SEP (Secretaría de Educación Pública) difunde con el siguiente título: «Antología de Gestión Educativa», la idea de ubicar la ges-

tión educativa como una forma de gobierno, y asegura: «La Gestión Escolar es una de las instancias de toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país», esto es, desde ella, se construyen las políticas educativas de cada UNIDAD EDUCATIVA, de cada escuela, adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, Serafín y Gairín, Joaquín (2000). *La Organización escolar. Práctica y fundamentos*. Madrid: Morata, p. 284.
- Aróstegui, Julio (2001). *Historia e historiografía: los fundamentos*. Madrid: Morata.
- Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez, José Manuel (2000). *Resignificando el espacio escolar*. México: UPN, p. 146.
- Ezpeleta, Justa (1989). *Escuelas y maestros*. UNESCO/OREALC, 256 p.
- Jiménez y Coria, Laureano (1989). *Organización escolar*. México: Siglo XXI, p. 215.
- Latapí, Pablo (1991). *Educación y escuela. La educación formal*. México: Nueva Imagen, p. 398.
- Namo de Mello, Guiomar (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP-UNESCO/OREALC, p. 110.

#### ACERCA DE LOS AUTORES

**Marco Antonio Salas Luévano** es Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Prof. de Instrucción Básica por el Centro de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio de Zacatecas, con Diplomado en Investigación Educativa y Diplomado en Tutorías, con Especialidad en Docencia Superior y Maestro en Ciencias de la Educación por el Centro de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctor en Ciencias de la Educación por ICE, UABJO (Oaxaca). Ha trabajado en los niveles de primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado, en particular, en el Instituto de Investigaciones Económico Sociales de la Facultad de Economía de la UAZ, en Licenciatura en la Unidad Académica de Odontología de la UAZ y en la Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ, como profesor de Tiempo Completo de base. Cuenta con una antigüedad de 32 años dentro del recinto universitario. Ha sido Responsable del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UADS. Actualmente es Director de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Ha participado en eventos a niveles local, nacional e internacional (Sherbrooke, Québec, Canadá, y Habana, Cuba), así como en el programa de radio «Avance Universitario»: EDUFUTURA, y OPINIONES Y REFLEXIONES. Es revisor de artículos de la revista de la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz. Forma Parte del Comité Editorial de la Revista *Panorama Universitario*. Ha publicado artículos en varias revistas: *Panorama Universitario*, *Asociación Dental Mexicana (ADM)*, *Odisea*, *Revista electrónica de pedagogía*, *Revista Electrónica Monografías*, entre otras. Es compilador de los siguientes libros: *Las ciencias de la educación y competencias*, *Tópicos Odontológicos II, III*. Ha elaborado los libros *Tópicos Odontológicos I* y *Fundamentación Teórica Metodológica de la Investigación Cuanti-Cualitativa: Guía para elaborar proyectos de investigación en el campo odontológico*; y capítulo del libro *Tópicos educativos: ensayos sobre análisis y gestión institucional*. Cuenta con Perfil PROMEP y es integrante del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-38 *Educación, Sociedad y Desarrollo*.

**Elena Anatolievna Zhizhko** (Kiev, Ucrania), es Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Estatal de Kiev «Dragomanov»,

Ucrania y Doctora en Educación (PhD) por el Instituto de Educación Profesional y Educación de los Adultos de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Ucrania. Es docente investigadora del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, SNI C, Perfil PROMEP. Miembro del Cuerpo Académico 150 «Cultura, Currículum y Procesos Institucionales». Entre sus últimas publicaciones destacan las siguientes: «Formación de profesores y proceso de enseñanza de lenguas extranjeras», en *Memorias FEULE 2006*. Puerto Vallarta: FEULE, 2006; «Las investigaciones sobre enseñanza de lenguas extranjeras en el estado de Zacatecas», en *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*, Hermosillo: Plaza y Valdez, 2007; *Memorias de los eventos nacionales del idioma ruso 2005-2006*, Hermosillo: Plaza y Valdez, 2007; «Tantas veces eres persona, cuantas lenguas sabes», en *Mucho más que dos*, 175/UAZ. Zacatecas: UAZ, 2007; «El análisis retrospectivo de la formación y el desarrollo del sistema de la educación profesional-pedagógica en México», en *Proceso pedagógico: la teoría y la práctica*, Kiev, Milenium, 2006, № 4; «Los fundamentos teórico-metodológicos de la formación y el desarrollo de la educación profesional pedagógica de México», en *Educación profesional permanente: la teoría y la práctica*: revista científico-metodológica, Kiev, 2006, № 3-4; «Formación profesional de los profesores de lenguas extranjeras en México en los trabajos científico-teóricos», en *Proceso pedagógico: la teoría y la práctica*, Kiev, Milenium, 2007, № 2; «Curriculum en la actividad académica de las universidades mexicanas», en *Noticiero de la Universidad Estatal de Zhytomir «Ivan Frankó»*, Zhytomir, Universidad Estatal de Zhytomir, 2007, № 33; Etnografía educativa como teoría de formación curricular de la educación profesional pedagógica de México, en *Noticiero de la Universidad Estatal de Glujiv*, Glujiv, Universidad Estatal de Glujiv, 2008, № 12; *Lenguas extranjeras: formación de profesores de la UAZ* (2010), México, Los Reyes.

PRIMERA PARTE

LA CIENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y SUS PARADIGMAS.

CIENCIA, INVESTIGACIÓN Y PARADIGMAS INVESTIGATIVOS

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| Una mirada en retrospectiva al desarrollo de la ciencia | 9  |
| <i>Las funciones de la ciencia moderna</i>              | 13 |
| <i>Investigación científica y sus dos paradigmas</i>    | 29 |
| <i>Investigación cualitativa</i>                        | 36 |

SEGUNDA PARTE

MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

CUALITATIVA

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>La noción del método en investigación cualitativa</i>                                                     | 43 |
| <i>Los observables y la muestra</i>                                                                          | 48 |
| <i>Principales métodos cualitativos</i>                                                                      | 51 |
| <i>Etnometodología</i>                                                                                       | 64 |
| <i>Interaccionismo simbólico</i>                                                                             | 68 |
| <i>Las técnicas e instrumentos</i>                                                                           | 76 |
| <i>La entrevista y las estrategias de su implementación, transcripción y procesamiento de la información</i> | 80 |
| <i>La observación</i>                                                                                        | 85 |

TERCERA PARTE

FASES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Planeación</i>                                                                                 | 93  |
| <i>Acopio y tratamiento de la información</i>                                                     | 104 |
| <i>Redacción y presentación del informe final</i>                                                 | 113 |
| <i>Los requerimientos al contenido y la estructura de un reporte de investigación o una tesis</i> | 116 |
| <i>El uso del lenguaje: géneros discursivos y científicos</i>                                     | 121 |
| <i>Bibliografía</i>                                                                               | 129 |

ANEXOS

Anexo 1.

|                                                      |     |
|------------------------------------------------------|-----|
| HOJA DE EVALUACIÓN DEL ANTEPROYECTO DE INVESTIGACIÓN | 135 |
|------------------------------------------------------|-----|

Anexo 2.

EJEMPLO DE PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN

MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS DEL 4º «C» DE LA MAESTRÍA

EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL SEMINARIO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| <i>Justificación y planteamiento del problema</i> | 139 |
| <i>Contexto institucional</i>                     | 141 |
| <i>Referente teórico-epistemológico</i>           | 142 |
| <i>Marco metodológico</i>                         | 143 |
| <i>Resultados de investigación</i>                | 143 |
| <i>Conclusiones</i>                               | 149 |
| <i>Bibliografía</i>                               | 151 |

Anexo 3.

EJEMPLO DE UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| <i>A manera de comentario</i> | 152 |
| <i>Bibliografía</i>           | 157 |
|                               | 158 |

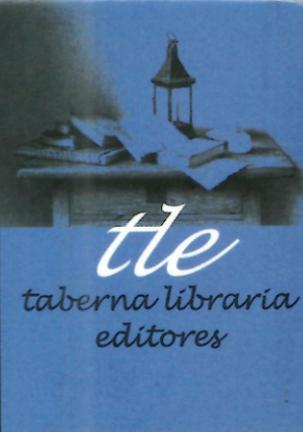
ACERCA DE LOS AUTORES

159

## ¿CÓMO HACER LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN?

Para poder generar los nuevos saberes, cada persona tiene que desarrollar una serie de técnicas de investigación que definiremos como: un conjunto de habilidades de las más distintas naturalezas, que se desarrollan desde antes de que el sujeto tenga acceso a los procesos sistemáticos de formación para la investigación. Se trata de las operaciones de apertura, creatividad, pensamiento divergente, libertad de asociación y hallazgos súbitos; también podemos incluir el hábito de observar, reunir la información, tratarla, analizarla y socializar el conocimiento en forma escrita. Sin embargo, esto no es suficiente, hemos de considerar que sin una actitud de rigor, sin disciplina, cuidado minucioso, sin la colaboración, la ayuda mutua, el diálogo y la tolerancia, esta labor sería un fracaso; debemos incluir la destreza de construir conceptos, juicios, de razonar y diseñar la investigación, así como distintas estrategias técnicas y teóricas de lo que sea investigar.

Desde este panorama, diremos que el propósito de este libro es apoyar a los profesores y estudiantes que realizan las investigaciones en el campo de la educación, facilitando la adquisición de las herramientas necesarias para llevar a cabo esta actividad.



Universidad Autónoma de Zacatecas  
Unidad Académica de Docencia Superior  
Programa de Maestría en Ciencias de la Educación