

El presente libro contiene un conjunto de aspectos relacionados con la reflexión teórica, aplicación práctica, estrategias metódicas, técnicas, procedimientos e instrumentos básicos de la investigación cualitativa e investigación acción participativa transformadora. Ambas tendencias metodológicas pueden ser usadas, combinada o separadamente, en los diversos campos de las ciencias sociales, humanas, naturales y formales, superando el dominio del paradigma positivista en el mundo de la investigación científica. Este trabajo ha sido pensado y elaborado cuidadosamente para todas aquellas personas dedicadas al desarrollo de trabajos de investigación haciendo uso de métodos alternativos a los comúnmente implementados en la mayoría de las disciplinas científicas. Hasta hace poco tiempo la mayoría de los/as investigadores/as consideraban que la rigurosidad de sus respectivos estudios estaba determinada por el método empleado, asumiendo que el más apropiado consistía en la recolección y análisis de datos desde el paradigma positivista con sus técnicas puramente cuantitativas, sin discutir aspectos de carácter ético, político, sociocultural e histórico. Se creía que toda investigación debe hacer uso ciego de procedimientos matemáticos para obtener el sello de validez y confiabilidad científica. Se pensó en su momento que la Investigación Acción Participativa Transformadora y la Investigación Cualitativa, basadas en los paradigmas sociocrítico y naturalista-interpretativo respectivamente, tenían menos valor e importancia que aquellas orientadas en métodos cuantitativos. Ambas tendencias nos ayudan considerablemente a la solución científica y práctica de diversas problemáticas sociales y naturales. De la misma manera, deseamos mostrar un posicionamiento más realista, sincero y crítico de los métodos de investigación científica comúnmente predominantes en la actualidad. En el presente texto encontraremos diversos modelos, métodos e ideas innovadoras sobre el uso crítico y científico de la IAPT e IC, mostrando la complementariedad entre ambos paradigmas, sin descuidar el uso apropiado de procedimientos cuantitativos críticos en aquellos casos donde la respectiva investigación lo requiera. Cada uno de los elementos constituyentes del presente texto puede contribuir a la comprensión y transformación de las realidades del mundo actual mediante la praxis investigativa.

Cástor David Mora

Se ha desempeñado como docente de matemáticas, ciencias de la educación, pedagogía, didáctica, currículo, epistemología y metodología de la investigación en la República Bolivariana de Venezuela, Alemania, Bolivia, Brasil y Nicaragua. Es egresado de la Universidad Central de Venezuela, Instituto Pedagógico de Caracas y Universidad de Hamburgo. Igualmente, ha desempeñado cargos de dirección, gestión e investigación en la Facultad de Ciencias de la UCV, Universidad Mayor de "San Andrés" e Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Durante su actividad profesional ha dictado numerosas charlas en diversos países; ha asesorado trabajos de investigación y publicado una importante variedad de artículos y libros. Entre sus prioridades están las siguientes temáticas: interdisciplinariedad, calidad de la educación, teoría crítica, pedagogía, didáctica, desarrollo curricular, libros de texto, investigación comparada, formación centrada en el trabajo y la producción, neurodidáctica, teoría de la actividad y educación.



Grupo de Investigación y
Difusión en Educación
Matemática

*Metodología de
la Investigación*

ISBN: 978-980-12-9797-0



Grupo de Investigación y Difusión en
Educación Matemática

Número 1

Serie: Metodología de la investigación

Cástor David Mora

Metodología de la investigación

**Discusión paradigmática,
estrategias y métodos de
investigación cualitativa
y acción participativa
transformadora**

Cástor David Mora



Cástor David Mora

Metodología de la Investigación

**Discusión paradigmática,
estrategias y métodos de
investigación cualitativa
y acción participativa
transformadora**

SERIE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 1

**A la memoria de Carmen
Aurora Mora, quien luchó toda
la vida por justicia, lealtad e igualdad**

A mis dos hijas, Irélix y Katharina

**A mi amada Astrid Wind por todo su cariño, amor y
apoyo constante**

A la memoria del presidente Hugo Chávez

**A todas/as las/os investigadores/as de los
pueblos del mundo**

**Un agradecimiento muy especial a mi
hermano *Wladimir Serrano* por su
ayuda y la revisión del presente libro**

Metodología de la Investigación

**Discusión paradigmática,
estrategias y métodos de
investigación cualitativa
y acción participativa
transformadora**

Cástor David Mora

SERIE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1



Grupo de investigación y Difusión en
Educación Matemática

Metodología de la Investigación

Discusión paradigmática, estrategias y métodos de investigación cualitativa y acción participativa transformadora

Cástor David Mora

Redacción, edición e imágenes: Cástor David Mora

Revisión: Wladimir Serrano y Astrid Wind

Diagramación, montaje y diseño de texto e imágenes:
Cástor David Mora

Diagramación de tapas: Cástor David Mora

© Cástor David Mora

Primera Edición: 2017

Depósito Legal: DC2017002216

ISBN: 978-980-12-9797-0

Serie: Metodología de la investigación N° 1

Impreso en Caracas, República Bolivariana de Venezuela /
Heidelberg, Alemania

Índice general

Prólogo	16
Presentación: Necesidad e importancia del libro	19
Primera parte	32
Paradigmas de investigación científica	
Primer capítulo:	32
Ciencia e investigación	
1.1. Sobre la función social y científica de la ciencia e investigación	32
1.2. La ciencia como un sistema social	39
1.3. La ciencia como un sistema teórico de elaboración del conocimiento científico	43
Segundo capítulo:	48
Estudios de carácter positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico	
2.1. Discusión paradigmática	48
2.1.1. Corriente <i>positivista</i> de la investigación	50
2.1.2. Corriente <i>naturalista-interpretativa</i> de la investigación	53

2.1.3. Corriente <i>sociocrítica</i> de la investigación	56
2.2. Una breve comparación paradigmática	61
Tercer capítulo:	64
Significado y uso de la metodología cualitativa	
3.1. Importancia e insuficiencia de la <i>Ciencia Positivista</i>	64
3.2. En torno al <i>concepto y método</i> de la investigación cualitativa	69
3.3. La investigación cualitativa como metodología fundamental del paradigma de investigación naturalista-interpretativo	77
3.4. Definición de la investigación cualitativa	90
Segunda parte	95
Estrategias complejas para la investigación naturalista-interpretativa y sociocrítica	
Cuarto capítulo:	95
Teoría y método de la <i>Investigación Acción Participativa Transformadora</i>	
4.1. Introducción	95
4.2. Surgimiento y concepto de la investigación acción	98

4.3.	Algunas críticas hacia la investigación positivista e interpretativa desde la perspectiva de la investigación acción participativa y transformadora	104
4.3.1.	Unicidad de la ciencia	105
4.3.2.	Deficiencias de la tradición científica	107
4.4.	Componentes básicas de la investigación acción	121
4.4.1.	Primer momento: <i>preparación de la investigación</i>	122
4.4.2.	Segundo momento: <i>referidas a los sujetos</i>	123
4.4.3.	Tercer momento: <i>referidas a la acción</i>	125
4.4.4.	Cuarto momento: <i>finalización de la investigación</i>	127
4.5.	Modelo para la IAPT	129
4.5.1.	Crítica al modelo naturalista	129
4.5.2.	Objetivos de la investigación	132
4.5.3.	Determinación de las condiciones previas	134
4.5.4.	Primera exploración de la realidad o campo de acción	136
4.5.5.	Fase de contactos e inicio de acciones	138
4.5.6.	Fase de implementación y desarrollo	140
4.5.7.	Evaluación y reflexión	144
4.5.8.	Presentación y publicación	147
4.6.	A manera de cierre del capítulo	148

Quinto capítulo:	151
La <i>etnografía</i> como estrategia relevante de investigación naturalista-interpretativa y sociocrítica para la investigación	
Sexto capítulo:	157
La investigación evaluativa	
6.1. Introducción	157
6.2. Breve bosquejo histórico sobre investigación evaluativa	161
6.3. Enfoque y propuesta sociocrítica de la evaluación educativa investigativa	167
6.4. El diseño de la investigación propiamente dicho	177
6.5. Los/as participantes en la praxis investigativa	181
6.6. Métodos de recolección de datos e informaciones, instrumentario y técnicas y procedimientos de análisis	183
Séptimo capítulo:	185
Datos e información documentales para la investigación cualitativa y sociocrítica	
7.1. Introducción	185

7.2.	El significado del documento y sus múltiples usos científicos	188
7.3.	Singularidades y formas de análisis de documentos	190
7.4.	Análisis de documentos mediante la reconstrucción de la situación problemática estudiada	195
7.5.	Los grandes pasos del análisis documental	197
7.5.1.	Conocimiento y familiarización con la documentación	197
7.5.2.	Determinación y selección del material documental para el análisis	198
7.5.3.	Revisión y evaluación de la situación de surgimiento de la documentación	199
7.5.4.	Caracterización formal del material documental	200
7.5.5.	Determinación de la orientación del análisis	200
7.5.6.	Diferenciación teórica de las preguntas de investigación	201
7.5.7.	Determinación del proceso, procedimientos y técnicas de análisis de los datos e informaciones recolectadas	202
7.6.	Importancia de los antecedentes en todo trabajo de investigación científica	203

Tercera parte 211

Procedimientos para el análisis de datos e informaciones cualitativas

Octavo capítulo: 211

Análisis de contenido

- 8.1. El término *análisis de contenido* 211
- 8.2. Desarrollo histórico del concepto *análisis de contenido* 214
- 8.3. Tratamiento del material mediante el *análisis de contenido* 218
- 8.4. Inducción, deducción y abducción en el *análisis de contenido* 222
- 8.5. El contexto inductivo en el análisis de contenido 225
- 8.6. El contexto deductivo en el análisis de contenido 228
- 8.7. La abducción en el análisis de contenido 230

Noveno capítulo: 233

Metodología de análisis secundario o meta-análisis. Un esquema para el estudio cualitativo a partir de estudios previos

9.1. Introducción	233
9.2. La importancia de la comunicación oral y el lenguaje en la representación del conocimiento científico para el meta-análisis	236
9.3. Caracterización de la representación textual de la información científica	245
9.4. Criterios básicos para la construcción de una tipología de meta-análisis	248
9.4.1. Meta-análisis cualitativo y cuantitativo	248
9.4.2. Meta-análisis interno y externo	252
9.4.3. Desarrollo de un modelo para el meta-análisis de trabajos de investigación	253
9.4.4. Elementos contrastables	254
9.4.5. Partes esenciales de los textos científicos	260
9.5.6. Clasificación de la muestra y construcción de un sistema de categorías	266
9.5.7. Elaboración de un resumen analítico	272
9.6. Fases para el meta-análisis	274
9.6.1. Formulación del problema	276
9.6.2. Búsqueda y selección del material	276
9.6.3. Análisis definitivo de la muestra	277
9.7. Conclusión	278

Décimo capítulo:	280
Desarrollo de <i>sistemas de categorías y análisis matricial</i> de contenido en la investigación cualitativa	
10.1. Introducción	280
10.2. Concepción y construcción de Sistemas de Categorías según las dimensiones y fases de la investigación cualitativa	283
10.2.1. Elaboración del sistema de categorías por inducción, deducción y abducción	286
10.3. Ejemplo de la construcción de un Sistema de Categorías	293
10.4. Sobre el desarrollo del análisis de contenido matricial	295
10.4.1. Codificación abierta	299
10.4.2. Codificación Axial	302
10.4.3. Codificación selectiva	302
10.4.4. Codificación temática	305
10.4.5. Codificación global o análisis global	306
10.5. Modelo para el proceso de análisis	307
10.5.1. Familiarización con el texto	308
10.5.2. Primer barrido categorial	308
10.5.3. Segundo barrido categorial	309

10.5.4. Tercer barrido categorial y comparación entre el material original y la MAC	311
10.6. Construcción de teoría mediante la MAC, teorías previas y otros estudios	312
10.7. Preparación y elaboración del informe teórico definitivo	312
10.8. Observación final sobre el Modelo Matricial para el Análisis de Contenido	313
Cuarta parte	314
Algunos métodos para la investigación naturalista-interpretativa y sociocrítica	
Décimo primer capítulo:	314
Seis métodos frecuentes para la investigación cualitativa y sociocrítica	
11.1. Introducción	314
11.2. La observación	315
11.2. La entrevista	317
11.3. Encuentros de diálogos participativos	320
11.4. Los estudios de casos	324
11.5. El análisis de actas y documentos	326
11.6. La encuesta	331
Prospectiva de la IC e IAPT	333
Bibliografía	335

Índice de esquemas conceptuales: figuras

Figura 1: Comparación de los paradigmas positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico	61
Figura 2: Principios básicos de los paradigmas positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico	63
Figura 3: Ejemplo de espiral logarítmica	101
Figura 4: Momentos de la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT)	103
Figura 5: Estructura básica de la IAPT	122
Figura 6: Fases metódicas y procedimentales de un trabajo de investigación	130
Figura 7: La espiral de la Investigación Acción Participativa y Transformadora	132
Figura 8: Modelo Contextos, Comunidad, Entradas, Proceso, Participantes y Resultados (CCEPPR)	176
Figura 9: El proceso cíclico del saber y el conocimiento	210
Figura 10: Modelo básico de la comunicación social	242
Figura 11: Meta-análisis cualitativo y cuantitativo	250
Figura 12: Los cuatro componentes fundamentales del meta-análisis conceptual y estructural	254
Figura 13: Elementos constitutivos del texto científico	256
Figura 14: Esquema general para la elaboración y presentación de los trabajos de investigación	261

Figura 15: Diagrama para la construcción de material instruccional con base en la investigación	264
Figura 16: Ejemplo de un Sistema de Categorías para la Educación Matemática	269
Figura 17: Fases del análisis secundario o meta-análisis	277
Figura 18: Sistema de categorías, Dimensiones, Categorías, Subcategorías, indicadores y Códigos	284
Figura 19: Elaboración del Sistema de Categorías por Inducción, Deducción y Abducción	287
Figura 20: Conformación de un Sistema de Categorías de forma escalonada	294
Figura 21: Ejemplo sobre la especificación de indicadores para una determinada Dimensión	295
Figura 22: Secuencia entre Dimensiones, Categorías, Subcategorías, Indicadores y Códigos	308
Figura 23: Modelo y procedimiento para el Análisis Matricial de Contenido (AMC)	310
Figura 24: Hexágono Metodológico Complejo (HMC)	316

Índice de tablas

Tabla 1: Deducción e inducción según Peirce (1991)	231
Tabla 2: Modelo básico para el análisis secundario de trabajos de investigación	275
Tabla 3: Doce interrogantes fundamentales de la investigación	301
Tabla 4: Comparación entre entrevista colectiva e individual	318

Prólogo

En palabras de Freire, la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre y la mujer sobre el mundo para transformarlo. La investigación como parte sustantiva de las ciencias, la tecnología, la inventiva, así como de la sociedad toda, ha tenido desde el siglo XVI la fortísima influencia paradigmática del Positivismo y el Mecanicismo. La transformación de la realidad, del mundo, de sus relaciones de opresión e inequidades, ha estado ausente en la ciencia natural, humana y social que ha estructurado este paradigma. Hoy en día, aun cuando hay muestras importantes de concepciones distintas de la investigación, se han sumado otro tipo de presiones que afectan tanto a la ciencia como a sus métodos y criterios, uno de ellos es el manejo y control de la investigación científica por parte de empresas transnacionales y otro es el que desarrollan los países con manifiestos intereses de dominación o expoliación; en suma, con fines neocoloniales. Dan cuenta de ello la investigación, producción y comercialización de pesticidas y herbicidas con efectos negativos sobre la salud y el ambiente, los alimentos modificados genéticamente, las hormonas de crecimiento bovino, los edulcorantes artificiales, las enfermedades creadas por las industrias farmacéuticas, el dopaje especializado en el deporte de alta competencia, los reportes que sostienen la supuesta superioridad intelectual de las personas de tez blanca, la obsolescencia programada en partes, piezas y equipos electrónicos y mecánicos, ciertos modelos para medir la pobreza, los estudios de modificación de la conciencia mediatizados por las redes sociales y un largo etcétera que pasa por el terreno armamentista y bélico.

En cierto modo, el orden económico que se ha impuesto en la modernidad requiere de esa ciencia “positiva”. Hoy más que nunca siguen vigentes las críticas de Marx al carácter contemplativo de la filosofía (también de la ciencia) y a la idea de reducir lo práctico a lo teórico. La sociedad, la realidad y sus estructuras demandan de la ciencia y de la investigación un repensar continuo de sus fundamentos filosóficos, epistemológicos, conceptuales y metodológicos. Tales preocupaciones son una de las bases del presente libro. Su autor,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

ahonda en la función social y política de la ciencia, siempre en contraste con las corrientes que la han separado del pensamiento y la acción emancipadora. Sin negar los aportes que han tenido las perspectivas naturalista e interpretativa, así como los métodos cuantitativos, Cástor David Mora destaca a la Investigación Cualitativa en función de sus potenciales aportes a la solución de problemáticas sociales, humanas y naturales que abran espacios a la interdisciplinariedad; y en especial a la Investigación-Acción-Participativa-Transformadora, como método esencial del paradigma sociocrítico de la investigación científica. Su discusión, análisis, reflexiones, vastas referencias y aportes hacen de la lectura un estudio en sí mismo. El libro, en su conjunto ofrece elementos importantes para el debate en el ámbito de las instituciones y centros de formación conducentes a titulación de grado o postgrado, en las Escuelas y en los Liceos, así como para aquellos núcleos y organizaciones que tienen en la investigación y formación permanente una de sus actividades.

El presente libro, cuyo subtítulo *Discusión paradigmática, estrategias y métodos de investigación cualitativa y acción participativa* nos invita a leer y reflexionar críticamente sobre dos paradigmas alternativos al positivista, está compuesto por cuatro grandes partes. La primera se encarga de mostrar buena parte del debate paradigmático a través de tres grandes capítulos; aquí podemos ampliar nuestras miradas con respecto a la ciencia, la investigación científica, la pertinencia sociohistórica, contextual y cultural de la ciencia, especialmente desde una perspectiva crítica; en esta misma parte podemos ver algunas características muy importantes de los estudios positivistas, naturalistas-interpretativos y sociocríticos, así como la importancia, el significado y uso de la metodología cualitativa. En la segunda parte podemos ver temas como teoría y método de la Investigación Acción Participativa Transformadora, la investigación etnográfica y evaluativa. Aquí trabaja el tema sobre manejo de datos e informaciones documentales resultantes de la investigación cualitativa y sociocrítica. La tercera parte está dedicada a una amplia e interesante explicación de los diversos procedimientos para el análisis de datos e informaciones cualitativas, insistiendo en temas como análisis de contenido, metodología de análisis secundario o meta-análisis, proponiendo

Cástor David Mora

un importante esquema para el estudio cualitativo a partir de estudios previos, sin faltar por supuesto la presentación del método para el desarrollo de sistemas de categorías y análisis matricial de contenido en la investigación cualitativa. Creemos que la propuesta de Cástor David Mora sobre el Modelo Matricial para el Análisis de Contenido es muy original, práctica y científicamente rigurosa, la cual podría usarse, para alcanzar mejores resultados, con la ayuda de los actuales y comunes software para la producción de textos. Este modelo puede ser aplicado a pequeñas y grandes cantidades de informaciones cualitativas, resultantes normalmente de debates, discusiones, observaciones, entrevistas, etc. La cuarta parte trata de un conjunto de métodos comúnmente usados en los procesos de investigación naturalista-interpretativos y sociocríticos.

Los seis métodos desarrollados en este libro pueden ser aplicados, en su totalidad, en una determinada investigación, aunque normalmente podrían utilizarse uno o la combinación de varios de ellos de acuerdo con los objetivos, particularidades y características de la respectiva investigación. Los seis métodos no deben ser entendidos como compartimientos estancos ni superpuestos entre sí, puesto que alguno de ellos puede ayudar al otro o complementarlo. Así por ejemplo, los encuentros de diálogos participativos (grupos de discusión o grupos focales) puede ser combinado con la observación o las entrevistas. El análisis documental, referido normalmente al trabajo con documentos previamente existentes, puede ser aplicado con la ayuda de las entrevistas, etc.

El libro de Cástor David forma parte de una serie de libros titulada "metodología de la investigación", lo cual significa que en el futuro tendremos la oportunidad de disfrutar de nuevas lecturas sobre la temática, especialmente en el ámbito de los dos paradigmas de investigación científica que caracterizan a buena parte de los aportes del autor, aunque obviamente nos ha mostrado en varias oportunidades que las metodologías de investigación acción participativa y transformadora y la naturalista-interpretativa pueden hacer uso de herramientas metódicas cuantitativas.

Wladimir Serrano Gómez, Caracas, Septiembre de 2017.

Presentación

A través del siguiente libro deseamos mostrar algunos aspectos fundamentales del pensamiento, la práctica, los métodos y procedimientos de la investigación cualitativa, aplicable actualmente no sólo al campo de las denominadas ciencias sociales, sino también a las ciencias naturales, humanas, formales, etc.; es decir, el repertorio teórico-metódico de la metodología cualitativa puede ser usado actualmente en prácticamente todas las ramas, disciplinas y orientaciones científicas. Paralelamente a la descripción y explicación de un conjunto de elementos formales que caracterizan a la investigación cualitativa, en el marco de los paradigmas naturalista-interpretativo y sociocrítico, también se muestra en este trabajo los pasos esenciales del proceso de investigación científica tanto para la Investigación Cualitativa (IC) como para la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT). Este aporte va dirigido a todas aquellas personas que se interesan e inclinan por métodos diferentes a aquéllos que han predominado durante muchos años en el mundo de la ciencia, reflexión e investigación sobre las diversas problemáticas siconaturales existentes durante muchos años de historia de la humanidad.

Hasta finales del siglo pasado, la metodología cualitativa era considerada, en cierta forma, como procedimientos metódicos de segundo orden, subordinados a los dictámenes científicos del paradigma positivista con sus conceptualizaciones y procedimientos cuantitativos. Lo mismo sucedía con la IAPT a pesar de sus momentos florecimiento teórico-práctico. La mayoría de las investigaciones asumían ciegamente el paradigma positivista y sus estrategias cuantitativas, sin entrar en detalles o discutir las orientaciones, razones y consecuencias del respectivo proyecto de investigación. La suposición de que toda investigación debe hacer uso de procedimientos matemáticos, por un lado, y mostrar evidencias y resultados basados en el número muerto, abstracto y pulcro no permitió la conformación de espacios deliberativos en torno a el papel social de la investigación y mucho menos al esclarecimiento de las profundas contradicciones que tienen normalmente los problemas complejos

de investigación en los diversos campos de la ciencias, muy especialmente en las sociales.

Se pensó en su momento que la Investigación Acción Participativa y Transformadora y la Investigación Cualitativa, basadas en los paradigmas sociocrítico y naturalista-interpretativo respectivamente, tenían menos valor e importancia que aquéllas orientadas en métodos cuantitativos, cuya fundamentación epistemológica consiste esencialmente en el paradigma positivista. Con frecuencia se consideró que las dos primeras tenían menos rigurosidad científica, menos objetividad, siendo catalogadas equivocada e injustamente como procedimientos especulativos, quitándole la fuerza científica que las caracteriza, mirándolas como una investigación de segundo grado, de segunda o tercera clase, en términos segregacionistas o discriminadores. También se propagó la idea que la IAPT y la IC contenían procedimientos muy complejos, difíciles, largos y tediosos, a diferencia de los supuestos modelos matemáticos rápidos, técnicamente eficientes y metódicamente intachables.

El contenido del presente libro puede servir como una primera aproximación a la amplia gama de procedimientos metodológicos que caracterizan a la Investigación Cualitativa y la IAPT, estudiadas desde las bases teóricas que fundamentan los paradigmas de Investigación Sociocrítica y Naturalista-Interpretativo respectivamente. Ambas tendencias nos ayudan considerablemente a la solución científica y práctica de diversas problemáticas de los mundos social y natural. De la misma manera, deseamos mostrar un posicionamiento más realista, sincero y crítico de los métodos de investigación científica comúnmente predominantes en la actualidad. Cada uno de los elementos constituyentes del presente texto puede constituir realmente una gran ayuda para quienes se inclinan por comprender y transformar el mundo sacionatural mediante la praxis investigativa. Aunque en este trabajo no hemos insistido en la controversia, ampliamente difundida, entre los modelos cuantitativo y cualitativo, sí deseamos mostrar, en esta breve presentación, algunos aspectos de ambas corrientes metodológicas con la finalidad de contextualizar al/la lector/a para

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

que pueda desarrollar un estudio crítico de las diversas temáticas que trata el presente libro.

En el modelo cuantitativo, el punto de partida de los esfuerzos científicos consiste en el establecimiento de una forma de investigación estandarizada, basada en la simple existencia de una o más preguntas de indagación con base en el planteamiento de un problema de investigación muy específico, delimitado, concreto y estrictamente simplificado. Con la finalidad de encontrar, por lo menos, una respuesta a esa pregunta, o sencillamente buscarle solución al problema originalmente establecido, el proceso de investigación recorre automáticamente un conjunto de pasos homogéneos para ser aplicados en prácticamente todos los casos posibles de investigación científica, los cuales podemos encontrar en cualquier libro o manual sobre metodología cuantitativa de investigación, evitando en lo posible toda forma de deliberación epistemológica. En términos más o menos generales, dicho procedimiento consiste en las siguientes fases:

En primer lugar, el planteamiento de un problema de investigación y su correspondiente conjunto de preguntas están basados en teorías científicas previamente existentes e inicialmente reconocidas o aceptadas por la comunidad científica internacional. A partir de dichas teorías disponibles en la literatura científica se desprenden mediante procedimientos lógicos deductivos un conjunto de hipótesis controlables en la mayoría de los casos. Debido a que tales hipótesis son derivadas de dichas teorías previas, las mismas no contienen realmente ninguna nueva información relevante. Su tratamiento cuantitativo procedimental sólo permitirá mostrar afirmaciones sobre la validez de tales teorías, aumentando con ello el aseguramiento del conocimiento científico pre-existente.

Con la finalidad de comprobar la o las hipótesis previas, se procede a operar con los constructos teóricos existentes, para lo cual se requiere la elaboración de un conjunto de indicadores abstractos que deben ser cuantificados a partir de la observación positivista de las realidades. Estos indicadores son ordenados y clasificados mediante un diseño de investigación cuantitativa

Cástor David Mora

basado en la experimentación, estudios factoriales, indagaciones en forma de correlaciones, etc. Para ello se toman en cuenta dos tipos de variables, las dependientes e independientes, cuya manipulación tendrá lugar en el marco del levantamiento de datos cuantitativos de acuerdo con el conjunto de indicadores previamente determinado. Este diseño obedece al procedimiento más elemental de la ciencia, el método puramente deductivo, el cual parte de teorías muy generales y supuestamente ciertas, buscando mediante la recolección de datos empíricos la verificación o rechazo de las respectivas hipótesis racionalmente construidas a partir de la teoría y de la observación simple y directa de la realidad.

El levantamiento de las informaciones empíricas en forma cuantitativa a través de datos tiene que estar totalmente ajustado a las fases que contemplan el respectivo plan de investigación. Mediante tales mediciones, se coloca el acento en los indicadores relevantes de interés para el/la investigador/a, considerándose por ejemplo que las personas se convierten en objeto de investigación o simplemente en suministradoras pasivas de dichos datos. El análisis de los mismos es realizado mediante procedimientos estadísticos, verificando la existencia de influencias o efectos de las variables independientes sobre las dependientes, para lo cual se usa con frecuencia, de acuerdo con la disciplina y/o tema de investigación, los denominados grupos de control.

La tarea es mostrar que, bajo ciertas condiciones de significancia, existe obviamente una respuesta cuantitativa a las preguntas de investigación, verificando o rechazando la respectiva hipótesis. Luego, los resultados de la comprobación de la hipótesis permiten ser relacionados con la teoría asumida como punto de partida. Si se logró confirmar la hipótesis, entonces se podrá, por consiguiente, considerar que la teoría es válida. Quienes defiende ciegamente este procedimiento, sin dudar ni criticar sus potenciales contradicciones, asumen la existencia de un sólo camino para desarrollar la ciencia y la tecnología, pero sobre todo para resolver científicamente problemas de la realidades sociales y naturales, considerando a la ciencia como infalible, irrefutable, teóricamente confiable, hipotéticamente demostrable y

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

empíricamente verificable. Todo ello es propio del pensamiento científico positivista. Como contraposición existen los otros dos paradigmas de comprensión del mundo, en sus múltiples manifestaciones, se trata de la investigación orientada en los paradigmas naturalista-interpretativo y sociocrítico, los cuales a su vez también tienen sus diferencias entre sí. Aunque en el presente trabajo nos referiremos a los métodos de la Investigación Cualitativa y la Investigación Acción Participativa y Transformadora, nos inclinamos en la mayoría de los casos por consideraciones metódicas científicas de carácter sociocrítico.

Los elementos fundamentales de ambos paradigmas surgen como respuesta a las inconsistencias y contradicciones del paradigma positivista. Los rasgos esenciales de la investigación cualitativa, en concreto, aparecen como respuesta al método de investigación cuantitativa. En la actualidad nos encontramos ante una variedad muy grande de temáticas relacionadas con ambos paradigmas y muy especialmente con los procedimientos científicos cualitativos, muchos de ellos responden a corrientes filosóficas y epistemológicas diversas, pero que respetan en esencia los principios de los paradigmas naturalista-interpretativo y sociocrítico. Sin embargo, prácticamente todas las corrientes comparten rasgos muy similares, los cuales exponemos a continuación de manera muy general, puesto que algunos de ellos forman parte de los capítulos que conforman el presente libro.

La Investigación Cualitativa y la Investigación Acción Participativa y Transformadora son consideradas como transparentes, francas y deliberativas, básicamente por las perspectivas teóricas asumidas en el ámbito paradigmático, pero también con respecto a la focalización y atención de los fenómenos sociales y naturales considerados en sus correspondientes investigaciones. Uno de sus aspectos básicos consiste en que la orientación, atención e interés de la investigación podrían cambiar en la medida que avanza la discusión y el proceso investigativo. Al inicio el/la investigador/a selecciona un tema por lo general muy amplio, el cual irá simplificando durante el desarrollo de las actividades investigativas. Durante el trabajo investigativo van surgiendo focalizaciones, modificaciones, nuevas orientaciones y, por

supuesto, problemáticas particulares que deben ser resueltas antes de proseguir con el grueso de la investigación. Ello nos permite señalar que este tipo de investigación, a diferencia de la cuantitativa, no es proyectable ni pronosticable en el tiempo, espacio y contexto.

A través de las formas abiertas y flexibles para el levantamiento de datos e informaciones, las estrategias de investigación le permiten al/la investigador/a obtener un cuadro general, pero también específico, de las realidades investigadas a partir de la participación, cooperación y colaboración de las demás personas, negándose a ser consideradas como objetos de investigación o simples suministradoras de datos o informaciones puramente medibles. Estas formas altamente participativas tienen constantemente la posibilidad y libertad para expresar sus pensamientos e ideas, colocándose sus puntos de vista de manera explícita, sin ningún tipo de censura previa o posterior al trabajo de campo desarrollado de manera compartida. Quienes participan directa e indirectamente en el proceso investigativo se constituyen en sujetos reflexivos, expertos/as y conocedores/as de sus propias realidades, a quienes no sólo deberían ser tomados/as en cuenta durante todas las fases de la investigación, sino además como coautores/as del desarrollo de la misma, respetando obviamente las particularidades en cuanto a los esfuerzos realizados por cada uno/a de los/as integrantes en la respectiva investigación. Aquí reside precisamente una de las grandes potencialidades de ambos paradigmas de la investigación científica, puesto que los/as participantes en la misma forman parte de la problemática, están muy cerca al campo de los acontecimientos y poseen importantes datos e informaciones cualitativas en relación con las problemáticas de las realidades siconaturales investigadas. Los/as investigadores/as van acompañados/as y acompañando en vez de exigir que los/as demás trabajen para ellos/as.

Ambas estrategias investigativas se orientan de manera fuerte hacia los casos particulares y concretos, hacia los fenómenos específicos, sin olvidar la totalidad en torno a la cual se encuentran involucrados. De esta manera se puede ampliar cada uno de los detalles y estudiar el fenómeno en todas sus facetas,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

en todas sus manifestaciones socioculturales, políticas, técnicas y naturales. En vez de usar la concepción de los promedios, trata de ver las totalidades de los factores múltiples influyentes en la problemática estudiada. Debido a razones esencialmente pragmáticas y a la gran cantidad de informaciones recolectadas, para ser analizadas en sus diversas facetas y direcciones posteriormente, las estrategias de Investigación Cualitativa e IAPT, también proceden a estudiar una cantidad limitada de casos.

Las metas de la IC e IAPT no consisten en probar o examinar teorías existentes, sino que su atención está más bien en desarrollar nuevas teorías y modelos que puedan explicar cabalmente, a partir de los datos e informaciones cualitativas recabadas, los correspondientes fenómenos de estudio. En tal sentido, los pasos secuenciales de investigación están orientados en el método inductivo. Las experiencias y observaciones concretas de las realidades sufren un proceso de análisis cuidadoso con lo cual se van acumulando resultados cada vez más convergentes, llevando finalmente a la conformación de teorías más generales. Esto significa que se procede de las especificidades a las generalidades, dejando en el camino un sinnúmero de problemas resueltos mediante el estudio de los respectivos casos particulares. Dichas teorías pueden ser fortalecidas en la medida que se insiste en su contrastación con otras realidades, en otros contextos, aplicando también métodos cualitativos.

El procedimiento de trabajo cualitativo denominado inducción analítica nos ayuda considerablemente al proceso de acumulación de convergencias y coincidencias en la medida que estudiamos casos particulares mediante la similitud. Para la aplicación de este método no hacen falta teorías previas, enraizadas en la mente de los/as investigadores/as o simplemente existentes en los manuales técnicos de investigación científica, sino que nos involucramos activamente en las propias realidades, observándolas, cambiándolas, modificándolas, verificándolas, contrastándolas, etc., proceso que puede ser cíclico, en el caso cualitativo, y en espiral en el caso de la IAPT.

Las experiencias personales, las cotidianidades y los intercambios comunicativos socioculturales constituyen fuentes de indagación, recolección de datos e informaciones y acumulación de soluciones parciales. Por supuesto que se podría fortalecer las teorías construidas mediante el proceso acumulativo de casos parciales, aplicando posteriormente el tradicional método hipotético deductivo, aunque éste no es la intención básica de la IC e IAPT. Lo más importante es solucionar los casos particulares, buscar la manera de construir teorías desde las propias realidades, establecer contrastes, analizar casos excepcionales y generar espacios científicos compartidos. En la medida que ocurre los procesos investigativos se puede ir consolidando los procedimientos y las teorías, hasta obtener constructos teóricos explicativos, resultando un sustento científico más riguroso. Todo ello es posible gracias a la aplicación del denominado método de inducción analítica, lo cual no niega por supuesto la incorporación de procesos deductivos posteriores. La bibliografía disponible nos habla también de la existencia del método hermenéutico cíclico y también del método hermenéutico espiral, los cuales pueden ser aplicados de manera separada o combinada según los criterios e intereses de los/as investigadores/as.

La aplicación del método analítico inductivo en forma de espiral o cíclica dependerá, en gran medida, de factores algo externos al proceso investigativo propiamente dicho, tales como recursos económicos, fechas de culminación, urgencia de la solución de los problemas seleccionados, fechas previstas, agotamiento de los/as participantes, vencimientos de permisos, suficiencia en cuanto a la rigurosidad y resultados, entre otros. Aunque todos estos aspectos son de carácter pragmático, ellos determinan en muchos casos la continuidad o finalización de una determinada investigación.

La concepción del proceso de inducción analítica, así como los procedimientos hermenéuticos, exige que la estrategia de investigación no sea establecida previamente, como sucede con el método cuantitativo; por el contrario, tales estrategias están sujetas a los propios fenómenos de investigación, los/as participantes, los datos e informaciones, los cambios y

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

modificaciones de las realidades producto de la intervención investigativa y, en definitiva, al curso que vaya tomando la realización de toda la investigación. Ello podría ser comparado con la erupción de un volcán y el desplazamiento de la lava en forma de ríos a lo largo y ancho de las praderas, los valles y montañas. Es decir, las fases de levantamiento de datos e informaciones, así como su análisis cualitativo y cuantitativo están estrechamente unidas, alterándose y alternándose entre sí, lo cual exige claramente percepciones analíticas complejas y ampliamente detalladas. Este trabajo de análisis de datos e informaciones tiene que ser muy cuidadoso, debe tener lugar, paralelamente, desde el primer momento en que se inician los respectivos trabajos de campo, con lo cual vamos cumpliendo con el método inductivo analítico, por un lado, y con el método hermenéutico, por el otro, pero esencialmente con el compromiso de transformar las realidades. Los resultados que se van obteniendo nos ayudan, cíclica o espiralmente, a modificar, actualizar, ordenar o reorientar el proceso investigativo.

La IC e IAPT se caracterizan también por considerar a los/as investigadores/as como sujetos participantes activos, siempre visibles, transparentes y críticos con los/as demás y consigo mismos/as. Su papel en el contexto físico de investigación, pero también en los demás espacios donde tienen lugar las múltiples interacciones personales son de gran importancia para la inducción teórica, puesto que muchos de los resultados investigativos no son claramente visibles en los datos e informaciones abstractas, sino que son producto de las discusiones, debates, posicionamientos, creencias personales, convencimientos argumentativos e, inclusive, mitos y suposiciones de toda naturaleza. Cada uno de estos aspectos tiene que ser reflexionado, explicado y mostrado ante la mirada crítica de los/as demás participantes en el proceso investigativo.

La IC e IAPT no acostumbran a trabajar burocráticamente con las puertas cerradas, sino que asumen un alto nivel de responsabilidad personal y colectiva a la luz de la crítica y autocrítica. El sujeto y la subjetividad en este tipo de investigación son asumidas como realidades, como hechos, no como manchas o alteraciones que deben ser borradas rápidamente del trabajo

investigativo, la subjetividad forma parte del mismo proceso deliberativo. La subjetividad, por el contrario, debe ser parte productiva de la misma investigación. Entre tales subjetividades estarían, por ejemplo, las buenas y malas experiencias, las creencias, las lecturas aisladas o sistemáticas sobre el tema de investigación, los aprendizajes, saberes y conocimientos previos, la socialización e enculturación individual o colectiva, las percepciones y concepciones sobre la misma ciencia, los métodos de investigación y los fenómenos de estudio, etc.

Tales preconcepciones influyen de alguna manera en el proceso investigativo, pero también en las discusiones compartidas y en el análisis inductivo. Por ello, la IC e IAPT no son neutrales ni obedecen a consideraciones de objetividad abstracta, recibiendo este último criterio una connotación diferente, políticamente comprometida con el cambio que produce la investigación, especialmente desde el paradigma de la investigación sociocrítica. El desarrollo de una conciencia crítica a través de la investigación sólo será posible, si ésta no es asumida asépticamente, desprovista de las realidades que la van determinando y estructurando, en última instancia, de manera permanente. Estos y otros aspectos serán discutidos ampliamente en los diversos capítulos que conforman el presente libro, los cuales pasaremos a mencionar brevemente a continuación. El trabajo consta de cuatro grandes partes.

La primera parte se refiere a los paradigmas de investigación científica y consta de tres capítulos, los cuales consisten en: 1) *Ciencia e investigación*, trabajándose los temas sobre la función social y científica de la ciencia e investigación, la ciencia como un sistema social y, finalmente, la ciencia como un sistema teórico de elaboración del conocimiento científico; 2) *Estudios de carácter positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico*, siendo los temas básicos tratados en él las corrientes *positivista, naturalista-interpretativa* y *sociocrítica* de la investigación, cerrando el capítulo con una breve comparación paradigmática; 3) *Significado y uso de la metodología cualitativa*, aquí desarrollamos los siguientes subtemas: importancia e insuficiencia de la ciencia positivista, características del concepto y método de la investigación cualitativa, la investigación

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

cualitativa como metodología fundamental del paradigma de investigación naturalista-interpretativo y definición de la investigación cualitativa.

La segunda parte tiene por título *estrategias complejas para la investigación naturalista-interpretativa y sociocrítica*, la cual consta de los siguientes capítulos: 4) *Teoría y método de la Investigación Acción Participativa Transformadora*. Este cuarto capítulo lo hemos estructurado en las siguientes partes: surgimiento y concepto de la investigación acción, algunas críticas hacia la investigación positivista e interpretativa desde la perspectiva de la IAPT, unicidad de la ciencia, deficiencias de la tradición científica, componentes básicas de la investigación acción, momentos caracterizadores de la IAPT, modelo para la IAPT, entre otros aspectos de mucha importancia para su comprensión y aplicación; 5) *La etnografía como estrategia relevante de investigación naturalista-interpretativa y sociocrítica para la investigación*; 6) *La investigación evaluativa*, cuyas partes consisten en: breve bosquejo histórico sobre investigación evaluativa, enfoque y propuesta sociocrítica de la evaluación educativa investigativa, el diseño de la investigación propiamente dicho, los/as participantes en la praxis investigativa, métodos de recolección de datos e informaciones, instrumentario, técnicas y procedimientos de análisis; 7) *Datos e información documentales para la investigación cualitativa y sociocrítica*. Este capítulo está constituido por los siguientes aspectos temáticos: el significado del documento y sus múltiples usos científicos, singularidades y formas de análisis de documentos, análisis de documentos mediante la reconstrucción de la situación problemática estudiada, los grandes pasos del análisis documental, conocimiento y familiarización con la documentación, determinación y selección del material documental para el análisis, revisión y evaluación de la situación de surgimiento de la documentación, caracterización formal del material documental, determinación de la orientación del análisis, diferenciación teórica de las preguntas de investigación, determinación del proceso, procedimientos y técnicas de análisis de los datos e informaciones recolectadas, importancia de los antecedentes en todo trabajo de investigación científica.

La tercera parte consiste en *procedimientos para el análisis de datos e informaciones cualitativas*, la cual consta de tres capítulos; es decir: 8) *Análisis de contenido*, cuyos puntos básicos son los siguientes: el término análisis de contenido, desarrollo histórico del concepto análisis de contenido, tratamiento del material mediante el análisis de contenido, inducción, deducción y abducción en el análisis de contenido, el contexto inductivo en el análisis de contenido, el contexto deductivo en el análisis de contenido, la abducción en el análisis de contenido; 9) *Metodología de análisis secundario o meta-análisis. Un esquema para el estudio cualitativo a partir de estudios previos*, cuyos temas son: la importancia de la comunicación oral y el lenguaje en la representación del conocimiento científico para el meta-análisis, caracterización de la representación textual de la información científica, criterios básicos para la construcción de una tipología de meta-análisis, meta-análisis cualitativo y cuantitativo, meta-análisis interno y externo, desarrollo de un modelo para el meta-análisis de trabajos de investigación, elementos contrastables, partes esenciales de los textos científicos, clasificación de la muestra y construcción de un sistema de categorías, elaboración de un resumen analítico, fases para el meta-análisis, formulación del problema, búsqueda y selección del material, análisis definitivo de la muestra, entre otros aspectos fundamentales; 10) *Desarrollo de sistemas de categorías y análisis matricial de contenido en la investigación cualitativa*, conteniendo los siguientes temas: concepción y construcción de sistemas de categorías según las dimensiones y fases de la investigación cualitativa, elaboración del sistema de categorías por inducción, deducción y abducción, ejemplo de la construcción de un sistema de categorías, sobre el desarrollo del análisis de contenido matricial, modelo para el proceso de análisis, construcción de teoría mediante la Matriz de Análisis de Contenido, teorías previas y otros estudios, observación final sobre el Modelo Matricial para el Análisis de Contenido (MMAC).

La cuarta y última parte consiste en el *tratamiento de algunos métodos para la investigación naturalista-interpretativa y sociocrítica*, conteniendo un sólo capítulo; es decir, 11) *Seis métodos frecuentes para la investigación cualitativa y sociocrítica*, los cuales consisten en: la observación, la entrevista, encuentros

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

de diálogos participativos, los estudios de casos, el análisis de actas y documentos, la encuesta.

Finalmente, el libro contiene además una amplia bibliografía, la cual nos ha permitido ver, por una parte, diversas posiciones en torno a los paradigmas alternativos a la concepción positivista, tal como ocurre con los paradigmas naturalista-interpretativo y sociocrítico y, por la otra, diversos puntos de vista en relación con las metodologías Cualitativa e Investigación Acción Participativa y Transformadora, así como el tratamiento de algunos otros temas metodológicos complementarios.

Esperamos que este trabajo contribuya, por un lado, al debate en torno a la temática epistemológica y metodológica que debe caracterizar, en la actualidad, al desarrollo científico-tecnológico y, por el otro, a la implementación práctica de procedimientos técnico-metódicos para la explicación, comprensión y solución de situaciones problemáticas de nuestras realidades sociales, humanas y naturales, sin descuidar las necesarias transformaciones con el apoyo de la investigación sociocrítica. Por último, deseo darle las gracias a la Dra. *Astrid Wind* por su ayuda, apoyo y comprensión en la elaboración del presente libro, así como al Dr. *Wladimir Serrano* por la valiosa, detallada y crítica lectura realizada a cada uno de los once capítulos, suministrado importantes aportes para el mejoramiento del mismo.

Primera parte

Paradigmas de investigación científica

Primer capítulo:

Ciencia e investigación

1.1. Sobre la función social y científica de la ciencia e investigación

La investigación científica, sea ésta teórica, práctica, aplicada o combinada, es la acción que realiza uno/a o más investigadores/as para lograr la solución de un determinado problema de interés social, colectivo, individual y material, etc. Ella se centra en la formulación exacta de un problema específico, así como en la construcción de un adecuado método para su respectiva solución. Uno puede concebir de esta manera la investigación científica, fundamentalmente en las ciencias sociales y naturales, como un cuerpo de procedimientos, que independientemente del problema tratado constituyen las bases para la investigación en tales ciencias.

Por supuesto que los procedimientos para la investigación pueden ser ajustados, mejorados, transformados, etc., de acuerdo con el problema concreto de investigación. El/la investigador/a social no procede de manera diferente al investigador que se desenvuelve en el campo de las ciencias naturales. En ambos casos sus métodos e instrumentos para la investigación no son desarrollados de manera independiente a los problemas propios de sus respectivas disciplinas. Tales procedimientos e instrumentos siguen en cierta forma una curva con muy pocos cambios, aceptada internacionalmente, con la finalidad de determinar los objetivos y las respectivas interrogantes para poder resolver el problema de investigación elegido o que afecta al/la investigador/a o a un grupo de investigadores/as o sencillamente de interés para cualquier

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

ciudadano/a, quien podría recurrir a las herramientas y ayuda de la investigación para intentar resolver el problema o los problemas de interés sociocultural, económico, políticos o de otra naturaleza previamente seleccionados.

Existe, en consecuencia, una relación de dependencia entre el problema de estudio y el desarrollo del método científico para su solución. Así que si un/a investigador/a desarrolla un instrumento metodológico para apreciar las habilidades matemáticas de los/as estudiantes de un determinado nivel educativo dentro de un contexto particular, no podrá ser aplicado el mismo instrumentario en otros contextos socioculturales diferentes al primero, independientemente que las reglas y procedimientos para la elaboración del instrumento correspondan a principios más o menos estandarizados y generales dentro de la comunidad científica internacional.

Esto significa claramente que los objetivos de la ciencia deben corresponder irrefutablemente a las características sociales y políticas de un conglomerado humano dentro de su respectiva organización social, cultural y política. En el caso de las ciencias sociales, en particular de la educación, y más concretamente de la enseñanza de las ciencias naturales y la matemática, los procesos investigativos deberían cumplir con la función esencial, además de explicar y comprender, de transformar las realidades sociopolíticas en torno a las cuales tienen lugar tales procesos de aprendizaje y enseñanza, siempre en beneficio de las grandes mayorías, quienes obviamente serían los/as estudiantes. En todas estas áreas de investigación se pretende el desarrollo de procedimientos e instrumentos para el análisis de una situación problemática determinada, el mejoramiento y transformación de las instituciones sociales y de las características de vida de la población, del gusto y rendimiento educativo en una determinada disciplina en los diferentes niveles del sistema educativo, entre otros tópicos que pueden ser tratados científicamente.

Por supuesto que no se puede apartar como objetivo de la investigación científica la integración desde el punto de vista metodológico de diferentes métodos con la finalidad de indagar con mayor precisión o los complejos campos científicos. De esta

manera existe una relación estrecha entre el problema a investigar, el método para su investigación, la presentación teórica del conocimiento científico y el proceso mismo llevado a cabo desde la reflexión inicial sobre el problema hasta la presentación final de los resultados o los cambios de la realidad obtenidos a lo largo del proceso investigativo.

Algunos/as autores/as (Bönisch 1970; Moser 1995; Mayring, 2002; Lamnek, 2005; Brüsemeister, 2008; Flick, U. y otros/as, 2008) definen la *metodología* como una metateoría, la cual básicamente trata dos aspectos:

- 1.- El análisis anticipado y preciso del conocimiento teórico de las diferentes actividades del ser humano desde el punto de vista de la obtención de conocimiento teórico y de las transformaciones prácticas de los problemas propios asumidos como objetos-sujetos de la investigación, incluyendo también las leyes, reglas y normas, así como su estructura de reconocimiento lógico y teórico.
- 2.- La síntesis general, muchos métodos comunes, caminos esencialmente invariantes, propiedades y regulaciones sobre un sistema de principios regulativos, exigencias y reglas, cuya argumentación filosófica sobre la manera de ver el mundo y la obtención del conocimiento teórico lógico con el objetivo básico de posibilitar la extrapolación y aumentar la eficiencia en cuanto a los métodos específicos de trabajo y obtención del conocimiento propiamente dicho.

Dentro de esta caracterización abstracta del término metodología y siguiendo a los mismos/as autores/as, podríamos definir el concepto de *método* como (Bönisch, 1970, 20) “un sistema especial de reglas, las cuales conllevan a la obtención de conocimiento y permiten organizar su implementación práctica de los respectivos resultados en correspondencia con la realidad objeto de investigación”. La palabra método caracteriza al proceso orientado hacia un determinado objetivo, conteniendo un sistema de reglas que regula claramente dicho proceso.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

El hecho de que el término método esté impregnado por la connotación “práctica” se corresponde con el origen también práctico del término y del significado de ciencia en general. La ciencia es, como toda disciplina ideada, trabajada por seres humanos y constituida por reglas, principios y objetivos, una parte fundamental de la sociedad. Ella no es más que un complejo proceso organizado dentro de un acuerdo explícito de la comunidad científica internacional manifestado a través del mismo desarrollo científico a lo largo de los años que permite o tiene como meta fundamental el conocimiento, la descripción y el esclarecimiento del mundo en todas sus manifestaciones. Es decir, nos permite responder a un conjunto de preguntas surgidas a raíz del análisis de situaciones teóricas y/o prácticas propias de la naturaleza y de la sociedad.

La ciencia ha estado estrechamente vinculada en la existencia del ser humano y de su interés por conocer y desarrollar sus ideas e inquietudes al campo de las ciencias naturales y de la matemática sin olvidar su desarrollo exitoso en los últimos tiempos dentro del campo de las ciencias sociales en todas sus manifestaciones. De igual manera, las reglas y los procedimientos científicos no han surgido de la nada y tampoco han estado en la naturaleza como un recurso a la disposición del ser humano, sino que por el contrario conforman un conglomerado ideado y desarrollado por el ser humano en su proceso mismo de elaboración científica, lo cual significa que ese conjunto de reglas y procedimientos se encuentra o debería estar constantemente en proceso de elaboración.

De allí que las discusiones que se han llevado a cabo en relación con los denominados cambios paradigmáticos hayan sido altamente significativos para el desarrollo tanto de las disciplinas científicas en sí mismas como para la solución de múltiples problemas desde miradas no necesariamente contrapuestas, sino más bien convergentes (Kuhn, 1978; Popper, 1977; Lakatos, 1983 y 1987; Denzin, 1989; Guba y Lincoln, 1994; Martínez, 1996). Por supuesto que se ha llegado a un acuerdo, sobre todo en las sociedades occidentales, con la finalidad de aceptar unos criterios básicos para el desarrollo y práctica de la actividad científica. De esta manera la ciencia y sus principios

metodológicos han llegado a alcanzar cierta independencia en cuanto a la influencia de las creencias, los dogmas y para algunos del mismo poder político. Hay que tomar en cuenta, sin embargo, que las reglas, los contenidos y los principios metodológicos no son en ningún momento independientes de la influencia recíproca de los factores y poderes que interactúan en todas nuestras estructuras sociopolíticas.

De esta manera, el quehacer científico persigue dos objetivos básicos que se indican a continuación:

- 1.- En primer lugar, desde el punto de vista teórico la ciencia pretende reconstruir la realidad mediante un sistema de reglas comprobables en un modelo cerrado con elementos propios de cada disciplina, tanto en el campo de las ciencias sociales como en el de las ciencias naturales y humanas. Aquí nos encontramos con múltiples modelos metódicos que pretenden explicar y comprender las situaciones problemáticas objeto de estudio, generando cambios a posteriori y produciendo, obviamente nuevos saberes y conocimientos, en la mayoría de los casos teóricos y altamente abstractos.
- 2.- En segundo lugar, y desde el punto de vista práctico, la ciencia trata con la ayuda de resultados teóricos y también con la implementación de su instrumentario metodológico, dentro de la solución de un determinado problema, de posibilitar una vida apropiada y acorde con las necesidades del ser humano, dentro de una visión "racional" del mundo, ajena en la medida de lo posible de la influencia de la creencia, más no así de la subjetividad que obviamente podría existir en el análisis y solución del problema propiamente dicho, influyendo algunos factores como la propia socialización del/la mismo/a investigador/a. Esto significa que la ciencia tiene como meta fundamental, más que producir conocimiento puramente abstracto, contribuir al desarrollo armónico del ser humano y la satisfacción de sus necesidades dentro de una convivencia también armónica con el medio ambiente y con la tecnología crítica. A este objetivo de la ciencia

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

contribuyen, de manera más directa y rápida, aquellas tendencias metódicas orientadas a la transformación de las realidades durante y después del proceso investigativo, respetando cuidadosamente los aspectos éticos, humanos, naturales y sociales inmersos en la praxis científica (teoría y práctica dialécticamente vistas).

Intentar separar un objetivo de otro sería difícil, casi imposible y hasta cierto punto problemático, ya que la experiencia del trabajo científico, aún en aquellas áreas tradicionalmente abstractas como las matemáticas y la física puras, por ejemplo, ha venido demostrando la reciprocidad existente entre ambos objetivos básicos. La investigación científica puramente práctica conllevaría a la particularización extrema, en la solución de múltiples problemas concretos y prácticos, que si bien deberían ser estudiados y analizados científicamente para llegar a su solución práctica inmediata, disminuye el primer objetivo fundamental de la labor científica, como es la producción de conocimientos teóricos y la obtención de conclusiones más generales que podrían explicar y resolver otras situaciones similares.

Por otra parte, la investigación teórica sin una correspondencia por lo menos mínima con la práctica se convierte en una isla desolada a pesar de su importancia para el desarrollo del conocimiento en sí mismo. Una posible solución a este latente problema podría ser la elaboración teórica en la medida que el/la investigador/a o los/as investigadores/as intenten enfrentar y resolver problemas prácticos y al revés, se intente fortalecer la búsqueda de la aplicación del conocimiento teórico a la solución de problemas prácticos. Se debería conseguir entonces un balance entre ambos objetivos, dependiendo obviamente del problema y de los intereses y necesidades de las fuerzas sociales interactuantes fuera y dentro de la comunidad científica local, nacional, regional e internacional.

Así que la relación y la correspondencia entre ambos objetivos conllevarían seguramente al desarrollo y avance tanto del conocimiento científico propiamente dicho como de la solución de problemas propios del medio ambiente y de la sociedad en sus diferentes manifestaciones. Esta coexistencia entre ambos

objetivos afecta también a la tradicional diferencia entre investigación aplicada e investigación básica. Esta última simplificación en vez de fortalecer el desarrollo científico lo que conlleva es al fortalecimiento del antagonismo no solamente entre los responsables de hacer ciencia, sino peor aún se corre el riesgo de un debilitamiento de las metas generales de la ciencia como proceso humano en función del logro y fortalecimiento de una sociedad más humana que pueda enfrentarse a la variedad y diversidad de problemas propios del hombre y de la mujeres su relación con el mundo y con las y los otros (Freire, 1985; Habermas, 1986 y 1988; Carr y Kemmis, 1988).

La función social que ha de asumir la ciencia no debe estar determinada exclusivamente por los criterios propios de los/as científicos/as y tampoco por los poderes propios de la organización social, sino y sobre todo por los problemas y necesidades que enfrentan los miembros de esa sociedad, lo cual obviamente tiene una dimensión política inevitable (Freire, 1985; Habermas, 1986 y 1988; Carr y Kemmis, 1988), pero esta caracterización ha de servir como un punto de referencia para su solución y no como elemento de decisión.

A continuación se profundizará en la función social y política de la investigación científica en especial en el campo de las ciencias sociales y la educación, sin separarnos de las demás ciencias que son producto obviamente del trabajo individual y colectivo del ser humano y cuyo desarrollo sociohistórico está igualmente determinado por la esencia misma del pensamiento y la acción política, cultural, económica y personal. Se tratará de insistir en la convivencia entre la práctica y la teoría científica, sobre todo para quienes se dediquen a este campo como actividad cotidiana y en segundo lugar para quienes deseen desarrollar un trabajo de investigación, ya sea como requisito académico o como parte de una inquietud por conocer y dar solución científica a problemas fundamentales de su interés. Así que delinearemos a continuación las dos connotaciones de la ciencia, que a nuestra manera de ver deberían sostener toda actividad científica: *La ciencia como un sistema social y como un sistema teórico de elaboración del conocimiento científico.*

1.2. La ciencia como un sistema social

La relación entre los objetivos teóricos y prácticos de la ciencia puede ser analizada con mayor precisión si no hablamos de ciencia en forma general abstracta, sino que tratamos de verla como un proceso interactivo entre los principales elementos que intervienen en la actividad científica. Aquí se podría ver la ciencia, por una parte, como un sistema social y, por la otra, como un sistema para la elaboración del conocimiento teórico. La separación analítica no muestra obviamente la estrecha relación entre sus propias características y esencias.

La ciencia como un sistema social está constituida por un conglomerado de personas con una socialización específica y determinada en última instancia por los principios y normas propias de cada cultura y del contexto social donde ella tiene lugar. Sería muy larga la lista de aspectos que cultural y socialmente están reflejados en ella y actúan en el/la investigador/a como sujeto miembro de una cultura y de una sociedad específica, que al mismo tiempo tiene sus relaciones de dependencia con otros contextos socioculturales. Podríamos decir que las normas, las reglas, los comportamientos de las personas, los criterios metodológicos, los problemas personales y sociales, los principios políticos e ideológicos, las características propias de los campos de investigación y de los problemas específicos a ser investigados, entre otros aspectos, influyen inexorablemente y de manera considerable en cada actividad científica.

A veces se olvida que la labor científica en cualquier campo y disciplina es tratada y desarrollada por seres humanos, quienes difícilmente podrían separar el problema a investigar así como el proceso de investigación de la influencia de ese conjunto de variables, en su mayoría incontrolables. Solamente el sistema de reglas y criterios metodológicos para el trabajo científico hasta sus relaciones personales con otros científicos de la misma u otras áreas, así como la presentación de los resultados de un trabajo académico están determinados por el sistema social donde tiene lugar dicha producción científica. Más aún, la actividad científica está sujeta estrictamente a una cierta jerarquía

dentro del acontecer científico nacional e internacional, lo cual influye en los procesos de evaluación, en última instancia, en la cualidad del trabajo científico y la filtración de los resultados obtenidos en el desarrollo de dicha actividad.

El mismo hecho de existir criterios y escalas para la presentación de los trabajos de investigación en cualquier área que va desde reprobado hasta la recomendación de publicación es señal ineludible de la dependencia entre la ciencia y la sociedad. También el marco contextual donde tiene lugar el trabajo científico y los medios con los cuales se desenvuelve dicha actividad es muestra clara de tal influencia social. Los resultados científicos de algunas universidades no tienen el mismo peso y valor que el de otras instituciones. Los materiales con los cuales trabajan unos/as investigadores/as no son similares a los de otros/as. La dotación de los laboratorios y bibliotecas son diferentes entre sí. En algunos centros de investigación científica se dispone de medios adecuados y eficientes para la obtención inmediata de la información y su publicación. En algunos casos la existencia de equipos electrónicos y su adecuado funcionamiento juegan un papel importante en el desarrollo del trabajo de investigación, todo lo cual está sujeto obviamente a las decisiones tomadas por los centros de poder sociopolítico y económico. La calidad y cualidad del trabajo científico, así como de los resultados de todo proceso de investigación obedece a causas sociohistóricas y políticas, pero también tiene consecuencias sociopolíticas innegables, lo cual es propio de todos los campos y disciplinas científicas, especialmente en el ámbito de las ciencias naturales, la técnica y la tecnología.

En algunos lugares hay mayor posibilidad para publicar los resultados obtenidos, consultar y adquirir literatura científica y desarrollar discusiones con otros/as colegas que están trabajando en los mismas áreas o temas. Con mucha frecuencia nos encontramos revistas científicas que cobran una tasa a los/as autores/as para publicar sus avances o resultados de sus investigaciones, lo cual impide que buena parte de quienes tratan de hacer investigación en muchos países del mundo no tengan acceso directo a estos trabajos. Estas diferencias forman parte de una variedad de factores propios del sistema social, económico y

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

político lo cual conlleva a afirmar la inexistencia de una actividad científica independiente de los factores políticos y socioculturales internos o externos al espacio y contexto donde se desarrolla tal actividad.

Muchos/as filósofos/as y científicos/as, pero también sociólogos/as, se han preocupado por estos aspectos y han tratado de explicar en profundidad la relación entre ciencia y los elementos sociales, determinantes en última instancia de las finalidades de la investigación científica (Mannheim, 1980; Freire, 1985; Habermas, 1986 y 1988; Carr y Kemmis, 1988; Fals Borda, 2008). Ellos/as han señalado retiradamente que cada científico/a forma parte importante de un sistema social. Su situación material y existencial no puede estar desligada del trabajo que él o ella realiza. Así que cada investigador/a no está desligado/a y desprendido/a del mundo que le rodea y de los diferentes elementos que caracterizan a la sociedad en su totalidad. El lugar donde trabaja, los/as colegas con quienes comparte opiniones sobre sus objetivos y resultados, y por supuesto su opinión en relación con la acción política, hacen en muchos casos y de manera implícita que las características o la calidad del trabajo científico no sea neutral y menos independiente. Por otro lado, ciertas instituciones apoyan financieramente proyectos de investigación de acuerdo con sus políticas de investigación, promoviendo el desarrollo de proyectos de investigación y tecnológicos vinculados con el desarrollo de la sociedad y del ser social. Aunque esto parece de Perogrullo, no todas las instituciones alrededor del mundo lo hacen. Hay revistas, por ejemplo, que no aceptan trabajos que se asocien con la perspectiva crítica y humana de la educación, sino más bien los que se soportan en la supuesta neutralidad de la educación, de la Pedagogía y de la Ciencia en general.

La familia y la opinión pública afectan directa e indirectamente su actuación como investigador/a e influye considerablemente en muchas de las actividades que la investigadora o investigador realizan. Sus objetivos están entonces marcados por la opinión de los seres humanos independientemente que no se discuta o se converse explícitamente sobre los aspectos específicos de su trabajo de investigación. Las informaciones y las fuentes literarias

Cástor David Mora

pueden producir cambios, adelantos o modificaciones importantes en las investigaciones. Un aspecto clave a considerar es la inestabilidad laboral y sobre todo las condiciones socioeconómicas bajo las cuales la investigadora o el investigador se desempeñan. La calidad y el éxito de las investigaciones está fuertemente influenciado por los recursos a disposición de los/as investigadores/as.

Es diferente la calidad del trabajo de investigación de un/a biólogo/a que dispone no solamente de las fuentes adecuadas de información, sino más aún de los recursos para su trabajo de campo o de laboratorio que el/la biólogo/a que por la carencia de estos medios solamente tiene que conformarse con la poca literatura que le es posible adquirir y con las observaciones directas, sin el uso de herramientas técnicas apropiadas para la realización adecuada de su trabajo investigativo. No puede rendir adecuadamente un/a investigador/a matemático/a, si primeramente está pensando cómo poder atender la cantidad de sus labores de enseñanza porque ha tenido que comprometerse en diferentes instituciones para poder solventar en parte su situación socioeconómica. Especialmente en los países con mayores dificultades económicas los/as investigadores/as presentan muchos problemas para dedicarse al desarrollo adecuado de su trabajo de investigación. Las condiciones de vida obviamente hacen que el tiempo y la energía dedicada al trabajo productivo sea mayor, puesto que otros compromisos y necesidades adquieren prioridad, lo cual puede conllevar a la disminución de su rendimiento y/o al poco gusto, dedicación e interés por la actividad que realiza.

Podríamos continuar ampliando nuestra argumentación y dar una variedad de ejemplos que respaldan nuestro punto de vista sobre la supuesta independencia de la ciencia de las influencias del sistema social donde ella tiene lugar. Sin embargo, los mismos/as investigadores/as viven esta realidad y muchos/as de ellos/as están convencidos de la dependencia existente entre la ciencia y la sociedad, no solamente por los elementos que hemos señalado anteriormente, sino por los objetivos mismos de la ciencia como actividad humana y como compromiso social. Los aspectos que hemos señalado junto con los que tienen que ver con los

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

objetivos mismos de la ciencia como actividad humana y como compromiso social son parte de la realidad que viven los/as investigadores/as –trataremos este último más adelante. A continuación veremos la segunda caracterización de la ciencia a la que nos hemos referido.

1.3. La ciencia como un sistema teórico de elaboración del conocimiento científico

La ciencia y la investigación científica contienen un conjunto altamente significativo de reglas en torno a las cuales se determinan los sujetos y objetos del proceso investigativo, se define la gama de términos científicos explícita e implícitamente presentes en la investigación, se considera la estructura lógica procedimental de la investigación, las formas adecuadas para producir, buscar, fijar y valorar datos e informaciones teóricas, empíricas y prácticas, la formulación, desarrollo y evaluación del diseño de toda la investigación, entre otros aspectos. Igualmente, tales reglas caracterizan, en última instancia, las estrategias investigativas, los métodos, las técnicas, los procedimientos, el instrumentario, etc. que serían tomados en consideración antes, durante y después de toda la investigación. Por supuesto que aún sigue vigente el debate sobre las diferencias y convergencias de los procedimientos comúnmente usados en las ciencias sociales, en las ciencias humanas y en las ciencias naturales, los tres grandes campos que agrupan en buena medida buena parte del saber y el conocimiento del mundo social, el mundo humano y el mundo natural respectivamente. También sigue pendiente la interrogante sobre los fundamentos que caracterizan a la investigación científica y sobre los cuales se construye la estructura de toda investigación.

Quienes se dedican a reflexionar sobre la ciencia, la investigación, el saber, los conocimientos, los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación asumen posturas críticas en relación con los posicionamientos de los demás paradigmas, al ser considerados por cada uno/a de ellos/as como el menos apropiado para la elaboración del

conocimiento científico, para la explicación, la comprensión y, obviamente, para la transformación de las realidades sociales, humanas y naturales motivo de investigación científica, argumentando que su tendencia o paradigma de investigación científica es el correcto. Así por ejemplo, si un estudio sobre alergias es tratado desde el paradigma puramente positivista, donde los criterios de investigación, los procedimientos, los objetivos, etc. son considerablemente diferentes a los asumidos por los paradigmas sociocrítico o interpretativo-naturalista, entonces se intentará mostrar, siempre con la ayuda de fundamentos y argumentos establecidos por dicho paradigma, que es necesario hacer mediciones precisas, rigurosas y objetivas, pero que también es indispensable llegar a conclusiones cuantitativas que permitan la descripción de tal afección, sin tomar en cuenta o considerar seriamente otros aspectos y/o algunos tratamientos alternativos a los convencionales. De la misma manera podríamos hablar de los criterios de validez, objetividad, rigurosidad y confiabilidad de uno u otro paradigma en relación con el trabajo de investigación desarrollado.

A pesar de los diferentes posicionamientos existentes con respecto a los respectivos sistemas teóricos, prácticos y aplicados para la explicación, comprensión de las realidades sicionaturales, es necesario considerar que existen algunos aspectos comunes e invariantes que deberían tomarse en cuenta en todo proceso investigativo; entre los cuales podríamos señalar los siguientes:

- i) Cada sistema teórico-práctico de investigación está basado en acciones prácticas, empíricas, aplicadas o la combinación de algunas de ellas; eso significa que toda buena investigación, especialmente empírica, está acompañada de una o más acciones.
- ii) El sistema teórico de conocimiento está siempre conformado por acuerdos, organizaciones, estructuras, etc. previamente concebidas por quienes se dedicarían a la realización de la respectiva investigación.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- iii) Toda forma de accionar y reflexionar tiene sus causas y obviamente sus consecuencias en las necesidades e intereses de carácter sociopolítico.

- iv) Todo sistema teórico-práctico de conocimiento no es estático, sino que obedece, obviamente, a los cambios sociohistóricos y políticos que ocurren en cada instante y en cada contexto donde tiene lugar el objeto de la respectiva investigación; así por ejemplo, las democracias conservadoras estarían interesadas en una investigación científica que explique, comprenda y resuelva el problema del hambre desde una mirada puramente positivista, economicista y liberal del mercado y la sociedad. De hecho, las democracias conservadoras desarrollaron patrones de medición de la pobreza con un margen bastante reducido, lo que implicó una lectura sesgada y parcial de este serio problema y la implementación de políticas macro que poco incidieron en la superación de ese estado. El tema de la medición de la pobreza es un buen ejemplo de los intereses de la ciencia social y económica y de los métodos desarrollados en función de ciertos intereses políticos. Con frecuencia nos encontramos con universidades o centros de investigación que has estado publicando desde hace años libros de historia, por ejemplo, en la que dan al traste con la visión crítica de la misma, optando más bien por una mirada técnica y conservadora. Por el contrario, mientras que las democracias revolucionarias estarían más interesadas en lograr los mismos objetivos desde una perspectiva más participativa, transformadora, auténtica, real y consecuente a mediano y largo plazo.

- v) Los sistemas teórico-prácticos de conocimiento científico obedecen también a las condiciones sociopolíticas, por una parte, y las cosmovisiones culturales, por la otra, bajo las cuales tienen lugar los proyectos específicos de investigación, en torno a las cuales conviven los/as investigadores/as, pero también los direccionamientos socioculturales que condicionan en muy buena medida las prácticas científicas específicas.

Entre la ciencia como un sistema social y la ciencia como un sistema de elaboración cuidadosa de conocimientos científicos existe una alta interdependencia, la cual es cruzada, además de la explicación y comprensión de las respectivas realidades, por los cambios, las transformaciones y el mejoramiento de las condiciones de vida en beneficio de las mayorías sujetas a dichas realidades. Esto significa que la ciencia como sistema social determina en gran medida a la ciencia como sistema de conocimiento y ésta última también influye considerablemente en la primera. Más adelante veremos que esta interdependencia no ocurre necesariamente entre los tres grandes paradigmas de la investigación científica, especialmente en el ámbito macroestructural de los mismos, existiendo por supuesto altas posibilidades de combinación paradigmática en niveles estructurales inferiores de dichos paradigmas.

Existen suficientes argumentos que muestran claramente cómo las necesidades e intereses sociales de los científicos, en cualquier campo de la ciencia, la técnica y la tecnología, influye considerablemente en el quehacer científico. Esta influencia parte desde el mismo momento en que se considera que existe una gran diferencia entre expertos científicos y legos, los primeros hacen ciencia y los segundos suministran datos e informaciones, comportamientos y acciones o sencillamente son considerados como simples objetos de la propia investigación. La superación de esta disyuntiva la podríamos encontrar en la concepción inter y transdisciplinaria de la praxis científica.

Sobre tal interdependencia podríamos suministrar muchos ejemplos, siendo uno de ellos la influencia socioeconómica y política que ejercen los gobiernos a través de sus respectivos ministerios de ciencia, tecnología y educación, las grandes empresas financiadoras de proyectos específicos de investigación, las instituciones públicas o privadas que requieren de investigaciones particulares, las revistas científicas, las editoriales y políticas de publicación y difusión del saber y conocimiento científico, etc. influyen considerablemente en el sistema de producción científica. Las prácticas y resultados del proceso científico, basado en un determinado sistema teórico de producción científica, también repercute en el mundo

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

sociopolítico, mostrando claramente los altos niveles de interdependencia. En este sentido, no podemos hablar de neutralidad, independencia, objetividad, separación o libertad entre los sistemas sociopolíticos complejos y los sistemas teórico-prácticos de producción de saberes y conocimientos científicos, menos de aquellos sistemas enfocados en procesos de cambio y transformación, más que de explicación y comprensión de las realidades propias del mundo sionatural.

Dado que no existe una verdadera separación entre ambos sistemas, es pertinente pensar más bien en la sinceridad y claridad de los objetivos de ambos sistemas, indicando siempre la finalidad oculta en cada caso. Como todos sabemos, existe una profunda contradicción entre la democracia burguesa y la democracia revolucionaria. El primer caso es explicado y comprendido por estudios e investigaciones sociológicas y psicológicas de tendencia burguesa, liberal y conservadora. En el segundo caso se encargan la sociología y psicología marxistas de suministrar argumentos, fundamentos, explicaciones y soluciones teórico-prácticas a los problemas propios de la estructura democrática, social, productiva y política, lo cual estaría muy alejado de las consideraciones y resultados científicos del primer caso. En ambos podría existir coincidencia en relación con algunas estrategias, métodos, técnicas o instrumentos; sin embargo, el horizonte, los objetivos, las metas y finalidades son obviamente muy diferentes entre sí.

Segundo capítulo:

Estudios de carácter positivista, naturalista-interpretativo y sociocrítico

Debido a la magnitud y alcance de la presente investigación, hemos considerado que es necesario hacer uso de las tres grandes corrientes metodológicas disponibles en la actualidad para desarrollar investigaciones tanto en el ámbito de las ciencias naturales y las ciencias sociales como la combinación de ambas (Villar y Marcelo, 1992). Por ello, este capítulo dedicará un espacio importante para la presentación y reflexión de los tres paradigmas, pero también para la conformación y explicación de la estrategia metódica propiamente dicha, la cual por supuesto sí incorpora algunas combinaciones importantes entre las tres corrientes.

2.1. Discusión paradigmática

Durante la segunda mitad del siglo pasado tuvo lugar, en el ámbito internacional, una importante discusión entre diversas corrientes filosóficas, ontológicas y metodológicas en torno a la investigación científica (Flick, 2004; Friedrichs, 1980, Delgado y Gutiérrez, 1999; Losada y López-Feal, 2003; Walter, 1997; Carr y Kemmis, 1986; entre muchos/as otros/as). El debate ha ido mucho más allá, particularmente en cuanto a la concepción de la ciencia, su importancia para la sociedad, las formas de explicación científica de la realidad, diversas maneras de conocer, comprender y transformar, así como la subjetividad, objetividad y neutralidad tanto de la ciencia como del método. Toda esta discusión tiene sus diversas aristas filosóficas y, por supuesto, epistemológicas, lo cual nos trataremos en este libro; al respecto ver: Kuhn (1978), Lakatos (1983 y 2001), Carr y Kemmis (1986), Bunge (2007), etc.).

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

En esta parte del trabajo solamente, intentaremos establecer como punto de partida para la comprensión de los métodos que serán aplicados en el estudio para el cual se hace el presente diseño, algunas aristas básicas alrededor de los tres grandes paradigmas existentes en el campo de la investigación científica, especialmente en ciencias sociales.

Las referencias bibliográficas y las experiencias en el campo de la investigación científica, desde el punto de vista paradigmático y metodológico, reportan la existencia de tres grandes concepciones metodológicas: a) positivista, b) interpretativa y c) sociocrítica (Carr y Kemmis, 1986; Kemmis y McTaggart, 1988a; y otros/as). Estos tres tipos de modelos metodológicos tienen grandes diferencias, particularmente cuando se trata de la visión de la ciencia, la cosmovisión y la comprensión-transformación de la realidad. Podríamos decir, que no existe posibilidad de combinación paradigmática en un nivel superior discursivo; es decir en la metadiscusión, mientras que sí podrían hacerse combinaciones en niveles epistemológicos inferiores, tal es el caso de los métodos y estrategias de investigación, las técnicas e, inclusive, los instrumentarios (Cook y Reichardt, 1986; Bericat, 1998; Gallart, 1993; Conde, 1994; Piovani, 2008; entre muchos/as otros/as). Cada uno de estos tres paradigmas asume, evidentemente, una caracterización muy particular de la ciencia, el conocimiento, los saberes y el método, siempre apegada al campo científico en el cual sea aplicado (Carr y Kemmis, 1986; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; otros/as).

Más adelante, en la *figura 1* de acuerdo con diversos/as autores/as, presentaremos una comparación entre las principales características de los tres paradigmas. En este momento, es muy importante resaltar que intentaremos apartarnos del debate entre las denominadas “investigación cualitativa y cuantitativa”, puesto que el tema central de discusión trasciende el mundo de la controversia entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Consideramos que los tres paradigmas pueden hacer uso, en situaciones muy concretas de ambas herramientas metódicas analíticas y explicativas; por ejemplo cuando se trata de la búsqueda de información o del análisis de contenido, en el paradigma sociocrítico puede hacerse uso, combinando apropiadamente las

estrategias, técnicas e instrumentos, de diversas concepciones metódicas (Cook y Reichardt, 1986; Bericat, 1998; entre otros/as). Por otra parte, creemos oportuno resaltar que las tres concepciones científicas han aportado, desde la perspectiva técnico-operativa, especialmente cuando se trata del manejo de datos, elementos sustantivos a los diversos campos de investigación científica, tanto en las ciencias naturales y las matemáticas como en las ciencias sociales. A continuación, entonces, analizaremos cada una de las corrientes paradigmáticas de investigación científica, por supuesto resumidamente, ya que sus características son muy amplias y las referencias bibliográficas también son muy extensas.

2.1.1. Corriente *positivista* de la investigación

Esta corriente es conocida, en el lenguaje técnico-popular, como investigación cuantitativa; sin embargo, en la mayor parte de las referencias bibliográficas de importancia internacional, en diversas lenguas, la catalogan como paradigma positivista. Esta connotación tiene que ver con la concepción, imperante durante y después de Descartes, Spinoza y Leibniz, orientada por el racionalismo científico, lo cual abarcó muchos campos de la ciencia, la economía e, inclusive, la política. Consideramos que el positivismo científico va más allá que la simple aplicación de métodos esencialmente cuantitativos, propios de las ciencias naturales, al campo de las ciencias sociales, lo cual tuvo su mayor auge al inicio del siglo pasado. Parte de la comunidad científica internacional ha pretendido guiarse únicamente por esta tendencia investigativa, considerando que todas deben responder a principios metodológicos similares, siendo uno de ellos la suposición de que los fenómenos sociales y naturales son estáticos, escasamente dinámicos, con lo cual se asume a todos los hechos, situaciones y seres humanos como objetos de la investigación y no como sujetos transformadores, e influenciados, por las realidades y contextos sionaturales (Cerdeña, 1995; Shuster, 1982; Íñiguez, 2009; Calero, 2000; etc.).

Por supuesto que alrededor de este paradigma científico se creó, a lo largo de los años, toda una red de concepciones,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

procedimientos, estrategias, técnicas e instrumentos, los cuales han encontrado sustento en las matemáticas (Martínez, 1996; y otros/as), especialmente en el mundo de la estadística. Esto no significa que sea erróneo hacer uso las matemáticas en el campo de las diversas tendencias científicas y, muy especialmente, en la investigación científica desde el punto de vista metodológico, como lo veremos más adelante, sino que se ha creído equivocadamente que las matemáticas constituyen la “verdad absoluta” de la ciencia, lo cual obviamente no es correcto, puesto que éstas contienen un alto grado de subjetividad y relatividad. Ellas intentan modelar, en lo posible, complejas situaciones sociales y naturales con ciertas cargas de subjetividad, dinamismo, borrosidad e incertidumbre (Mora, 2009, y otros/as). Por otra parte, aunque las Matemáticas no constituyen el factor que determina la validez o veracidad de una investigación científica, sin embargo ésta posee, para diversas tipologías y contextos, un enorme potencial descriptivo de ciertos fenómenos sociales y en el seno de las mismas disciplinas científicas.

La fuerza del positivismo radica en el supuesto de que los métodos experimentales, junto a la idea de la cuantificación/medición de variables y del esquema lógico hipotético-deductivo, constituyen realmente las herramientas metodológicas apropiadas para explicar cualquier fenómeno socionatural, lo cual podría suministrarle tanto al proceso como a los resultados altos niveles de objetividad y neutralidad (Popkewitz, 1988). Esta concepción, a veces dominada por cierto dogmatismo científico, pretende hacer ver que la única manera de comprobar teorías existentes es mediante la aplicación del método hipotético-deductivo, despreciando e ignorando otras maneras de ver el mundo, analizarlo, interpretarlo, comprenderlo y transformarlo, como ocurre con las otras dos corrientes paradigmáticas de investigación científica. Si bien este paradigma se basa en la conformación de hipótesis y su aceptación o rechazo mediante la búsqueda de información empírica altamente controlada, no significa que todo trabajo de carácter empírico pretenda alcanzar este objetivo (Silva, 1979; Zea, 1980; Carr y Kemmis, 1986; Pérez Serrano, 1990; Martínez, 1993; Latorre, 2003; Freire, 1973; Fals Borda y Rodríguez Brandao, 1987; Fals Borda y Rahman, 1991; Bigott, 1992; Fals Borda, 2008; Becerra y

Moya, 2010). Por el contrario, los otros dos paradigmas también le dan mucha importancia, seguramente con mayor rigurosidad, al trabajo empírico, en el sentido de la búsqueda de información a partir de la observación, percepción, acción y/o transformación de las realidades dinámicas que desea estudiar.

Por supuesto que la investigación positivista considera un conjunto de principios que la diferencian claramente de los otros dos paradigmas, siendo uno de ellos el distanciamiento entre los/as investigadores/as y las realidades investigadas. Por lo general, se establece una amplia separación entre "investigadores/as" e investigados/as", asumiendo, en el campo de las ciencias sociales, que los últimos son simplemente objetos de la investigación y no sujetos activos, participantes tanto de los hechos en sí mismos como de los procesos. A esta concepción limitada de la ciencia y la metodología científica se suma la intención de la precisión, exactitud, verificabilidad, objetividad, validez, mediciones tangibles y técnicamente comprobables, como criterios fundamentales de credibilidad científica. Todo ello está amarrado a la creencia de que el lenguaje matemático, particularmente de carácter estadístico, constituye el blindaje científico del proceso y los resultados. Por ello observamos que los informes de investigación dentro de la corriente positivista son altamente abstractos, "secos", precisos y escasamente analíticos, puesto que para ellos el lenguaje básico es el numérico, representado en tablas, gráficos, porcentajes, correlaciones, inferencias, etc. Por ejemplo, cuando se habla de estudios comparativos, lo primero que se piensa es en ver, en los respectivos gráficos, quiénes están en el primer lugar. Lo impactante es la competitividad con base en los resultados, no su significado real con respecto a los contextos donde ha tenido lugar el estudio; por supuesto que esta barrera epistemológica y metodológica elimina toda posibilidad de establecimiento de ambigüedades y dudas subjetivas, como suelen denominar los positivistas a los análisis interpretativos, naturalistas, comprensivos, activos, participativos y transformadores.

2.1.2. Corriente *naturalista-interpretativa* de la investigación

Toda acción humana sobre la sociedad y la naturaleza tiene lugar consciente e inconscientemente, la cual modifica las realidades o éstas modifican directa y/o indirectamente al sujeto como individuo, peor también al conjunto de sujetos, es decir, a la colectividad. Todas estas interacciones son puestas de manifiesto de manera dinámica y activa. Todas las acciones humanas están cargadas de elementos subjetivos y objetivos que pueden ser interpretados por los mismos seres humanos de diversas formas, especialmente suministrándole significados a tales acciones y objetos, todo lo cual está fuertemente determinado por la influencia de los contextos. Por estas razones dinámicas, subjetivas y contextuales no es posible explicar e interpretar los hechos socionaturales como si éstos fueran fácilmente medibles, estáticos, sin contradicciones o diversos en cuanto a la cantidad de factores influyentes en ellos. A raíz de todas estas argumentaciones ha surgido, a principios del siglo veinte, en el campo de la antropología, una segunda corriente metodológica de investigación científica, conocida hoy como investigación naturalista o interpretativa. Igual que con el positivismo, la misma puede ser identificada como metodología cualitativa; sin embargo, y a pesar que los métodos, estrategias de investigación, técnicas, herramientas e instrumentarios, los cuales son esencialmente de carácter cualitativo, no debería hablarse de metodología cualitativa; los procedimientos cualitativos y cuantitativos no reflejan, realmente, las intenciones, concepciones, orientaciones, visiones e intereses de la ciencia y la investigación (Cook y Reichardt, 1986; Flick, 1995, 1996 y 2004; Friedrichs, 1980; Glaser y Strauss, 1967; Guba, 1983; König, 1995; König y Zedler, 1995; Mayring, 2002; Morales y Moreno, 1993; Patton, 1978; Pérez Serrano, 1990; Strauss y Corbin, 2002).

Tanto los significados implícitos y explícitos de los hechos como las consecuencias de las acciones tienen, necesariamente, que ser interpretadas por los mismos seres humanos mediante diversas estrategias analíticas, especialmente de los significados subjetivos existentes dentro y fuera de tales acciones y acontecimientos. En cualquier agrupación social, así como en

toda estructura social, ocurren permanentemente interacciones entre sus miembros, siempre en relación con los contextos directos o indirectos. Por ello, hace falta una concepción metodológica compleja que permita poner de relieve las redes que subyacen al interior de ese gran conjunto de interacciones. Aquí está la esencia de la investigación interpretativa (Cohen y Manion, 1989; Pérez Serrano, 1990; Denzin y Lincoln, 2005; Miles y Huberman, 1994). Un aspecto muy interesante tiene que ver con la diversidad de enfoques que caracterizan a la investigación interpretativa en la actualidad, puesto que la misma ha venido, por su misma flexibilidad y amplitud, desarrollándose de manera independiente, así como la existencia de aportes diversos en muchas partes del mundo. Por supuesto que en este documento no nos referiremos a esta diversidad metodológica existente al interior del paradigma interpretativo. Tampoco trataremos en profundidad las tradiciones teóricas, como el Interaccionismo Simbólico, la Fenomenología, la Etnometodología, la Teoría Fundamentada y la Hermenéutica, Investigación Biográfica Cualitativa, Estudios Culturales, Análisis Organizacional, Investigación Evaluativa, la Etnografía, el Constructivismo Metodológico, etc. (Goetz y Lecompte, 1988; Patton, 1978; Glaser y Strauss, 1967, entre muchos/as otros/as) que han influido considerablemente en el surgimiento y establecimiento del paradigma interpretativo. Por supuesto que el hecho de que hayan surgido de diversas disciplinas científicas es relevante, aunque no es la razón de que tal corriente metodológica sea de naturaleza inter y transdisciplinaria. Esta naturaleza obedece en buena parte a las intenciones, objetivos e intereses de las y los investigadores, así de como de la disciplina en sí misma.

El paradigma interpretativo también es llamado naturalista, puesto que la investigación está enfocada a situaciones reales, concretas y contextuales, bajo condiciones naturales, en las que escasamente se aplican diseños de investigación experimentales o cuasi-experimentales, aunque existen aspectos, en el campo de las ciencias sociales, que podrían compararse con asemejarse a situaciones cuasi-experimentales como ocurre con el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza; sin embargo, éstos normalmente tienen lugar en ambientes naturales y es allí donde

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

son estudiados y analizados en profundidad. Independientemente de las diversas denominaciones, sí existe un conjunto de familias de investigación, muy amplio, que lo convierten en un gran cosmos metodológico, hasta el punto de hablarse de múltiples metodologías cualitativas, lo que hace que este paradigma sea mucho más rico que el positivista, heterogéneo, metodológicamente hablando, ya que incorpora en su seno a diversas corrientes teóricas como fundamentos y diversos métodos como programas investigativos. Cabe resaltar aquí que la estrategia de Investigación Acción Participativa, caracterizada por las acciones, las prácticas, la participación, la cooperación y la colaboración, no forma parte del paradigma interpretativo, aunque algunos/as autores consideren lo contrario (Althichter, Posch y Somekh, 1993; Buendía y Salmerón 1994; Carr y Kemmis 1986; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1990; Elliot, 1993; Gollete y Lessard-Hébert, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988b; Kemmis y McTaggart, 1988a; Latorre, 2003; Pérez Serrano, 1990; Schneider-Barthold, Gagel, Hillen y Mund, 1994).

Igualmente, la investigación de carácter interpretativo ha logrado construir e incorporar, a lo largo de los años, de un conjunto muy importante de estrategias o métodos de investigación, los cuales podríamos resumir en: entrevistas individuales y grupales, mesas de discusión participativas, lo cual incluye a los grupos de discusión, grupos focales, etc., observaciones de campo, investigación etnográfica (Wolcott, 1993), estudios de casos, encuestas de carácter cualitativo-cuantitativo, investigación fotográfica, en vídeo y radial, narraciones y experiencias de vida, investigación de campo virtual (telefónica, correo electrónico, internet, etc.), teoría fundamentada, análisis documental y de actas, hermenéutica objetiva, análisis conversacional, análisis del discurso, análisis cualitativo del contenido, entre otros métodos (Shelly y Sibert, 1992; Aufenanger, 2001; Flick, von Kardoff y Steinke, 2004).

De la misma manera, este paradigma contempla un conjunto de técnicas tanto para el seguimiento del trabajo, especialmente empírico, como de análisis de datos, discusión y representación de resultados, todo lo cual incluye obviamente instrumentos de recolección de información así como herramientas de análisis de

datos, como el análisis de contenido, el cual explicaremos ampliamente más adelante.

Por otra parte, hay una cierta tendencia a combinar, en una misma investigación, estrategias o métodos de investigación, herramientas de recolección de información, técnicas de análisis de datos, etc., propias de ambos paradigmas; sin embargo, tal como se muestra en la *figura 1*, existen algunos principios básicos y fundamentos, así como lo hemos explicado anteriormente, que no pueden ser, por ninguna circunstancia, mezclados, puesto que los dos paradigmas anteriores obedecen obviamente a concepciones filosóficas y epistemológicas totalmente diferentes, en torno a lo cual no es posible, conceptualmente hablando, realizar combinaciones.

2.1.3. Corriente *sociocrítica* de la investigación

Las dos tendencias de investigación científica que hemos descrito, muy brevemente, en los apartados anteriores se distancian de la diversidad de fenómenos sociales, políticos, metodológicos, conceptuales y filosóficos que nos envuelven, así como de la orientación transformadora y emancipadora de la investigación (Carr y Kemmis, 1986). Por ello, estos dos paradigmas son, en muchos aspectos, inconsistentes e incompatibles con las realidades dinámicas y complejas que desean estudiar. Toda esta problemática paradigmática encuentra su explicación, por una parte, y la solución, por la otra, a través de una concepción científica y metodológica basada en la Teoría Científica Crítica, como ocurre, por ejemplo, con la Teoría Crítica (Mora, 2006, 2009, 2008a y 2008b y 2011; Apple, 2001) y otras conceptualizaciones críticas de la ciencia, la sociedad y la educación, por ejemplo, que han tenido lugar durante mucho tiempo en América Latina y El Caribe. En ellas se puede encontrar, en buena medida, el surgimiento del paradigma sociocrítico. Es importante indicar que esta corriente metodológica tiene como expresión metódica compleja la Investigación Acción (Althichter y Posch, 1990; Bonal, 1995; Elliott, 1990; Lewin, 1988; Moser, 1975, 1977a y 1995; Carr y Kemmis, 1986; y muchos/as otros/as; Mora, 1998 y 2006), la cual

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

ha adquirido, gracias a los aportes de la Educación Popular, por ejemplo, la connotación de participativa (ALFORJA, 1995; Bartolomé, 1992, Bartolomé y Acosta, 1992; Fals-Borda, 1985, 1988, 1990; Fals-Borda y Rahman, 1991; Nuñez, 1992; Gagel, 1994; Heinze, Loser y Thielmann, 1981; Jara, 1994, Le Boterf, 1988; Vio-Grossi, 1988 y 1989; etc.

La investigación acción, sin el componente participación, surge a partir de los trabajos de experiencias muy prácticas en el mundo social, como por ejemplo la experiencia de Marienthal (Jahoda, Lazarsfeld y Zeisel, 1975) o los trabajos de Kurt Lewin (1944, 1946). El mayor respaldo teórico de la investigación acción proviene de la Teoría Crítica en sus diversas etapas. La Investigación Acción Participativa, no siempre compatible, filosófica y políticamente con la investigación acción a secas, tiene un respaldo teórico-práctico en la tradición de la *Educación Popular* Latinoamérica y Caribeña. Esta corriente sociocrítica se opone tanto a la objetividad extrema del positivismo como al escaso compromiso social, político y transformador de la corriente interpretativa. Un aspecto fundamental reciente consiste en la aceptación, por parte de la comunidad científica internacional en cuanto a la discusión paradigmática, que la Investigación Acción y, muy especialmente de la Investigación Acción Participativa, que esta corriente metodológica de investigación no es más una subfamilia de la corriente interpretativa, sino que ella ha adquirido, desde el punto de vista teórico y sus consecuencias prácticas concretas, fisonomía conceptual propia e independiente, puesto que tanto la Educación Popular como la Teoría Crítica responden a principios científicos totalmente diferentes y, en muchos casos, opuestos al respaldo teórico del positivismo y el naturalismo interpretativo (autores/as sobre las teorías de respaldo).

La IAP ha logrado alcanzar la capacidad teórica y práctica para explicar, interpretar y transformar las realidades concretas mediante la acción, siempre de manera reflexiva, crítica, política y participativa. Para la IAP, tanto la ciencia como los objetos que investiga, no pueden verse aislados de las contradicciones y menos de las posiciones reflexivas y políticas de todos/as quienes participan en el hecho investigativo. La filosofía y

epistemología del conocimiento encuentran, cada vez más, suficientes argumentos en el marxismo para analizar, con mayor significado, el papel de la ciencia y la investigación en la sociedad. La tendencia sociocrítica de la investigación marca una amplia diferencia con las otras dos corrientes, puesto que considera que todos/as los/as participantes son sujetos activos y reflexivos de la acción investigativa, con lo cual se trasciende el mundo simplista de la investigación sobre los otros para convertirse en un proceso de investigación con los otros, es decir, en un trabajo de investigación colectiva.

Es ampliamente conocido que la IAP, no solamente se queda en el mundo de la reflexión y el análisis teórico de las contradicciones, sino que, por el contrario, ella dispone de una herramienta de acción práctica metódica muy particular y altamente efectiva. Se trata del método de la espiral concientizadora y transformadora, como es el procedimiento de optimización en espiral, el cual consta realmente de cuatro momentos que se mueven entre el mundo de la teoría y el de la práctica, cubriendo cuatro estaciones atemporales: planificación, acción, observación y reflexión. Estos momentos van girando sucesivamente, en forma de espiral, hasta lograr, en los espacios concretos de la acción, consecuencias transformadoras y emancipadoras, siempre bajo la mirada de la reflexión teórica. La metodología de la *Investigación Acción Participativa* pretende obtener transformaciones, a mediano, corto y largo plazo, de las realidades objetivas y subjetivas tratadas a través del proceso investigativo (Althichter, Posch y Somekh, 1993; Buendía y Salmerón 1994; Carr y Kemmis 1986; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1990 y 1993; Gollete y Lessard-Hébert, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988b; Kemmis y McTaggart, 1988a; Latorre, 2003; Pérez Serrano, 1990); quienes participan en él desarrollan, además de un compromiso para la acción y la transformación, una comprensión compartida de los acontecimientos, sus causas y consecuencias, convirtiéndose en un proceso también de aprendizaje, comprensión, transformación y producción de conocimientos de manera colectiva. La alta flexibilidad y reflexibilidad metodológica permite considerar las situaciones sociales, y también naturales, como hechos dinámicos, cambiantes, contradictorios, suplementarios y altamente

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

complejos; así que el paradigma sociocrítico, mediante la aplicación sistemática de la IAP, puede ser considerado como la tendencia metodológica de alcance múltiple, puesto que a través de ella se puede explicar, comprender, transformar y concienciar (Leontiev, 1983). Por ello se considera, según Carr y Kemmis (1986), que la investigación crítica se constituye como la ciencia de la participación, la transformación y la concientización sociopolítica (Althichter, Posch y Somekh, 1993; Buendía y Salmerón 1994; Carr y Kemmis 1986; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1990; Elliot, 1993; Gollete y Lessard-Hébert, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988b; Kemmis y McTaggart, 1988a; Latorre, 2003; Pérez Serrano, 1990; Freire, 1973; Fals Borda y Rodríguez Brandao, 1987; Fals Borda y Rahman, 1991; Bigott, 1992; Fals Borda, 2008; Becerra y Moya, 2010).

Para finalizar esta breve descripción del paradigma sociocrítico y su respectiva estrategia metodológica, la Investigación Acción Participativa, deseamos mostrar a continuación algunas de sus características, especialmente en el campo educativo:

- 1.- Su concepción dialéctica, dinámica y compleja supone que los hechos y realidades no pueden ser estudiadas separadamente de las condiciones básicas, determinadas por los hechos históricos, los intereses sociopolíticos, las circunstancias económicas y el posicionamiento ideológico.
- 2.- La ciencia y el conocimiento científico, y por ende la investigación, pueden contribuir a la emancipación y liberación del ser humano, pero también al control y dependencia de quienes ostentan el poder en todas sus manifestaciones. La IAPT permite, a diferencia de los otros dos paradigmas, el logro del primer objetivo. Así por ejemplo, el monopolio de las patentes, control de los cerebros tecnológicos de las empresas energéticas en los países del Sur, el manejo de los índices macroeconómicos por parte de los grandes organismos financieros, la investigación, producción y comercialización de los transgénicos, y tantos otros, son casos significativos de dicho control.

Cástor David Mora

- 3.- Esta tendencia investigativa garantiza el establecimiento de una relación dialéctica muy clara entre la reflexión teórica y las acciones prácticas, siempre con la mirada puesta en las transformaciones, el compromiso social y la formación política.
- 4.- La investigación es asumida como punto de partida para tratar las realidades socionaturales, desde la perspectiva situacional, social y práctica de todos los sujetos inmersos en el mundo de sus intereses colectivos, sus sueños, inquietudes, problemáticas subjetivas y objetivas, todo lo cual se pone de manifiesto permanentemente en sus mundos y cotidianidades.
- 5.- Una de las características básicas e importantes de la investigación desde la perspectiva sociocrítica consiste precisamente en brindarle la oportunidad a todos/as los/as participantes para que tomen, de manera compartida y en igualdad de condiciones, las decisiones generales y concretas desde un marco democrático tal como ocurre con la *Educación Popular* y la democracia política participativa.
- 6.- Todo acto investigativo no es ni puede ser política e ideológicamente neutral, puesto que el conocimiento, independientemente de su utilidad, uso o relevancia científica, tiene causas, procesos y consecuencias políticas, determinadas por la influencia de los seres humanos participantes directa o indirectamente, quienes obviamente están sometidos a las fuerzas ideológicas presentes en todo grupo social, lo cual responde a las estructuras económico-políticas que determinan, en última instancia, la esencia misma de la existencia humana y sus acciones.

2.2. Una breve comparación paradigmática

En la *figura 1* exponemos diez de los aspectos que diferencian a cada una de las tres corrientes de investigación descritas. En el campo de la investigación educativa podemos encontrar para cada uno de los tres paradigmas los siguientes objetivos: a) para el paradigma positivista su objetivo fundamental consiste en crear “leyes” que expliquen los fenómenos educativos y verificar o construir teorías de carácter científico que regulen las prácticas educativas; b) en el interpretativo, tiene como propósito básico comprender las realidades educativas a partir de la intersubjetividad de significados de las personas implicadas en la investigación; analiza e interpreta aspectos educativos dinámicos, y c) el sociocrítico tiene por finalidad conocer, comprender y transformar la realidad, uniendo teoría con la práctica; contribuye con los procesos de emancipación, liberación y transformación de la realidad sionatural.

Características	Positivista	Interpretativa	Sociocrítico
Fundamentos	Positivismo y empirismo	Fenomenología, teoría interpretativa	Histórico social, teoría crítica, liberación
Finalidad	Explicar, verificar teorías, controlar y generalizar	Comprender e interpretar la realidad y significados	Emancipar, liberar, transformar, develar
Realidad	Objetiva, estática, dada, medible y regulada	Múltiples, divergente, dinámica, construida	Contexto sociocultural, dinámica, compleja
Sujeto-objeto	Separación, pasivo, el sujeto como objeto	Débil, variedad de interacciones, precaución	Participación, igualdad, compromiso, interacción
Valores	Neutralidad, “objetiva”, sin compromiso social	Existencia de valores, búsqueda de neutralidad	Intereses y relaciones de poder, no es neutral
Teoría-práctica	Separadas, prevalece la teoría, escasos cambios	Escasa relación, la práctica como medio	Dependientes, unidas por la praxis, influyentes
Método	Cuantitativo, hipotético, variables, simplificación	Cualitativo, interpretativo, descriptivo, comprensivo	Histórico dialéctico, dialógico, deliberativo
Diseño y Desarrollo	Experimental, muestras, único, linealidad	Muestras intencionales, múltiples instrumentos	Acción-reflexión-acción, espiral, dinámico
Criterios de Credibilidad	Validez, confiabilidad, objetividad	Combinación de técnicas, triangulación, credibilidad	Intersubjetividad, consenso, cambios
Alcance	Normativo, a largo plazo, pretende generalizar	Produce pocos cambios, particulariza, situacional	Inmediato, produce soluciones prácticas

Figura 1

Desde el punto de vista de su aplicación concreta, podemos observar en la *figura 2* tanto los principios básicos (derivados de la *figura 1*) de cada una de estas tres grandes corrientes metodológicas como las representaciones geométricas de su aplicación práctica en los espacios, tiempos y fases. El paradigma positivista está caracterizado por un procedimiento algorítmico lineal y altamente vertical. Se parte de una o más hipótesis, mediante un procedimiento esencialmente deductivo, recolectando datos cuantitativos con base en la aplicación de instrumentos como la encuesta, por ejemplo, hasta llegar finalmente a la comprobación o rechazo de tales hipótesis. Por supuesto que existen avances muy importantes, desde el punto de vista de la aplicación de herramientas estadísticas, del método cuantitativo en cuanto al intento de incorporar la mayor cantidad de variables que podrían influir en el fenómeno estudiado; sin embargo, su esencia y sus fundamentos siguen siendo los mismos. En segundo lugar, podemos ver también los principios y la técnica de aplicación en forma lineal-circular del método interpretativo-naturalista. El mismo representa un avance importante con respecto al primero, puesto que, por un lado, sus fundamentos no son taxativos ni absolutos, además de su flexibilidad en cuanto a su aplicación práctica. Como se puede observar en la *figura 2*, su componente circular de aplicación permite obviamente la modificación de muchos aspectos, como las preguntas u objetivos de la investigación, en la medida que se va desarrollando el proceso investigativo.

Por último tenemos la representación práctica del método sociocrítico, propio del procediendo de la *Investigación Acción Participativa*, cuya esencia consiste en la relación estrecha entre la teoría y la práctica, asumiendo una técnica en forma de espiral con sus cuatro grandes momentos: planificación, acción, observación y reflexión-teorización. Para una mayor precisión y éxito en cuanto al proceso mismo y los resultados se requiere obviamente de varias vueltas o repeticiones de los momentos caracterizadores de la espiral investigativa. Desde el punto de vista de la recolección de información y su respectivo análisis, el paradigma sociocrítico permite la combinación de estrategias y técnicas cuantitativas y cualitativas, puesto que las realidades sociales y naturales requieren, por supuesto, explicaciones en

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

ambas direcciones. Aquí sí existe la posibilidad concreta de combinación de ambas tendencias, manteniendo obviamente los principios paradigmáticos propios de la metodología sociocrítica.

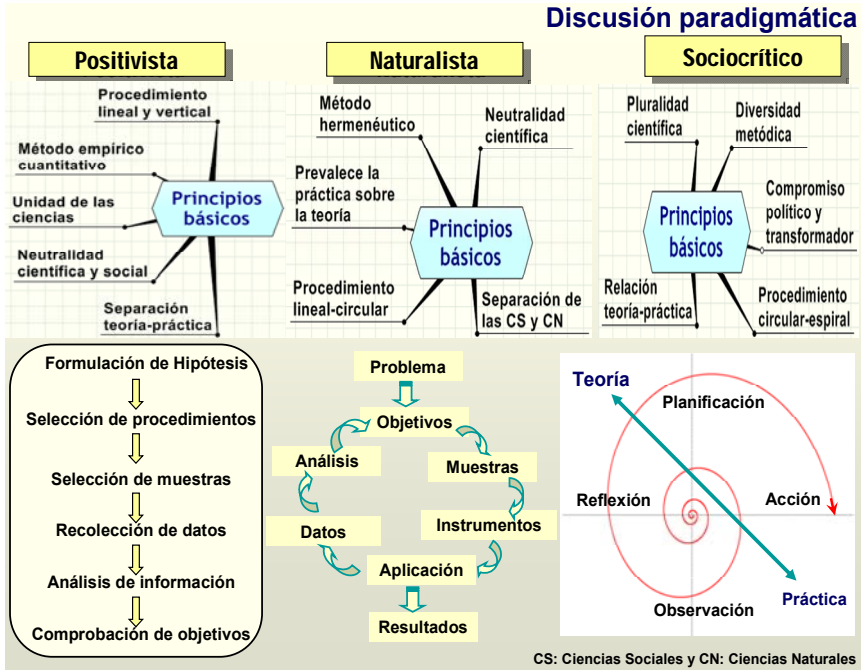


Figura 2

Tercer capítulo:

Significado y uso de la metodología cualitativa

3.1. Importancia e insuficiencia de la *Ciencia Positivista*

La ciencia consiste realmente en el camino adecuado, creado por el ser humano a través de su participación cultural e interactiva en diversos contextos sociohistóricos, para explicar, comprender y transformar las realidades socionaturales, por un lado, y obviamente para la producción de saberes y conocimientos sobre tales realidades, por el otro. Aunque esta apreciación conceptual suena muy bien, el quehacer científico y la tarea investigativa no siempre es una actividad sencilla, libre de problemas y contradicciones. Para el ser humano no es sencillo suministrar explicaciones certeras sobre el comportamiento de las realidades de su entorno, lejanas o abstractas, que caracterizan a sus relaciones complejas con el resto de la sociedad, con las demás personas y, por supuesto, con la diversidad natural. Cada persona está sujeta a procesos de enculturación y socialización, lo cual incide en su formación, por una parte, y por supuesto en su relación con el mundo, conformándose así su propia cosmovisión. Ella está estrechamente relacionada con las lenguas, los comportamientos, la alimentación, el trabajo, los procesos productivos, las creencias, las religiones, etc.

Todos los seres humanos tienen diversas representaciones, imaginaciones, ideas, sensibilidades, miedos, imágenes, idealizaciones, alegrías e interpretaciones. Todo ello está sujeto a las múltiples interrelaciones con la cultura, el trabajo y los procesos productivos, lo cual nos acompaña desde antes de nacer hasta el final de nuestras vidas. A pesar de tales similitudes invariantes, histórica y culturalmente hablando, no siempre cada persona o grupo social llega o puede llegar a las mismas respuestas, conclusiones o resultados. Igualmente, en la percepción y valoración de lo que vemos, tocamos, olemos,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

gustamos, sentimos y oímos en todas partes de nuestro mundo socionatural existen también diferentes formas de representación, apreciación e interpretación. En el mismo instante en que el ser humano considera que su propia vida y la de todos los animales existentes en el planeta no es producto del azar o de circunstancias fortuitas, sino de complejos procesos socioculturales y naturales, entonces empieza realmente a conformar un conjunto de interrogantes con la finalidad de explicar, comprender y transformar las realidades. Igualmente, los seres humanos se interesan sobremanera por el significado que tiene la acción y reacción de cada uno de sus comportamientos, de cada una de sus actuaciones sean éstas intencionales o no.

Durante la historia del saber y conocimiento se ha fortalecido la idea en cuanto a que primeramente se ponen de manifiesto las representaciones más sencillas, triviales e imaginadas con la finalidad de explicar, aunque superficialmente, muchas de las problemáticas existentes alrededor de sus propias vidas y existencialidades. Cada cultura recurre a las creencias, la magia, las religiones, especulaciones e imaginaciones con la finalidad de obtener explicaciones sobre el comportamiento y funcionamiento del mundo en su forma más sencilla, pero también sobre su inmensa complejidad concreta y abstracta. En la actualidad podemos ver con mucha frecuencia cómo buena parte de la población de todos los países del mundo otorgan veracidad a consejos, informaciones, explicaciones y orientaciones sobre el comportamiento de la sociedad, la espiritualidad y la naturaleza, independientemente del papel que puedan jugar los saberes y conocimientos científicos existentes.

El ser humano sigue siendo en la actualidad una especie creyente, altamente manipulable; lamentablemente no ha logrado desarrollar aún mecanismos de autorreflexión y autoprotección sociocognitiva neurológica-independiente. Él y ella son por excelencia sensibles a aceptar explicaciones escasamente argumentadas, razonadas y basadas en el poder que garantiza la ciencia, la técnica y la tecnología. Este aspecto tiende a agravarse particularmente cuando intentamos explicar lo que sucedería en el futuro. Muchas veces se recurre a las opiniones populares presentes en revistas, periódicos, libros, etc. donde se

Cástor David Mora

pretende suministrar explicaciones y afirmaciones que tienen que ver muy poco con el conocimiento científico. Ello es particularmente atractivo cuando se trata de adivinar lo que sucederá en el futuro, para lo cual existen suficientes consejeros/as quienes creen tener saberes y conocimientos sobre lo que sucederá a corto, mediano y largo plazo.

La historia de la ciencia, la técnica y la tecnología están estrechamente relacionadas. Por una parte, la historia de la ciencia podría considerarse como la historia de la técnica y la tecnología en sí misma. Eso tiene que ver con el objetivo e idea fundamental en cuanto a que las condiciones de vida del ser humano debían ser mejoradas mediante la elaboración y desarrollo de máquinas cada vez más sofisticadas, mejoradas, eficientes, automáticas, independientes y, especialmente, basadas en la nanotecnología. La ciencia orientada en el desarrollo tecnológico logró establecer relaciones estrechas muy importantes entre diferentes disciplinas como ha sido el caso de las matemáticas, las ciencias naturales, las diversas ramas de la medicina, las ciencias sociales, etc., llegándose a conformar nuevas disciplinas que forman parte de la actual conceptualización inter y transdisciplinaria.

Por otra parte, la historia de la ciencia es la historia de la reflexión que ha hecho históricamente el ser humano en torno al mundo, tanto en su manifestación social como natural. El ser humano ha considerado que es necesario tener una imagen del mundo y sobre el mundo que no esté basada en el mito, la creencia, la irracionalidad, el fanatismo y la locura, sino que todos los acontecimientos, comportamientos, acciones y vivencias deberían ser tratados mediante explicaciones y aclaraciones basadas en la razón, los argumentos, las mediciones, los experimentos, etc. Es decir, la razón científica debería ser la esencia fundamental del saber y el conocimiento del mundo, tal como lo señala Serrano (2017, s/p):

Al mismo tiempo recordé algunos de los conocimientos que se han dado en el seno de nuestras culturas indígenas. Uno de ellos era ya manejado por los Mayas: precisamente el uso de una telaraña especial como cicatrizante en

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

grandes heridas –Lo cual hace unos diez años, o un poco más, fue patentado por una empresa estadounidense. Aquí se evidencian varios de los aspectos que Usted ha descrito. Pero quiero destacar ahora un hecho que no deja de ser importante: y es justo ese conocimiento que aunque ha sido alcanzado sin las formalidades de una metodología científica, tal como la entendemos hoy en día, es cercano o equivalente al que sobre los mismos objetos o fenómenos ha logrado la ciencia moderna. El profesor Walter Beyer tiene una clasificación interesante sobre los tipos de conocimiento. La medicina natural, por llamarla de alguna manera, o herbolaria, es en cierto modo la suma de tales conocimientos.

Las ciencias naturales, las ciencias sociales, las ciencias humanas, las ciencias formales como las matemáticas, informática, la lógica, etc. han intentado explicar, desde sus miradas disciplinarias, las características del comportamiento del ser humano, la sociedad y la naturaleza. Durante varios siglos el ser humano se ha preocupado por el desarrollo de modelos sencillos y complejos sobre el funcionamiento de la naturaleza o las complejas relaciones sociales, políticas, económicas y humanas, para lo cual se ha recurrido con frecuencia a mediciones y observaciones, desembocándose en leyes físicas explicativas, pero también altamente funcionales.

Uno de los objetivos de tales modelos y leyes ha sido la idea de su validez local, general y global, trasladándose tal pensamiento también a toda problemática social, cultural, política y humana. De esta manera, la ciencia occidental se focalizó fundamentalmente en la conformación de un sistema racional basado en estructuras de orden natural, medible, experimental con lo que se podría describir adecuadamente el mundo con base en modelos y modelos matemáticos.

La matematización del saber y el conocimiento, usado con mayor frecuencia por parte de la física, la biología y la química, pero también por parte de otras disciplinas científicas, ha contribuido considerablemente a la comprensión y transformación del mundo en todas sus manifestaciones. Tales herramientas matemáticas han generado en el ser humano una fascinación muy grande,

Cástor David Mora

básicamente desde el florecimiento del Renacimiento. Sin los modelos matemáticos desarrollados y usados históricamente por las ciencias naturales no hubiese podido darse el desarrollo tecnológico predominante actual. El mundo actual no hubiese logrado resolver muchos de los grandes retos problemáticos que han venido surgiendo en el mundo social, natural y humano sin dichos logros matemáticos.

A pesar de tales significativos e importantes avances, las ciencias naturales, las matemáticas, y algunas ciencias sociales y humanas, también han sido usadas con otras intenciones, finalidades y orientaciones, especialmente en el campo del desarrollo de las armas, el militarismo, la explotación y destrucción de la naturaleza en todos sus sentidos. Éste es, sin embargo, un aspecto fundamental que caracteriza a la relación muy estrecha entre la ciencia, la técnica y la tecnología y, por supuesto, la política. Lo cual nos muestra claramente la alta interdependencia entre el quehacer científico y la acción política tanto de quienes desarrollan la ciencia como de quienes normalmente la usan para ciertos y determinados fines.

Muchos/as pensadores/as, en especial filósofos/as, matemáticos/as y físicos/as, han advertido a otros/as investigadores/as, particularmente del campo de la sociología y la psicología que la matematización de todas las ciencias tiene sus limitaciones, sus ventajas y desventajas. La razón matemática puede ver con cierta claridad y precisión muchas cosas, pero la misma es insuficiente para comprender en su totalidad compleja las razones por las cuales ocurren y tienen lugar buena parte de los fenómenos sociales, naturales y humanos. Si bien las ciencias fácticas pueden ordenar el mundo con múltiples y diversas leyes matemáticas, quedan muchos problemas abiertos sobre la vida de las especies, especialmente humana, que difícilmente pueden ser resueltos mediante herramientas puramente matemáticas. Serrano considera, entre otras observaciones, que:

en la medicina farmacéutica encontramos de nuevo muchos ejemplos de los usos y orientaciones de la investigación científica. Para algunas afecciones de la salud se han desarrollado fármacos que tienen una función

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

terapéutica y al mismo tiempo de dependencia al consumo de los mismos, esto es, no apuntan a la solución definitiva de estas afecciones. Por otra parte, se sigue abriendo paso la denominada “medicina social”, corriente en la que la orientación primaria es justo la formación crítica y la transformación, y su metódica incorpora técnicas como la IAPT.

Hoy sabemos claramente que el ser humano también ha hecho un esfuerzo para comprender cualitativamente las problemáticas sociales, humanas y naturales. Estas formas de conocimiento, comprensión y transformación de las realidades del mundo social, natural y humano no fueron tomadas en cuenta durante los tiempos del florecimiento de la ciencia positivista puesto que la misma predominó y dominó con sus procedimientos cuantitativos y su racionalidad matemática toda aclaración y explicación de tales problemáticas. Hoy podemos estudiar las emociones, las experiencias, las percepciones, las creencias, los comportamientos, los miedos, las alegrías, etc., mediante procedimientos científicos cualitativos con altos niveles de rigurosidad científica, posibilitando también el desarrollo y la incorporación de un complejo espectro de procedimientos metodológicos cualitativos.

3.2. En torno al *concepto y método* de la investigación cualitativa

No es muy sencillo responder las preguntas básicas recurrentes: ¿Qué es la Investigación Cualitativa?, ¿Cómo se diseñan trabajos de investigación desde el paradigma cualitativo?, ¿Cuáles son las estrategias metodológicas, los métodos, los procedimientos y las técnicas apropiadas de la Investigación Cualitativa?, ¿Es comparable la metodología cualitativa con la cuantitativa?, ¿Es necesario conformar criterios de calidad y rigurosidad para la investigación cualitativa similares a los existentes para la investigación cuantitativa?, etc. Éstas y muchas otras interrogantes forman parte del reiterado debate en torno a la investigación cualitativa y su comparación con la investigación cuantitativa, pero esencialmente tienen que ver con la discusión

Cástor David Mora

sobre los tres grandes paradigmas que caracterizan a la investigación en los diversos campos de las ciencias naturales, sociales y humanas, todo lo cual no podrá ser tratado en la amplitud requerida en el presente libro, aunque sí hacemos referencia, en algunas de sus partes, a aspectos internos y diferenciados de estos tres grandes paradigmas.

El término investigación cualitativa es, ante todo, un constructo que encierra muchas ideas, creencias, denominaciones, procedimientos y apreciaciones en torno a la conceptualización, diseño, realización y valoración de la investigación científica propia del paradigma interpretativo-naturalista. Lo más importante de este gran debate consiste en que el método de investigación cualitativa totalmente puro, cerrado o definitivo no existe como podría ocurrir, en cierta forma, con el método cuantitativo propio del paradigma de investigación positivista. La investigación naturalista-interpretativa sigue aún un proceso muy amplio de desarrollo conceptual y metódico.

Podemos observar que durante los últimos años se ha venido publicando una gran cantidad de artículos, libros, compilaciones e informes relacionados con la investigación cualitativa, sus métodos, sus procedimientos y, especialmente tendencias, algunas de mucha importancia para el desarrollo de la investigación cualitativa, pero muchas lamentablemente reflejan cierto desorden conceptual, llegando inclusive a la presentación de contradicciones conceptuales y metodológica. Esta gran diversidad de opiniones, definiciones, procedimientos y técnicas existentes en la actualidad para el desarrollo de investigaciones cualitativas ha traído también como consecuencia cierta inseguridad y confusión no sólo en los/as estudiantes que desean o tienen que elaborar algún trabajo de investigación, sino también de investigadores/as con cierta experiencia sobre el trabajo investigativo.

Por supuesto que no podemos negar los grandes avances experimentados por la ciencia y sus métodos, producto en buena medida del debate entre las denominadas investigación cualitativa e investigación cuantitativa; sin embargo, debemos advertir claramente que ambas tendencias responden a dos

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

paradigmas totalmente diferentes entre sí, los cuales a su vez se diferencian en aspectos sustantivos del paradigma sociocrítico de la investigación. Ello nos permite afirmar que la investigación cualitativa hay que verla en su propia dimensión, sin asociarla permanentemente a los criterios y características de la investigación cuantitativa, lo que no significa obviamente apartar el necesario debate paradigmático. La diversidad de métodos que dispone hoy la investigación cualitativa, propia del paradigma interpretativo-naturalista, requiere cierta precisión, descripción y análisis, con la finalidad de ordenar la disparidad y diversidad metódica. Este trabajo, sin embargo, no será parte del presente libro, ya que no es esa la idea y tampoco está dentro de las necesidades e intereses prioritarios, que el mismo pretende ser una herramienta de ayuda significativa para quienes estén interesados/as en incursionar en el mundo de la investigación cualitativa como parte de sus respectivos trabajos de investigación científica.

El término investigación cualitativa encierra muchos temas, algunos ampliamente conocidos y tradicionalmente aceptados en el mundo de la investigación de carácter más social, otros muy exóticos, rebuscados o escasamente conocidos, como por ejemplo la biografía de un docente de matemáticas o la ruta diaria de un taxista. También es posible hacer investigaciones sobre la vida cotidiana de las mujeres en comparación con la vida cotidiana de los hombres, los/as niños o los/as trabajadores/as, por ejemplo. Se podría hacer estudios más o menos profundos sobre el comportamiento de aparcamiento de los cocodrilos en ríos pantanosos tropicales, el tiempo libre de adolescentes y jóvenes y su influencia en el gusto hacia las matemáticas, las ciencias naturales o el lenguaje.

Con la ayuda de la investigación cualitativa se podría estudiar, por ejemplo, la tristeza, alegría, miedos y esperanzas de las madres hacia sus hijos/as a través de las tarjetas postales, cartas, correos electrónicos o mensajes diarios enviados y recibidos mediante las denominadas nuevas tecnologías de comunicación e información. También es posible analizar el comportamiento de los/as niños/as y sus padres/madres en espacios públicos, mediante el uso de la simple observación no

participante, el vídeo o la fotografía. Comúnmente escuchamos la realización de investigaciones en torno a los mensajes transmitidos por la televisión sobre temas determinados de actualidad noticiosa o científica.

No podemos negar por ninguna circunstancia la existencia de un gran número de consideraciones científicas, tradiciones investigativas y métodos de investigación desarrollados por el paradigma de investigación naturalista-interpretativo. Igualmente, la investigación cualitativa ha sido muy provechosa para diversas disciplinas científicas, tanto en su propio desarrollo como en la aplicación inmediata para la solución de variados problemas objeto de sus objetivos investigativos. Además de la sociología, como una de las disciplinas más importantes en el campo de la investigación cualitativa, existe un número altamente significativo de disciplinas científicas sociales, tales como la psicología, la pedagogía, la historia, la etnología, etc., que han aportado mucho al desarrollo de los métodos de la investigación cualitativa, pero que también han aprovechado suficientemente los avances de las estrategias metodológicas en sus diversas investigaciones particulares.

Cada una de estas grandes disciplinas científicas en el campo de las ciencias sociales está conformada por un sinnúmero de temáticas que son objeto de tratamientos cualitativos en sus investigaciones. La investigación cualitativa adquiere mayor relevancia cuando se trata de investigar temáticas de interés social, humano y natural que requieren la participación de dos más disciplinas científicas; eso significa que la interdisciplinariedad ha beneficiado y se beneficia sustancialmente de las conceptualizaciones, estrategias, métodos y procedimientos del desarrollo de la investigación cualitativa en sus múltiples manifestaciones. La investigación cualitativa ha aprovechado mucho el avance de los métodos interpretativos, especialmente en el campo de disciplinas diversas tales como la teología, las lenguas, la comunicación y los medios de información masivos. Cada una de estas y otras disciplinas, como el caso de las ciencias de la educación, por ejemplo, no existen procedimientos totalmente homogéneos y únicos, sino que la variedad de temáticas de estas disciplinas científicas tiende a

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

determinar la variedad de métodos cualitativos necesarios para el tratamiento científico de las respectivas temáticas investigativas (Vallés, 2003).

De la misma manera, existen también diversas interpretaciones, corrientes y posicionamientos sobre la investigación cualitativa al interior de cada disciplina científica. Tal heterogeneidad podría ser interpretada como un desorden teórico-metodológico de la investigación cualitativa, pero ello es propio del debate, la discusión, los aportes particulares y, particularmente, de las tendencias sociopolíticas existentes en el campo de cada una de las respectivas disciplinas científicas. Los estudios biográficos y etnográficos han adquirido gran relevancia durante el último tiempo en la pedagogía, pero también en otras disciplinas propias de las ciencias sociales. El comportamiento individual, grupal, colectivo y masivo puede ser investigado, desde disciplinas como la psicología o la pedagogía o su combinación, por ejemplo, usando estrategias de investigación cualitativa como la investigación biográfica y etnográfica.

Cuando estudiamos o simplemente leemos algunos libros sobre investigación cualitativa no sólo nos percatamos que la mayoría de los mismos hacen escasa o poca referencia a la discusión paradigmática, asumiendo la existencia de dos grandes corrientes, la investigación cualitativa y cuantitativa, pero también observamos en ellos algunas dispersiones en torno a los métodos cualitativos apropiados para tratar diversos temas de interés científico al interior de las disciplinas presentadas como ejemplos concretos. Igualmente, podemos observar en ellos algunos intentos de ordenación y estructuración conceptual, lo cual muestra que en efecto existen algunas dificultades propias del avance histórico de la investigación cualitativa, lo cual ha traído como consecuencia evidente que hasta el presente no se han podido homogenizar las estrategias, los métodos, los procedimientos, las técnicas e instrumentarios en el campo de la investigación denominada cualitativa.

La ausencia de esta estandarización, necesaria para algunos/as y superflua para otros/as, contribuye al desarrollo de la creatividad tanto de quienes tienden a reflexionar alrededor de la teoría

subyacente de la investigación cualitativa como de quienes desarrollan trabajos de investigación concretos y específicos. También permite la conformación de cierto caos metodológico, sacrificando en cierta medida la consistencia, rigurosidad y pertinencia del paradigma naturalista-interpretativo como su metodología cualitativa en sus múltiples connotaciones y variaciones.

Una de las dificultades comunes con las cuales se enfrenta en la actualidad la investigación cualitativa tiene que ver obviamente con la inmensa cantidad de informes, descripciones, narraciones documentales, largos artículos y entrevistas de prensa, radio y televisión, etc. no sólo extensa en su contenido, sino carentes de estructura lógica científica, por un lado, y escasamente analizados también desde un punto de vista científico. Estos acumulados de información pretenden ser mostrados como resultados de investigación cualitativa sólo por el hecho de provenir de largas entrevistas u observaciones participantes o no participantes, sin que existan realmente resultados científicos propios de la respectiva investigación. En estos casos sólo se ha cumplido con parte del proceso investigativo, lo cual consiste en la recopilación de datos cualitativos e informaciones, sin que se haya respetado o respondido a la estructura, diseño e implementación adecuada del proceso investigativo.

En la literatura especializada se busca organizar y sistematizar la diversidad de estrategias, métodos, procedimientos y técnicas que han surgido en gran cantidad durante los últimos tiempos, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial. Esta estructuración rigurosa de las diversas orientaciones que caracterizan actualmente a la investigación cualitativa tiene muchas aristas, comenzando con la planificación, el diseño de la investigación, pasando por el levantamiento de datos e informaciones, su análisis cualitativo y/o cuantitativo hasta llegar a la presentación y difusión de los resultados de las respectivas investigaciones. Igualmente, buena parte de esta bibliografía especializada se orienta a la aplicación de la metodología de la investigación cualitativa a diversos campos de la investigación, en algunos casos trascendiendo inclusive las paredes de las mismas ciencias sociales y humanas para entrar a espacios

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

propios del paradigma de investigación positivista como es el caso de las ciencias naturales.

En el campo de la pedagogía, por ejemplo, la variedad de grandes temas y subtemas donde se hace uso sistemático de los métodos de la investigación cualitativa es sumamente grande, lográndose en cierta forma un fortalecimiento de la misma hasta el punto de que buena parte de los estudios actuales en las ciencias pedagógicas incorporan los métodos de investigación cualitativa. Se usa en la gerontología social, la pedagogía escolar, pedagogía de adultos, la formación profesional, la pedagogía de los medios de información y comunicación, la pedagogía infantil, etc.

En las diversas tendencias de la investigación cualitativa puede verse la convergencia de un principio común, el cual consiste en la adaptación del método apropiado a las circunstancias, realidades y características del tema de investigación, los espacios donde ella tiene lugar y los principales actores que intervienen antes, durante y después del complejo proceso investigativo. Por ello la investigación cualitativa puede ser caracterizada por la influencia interna de tales espacios, actores y temas objeto de investigación, así como de quienes han hecho un esfuerzo internacional importante para su fortalecimiento teórico. En este último caso podríamos mencionar, por ejemplo, a algunas personalidades tales como: Anselm Strauss, Erving Goffmans, Harold Garfinkel, Harvey Sacks, Paul Willis, Paul Parin, Clifford Geertz o Norman Denzin, entre muchos/as otros/as.

Las potenciales dificultades que podrían presentar en la actualidad la investigación cualitativa no tienen mucho que ver con la falta de reflexión teórica ni mucho menos con la inexistencia de principios, estrategias y procedimientos metódicos, sino más bien con el aseguramiento de la calidad de la investigación, su instrumentario, la rigurosidad con la cual es aplicada, la valoración, evaluación y análisis de datos e informaciones.

Tampoco deberíamos sorprendernos, de acuerdo con la diversidad conceptual de la investigación interpretativa-

naturalista, que existen concepciones teóricas muy diferenciadas que le han suministrado un amplio respaldo a este paradigma de investigación, entre las cuales podríamos mencionar, por ejemplo, el estudio de cosmovisiones, el análisis de formas de vida, la etnometodología, la antropomatemática (Beyer, 2016), el interaccionismo simbólico, la investigación de género, los estudios culturales, la investigación biográfica, la investigación de migraciones, etc. De la misma manera, ha aumentado considerablemente la variedad de métodos de investigación, hasta el punto de los manuales, libros y compendios son en la actualidad cada vez más grandes, extensos y completos. En ellos se muestra, explica, describe y desarrolla ampliamente múltiples maneras de proceder metodológicamente en los diversos estudios de investigación dentro del campo de la investigación naturalista-interpretativa.

El estado actual del desarrollo de la investigación de carácter cualitativo nos muestra que no es posible desacreditar, ignorar o rechazar de manera simple el gran significado e importancia que ha adquirido este paradigma de investigación en casi todas las ramas de la ciencia social, humana y natural, observándose obviamente algunas diferencias, pesos e importancias significativas en una u otra disciplina científica. Toda esa diversidad y ese gran desarrollo de la investigación cualitativa ha traído como consecuencia también que quienes se han dedicado durante mucho tiempo al desarrollo de la misma no logren conformar algunos consensos mínimos, como por ejemplo la elaboración de alguna definición común sobre el significado de la investigación cualitativa, así como sus aplicaciones diversas, sus modos de aplicación y, muy especialmente, los criterios de rigurosidad, calidad y objetividad que podrían contribuir a la estabilización de un paradigma complejo de investigación científica.

A veces los "enemigos" teórico-prácticos de la investigación cualitativa, más bien del paradigma de investigación naturalista-interpretativo, esgrimen tales argumentos para cuestionar y pretender debilitarla tanto en su esencia teórico-conceptual como en sus aspectos metódicos básicos. Tales críticas, sin embargo, tienen que ser asumidas como parte de la controversia

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

paradigmática a la cual nos referiremos más adelante, pero también como parte del desarrollo mismo del paradigma naturalista interpretativo comúnmente denominado paradigma cualitativo de la investigación científica. Lo más importante consiste en el debate, la discusión, el cuestionamiento de algunas dificultades como podría ocurrir con los otros dos grandes paradigmas, su teorización, la verificación de algunos métodos, el desarrollo autónomo de los respectivos instrumentarios, la validación de la calidad y consistencia de los procesos investigativos, entre otros aspectos de relevancia sustantiva.

3.3. La investigación cualitativa como metodología fundamental del paradigma de investigación naturalista-interpretativo

Como en todos los campos del saber y el conocimiento humano no es sencillo conformar un concepto, una definición bien precisa y las características fundamentales de la investigación cualitativa de manera que satisfagan a todas las corrientes, opiniones y posicionamientos teóricos-prácticos relacionados directa e indirectamente con esta importante tendencia que soporta el desarrollo de investigaciones con significado social, cultural, económico, político y humano, incluso en el campo de las ciencias naturales. Estas dificultades han aumentado considerablemente durante los últimos cincuenta años, especialmente en los momentos en que el paradigma de investigación naturalista-interpretativo ha sufrido cierta paralización tanto en su desarrollo teórico como en su aplicación práctica, lo cual ocurrió básicamente durante los largos años de la década de los setenta. Durante estas últimas décadas se ha fortalecido la independencia de la investigación cualitativa con respecto a la investigación cuantitativa, la cual responde fundamentalmente al paradigma de investigación científica positivista.

Hay, sin embargo, una cierta tendencia sesgada al considerar que la investigación cualitativa se ha desarrollado de manera independiente del paradigma naturalista-interpretativo al cual

debería responder. Hay quienes asumen esta postura, mostrándonos la posibilidad de que la investigación cualitativa sea en sí misma un paradigma de investigación totalmente diferenciado de los demás paradigmas, incluyendo obviamente al paradigma de investigación naturalista-interpretativo. Todo ello tiene que ver con los debates y las críticas que han tenido lugar en torno a la investigación social, las cuales han estado centrado y focalizado en el marco de la discusión sobre los conceptos cualitativo y cuantitativo. Hay quienes consideran que esta discusión dicotómica ha sido superada hace mucho tiempo, pero hay quienes consideran que ese debate seguirá latente mientras existan principios paradigmáticos diferenciadores. Precisamente el libro de Cook y Reichardt (1986) comienza con la discusión sobre si existe o no una “falsa disyuntiva” entre la investigación cuantitativa y cualitativa, aunque luego dedican todo el resto del trabajo al campo de la investigación evaluativa, mas no a la investigación en las Ciencias Humanas, Sociales o Naturales en general.

También prevalece la idea antes señalada sobre la suposición de que la investigación cualitativa es en sí misma un paradigma de investigación totalmente independiente de los demás, particularmente del paradigma de investigación naturalista-interpretativo. Es importante mencionar en este momento que un paradigma consiste en una concepción, corriente, consideración o posicionamiento sociopolítico y metodológico que sigue exactamente un conjunto de consideraciones y principios fundamentales bien definidos compartidos por una comunidad científica internacional que está de acuerdo y ejercita, además, tales principios sin mayores cuestionamientos, aplican las mismas reglas, normas, métodos y procedimientos en sus tareas prácticas de investigación.

Según Thomas Kuhn (1978) esta conceptualización corresponde sólo a un número muy pequeño de paradigmas, los cuales son reconocidos actualmente como el paradigma positivista, el paradigma naturalista-interpretativo y el paradigma sociocrítico, correspondiendo las metodologías cuantitativa y cualitativa a los dos primeros respectivamente, mientras que la combinación *crítica* de métodos cualitativos y cuantitativos correspondería al

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

tercer gran paradigma. Más adelante ampliaremos un poco más toda esta discusión y diferenciación desde una mirada más comparativa. La pura interrelación como método de análisis del discurso y análisis del contenido también puede hacerse desde una mirada cuantitativa, lo cual no significa que existan significativas e importantes diferencias entre el paradigma positivista y el naturalista-interpretativo en torno a sus principios, ideas fundamentales, conceptos y horizontes.

Durante los últimos años podemos constatar que buena parte de los proyectos de investigación basados en la metodología cuantitativa implementan también una pequeña "dosis" de procedimientos cualitativos. Aquí surge automáticamente la interrogante sobre la jerarquía de uno u otros procedimientos; sin embargo, nuestra propuesta metodológica expresada en otros documentos nos ayuda a dilucidar esta potencial contradicción. A estas alturas del debate y la discusión entre estas dos tendencias no existe aún un gran peligro de que una metodología predomine sobre la otra en un determinado proyecto de investigación.

La tendencia más bien está orientada a la colaboración mutua entre ambas metodologías, combinándolas entre sí, e incorporando algunos elementos metódicos y procedimentales de cada uno de los tres paradigmas, como manera complementaria, sólo en el nivel metódico propiamente dicho, puesto que en el ámbito meta-teórico existen profundadas diferencias entre los tres paradigmas. Por el momento consideramos que esta complementación metodológica ayuda a fortalecer a cada corriente, sin que exista el peligro de dominación o desaparición de alguno de ellos. En el caso del paradigma sociocrítico este peligro está prácticamente descartado, puesto que él desde el primer momento asume la posibilidad de combinación metódica como forma apropiada para la explicación, comprensión y transformación de la realidad. La combinación de métodos puede fortalecer la calidad de la investigación desarrollada.

Para la sobrevivencia y fortalecimiento de la metodología de investigación cualitativa es importante destacar que los proyectos de investigación deberían ser planificados, organizados e iniciados en el marco de los principios, métodos y técnicas de la

metodología cualitativa. Es necesario tomar en cuenta que la mayoría de las definiciones, conceptos, procedimientos y técnicas normalmente usadas por esta tendencia de investigación siguen siendo las mismas desde su nacimiento, lo cual muestra más bien su estabilidad conceptual, coherencia y consistencia, garantizando con ello la importancia histórica de la metodología de investigación cualitativa. Por supuesto que muchas de tales definiciones, conceptos y procedimientos surgieron en la histórica controversia entre las tendencias cuantitativa y cualitativa.

Muchas de las definiciones que caracterizan a la metodología de la investigación cualitativa en la actualidad están marcadas claramente por el gran debate controversial entre las tendencias cuantitativa y cualitativa, ello lo podemos encontrar en la herencia natural de las discusiones que han determinado la separación entre ambas corrientes metodológicas. Ese debate no se centró sólo en aspectos técnicos, sino que también fueron considerados algunos elementos éticos y políticos propios de los dos paradigmas en cuestión; es decir, el paradigma positivista y el paradigma naturalista-interpretativo. En un debate de esta naturaleza también surgen posicionamientos radicales que consideran que uno de los dos es el mejor, el más apropiado y el que debería ser aplicado en toda investigación de situaciones problemáticas de las ciencias sociales, naturales y humanas.

El debate entre ambas corrientes metodológicas se centraba fundamentalmente en aspectos de carácter ético, pero también técnicos. Unos decían, por ejemplo, que la dureza y supuesta pureza de los procedimientos cuantitativos le rendían culto a la matematización y medición de todos los comportamientos de la vida, incluyendo a los individuos, grupos sociales y demás seres vivos. El ser humano era considerado como un objeto de investigación, más que sujeto, instrumentalizándolo hasta convertirlo en una simple cosa medible. Ello tiene que ver con el concepto de "cosificación del sujeto" al que hizo referencia el Marxismo mucho tiempo atrás. La investigación Positivista mucho tiene de soporte en este erróneo supuesto. En el sentido contrario, quienes defendían los procedimientos cuantitativos consideraban que la metodología cualitativa era insuficiente,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

escasamente científica, localizada e imposible de generalizar, entre muchas otras críticas y apreciaciones.

La historia de las investigaciones sociales, entre otras, no siempre fueron realizadas desde estas miradas dicotómicas, aunque en efecto existió una gran predominancia de las metodologías cuantitativas desde hace un par de siglos. Hay una gran cantidad de investigaciones realizadas durante las décadas de los treinta y cuarenta, especialmente en el campo de las Ciencias Sociales, que no insistieron en tales debates sobre las ventajas y desventajas de uno u otro procedimiento, sino que sus teorías y métodos de investigación fueron conformados y desarrollados a partir de las respectivas preguntas y problemas de investigación, haciendo uso natural y lógico de métodos cualitativos. Eso significa que en aquellos tiempos no predominaba el debate sobre la investigación, sino que la argumentación en torno a la selección de un determinado procedimiento metodológico científico estaba directamente asociado a la situación problemática objeto de investigación.

La discusión sobre las dos tendencias metodológicas, cuantitativa y cualitativa, tienen lugar, especialmente en el mundo occidental, a partir de la finalización del siglo diecinueve, precisamente cuando la investigación basada en los métodos cuantitativos había adquirido gran relevancia gracias a la elaboración, también en las ciencias sociales como la Sociología y la Psicología, de importantes estudios con el auxilio de métodos provenientes de las ciencias naturales y las matemáticas. En esos momentos el paradigma positivista vivía una etapa esplendorosa, no sólo por el éxito obtenido por algunas investigaciones positivistas, la configuración de sus procedimientos y técnicas, entre otros aspectos, sino también por el reconocimiento internacional de sus fines y duros criterios de valoración de la calidad científica.

El claro y latente alejamiento de las ciencias empíricas de las ciencias socioculturales y políticas, pertenecientes al conglomerado de las ciencias del espíritu, y la victoria lograda por el pensamiento de las ciencias naturales poniendo el énfasis en una cultura técnico-racional conllevó, muy lamentablemente a que tuviera lugar un distanciamiento de la investigación científica de

las matemáticas y sus ventajas e importancia para el desarrollo de todo pensamiento investigativo, argumentativo, explicativo, comprensivo y transformador de las problemáticas propias de la realidad sacionatural y humana sometidas a procesos rigurosos de investigación científica. De esta manera se perdieron grandes posibilidades para el avance de las ciencias, pero también para la solución de muchas problemáticas científicas de interés local, nacional e internacional, limitándose lamentablemente los procesos de explicación de interdependencia entre aspectos subjetivos de la cotidianidad del mundo social, natural y humano.

El alejamiento de la investigación empírica de las herramientas matemáticas, no necesariamente la estadística, que ayudan a una mejor comprensión-transformación de las realidades sometidas a la investigación, produjo muchas dificultades, retrasos, incomprensiones, divagaciones e imprecisiones en diversas disciplinas científicas, pero también en el intento por resolver problemas urgentes del mundo sacionatural con la ayuda de las ciencias sociales, humanas y naturales como parte fundamental de la interdisciplinariedad científica (Mora, 2016).

Buena parte de las investigaciones propias de las ciencias sociales rechazaron abiertamente los procedimientos usados por las ciencias naturales, así como todo vestigio de modelos o procedimientos matemáticos, considerando que el análisis de los datos e informaciones provenientes de la aplicación de métodos cualitativos era suficiente para la solución de todos los problemas del mundo de las ciencias sociales y humanas; sin embargo, esta buena intención no ha podido superar algunas dificultades muy importantes que tienen que ver con estudios que requieren de criterios más objetivos, de modelos matemáticos más precisos, de alcances más amplios o que exijan ciertos grados de *significancia* estadística y representatividad, lo cual podría ocurrir con mucha frecuencia en el mundo de las ciencias médicas, en sus manifestaciones más experimentales como espirituales. Ciertamente los modelos estadísticos son medulares a las ciencias Médicas, pero también lo son en muchos otros campos. Entiendo que no lo pueden ser de manera exclusiva en el sentido de que constituyan la única lectura de tales fenómenos o problemas, sino que deben complementarse con las herramientas

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

de investigación que brindan otras disciplinas, así como guiarse u orientarse a la concienciación/transformación.

Durante el gran debate que tuvo lugar en la década de los sesenta en torno al positivismo se planteó de manera reiterada la pregunta en cuanto a que si la ciencia debería mantener cierta distancia, neutralidad y objetividad, hacia sus objetos de investigación o, por el contrario, la misma debería tomar en cuenta juicios de valor, la relevancia e importancia sociopolítica tanto de la temática de estudio como de los mismos procedimientos investigativos, entre otros aspectos. En esta discusión participaron, entre muchos/as otros/as, Theodor Adorno, Karl Popper, Jürgen Habermas, Hans Alberts (ver también: Freire, 1973; Fals Borda y Rodríguez Brandao, 1987; Nuñez, 1989; Fals Borda y Rahman, 1991; Bigott, 1992; Fals Borda, 2008; Becerra y Moya, 2010). Esta confrontación filosófica, política, metodológica, paradigmática e ideológica puso de manifiesto la existencia de por lo menos dos grandes tendencias en el campo de la investigación científica, por un lado el racionalismo crítico y por el otro la Teoría Crítica, esta última basada en los planteamientos sociopolíticos, económicos, culturales y científicos del Marxismo.

En otras partes del mundo occidental, como en el caso de los EE.UU. y Canadá, por ejemplo, tuvo la investigación cualitativa, también durante las décadas de los treinta, cuarenta y cincuenta, una significativa e importante tradición, con lo cual se podría considerar como el renacimiento de esta tendencia investigativa. Los debates, teorizaciones y aplicaciones que tuvieron lugar durante esas tres décadas promovieron importantes reflexiones y métodos de investigación científica orientados en la concepción metodológica cualitativa. Para entonces, lo más importante consistía en proveer un conjunto de herramientas metódicas que permitieran la realización de investigaciones relevantes para la sociedad, lo cual contribuyó también a la teorización sobre tales métodos.

Durante estos años también se discutieron aspectos en torno a las fronteras, dificultades y fortalezas de la investigación cualitativa, ubicándola en el mismo lugar de la investigación

cuantitativa considerándose que este nuevo paradigma debería ser considerado de manera independiente al paradigma positivista, pero también deberían tener vida propia, sus herramientas, métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos diversos, aunque diferentes a los comúnmente usados por la investigación de tendencia positivista. Era necesario, por lo tanto, la aplicación de la nueva metodología, su desarrollo y, muy especialmente, su difusión a través de artículos, libros especializados, manuales y, muy particularmente, libros de texto para los/as estudiantes universitarios y todas las personas interesadas en la investigación científica con métodos cualitativos.

El crecimiento de la aplicación e interés por la investigación cualitativa ha fortalecido considerablemente tanto a la comunidad de investigadores/as cualitativos/as como a la percepción de la sociedad, instituciones, universidades e investigadores/as en general sobre la tendencia metodológica de investigación cualitativa, aunque lamentablemente se haya dejado a un lado el debate en torno a los paradigmas de investigación científica, así como el desarrollo y aplicación del altamente significativo e importante paradigma sociocrítico con su metodología de la Investigación Acción Participativa y Transformadora.

Durante los años setenta y ochenta la investigación cualitativa fue considerada como una tendencia investigativa más humana, más política, formativa e inclusiva de la investigación en contraste con la investigación cuantitativa predominante. Sin embargo, ella no ha tenido el mismo apoyo financiero, la misma aceptación socioeconómica de quienes determinan, en última instancia, las decisiones en cuanto al apoyo de proyectos de investigación, como ocurre con el caso de la empresa privada, las universidades, los centros de investigación en general y la mayoría de los gobiernos conservadores, quienes ven cierto peligro en los principios de los paradigmas alternos al positivismo como es el caso de los paradigmas naturalista-interpretativo y sociocrítico.

En todo caso, no podemos despreciar ni olvidar el gran avance que ha tenido en muchos círculos, debates y trabajos de

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

investigación que han decidido incorporar las estrategias y métodos de investigación cualitativa a sus respectivas actividades investigativas, aumentando con ello los aportes de esta tendencia metodológica para el avance de la ciencia, la explicación, comprensión y solución de diversos problemas, especialmente en el caso de las ciencias sociales y humanas. A pesar de ello, aún no podríamos equiparar la gran cantidad de proyectos de investigación realizados con base en la investigación cuantitativa con la pequeña cantidad que se han desarrollado con base en la metodología cualitativa.

Es muy importante señalar que en la praxis de la investigación cualitativa existe, además de la permanente discusión y desarrollo de diferentes métodos de investigación, una importante heterogeneidad en los campos y áreas de investigación científica, pero también de los tipos de investigación tales como el biográfico, hermenéutico, mundos de vida, entre otros. En este trabajo consideramos que el debate paradigmático aún no ha sido superado, por el contrario es necesario continuar con él, fortalecerlo y ampliarlo en la medida de nuestras posibilidades teóricas y prácticas. Ello ayudará a cada uno de los tres grandes paradigmas, por un lado, y los procedimientos cualitativos y cuantitativos de recolección y análisis de datos e informaciones, por el otro, a su propia independencia conceptual y metódica, pero también a la concreción de los proyectos de investigación. Las dos tendencias metodológicas pueden ser aplicadas prácticamente en todos los campos y áreas de las ciencias sociales, humanas y naturales; igualmente, ambas pueden ser combinadas, complementadas y diferenciadas, aunque siempre existirán diferencias en cuanto a los respectivos balances y equilibrios entre ambos.

Muchos estudios tienden a combinar apropiadamente los métodos cualitativos con los cuantitativos, tomando en consideración que pueden existir diferentes formas de combinación. La relación más clásica entre ambas metodologías consiste en la preparación, el diseño, la estandarización y la generalización tanto de los procedimientos como de los potenciales resultados. Normalmente existe una exploración cualitativa antes de realizar un estudio más amplio,

Cástor David Mora

estandarizado, con la intención de lograr resultados generalizables. También existen estudios puramente cuantitativos en sus primeras fases que conllevarían, al finalizar los mismos, a la implementación de métodos cualitativos con la finalidad de estudiar causas, consecuencias, aspectos y elementos que no han podido ser tomados en cuenta mediante la investigación cuantitativa.

Los métodos cualitativos son ideales para la formulación de las hipótesis de grandes estudios de carácter cuantitativo. Esto significa que sólo después que se dispone de algunos argumentos, razones o conocimientos previos, resultantes de procedimientos cualitativos con muestras pequeñas, es cuando se pone en marcha la gran maquinaria cuantitativa. Por supuesto que el paradigma sociocrítico de la investigación científica también podría hacer uso de estos procedimientos; sin embargo, este paradigma dispone de otras herramientas metódicas vinculadas con la transformación y emancipación como es el caso de la Investigación Acción Participativa y Transformadora.

Otra forma importante de combinar la metodología cualitativa con la cuantitativa consiste en la complementación de un levantamiento representativo y estandarizado de datos e informaciones empíricas con la ayuda de métodos cualitativos, contribuyendo en este caso a la profundización de la comprensión de los resultados estadísticos logrados mediante los métodos cuantitativos. Las descripciones detalladas cualitativas permiten ilustrar, por un lado, los datos cuantitativos, y por el otro, llevan a la obtención de nuevos saberes y conocimientos, lo cual complementa considerablemente la complejidad de las relaciones de interdependencia multifactorial del procedimiento cuantitativo previo. Mediante la integración de métodos cualitativos y cuantitativos se pueden evitar las restricciones, por una parte, de la investigación cuantitativa que tiene que ver con la reducción de situaciones problemáticas multifactoriales a simples representaciones matriciales de números, cantidades y curvas que muestran los potenciales modelos que explican los fenómenos estudiados.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Sin embargo, esta mirada positiva de las posibles combinaciones de la metodología de investigación cualitativa y cuantitativa tiene que ser asumida con cierto escepticismo y prudencia. Por ninguna circunstancia se debe insistir ingenua o inocentemente en la combinación deliberada de ambas metodologías, bajo la creencia de que la simple combinación es suficiente para fortalecer el respectivo proyecto de investigación. De la misma manera, no se debería insistir en la transferencia automática de los criterios de validez (valor de verdad o validez interna, aplicabilidad o validez externa/generalización, consistencia o fiabilidad, neutralidad u objetividad) propios de la investigación cuantitativa a estudios cualitativos sólo con la intención de mostrar que en efecto el trabajo realizado cumple con la rigurosidad científica respectiva; por el contrario, es necesario tener presente que existen también para la investigación cualitativa los respectivos criterios de validez científica, algunos de ellos creados por Lincoln y Guba (1985) o Miles y Huberman (1994).

Una tercera forma de combinación metodológica consiste en establecer una relación teórica y metódica de ambas corrientes con la finalidad de conformar una estrategia de investigación común. De esta manera se estaría superando la supuesta dicotomía bipolaridad en términos de sus propiedades particulares, sino que se estaría creando una tercera corriente (más no un nuevo paradigma) que encierra claramente elementos de las corrientes cuantitativa y cualitativa. La nueva estrategia podría ser denominada cuanticuali o cualicuanti metodología, cuyas partes formarían una totalidad compacta, internamente compatible y metódicamente manejable en el desarrollo de diversos proyectos de investigación en las ciencias sociales, humanas y naturales.

Los/as teóricos de la investigación naturalista-interpretativa han pretendido darle a los métodos de la investigación cualitativa otros criterios de validez y confiabilidad. En el caso del valor de verdad, considerado como validez interna por el positivismo, se ha creado la terminología credibilidad o autenticidad. El aspecto aplicabilidad, cuyo término convencional cuantitativo consiste en la generalización o validez externa, se usa con frecuencia el

término transferibilidad o aplicabilidad. Con respecto al aspecto consistencia, considerado por el positivismo como fiabilidad, se usa en el método cualitativo el término dependencia o auditabilidad. El cuarto aspecto llamado neutralidad y conocido, en los métodos cuantitativos como objetividad, se ha considerado apropiado usar, en los métodos cualitativos, el término confirmabilidad. Estas categorizaciones no son muy necesarios únicas ni totalmente indispensables, aunque no deja de ser significativas para el fortalecimiento e independencia conceptual y práctica de los respectivos paradigmas contrarios al positivista. Es más, para algunos Marxistas la práctica transformada es en sí misma un criterio de verdad. Y ello aplica tanto a las ciencias naturales como a las humanas y sociales.

Esta estrategia metodológica sería apropiada para el desarrollo de investigaciones en todas sus fases, partes y componentes, desde la planificación y el diseño hasta el análisis de datos e informaciones, así como la presentación y difusión de resultados, pasando por todas las fases intermedias del proceso investigativo, como por ejemplo las acciones específicas de recolección de datos e informaciones de manera cualitativa y cuantitativa. Es importante señalar que esta estrategia de investigación no consideraría jerarquías de una u otra corriente metodológica, lo cual traería como consecuencia la realización de algunas reflexiones como por ejemplo la conformación de los respectivos criterios de validez y confiabilidad. Aquí también tendría que considerarse la prioridad de los métodos, lo cual no debería sacrificar el equilibrio o balance entre los dos aportes metodológicos que intervienen en la constitución de la tercera corriente metodológica, la cualicuantal o cuantical.

Es necesario insistir en que la no estandarización de la investigación cualitativa es uno de sus principios fundamentales. De la misma manera, los criterios de validez y confiabilidad son muy importantes también para la investigación cualitativa, aunque vistos desde una perspectiva diferente a la metodología cuantitativa; son necesarios para garantizar un proceso investigativo y unos resultados confiables, creíbles y transparentes. Ellos permiten también potenciar la fuerza que ha adquirido hasta el presente la metodología cualitativa en diversos

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

ámbitos de la investigación científica. La Teoría Fundada, el Análisis de Contenido, la Hermenéutica Objetiva, la Investigación Psicoanalítica, entre otras estrategias de investigación cualitativa, han logrado encontrar su espacio, su reconocimiento y su estabilización metódica-conceptual gracias a los buenos resultados que han alcanzado, especialmente en el campo de las ciencias sociales y humanas.

En definitiva, podemos indicar que es sumamente difícil desarrollar una definición clara, completa, consistente, coherente y satisfactoria de la investigación cualitativa que incluya la heterogeneidad de esta corriente amplia y compleja de la investigación científica.

Tal vez sería apropiado y pertinente la conformación de una definición amplia, orientada más que todo a la constitución de un conjunto de elementos caracterizadores que permitan orientar tanto las reflexiones teóricas como el trabajo práctico y empírico (es necesario destacar que desde el punto de vista del marxismo la praxis nos muestra que existe una relación estrecha e interdependiente entre el pensamiento y la acción, entre el hacer y el reflexionar, en definitiva entre la teoría y la práctica) en la multiplicidad de campos y áreas de las ciencias sociales, humanas y naturales. Ese conjunto de elementos caracterizadores abiertos, flexibles y manejables aparecen con cierta frecuencia en el campo de la ciencia e investigación científica, lo cual permite la relativización más que el sometimiento de terminologías al encierro riguroso de la tradicional conceptualización terminológica. Términos como cultura, formación, enculturación o socialización son fortalecidos precisamente por la amplitud de sus definiciones y la conformación de un número preciso de aspectos caracterizadores.

3.4. Definición de la investigación cualitativa

La palabra cualitativa se refiere a la noción de calidad y describe la propiedad de un determinado fenómeno en contraposición a la cantidad, la cual es representada normalmente en números, mediciones, relaciones de causa y efecto cuantitativo, etc. Su uso en el idioma coloquial, popular y técnico de esta palabra está ligado directa y frecuentemente a valoración, es decir, algo tiene una buena o mala calidad. La investigación cualitativa estudia fenómenos sociales, humanos y naturales que no siempre pueden ser investigados, en sus partes esenciales, mediante procedimientos puramente mensurables. Eso no significa, tal como lo hemos señalado en páginas anteriores, que la investigación cualitativa no pueda hacer uso de mediciones y aplicación de modelos matemáticos. Lo que critica y rechaza la investigación cualitativa es que el comportamiento de toda situación problemática social, natural y humana, no puede ser comprendido cabalmente usando sólo mediciones, consideraciones numéricas y relaciones unidireccionales estrictas de causa y efecto.

La investigación cualitativa trata tales fenómenos como objetos de investigación que no pueden ser reducidos simplemente a variables medibles separadamente unas de otras, sin considerar la multiplicidad de implicaciones y relaciones entre ellas. Todos los fenómenos de investigación social y humana son por lo general constructos que obedecen, desde el punto de vista lingüístico, al mundo del habla cotidiana, pero que también pueden ser expresados en términos más técnicos, propios de los campos científicos a los cuales pertenecen dichos fenómenos. La investigación cualitativa busca, sin embargo, la conformación de puentes lingüísticos entre las maneras expresivas populares coloquiales en torno a las cuales está expresada la mayor parte de los fenómenos sociales-humanos y la lengua científica con la cual busca resolver buena parte de las cuestiones planteadas como objeto-sujeto de investigación. El término biografía, por ejemplo, en el sentido de la investigación cualitativa adquiere realmente un significado más amplio que lo que se podría

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

entenderse sobre investigación biográfica desde el punto de vista del lenguaje cotidiano o la misma investigación cuantitativa.

La investigación cualitativa se encarga de estudiar las propiedades y cualidades de fenómenos complejos, para los cuales la investigación cuantitativa aún no tiene respuesta. En sentido amplio la investigación cualitativa se encarga de explicar, describir y comprender los fenómenos sociales y humanos de interés para los sujetos, colectividades y la sociedad en general. Como principio fundamental de la ciencia e investigación, la comprensión del fenómeno debe ser interesante, debe tener pertinencia social y, muy especialmente, debe ser en cierta medida desconocido, puesto que la ciencia, independientemente del paradigma científico con el cual se esté trabajando, se encarga de resolver situaciones problemáticas que requieren una apropiada e inmediata solución.

La investigación cualitativa intenta, por lo tanto, elaborar cuidadosamente los significados, en la mayoría de los casos desconocidos, que caracterizan a un determinado problema social y humano. Una condición fundamental de la investigación, en términos más generales, consiste en que el fenómeno objeto de estudio sólo podrá ser tratado con herramientas metódicas científicas, las cuales dispone claramente cada uno de los tres grandes paradigmas señalados anteriormente, así como las metodologías cualitativa y cuantitativa. No estamos de acuerdo con la consideración, recurrente en la mayoría de los casos, en cuanto a que existe poca o ninguna información en torno a un determinado problema de investigación, menos cuando nos encontramos con una multiplicidad muy importante de procedimientos de investigación empírica, los cuales nos permiten la realización de estudios previos, exploraciones, diagnósticos, etc., así como de una amplia plataforma bibliográfica sobre buena parte de los problemas sociales, naturales y humanos directa o indirectamente relacionados con tales fenómenos.

La investigación cualitativa se caracteriza precisamente por la búsqueda minuciosa y detallada de dicha bibliografía con la finalidad de fortalecer la fundamentación del respectivo estudio,

mostrar claramente su pertinencia, así como describir con precisión el estado del arte de la correspondiente investigación. La investigación cualitativa se encarga, con mayor potencial metódico, documental y bibliográfico que la investigación cuantitativa de resolver lo desconocido hasta el momento, de mostrar que hay luz al final del túnel y de ayudar al esclarecimiento de las interrogantes que intrigan a los sujetos en contextos específicos sobre determinadas situaciones problemáticas socionaturales y humanas. Para ello es necesario, además, que exista una adecuada relación entre el contexto donde normalmente tiene lugar la investigación y quienes estarían incorporados a la misma; de esta manera se gana mayor tiempo, cualidad y relevancia para el éxito del proceso investigativo.

La investigación cualitativa también busca la formación de los/as actores directos e indirectos al desarrollo del proceso investigativo, así como de buena parte de la población, independientemente de su relación con el mundo investigativo. Es necesario hacer entendible no sólo los resultados finales de la investigación cualitativa, sino también los métodos, los diseños, los procedimientos, las causas, razones y consecuencias implicados en la respectiva investigación. Este proceso formativo puede tener lugar de diferentes formas, tales como publicaciones, conferencias, charlas, simposios, debates, discusiones, etc., pero también mediante el acercamiento de los/as investigadores/as a la población interesada en los correspondientes temas estudiados y al propio proceso investigativo.

En toda investigación, independientemente del paradigma considerado como sustento de la misma, existen sujetos muy vinculados a ella, pero también conglomerados de la población, aún muy cercanos a los espacios y contextos de investigación, que podrían desconocer totalmente todos los pormenores de dichas investigaciones. Estamos en presencia de por lo menos dos mundos, uno conocedor muy amplio y preciso del fenómeno investigado y otro que estando aún muy cercano a los/as investigadores/as y al contexto podría ser considerado como extraño o extranjero en el sentido positivo de la palabra. El proceso de formación exige entonces la superación de las

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

barreras que separan a ambos grupos de sujetos involucrados directa e indirectamente en el fenómeno de estudio y en el proceso investigativo.

Las características y significados del/la investigador/a y la cultura propia de la investigación científica deben ser incluidas en este proceso formativo. Igualmente, las creencias, las costumbres, las inquietudes, esperanzas, miedos y expectativas de quienes no participan directamente en la investigación deben ser atendidos antes, durante y después de la respectiva investigación. De esta manera, las fases del proceso investigativo no serán extrañas para los demás sujetos, para esos grandes conglomerados y para la sociedad en general, ganándose con ello mayor validez, credibilidad y confiabilidad en la investigación, los/as investigadores/as y los resultados de la respectiva investigación.

Por último, los resultados de la investigación, así como los métodos y procedimientos implementados para el desarrollo de la misma, deben ser presentados de manera comprensible, asequible y compatible con las realidades contextuales, lingüísticas y culturales de la población respectiva. Esta tarea ayuda a la superación de las exclusiones, contribuyendo considerablemente a la formación de grandes sectores de la población en temas investigativos. La investigación cualitativa puede ser entendida, en un sentido más amplio, como una forma teórica, acompañada de una matriz metodológica sistemáticamente usada, con la finalidad de encontrar solución a determinadas problemáticas sociales, naturales y humanas que sean de interés individual y/o colectivo con lo cual se estaría contribuyendo a procesos de formación científica de la población directa e indirectamente involucrada en la misma.

La investigación cualitativa también consiste en un tipo de investigación empírica que se encarga de recopilar datos e informaciones sobre situaciones problemáticas contextuales sociales y humanas con la finalidad de interpretarlas, suministrando finalmente respuestas teóricas analíticas, especialmente con significado comprensible y aplicable posteriormente en la solución definitiva de los problemas que han sido objeto de investigación. Este proceso de interpretación

Cástor David Mora

científica está basado esencialmente en la búsqueda profunda de significados, en el análisis científico de contenidos explícitos e implícitos, en el manejo apropiado de las diversas formas del lenguaje presentes en todas las fases del proceso investigativo. Los significados son entendidos como impresiones sociales de la existencia humana, observados cuidadosamente en sus formas materializadas empíricamente que implican el uso de la lengua, las imágenes, los objetos, las acciones, etc. y, al mismo tiempo, presentes como fenómenos culturales cuya comprensión obedece a procesos históricos altamente complejos. La investigación cualitativa contribuye considerablemente a la superación de las barreras entre lo conocido y lo desconocido, entre la teoría y la práctica, entre el cuestionamiento de una situación problemática social, natural o humana y la potencial respuesta múltiple explicativa a la misma, usando un conglomerado de herramientas y métodos apropiados para la descripción, explicación, comprensión e interpretación profunda de cada uno de los elementos caracterizadores del fenómeno estudiado. Para culminar, el paradigma naturalista-interpretativo que sustenta teóricamente a la denominada investigación cualitativa no contempla ni mucho menos está interesado en la acción transformadora, la cual constituye la esencia del paradigma sociocrítico con la Investigación Acción Participativa Transformadora.

Segunda parte

Estrategias complejas para la investigación naturalista-interpretativa y sociocrítica

Cuarto capítulo:

Teoría y método de la *Investigación Acción Participativa Transformadora*

4.1. Introducción

La investigación acción ha adquirido recientemente cierta independencia y autonomía, en el ámbito epistemológico, teórico y práctico, tanto en el campo de la investigación educativa (Carr y Kemmis, 1988) como en otras áreas de las ciencias sociales y naturales, lo cual la convierte en uno de los tres constructos predominantes de las corrientes metodológicas de investigación. Por supuesto que, desde el punto de vista de las técnicas, estrategias e instrumentos para la recolección de información, la investigación acción podría compararse con la investigación cualitativa, e incluso hacer uso de algunos procedimientos para la recogida, tratamiento de la información y presentación de los resultados que caracteriza a la investigación positivista. Sin embargo, la concepción, filosofía, los objetivos y, sobre todo, el significado práctico de la investigación acción no son compatibles con los principios básicos de los otros dos paradigmas. La investigación cualitativa se ha convertido, en los últimos años, en una posibilidad metodológica progresista en comparación con la investigación positivista predominante en las ciencias naturales y, también en las ciencias sociales, durante gran parte del siglo XX (Pérez Gómez, 1999), la investigación acción representa un tercer avance tanto en importancia y compromiso social como en exigencias para su implementación práctica (Elliott, 1997).

Tal como se ha señalado en trabajos anteriores sobre el tema de la investigación acción (Mora, 1998 y 2002a; Latorre, 2003), continúa existiendo la necesidad de crear una metodología aplicable a diferentes situaciones de investigación, especialmente educativa, lo suficientemente manejable temporal y contextualmente. Además, esta metodología debería estar siempre en correspondencia con los principios teóricos fundamentales de la investigación acción participativa, así como lo expresa ampliamente Carr (1997, 137) en su libro *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*. Nuestra intención es, evitando en lo posible el tecnicismo, proponer en el presente trabajo un modelo para la aplicación práctica de la investigación acción participativa en el campo de las ciencias sociales, muy particularmente en la pedagogía y didáctica (Jara, 1985). Existe una cantidad de aportes importantes e ideas concretas sobre el concepto de investigación acción, lo cual es muy provechoso ya que ello permite su fortalecimiento teórico y su accionar práctico; sin embargo, se percibe, en la literatura, pocas sugerencias con respecto a su implementación en circunstancias reales donde ocurren los acontecimientos sociales y naturales que se desean estudiar y transformar. Esta intención no constituye un impedimento para la teorización; por el contrario, la investigación acción, tal como lo veremos más adelante, está fundamentalmente enfocada en la relación dialéctica entre teoría y práctica.

Tanto investigadores/as con suficiente experiencia en sus respectivos campos de acción como estudiantes, quienes desean hacer investigaciones puntuales, bajo la perspectiva de la investigación acción, reclaman con frecuencia la necesidad de ideas prácticas o modelos flexibles que les permitan orientarse adecuadamente en sus trabajos de investigación. En consecuencia, el presente artículo tiene por objetivo básico contribuir con el aspecto metódico de la investigación acción, lo cual redundará favorablemente en el desarrollo concreto de mejores y mayores trabajos dentro de esta perspectiva.

A pesar de nuestra insistencia, puesto que lo hemos resaltado en algunas oportunidades (Mora, 1998 y 2002b), concretamente en relación con el surgimiento y desarrollo histórico de la

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

investigación acción, particularmente de la investigación acción participativa, sus principales objetivos y los elementos básicos que la caracterizan, consideramos que es necesario continuar aportando argumentos que permitan la elaboración de un modelo para la implementación práctica y, en consecuencia, el desarrollo teórico de la investigación acción. Igualmente, trataremos de describir algunos ejemplos en los cuales hemos estado directa o indirectamente involucrados en proyectos de investigación bajo esta perspectiva metodológica.

Es importante señalar que la Investigación Acción Participativa Transformadora constituye un concepto de investigación que obedece a otras conceptualizaciones epistemológicas sobre la ciencia, la investigación, la sociedad, el mundo de vida, etc. que define y desarrolla, desde el punto de vista de su rigurosidad científica, nuevos criterios metodológicos (Jara, 1985; Fals-Borda y Rahman, 1991; Lanz, 1994; Bigott, 1992; Freire, 1992; Torres, 1992), como los otros dos grandes paradigmas de la investigación en el campo de las ciencias sociales y, muy particularmente en las ciencias de la educación. La inmensa variedad de aportes y experiencias que se han venido acumulando, en Latinoamérica y el Caribe, Europa y Australia, sobre la concepción de la investigación acción, nos suministran suficientes elementos que confirman la importancia y potencialidad de esta metodología, no solamente para comprender e interpretar la práctica social y educativa (Kemmis y McTaggart, 1988a y 2000; McKernan, 1999; Latorre, 2003), sino esencialmente, para garantizar la participación de todos los sujetos durante las diferentes fases del proceso de indagación y transformación de la realidad concreta investigada.

Al igual que algunos de los argumentos suministrados por los propulsores de la investigación cualitativa, tal como lo señalan Guba, 1983; Pérez Gómez, 1999; Cook y Reichardt, 1986, entre otros/as, la investigación acción rechaza también la exagerada transferencia mecánica del método de investigación aplicado en las ciencias naturales al campo de las ciencias sociales, como ha ocurrido frecuentemente con la investigación educativa durante buena parte de su historia. Es decir, el método usado para investigar "*objetos y situaciones pasivas*", en la mayoría de los casos, tal como son vistas las ciencias naturales en su relación

con los hombres, ha sido aplicado directa e irreflexivamente a hechos y situaciones activas propias del ser humano.

Aunque los hombres y las mujeres influyen sobre la naturaleza y ésta, a su vez, sobre ellos(as), la relación no es dinámica y dialéctica como ocurre con la relación entre los seres humanos, quienes no deberían ser tratados como objetos de la investigación, sino partícipes, de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades, en el proceso de investigación. Éste ha sido uno de los principios primordiales que motivó el origen y posterior desarrollo de la investigación acción, a pesar de las reformas, cambios y revisiones propuestas, desde el punto de vista metódico, por diferentes autores/as en los últimos años, especialmente en cuanto a la aplicación de la metodología a problemas concretos en las diferentes disciplinas (Kemmis y McTaggart, 1998a; Carr, 1997; McKernan, 1999; otros / as). Sobre estas temáticas, todas vinculadas con la investigación acción participativa, su desarrollo teórico e implementación práctica, tratará el presente capítulo.

4.2. Surgimiento y concepto de la investigación acción

Es ampliamente conocido que el surgimiento del término "investigación acción" (Carr, 1997; Elliott, 1993 y 1997; Carr y Kemmis, 1988; Latorre, 2003; otros/as) se debe a la definición propuesta, inicialmente, por Kurt Lewin en 1946 con la finalidad de denotar la metodología empleada por él y sus colaboradores en el desarrollo de algunos de sus proyectos de investigación, aunque existen experiencias anteriores a Lewin como el estudio sobre el desempleo desarrollado en un pueblo austriaco a principios de los años treinta (Vonderach, 2002), el cual reúne exactamente los principios actuales de la investigación acción. La palabra *acción* ha sido aceptada en diferentes lenguas para denotar este tipo de investigación, aunque otros/as autores/as han propuesto la investigación *práctica* o de *hechos* (Moser, 1995) como caracterizadora de esta concepción metodológica. El término "acción" describe, tal como explicó Lewin (1948), la esencia de aquellas investigaciones que surgen de las

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

necesidades prácticas, están orientadas en los problemas concretos, y su solución es concebida en función de los afectados por la problemática objeto de estudio y transformación. Las relaciones que ocurren en la práctica educativa están determinadas por acciones entre todos los que interactúan en ella, más que por hechos prácticos individualizados o provenientes desde una misma dirección, como ocurre con la enseñanza focalizada exclusivamente en el docente.

Es así como el surgimiento de la investigación acción no está caracterizado por el interés de Kurt Lewin (1946), sus colaboradores y discípulos en crear, solamente por inquietudes y necesidades abstractas, otro método de investigación, sino por la necesidad que ellos tuvieron, en su momento histórico, de incorporar a todos/as los/as participantes en sus estudios durante las diferentes fases del proceso de investigación. A principios de los años cuarenta Lewin (1946) ya estaba convencido que la mejor manera de conocer y comprender la realidad, con la finalidad de transformarla, es acercarse a la práctica concreta, más que estudiarla artificialmente en laboratorios abstractos, mediante procesos interpretativos y descriptivos.

Lewin (1963) señaló, por ejemplo, que aunque es posible desarrollar este tipo de experimentos artificiales para conocer los problemas sociales, el verdadero experimento hay que hacerlo en el lugar concreto, bajo las condiciones reales, donde ocurren los acontecimientos. De allí pueden surgir las verdaderas soluciones a los problemas estudiados y, en muchos casos, las teorías requeridas para explicar las causas subyacentes y determinantes de los mismos. Se considera que con Lewin nació la teoría sobre la investigación desarrollada directamente en el campo donde tienen lugar los problemas de estudio, como contraposición a los experimentos de laboratorio, usados frecuentemente en el mundo de la investigación positivista y naturalista, aunque también es imprescindible señalar que en muchas partes del mundo tuvieron lugar importantes experiencias, especialmente en el campo socioeducativo, de investigación práctica y transformadora, tales como la Escuela Indígena de Warisata en Bolivia, las escuelas creadas por Simón Rodríguez durante el proceso de independencia y posteriormente después, entre

muchas otras (Salazar, 1992; Serrano, 2017; Mora, 2010; Becerra y Moya, 2010).

En sus trabajos se puede percibir, además, la insistencia en cuanto al reconocimiento de este tipo de investigación como ciencia, ya que desde su inicio la investigación acción ha tenido opositores, alegando que la misma no cumple con los criterios tradicionales aceptados por la comunidad científica internacional o que no resuelve realmente los problemas prácticos investigados. Estas críticas no tienen, en la actualidad, mucha importancia, puesto que se dispone de una diversidad de estudios que muestran la fuerza y vigencia de la investigación acción (Gollete y Lessard-Hébert, 1988; Pérez Serrano, 1990; Olson, 1991; Elliott, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988b; McKernan, 1999; Kemmis y McTaggart, 2000; Latorre, 2003; otros/as). Obviamente, y siguiendo a Kuhn (1978), se presentó una ruptura de los paradigmas establecidos en relación con la investigación científica, lo cual lógico y naturalmente tuvo que chocar contra los denominados *buenos criterios* del paradigma de la investigación positivista. Esta lucha también ha tenido que ser librada por los representantes de la investigación cualitativa o naturalista (Guba, 1983; Denzin y Lincoln, 2000), quienes tampoco han tenido como intención seguir la lógica de la investigación positivista (Bigott, 1992), sino más bien comprender e interpretar la realidad en su estructura naturalista y transformarla de acuerdo con los resultados que van surgiendo de la actuación investigativa en las situaciones reales y problemáticas concretas.

El mismo Lewin (1963) señala que su propuesta no puede considerarse como una investigación menos científica o con un menor nivel científico al aceptado por la investigación básica predominante para ese entonces, sino que ella es necesaria y primordial en el campo de las ciencias sociales. Es más, según su punto de vista, representa realmente el método más apropiado para conocer, interpretar y transformar los hechos reales, y con ello elaborar paulatinamente constructos teóricos que puedan explicar, aproximadamente, otros problemas similares en contextos con características semejantes, aunque ésta no constituya el propósito, en última instancia, de la investigación acción participativa.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Desde el primer momento cuando Kurt Lewin (1946, 1948, 1963, 1967 y 1988) propone la metodología de la investigación acción, planteó, además, como contraposición al método lineal unidireccional de la investigación positivista, su famoso método de espiral¹, donde cada una de sus vueltas (ciclos) está constituida por cuatro momentos fundamentales: planificación, acción, observación y reflexión sobre los resultados de la acción. Este método ha sido trabajado por diversos/as autores/as (Grundy, 1998). Carr y Kemmis (1988, 176), quienes han trabajado ampliamente el tema, señalan al respecto lo siguiente:

Según Lewin, la investigación acción consiste en el análisis, la concreción de hechos y la conceptualización de los problemas; la planificación de programas de acción, la ejecución de los mismos, y nueva concreción y evaluación de hechos, con lo que se repite otra vez el ciclo de actividades, o mejor dicho, la espiral cíclica. Por medio de esta espiral de actividades, la investigación acción crea las condiciones que permiten el establecimiento de comunidades de aprendizaje, esto es, de comunidades de estudiosos comprometidos a aprender de los problemas y efectos de sus propia acción estratégica y entenderlos, así como a mejorar tal acción en la práctica.



Figura 3

¹ En las *figuras 3 y 4* presentamos dos ejemplos de espirales (logarítmica y aritmética respectivamente).

La investigación y la acción no se contraponen como ocurre con la investigación positivista e interpretativa, las cuales asumen ambos momentos como dos fases rigurosamente separadas. La investigación acción, en consecuencia, debe reunir tres características fundamentales; por una parte, ella es *democrática* por cuanto todos los/as que están vinculados/as con la investigación cumplen una función básica durante cada una de las fases del proceso de la investigación. En segundo lugar, es *participativa* ya que no puede existir una auténtica investigación acción si algunos de sus participantes se convierten solamente en objetos de la investigación y, por último, la investigación acción es *colaborativa*, ya que exige, de las personas vinculadas directa o indirectamente con la investigación, la disponibilidad y colaboración inmediata para que se realice exitosamente cada una de las fases que componen la espiral cíclica² de la investigación durante todo el proceso investigativo. Carr y Kemmis (1988, 177) son explícitos y exigentes con respecto a las tres condiciones que deben darse para que pueda realmente considerarse una determinada investigación como investigación acción participativa:

...la primera, que un proyecto se haya planteado como tema una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento, la segunda, que dicho proyecto recorra una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión; estando todas estas actividades implantadas e interrelacionadas sistemática y autocríticamente; la tercera, que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a otros afectados por la práctica, y manteniendo un control colaborativo del proceso.

² Bartolomé y Acosta (1992) desarrollaron un proyecto muy interesante dentro de la perspectiva de la *Investigación Acción Participativa* (IAP), en el cual construyeron un modelo sistemático en forma de espiral como el propuesto por Lewin (1948) y Carr y Kemmis (1988). Ver también el modelo propuesto por Grundy (1998, 201).

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa



Figura 4

Por supuesto que no siempre se cumplen estas tres condiciones. Es por ello que ha surgido, después del auge que tuvo la investigación acción a principios de los años setenta, un número importante de matices y corrientes, las cuales, inclusive, han propuesto sus propios criterios, siempre con la finalidad de evitar algunas de las dificultades y exigencias de la investigación acción. Una de ellas es la importancia que ha experimentado la denominada investigación práctica, tal como señala Moser (1995) en su libro titulado *investigación práctica*. En el esquema (figura 4) podemos ver los *cuatro momentos* que caracterizan a la investigación acción en sus dos *polos* fundamentales, teoría y práctica.

4.3. Algunas críticas hacia la investigación positivista e interpretativa desde la perspectiva de la investigación acción participativa y transformadora

Hemos señalado en la introducción que la intención fundamental del presente trabajo es contribuir, desde el punto de vista metodológico³, con algunas herramientas metódicas que nos permitan aplicar en la práctica, eficiente y eficazmente, la investigación acción participativa. Sin embargo, tal como lo han señalado Carr (1989), Elliott (1993 y 1997), Carr y Kemmis (1988), McKernan (1999), siempre cuando se presenta la investigación acción como posibilidad conceptual contraria a la investigación de carácter positivista e interpretativa, es importante señalar, por otra parte, algunas de sus contradicciones e inconsistencias como paradigmas filosóficos sobre investigación en el campo de las ciencias sociales, y muy especialmente en educación, puesto que a pesar de su tradición, predomina aún una deficiencia metodológica importante para comprender realmente los hechos educativos y, sobre todo, transformar la práctica educativa. Por ello consideramos que tanto la investigación positivista como la neopositivista no generan conciencia crítica; es decir, profundos procesos de concientización, según Freire (1973 y 1979), ni impulsan transformaciones prácticas, necesarias en muchos campos de las ciencias. Tal como lo señala Serrano (2017, s/p):

La investigación fundada en el positivismo había copado el universo de la investigación en el seno de las instituciones universitarias o no. Ello implicó el fortalecimiento de la tesis (falsa) de la neutralidad política de la investigación y de la acción en cualesquiera de los espacios y ámbitos formativos, disciplinares, tecnológicos, sociales y culturales. Y recíprocamente, tal auge, dio fuerzas nuevas a la Investigación Positivista.

³ Se recomienda consultar la obra "Investigación - acción y currículum" de James McKernan (1999), en la cual muestra detalladamente una metodología muy variada de investigación - acción.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

A continuación analizaremos algunas de esas deficiencias, con la finalidad de entender, con mayor claridad, el *modelo teórico - práctico* para la aplicación de la investigación acción participativa que deseamos continuar fomentando en el campo de las ciencias sociales, especialmente en educación y muy particularmente en el área de las didácticas especiales como el caso de la didáctica de las ciencias naturales y de las matemáticas (Mora, 2004a y 2004b, 2005a, 2005b, 2008a y 2008b). Este modelo está conformando por las siguientes partes:

4.3.1. Unicidad de la ciencia

Es ampliamente conocido y puesto en práctica, de acuerdo con la variedad de posiciones teóricas expresadas por la mayoría de los representantes del paradigma positivista de la investigación y, fundamentalmente, por la gran cantidad de investigaciones empíricas, desarrolladas en su mayoría durante el siglo XX, el traslado irreflexivo de la metodología propia usada en el campo de las ciencias naturales a las ciencias sociales y, muy especialmente, a las ciencias de la educación. Éste ha sido realmente el principal error epistemológico cometido por los/ las investigadores/ as que han estado vinculados/ as con las ciencias sociales, tal como lo señalan, entre muchos/as otros/as autores/as, Cook y Reichardt (1986), Morales y Moreno (1993), Mayring (2002) y König Zedler (1995).

Por supuesto que la metodología de investigación normalmente aplicada en el campo de las ciencias naturales y la matemática ha tenido, hasta cierto punto, algún éxito, ya que, por una parte, son muchos los problemas básicos a los cuales ella ha aportado soluciones importantes y, por la otra, ha contribuido considerablemente con el desarrollo científico-tecnológico, siempre dentro de un modelo de sociedad y desarrollo altamente cuestionado, debido a las consecuencias negativas percibidas a los largo de la historia reciente. Este avance del conocimiento científico sobre la matemática y las ciencias naturales, sin embargo, es criticado fuertemente, puesto que, además de incidir grave e irreversiblemente sobre la naturaleza y atentar contra la vida humana en el planeta, tampoco ha suministrado soluciones reales, factibles y coherentes a los grandes problemas que han

afectado históricamente a la humanidad. Por el contrario, muchos problemas que aparentemente tienen solución técnica y científica, desde el punto de vista teórico y empírico, se han complicado, paradójicamente, en la medida que construye el conocimiento científico. Pareciera, entonces, que los esfuerzos intelectuales y monetarios no han tenido mucho éxito, cuando hablamos de la relación entre investigación y solución de problemas fundamentales que afectan al ser humano y su entorno mediato e inmediato. Igualmente, las relaciones entre los sujetos, especialmente de producción, se han orientado hacia la explotación, desigualdad e injusticia, amputando la posibilidad de desarrollar formas de vida comunitarias.

Las dificultades de esa transferencia ciega e idealizada de la metodología propia de las ciencias naturales a las ciencias sociales, encuentra su primer escollo en los objetos de estudio de cada una de ellas. En el caso de las ciencias naturales, los/las investigadores/as están en presencia de objetos carentes de "racionalidad" y conciencia, aunque muchos de ellos dejen de ser inertes. En las ciencias naturales, los objetos tienen la particularidad de estar sometidos, no solamente a la naturaleza viviente, sino, más aún, a su capacidad para pensar y actuar racional o inconscientemente, así como sus facultades de pensamiento y acción de manera dialéctica, tal como lo señaló en sus trabajos Lev Vygotsky (1984, 1987 y 1995). Dejan de ser objetos para convertirse en sujetos, determinados por la interacción entre los hombres y la influencia de los factores naturales y sociales, los cuales, a su vez, son producto de la influencia de los mismos hombres, quienes tienen la tarea irrenunciable de explicar y transformar, tal como lo señalaba insistentemente Freire (1973, 48):

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si está en la "inversión de la praxis", se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Esto significa que los hombres y las mujeres, mediatizados/as por la realidad social creada por ellos/as mismos/as, sometida a la subjetividad del pensamiento del ser humano, requieren de una concepción epistemológica y filosófica sobre la metodología de la investigación científica diferente a la aplicada tradicionalmente por las ciencias naturales e, inclusive, por la misma matemática. Sería “excelente”, en el sentido de la unicidad de la ciencia, que existiese también una única metodología para todos los campos de la ciencia; es decir, si hubiese la posibilidad de establecer una metodología científica estándar y, con ello, un único instrumental metodológico válido para todos los campos científicos⁴. Pareciera que ésta ha sido la actitud y arrogancia del movimiento científico positivista. Esta intención idealista es menos posible en el campo de la pedagogía, ya que tal área del conocimiento científico está determinada, más que cualquier otra, por la influencia de un conjunto de variables y factores extremadamente complejos cuya medición y control escapan de las posibilidades técnicas disponibles por el ser humano, lo cual imposibilita definitiva y taxativamente la intención de transferir la metodología de las ciencias naturales a la pedagogía y, menos aún, al campo del aprendizaje y la enseñanza, por ejemplo de las mismas ciencias naturales y de la matemática. Los tres grandes paradigmas (positivista, cualitativo y crítico-transformador) están enfrentados cotidianamente con tales complejidades, no solamente de carácter puramente teórico, lo cual tiende a solventarse, sino desde el punto de vista de su aplicación práctica, especialmente en cuanto a la recolección y análisis de las informaciones.

4.3.2. Deficiencias de la tradición científica

Con este término deseamos agrupar un conjunto importante de objeciones e inconsistencias que caracterizan a la metodología de los paradigmas de investigación positivista e interpretativo⁵, tal

⁴ Alan Chalmers (1992) en su obra *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, explica claramente la pretensión de Popper, por ejemplo, de crear una ciencia única y en consecuencia una única metodología.

⁵ Para ver una tabla comparativa sobre los atributos de ambos paradigmas se recomienda consultar el trabajo de Cook y Reichardt (1986, 29). Muchos/as autores/as han tratado de establecer tales comparaciones.

como lo señalan, por ejemplo Carr y Kemmis (1988) y McKernan (1999).

4.3.2.1. Interacción

En primer lugar, nos encontramos con el problema de la *interacción* entre los/as investigadores/as y "el objeto" de investigación. Obviamente, en el caso concreto de las ciencias sociales y, muy especialmente, en el campo de la pedagogía, la interacción es la esencia primordial de todo hecho educativo, más aún si hablamos de aprendizaje y enseñanza (Stenhouse, 1987). No puede concebirse ninguna investigación didáctica o educativa en general, si no se produce una interacción entre los/as participantes en el proceso investigativo, independientemente que ella pueda ser pasiva o activa. Dos de las estrategias más usadas en la investigación didáctica, en el caso concreto de la investigación interpretativa, son la entrevista y la observación. Cualesquiera que sean sus formas o características (Anguera, 1988, 1995 y 1997)⁶, en casi todos los casos, más cuando participan seres humanos, existe una influencia, a raíz de la interacción, entre "entrevistadores/as y entrevistados/as" y entre "observadores/as y observados/as". Esto significa que no es posible establecer una objetividad absoluta y pura entre ambas componentes, lo cual también es válido para la mayoría de los métodos y técnicas de investigación donde existan posibilidades interactivas entre los sujetos que intervienen en el proceso investigativo. La interacción ayuda considerablemente en la obtención de respuestas óptimas a las interrogantes planteadas por los/as investigadores/as antes, durante y después de las actividades de investigación porque ella posibilita, con mayor facilidad, la profundización del proceso comunicativo entre los/as involucrados/as antes, durante y después de la recogida de información.

⁶ Guevara (1994, 66) señala al respecto que "la observación toma muchas formas y es, a la vez, la técnica de investigación más primitiva y la más moderna. Incluye desde las experiencias más casuales e incontroladas hasta los registros más exactos que se tomen en experimentos de laboratorio".

4.3.2.2. Neutralidad

En segundo lugar, estamos en presencia de la denominada *neutralidad* de los métodos positivistas e interpretativos. Este ideal de los/as investigadores/as de las ciencias naturales y sociales, ha sido ampliamente cuestionado en innumerables discusiones sobre el papel de la investigación en cualquiera de los campos científicos. No pretendemos detenernos en este aspecto, aunque él debe ser tomado en cuenta tanto por los teóricos de la investigación científica como por quienes, en la mayoría de los casos, solamente aplican los métodos científicos sin reflexionar sobre las variables ocultas, muchas veces sutiles, que determinan, en última instancia, la investigación, así como sobre las consecuencias que derivadas del proceso de investigación y de sus resultados. La investigación acción, a diferencia de las investigaciones positivista y naturalista, trata de dilucidar, en cada caso, la multiplicidad de elementos que están relacionados directa o indirectamente con los fenómenos que se desean investigar y, más aún, con los métodos aplicados, ya que es aquí donde se pretende establecer, con mayor énfasis, la neutralidad científica. Actualmente, en las ciencias sociales y en los procesos de aprendizaje y enseñanza, existen métodos con amplios grados de participación, los cuales posibilitan, eficientemente, un mejor conocimiento y transformación de los hechos que se desean investigar. Esta circunstancia, en vez de contaminar los datos, contribuye en su calidad y veracidad. En el caso concreto de la investigación acción participativa, la neutralidad se convierte en un obstáculo epistemológico, puesto que impide dilucidar las contradicciones que impiden realmente resolver los problemas investigados y ejecutar las transformaciones necesarias, lo cual obviamente está sujeto a las fuerzas e intereses en las diversas relaciones de producción y acción.

4.3.2.3. Variable

En tercer lugar, aparece, dentro de los paradigmas de la investigación positivista e interpretativa, el concepto de variable. Este término está referido, en la mayoría de las investigaciones, a

los elementos medibles o establecidos a través de estudios especialmente de carácter empírico. Las variables representan determinados valores o interrogantes dentro de los denominados sistemas de hipótesis, las cuales constituyen la columna vertebral de la investigación positivista y, en la mayoría de los casos, también de la interpretativa, aunque su uso, en este último enfoque, ha cambiado considerablemente. En el sistema de hipótesis de una investigación se trata de formular determinadas relaciones entre sus variables. Esta relación está normalmente establecida bajo el principio de la causalidad; es decir, mediante la relación básica causa y efecto. De aquí surge la connotación, ampliamente conocida también en ciencias de la educación, de variables independientes y dependientes; las cuales representan las condiciones y las consecuencias respectivamente (Schoenfeld, 2000).

Sin embargo, las relaciones del tipo causa-efecto no son las únicas que se dan en el universo de los problemas y fenómenos sociales y humanos; el concepto de categoría (Flick, 1998) es una propuesta alternativa para el campo de la investigación cualitativa, el cual ha sido usado ampliamente por la Investigación-Acción (Mora, 1998, 2008a y 2008b; McKernan, 1999). Las categorías abarcan las posibles relaciones que de hecho se dan y que son válidas bajo determinadas condiciones; es decir aquellas relaciones que son difíciles de medir o controlar o que cuya medición y control supone una lectura bastante parcial de tal fenómeno o problema. Realmente la utilización frecuente de categorías no es más que una ayuda, a la cual recurren los/as investigadores/as, para intentar explicar tanto resultados contradictorios de la investigación como las dificultades presentadas en el control de una gran cantidad de factores que podrían intervenir explícita o implícitamente durante todo el proceso de la investigación.

En la actualidad, es ampliamente conocido que no es posible controlar un número significativamente importante de variables que podrían estar interviniendo directa o indirectamente en un determinado problema de investigación. Hoy sabemos que, en el campo de las ciencias sociales, la educación y los procesos educativos, intervienen factores cuya medición es

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

considerablemente compleja, a diferencia de las creencias prevalecientes hace 30 ó 40 años, cuando se consideraba, desde el punto de vista matemático, que analizar los comportamientos humanos podría ser semejante al estudio de la producción de arandelas en una industria metalmecánica. La investigación acción, se plantea sus problemas de investigación en términos de interrogantes, situaciones interesantes, significativas y complejas, sin reducirlas a relaciones del tipo causa-efecto, sin pretender obviamente dejar de cuantificar elementos relevantes para la solución del problema estudiado, y especialmente para impulsar acciones de transformación.

4.3.2.4. Factores

En cuarto lugar se ha considerado, últimamente también con mayor fuerza en el campo de la investigación cualitativa, que es posible medir, mediante algún procedimiento matemático, algunos de los *factores* que determinan causalmente al campo de acción donde está focalizado el trabajo de investigación⁷. Desde el punto de vista metodológico esos factores determinantes, que idealmente desea medir el investigador, están previamente establecidos, desde el punto de vista teórico, por los/as investigadores/as, independientemente de las fuerzas que presionan sobre la realidad social que se desea investigar y transformar. Normalmente estos factores, por estar estrechamente vinculados con las variables dependientes e independientes que sustentan la investigación, están presentes de manera explícita en el sistema de hipótesis teórica y previamente establecido. Su tratamiento estadístico permite a los/as investigadores/as, independientemente del paradigma elegido (interpretativo o positivista), imprimirle a su investigación un matiz matemático, cuya finalidad es mostrar la rigurosidad de la investigación que está desarrollando. En la mayoría de los casos referida a las ciencias sociales y, específicamente a las ciencias de la educación, esa anhelada matematización se

⁷ Diekmann (1999, 232) explica detalladamente el concepto sobre análisis factorial, el cual, aunque está relacionado con la terminología que se emplea en este trabajo sobre factores, se refiere a un tratamiento puramente estadístico, característico de la investigación de cuantitativa.

convierte en un barniz metodológico, lo cual solamente pretende, consciente o inconscientemente, esconder las contradicciones que explican realmente el fenómeno investigado. En última instancia, se quedan solamente en la superficialidad que proporcionan las explicaciones matemáticas, independientemente de la complejidad de los procedimientos matemáticos empleados. Algunos ejemplos importantes sobre el uso de correlación de factores en el campo de la investigación educativa comparativa, los podemos ver en los *estudios internacionales sobre rendimiento y factores asociados en matemáticas, ciencias naturales y lenguaje* desarrollados durante los últimos dieciocho aproximadamente⁸.

4.3.2.5. Laboratorio

En quinto lugar, la investigación en el campo de las ciencias sociales, muy particularmente en las ciencias de la educación, ha venido superando la influencia del positivismo y del neopositivismo en relación con la investigación de *laboratorio*. A pesar de las críticas provenientes de muchos/as investigadores/as de las ciencias sociales, inclusive de quien podría considerarse como el padre⁹ de la investigación acción, Kurt Lewin, (Kemmis, 1988), la investigación de laboratorio jugó un papel predominante durante el siglo XX, llegándose a establecer afirmaciones sobre el comportamiento del ser humano a partir de resultados provenientes de investigaciones, cuyos métodos están caracterizados por la investigación de laboratorio como ocurre con las ciencias naturales (Guba, 1983; Gollete y

⁸ Como ejemplo mencionamos solamente tres de los ampliamente conocidos estudios comparativos internacionales; es decir: PISA-Konsortium (2001, 2004 y 2007).

⁹ Ver el apartado 4.2. Kemmis (1988) y Noffke (1989) tratan ampliamente el desarrollo histórico de la investigación acción, señalando inclusive que Collier, antes que Lewin, trabajó entre 1933 y 1945 como antropólogo y representante del gobierno estadounidense en lo concerniente a cuestiones relacionadas con la vida de los indígenas norteamericanos, aplicó en la práctica algunos métodos de investigación que se podrían considerar como típicos de la investigación acción desarrollada, de manera independiente, por Lewin poco después. Esta experiencia histórica también coincide con el estudio desarrollado en Marienthal mencionado anteriormente (Ver, por ejemplo a Mayring, 1999).

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Lessard-Hébert, 1988; Pérez Serrano, 1990; Olson, 1991; Elliott, 1993 y 1997; Schneider, 1992; Kemmis y McTaggart, 1988a; Kemmis y McTaggart, 2000; Cook y Reichardt, 1986; Pérez Gómez, 1999; Fals Borda y Rodríguez Brandao, 1987; Bigott, 1992; Martínez, 1993; Fals Borda, 2008; Becerra y Moya, 2010).

En la actualidad, se ha llegado al convencimiento en cuanto a que las situaciones educativas no son hechos que pueden ser estudiados siguiendo las pautas propias de laboratorio. Es muy complicado, delicado y cuestionable aplicar el método de laboratorio para realizar estudios en el campo de las ciencias de la educación y, particularmente, en áreas relacionadas con la didáctica general y especial, como podría ocurrir con la didáctica de las matemáticas. Los objetos y hechos dinámicos como ocurre con los procesos de aprendizaje y enseñanza no pueden ser estudiados profundamente aplicando los mismos métodos empleados en el estudio de objetos estáticos; las interacciones existentes entre los/as alumnos/as, los contenidos propios de la matemática, las lenguas, las ciencias naturales, etc., los/as profesores/as y el contexto donde tienen lugar tales interacciones tienen que ser estudiadas desde una perspectiva crítica, activa y dinámica. Por supuesto que la investigación acción no se limita, en el sentido experimental, a estudiar las realidades sociales y naturales preexistentes. Ella ha sido aplicada, con mucho éxito y frecuencia, en el campo de la didáctica experimental; es decir, haciendo uso del denominado experimento didáctico¹⁰, no artificialmente, sino a través del desarrollo de actividades reales y contextuales específicas en los lugares donde se dan los procesos interactivos de aprendizaje y enseñanza u otras prácticas educativas, formales, no formales e informales.

¹⁰ La teoría y práctica del experimento didáctico debería ser trabajada con mayor detalle partiendo de sus raíces y experiencias de la Pedagogía Soviética, donde podemos encontrar sus fundamentos generales, orientaciones y, especialmente. Es necesario buscar las razones por las cuales esta propuesta no se extendió de manera importante en otros países. El experimento didáctico es una de las omisiones importantes de los planes de formación en las Universidades docentes tanto de la República Bolivariana de Venezuela, cuyas casas de estudio universitarias continúan manejadas por el pensamiento conservador y Neoliberal, como en la casi totalidad del mundo actual. Lo mismo sucede con el pensamiento libertario y pedagógico de tantas y tantos otros teóricos y maestros/as.

4.3.2.6. Contexto

El problema del *contexto*, como sexta categoría, se ha convertido en un argumento muy importante para la investigación acción, y en algunos casos también para la interpretativa, convirtiéndose en ambos casos en una herramienta poderosa para criticar acertadamente a la investigación desarrollada bajo los parámetros del paradigma positivista, puesto que para éste el contexto donde se dan los acontecimientos puede ser diferenciado abstractamente, desde el punto de vista de la técnica estadística empleada tanto para la selección de la muestra como para el análisis e interpretación de los resultados. Se dice que la exactitud de una investigación es directamente proporcional a la independencia que tenga el objeto de estudio del conjunto de variables indeterminadas; es decir, de la multiplicidad de particularidades que afectan permanentemente a los hechos sociales y educativos. Para lograr este objetivo se sacrifica la percepción de que se pueda obtener holísticamente de la complejidad de los fenómenos sociales y con ellos el campo de estudio se reduce en esencia a un experimento de laboratorio, en el cual las situaciones reales se convierten simplemente en hechos puramente artificiales y carentes de significado social dentro de la cultura específica donde se manifiestan los fenómenos sociales y naturales.

La razón de ser de una teoría científica en ciencias de la educación radica realmente en su contextualización, puesto que las contradicciones existentes en los lugares donde ocurren los hechos constituyen, precisamente, buena parte de del propósito esencial de la investigación. En tal sentido, por ejemplo, las condiciones laborales en una fábrica, la manera cómo viven las personas en una determinada comunidad, los problemas de salud existentes en una población, las características interactivas de los miembros de un centro escolar o las normas sociomatemáticas establecidas en un determinado curso, etc. no pueden ser estudiadas en profundidad, aislando del contexto, de manera simplista, algunas de las múltiples variables que intervienen en cada uno de los casos. Carr y Kemmis (1988, 216) señalan al respecto lo siguiente:

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

En una palabra, el carácter técnico de la investigación - acción queda entonces trascendido por su ubicación en el contexto de la comunidad. De manera similar, la investigación - acción práctica no deja de ser necesaria donde el contexto de la investigación - acción emancipatoria, como expresión de la autorreflexión individual que contribuye a la de la comunidad por cuanto extiende la formación de prácticas comunes, de teorías y de estructuras institucionales, pero también por cuanto las pone en tela de juicio.

4.3.2.7. Criterios de rigurosidad

La investigación en el campo de las ciencias naturales puede ufanarse de poseer un conjunto de *criterios* que le permiten, en cada caso, establecer hasta qué punto realmente sus trabajos de investigación se ajustan a las normas científicas establecidas. Entre esos criterios se encuentra la *objetividad* y *confiabilidad* de la investigación. Ambos suponen condiciones y circunstancias que no existen realmente en el campo de las ciencias sociales. En cuanto a la objetividad, se pretende exigir replicabilidad y estandarización de los métodos, instrumentos, interrogantes y objetivos de la investigación, medición precisa y exacta (matematización) de las variables que establecen el sistema de hipótesis. La generalización, no solamente de la metodología, incluyendo las técnicas y los instrumentos, sino, y especialmente, pretende establecer que los resultados obtenidos en una investigación muy particular pueden ser válidos también para explicar hechos en otros contextos.

La aplicación de los criterios clásicos propios de la investigación cuantitativa a la cualitativa ha sido cuestionada mediante suficientes argumentos teóricos desde mediados de la década de los sesenta (Glaser y Strauss, 1967; Lincoln y Guba, 1985; Denzin y Lincoln, 1994). Según estos autores, los criterios que deben predominar en la investigación no cuantitativa (interpretativa e investigación acción participativa) deben estar orientados, más bien, hacia la estimación de las características generales del proceso de investigación, la forma de recolectar la información y el análisis de dichos datos. En tal sentido, ha surgido una gama de ideas, bajo la denominación de *nuevos*

criterios de rigurosidad metodológica, los cuales pretenden sustituir a los criterios predominantes de validez y confiabilidad de la investigación orientada en el paradigma positivista (Schoenfeld, 2000). Entre ellos podrían ser nombrados los ampliamente conocidos métodos de triangulación e inducción analítica.

En la actualidad y gracias a los aportes de Lincoln y Guba (1985) existe cierto consenso en cuanto a que los criterios de la investigación cualitativa deben estar enfocados fundamentalmente en la *confianza* que inspiran los grupos de investigadores, *credibilidad* en cuanto al levantamiento de la información con las técnicas y los instrumentos apropiados, *seguridad* y *seriedad* con la cual se trabaja en la investigación y, finalmente, la *verificabilidad* inmediata del proceso¹¹ y los resultados. Es decir, los resultados y el proceso propios de la investigación acción son verificados en la medida en que se van obteniendo respuestas y soluciones concretas sobre la práctica, cuya reflexión puede contribuir con la elaboración de elementos teóricos explicativos en correspondencia con las circunstancias y del contexto sociocultural.

4.3.2.8. Representatividad y leyes

Unido a los criterios tradicionales de la investigación positivista, se encuentra la *representatividad* de la muestra seleccionada para la investigación. En el caso de la investigación cuantitativa, la representatividad es una condición necesaria de todo estudio. Su rigurosidad depende en gran medida de ella. En el caso de la investigación cualitativa o interpretativa, se pretende alcanzar la representatividad mediante la focalización del estudio. La muestra y los datos serán representativos, solamente, dentro del contexto y las condiciones particulares y locales donde tiene lugar la

¹¹ No todos/as los/as autores/as están de acuerdo, concretamente en el caso de la investigación acción, con la totalidad de estos criterios, surgidos de la controversia metodológica entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo. La investigación acción participativa amplía los criterios, entre otros, mediante la *participación*, el método de la *espiral* investigativa (observación, planificación, acción y reflexión) y los resultados concretos que ocurren mediante el *proceso* y la *transformación* de las realidades.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

investigación. La muestra representará única y exclusivamente al micromundo que ha sido considerado para el desarrollo de la investigación. Si un/a investigador/a realiza un trabajo sobre comunicación en el aula, éste estará restringido básicamente a los cursos que ha seleccionado para su investigación. Ellos no representan, en ningún momento, la totalidad de la institución escolar a la cual pertenecen esos cursos, menos aún al lugar donde se encuentra conglomerados mucho más amplios.

Stake (1999) señala que el o los casos seleccionados no tienen por qué "representar" al grupo al que pertenece(n). Su elección radica más bien en la singularidad y significado del caso en sí mismo. Esto tiene sentido en tanto que la generalización de resultados no es uno de los criterios que se sigue en esta corriente. En tal sentido, consideramos que, desde la perspectiva de las ciencias naturales, en el campo de las ciencias sociales, y concretamente en la educación, no es posible el establecimiento de *leyes* generales que expliquen los respectivos fenómenos sociales y educativos. La sumatoria de un conjunto importante de investigaciones sobre una misma temática, podría a lo sumo, suministrar algunos elementos para estimar e inferir comportamientos similares en otros contextos diferentes.

El análisis de errores, en educación matemática, por ejemplo, el cual en muchos casos se realiza aplicando el método de estudio de casos, podría permitirnos percibir algunas "generalidades"; sin embargo, sus resultados están muy lejos de respaldar una ley, tal como la conocemos en el campo de las ciencias naturales o de la misma matemática. Si bien, la investigación interpretativa pretende, en algunos casos infructuosamente establecer leyes como producto de sus investigaciones particulares, la investigación acción participativa no le da importancia a este aspecto, ya que su objetivo es buscar respuestas concretas a problemas prácticos y reales que afectan a la población.

4.3.2.9. Generalización

En el transcurso del desarrollo histórico de las ciencias sociales, en particular de la psicología, han predominado los métodos

cuantitativos y estandarizados. Para ello se ha tomado como modelo la exactitud de las ciencias naturales y la matemática. El pensamiento básico de la investigación ha estado centrado en el aislamiento de las causas y consecuencias de los hechos sociales, la limpieza operacional de las interdependencias teóricas, la medición y cuantificación de los fenómenos, la formulación de un orden de investigación jerárquico, lo cual permita la *generalización* de los métodos y los resultados¹². Para ello es necesario tomar muestras representativas rigurosamente seleccionadas mediante, por ejemplo, el principio de la casualidad.

El interés está centrado, normalmente, en afirmaciones generales e independientes de las cualidades que caracterizan a los fenómenos sociales estudiados. Con la finalidad de aumentar la validez y confiabilidad se hace un intento muy grande por controlar todas las condiciones en las cuales está envuelto realmente el problema estudiado.

La investigación naturalista y positivista está diseñada de tal forma que la influencia de los/as investigadores/as debe ser extremadamente pequeña con la finalidad de sostener su objetividad y con ello la generalización de los métodos y los resultados. La subjetividad de los/as investigadores/as y los/as "investigados/as" no tiene lugar. Por ello se pretende con mucha vehemencia evitar la "contaminación" y los sesgos que pudiesen existir a raíz de las influencias subjetivas. En tal sentido, la generalización de los métodos y los resultados dependerá de la "pulcritud" que exista en cuanto a la selección de la muestra, elaboración de los instrumentos, recolección de los datos y su análisis estadístico. Con la refinación, cada vez más grande, y la ayuda de la informática los/as investigadores/as naturalistas, con la finalidad infructuosa de poder generalizar sus estudios, tratan de matematizar, sobre todo, los métodos de análisis de los resultados¹³.

¹² Para tener un panorama general sobre los métodos de investigación educativa, se recomienda el trabajo de Bisquerra (1996).

¹³ Volveremos sobre este punto en el capítulo "Influencia de la informática en la investigación cualitativa e investigación acción".

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Para los/as investigadores/as naturalistas existe una relación entre las consecuencias que pueda tener una investigación en la realidad y la generalización de sus resultados. Mientras más concreta sea una investigación en las ciencias sociales menos transferible será hacia otras situaciones similares. Esto no significa que la investigación acción, en particular, tenga poco interés en todas las situaciones problemáticas cuyas características sean semejantes, sino que la reciprocidad entre lo concreto y lo abstracto, entre la singularidad y la generalización consisten en la lógica de los hechos, más que en las puras explicaciones teóricas, sin descuidar los principios y objetivos fundamentales de la IAPT a los cuales hemos hecho referencia en el presente trabajo.

4.3.2.10. Consecuencias prácticas

La forma rigurosa y exacta como han sido presentadas tradicionalmente las ciencias sociales, no ha permitido que las condiciones sociales, históricas y cotidianas hayan jugado un papel significativamente importante en la solución práctica de los problemas, especialmente aquellos referidos a la educación.

Es fácil comprobar la existencia de montañas de estudios teóricos y empíricos sobre educación; sin embargo, las preocupaciones, problemas y dificultades continúan sin respuestas prácticas y concretas. Esta dualidad entre la teoría y la práctica aún no ha sido resuelta por la investigación positivista y naturalista. Aunque esta última trata de acercarse a la práctica concreta, tal como lo establecen los teóricos del paradigma cualitativo, se quedan, sin embargo, en describir, observar, comprender y entender los fenómenos con la finalidad de que otros intervengan y resuelvan los problemas concretos estudiados. Pérez Gómez (1999, 135) señala, por ejemplo, en el caso de la educación lo siguiente:

Dentro de este enfoque, los conocimientos teóricos tienen siempre un valor instrumental, se conciben como herramientas conceptuales que adquieren su significación y potencialidad dentro de un proceso discursivo de búsqueda e intervención en la realidad. Lo verdaderamente significativo es la relevancia del proceso discursivo, la potencialidad del mismo para penetrar en

Cástor David Mora

las circunstancias concretas que componen cada realidad educativa. En este proceso de búsqueda y comprensión, los conocimientos derivados de otras investigaciones o experiencias personales o ajenas deben ser utilizados siempre como hipótesis de trabajo, como herramientas que ayuden a indagar y relacionar, nunca como algoritmos explicativos de las relaciones entre elementos y factores pues, como ya hemos indicado en diferentes ocasiones, se considera que estas relaciones poseen siempre un matiz singular en virtud del contexto y de la historia próxima y remota del sistema, centro o aula cuya vida queremos entender.

Como se puede apreciar en estas afirmaciones, la investigación naturalista se opone a la simple aplicación de métodos, tecnológicamente bien elaborados, a todas las situaciones prácticas conflictivas; sin embargo, el fin último de la investigación está en la comprensión de los problemas que afectan a los fenómenos educativos, más que en su solución y transformación práctica. La razón de ser de la ciencia, en este caso, está en la acumulación de explicaciones teóricas sobre cómo y por qué ocurren los acontecimientos sociales, y educativos fundamentalmente, aun tomando en consideración, durante el proceso de la investigación, algunos elementos del contexto y la existencia de un significativo número de variables incontrolables.

No hay mucho interés en los cambios, sino en establecer las directrices teóricas para que ellos ocurran. Este tipo de investigación no tiene, lamentablemente, ningún significado para los/as docentes, quienes requieren más soluciones concretas que propuestas técnicas derivadas de la investigación. Para la investigación acción participativa es mucho más importante que partícipes críticos con intenciones concretas de resolver, concretamente los problemas, objeto de estudio, y finalmente transformar la realidad con la ayuda de la investigación que suministrar explicaciones puramente teóricas mediante investigaciones totalmente abstractas. La investigación acción podría aportar una metodología orientada fundamentalmente hacia la solución concreta de estas dificultades de las investigaciones racionalista y naturalista (Elliott, 1997 y McKernan, 1999).

4.4. Componentes básicas de la investigación acción

La variedad de críticas expuestas, con cierto detalle, en el apartado anterior, nos permiten construir un conjunto de criterios que, según la literatura disponible, caracterizan la investigación acción participativa. En la *figura 5* se observa cuatro bloques cuyas componentes recubren, en buena medida, los paradigmas positivista e interpretativo de la investigación educativa en particular y de las demás ciencias sociales en general.

La investigación acción participativa no es un modelo de investigación incluido en el paradigma cualitativo. Por el contrario, ella tiende a ser un modelo de investigación complejo, el cual podría comprender muchos elementos de este último. No es nuestra intención entablar aquí una comparación entre ambos como suele ocurrir en algunas diatribas epistemológicas. El propósito principal de la presentación de las componentes básicas, con la ayuda de una tabla como medio para la simplificación, es de mucha importancia para la investigación acción participativa, es perfilar un modelo práctico, coherente, razonable, aplicable y viable en el desarrollo de investigaciones concretas donde la metodología de investigación predominante sea la investigación acción participativa.

A continuación se puede apreciar, siguiendo, entre muchos otros autores, a Carr y Kemmis (1988), Fals-Borda y Rahman (1991), Kemmis (1992), Carr (1997), Elliott (1993 y 1997) y McKernan (1999), los tres *momentos* fundamentales y doce *componentes* básicas que caracterizan a la IAPT. No se debería excluir ninguna de ellas en el desarrollo global de un proyecto dentro de la perspectiva de la investigación-acción, ya que cada una cumple un papel unificador del modelo de investigación. Su interconexión constituye el basamento que respalda teóricamente la investigación acción participativa. Este conjunto de términos entrelazados no forma un esquema jerárquico y el mismo puede estar sujeto a su ampliación, siempre de acuerdo con los parámetros filosóficos que sustentan el paradigma de la IAP.

4.4.1. **Primer momento: *preparación de la investigación***

4.4.1.1. **Campo de investigación**

La IAP investiga acciones, hechos concretos y la práctica. Ella se ocupa de comportamientos sociales o educativos problemáticos; respetando su complejidad natural. Un proyecto de investigación dentro de esta perspectiva no puede considerarse como un estudio de laboratorio; por ello se trabaja preferiblemente y colaborativamente con quienes están vinculados directamente con la situación que se desea estudiar. Se trabaja compartidamente con las personas afectadas en los contextos naturales donde ocurren las acciones. En tal sentido, no se seleccionan muestras para ser tratadas con la finalidad de hacer investigaciones fuera del mundo donde ocurren los hechos. Es de este modo que se dan la temporalidad y la continuidad.



Figura 5

4.4.1.2. Preguntas y premisas

El planteamiento de los problemas está dado en términos de interrogantes, inquietudes y necesidades de los afectados. No existe, en consecuencia, un interés puramente académico o la necesidad de verificar o rechazar hipótesis previamente establecidas. Los objetivos de la investigación están orientados hacia la solución práctica de los problemas planteados, lo cual en la mayoría de los casos, se traduce en el mejoramiento o transformación de la realidad. Las premisas establecidas por los/as investigadores/as en la IAP cumplen una función orientadora, posibilitando su modificación en el desarrollo de la investigación, siempre que las circunstancias lo requieran.

4.4.1.3. Planificación

En la IAP la iniciativa surge de los miembros del grupo o comunidad, quienes cooperativamente planifican todas las fases del proyecto de investigación. En el campo educativo, y más concretamente en los procesos de aprendizaje y enseñanza, es importante la participación de un/a amigo/a crítico/a, quien colaborará con el/la docente de aula y los/as respectivos estudiantes. Ese/a colaborador/a debe ser, preferiblemente, un/a colega conocedor/a de las temáticas que se desean investigar. En la planificación deben intervenir, en la medida de lo posible, todos los/as participantes que formarán parte, directa o indirectamente, de la investigación. En algunos casos el nivel de participación depende de las características del grupo, como por ejemplo experiencias y conocimientos sobre el tema e intereses de cada sujeto.

4.4.2. Segundo momento: *referidas a los sujetos*

4.4.2.1. Participantes

En la IAP los/as participantes son considerados/as sujetos de la investigación y en ningún momento se puede hablar de objetos del proceso como ocurre, en la mayoría de los casos, con los

otros dos paradigmas de investigación. Los/as participantes siempre jugarán un papel activo y tendrán mucho que decir y aportar a la investigación en cada una de sus fases, puesto que ellos/as están, normalmente, afectados/as por los problemas que se desean resolver. La intención de la IAP es democratizar la investigación como posibilidad adecuada, científicamente hablando, para conseguir la solución a problemas concretos de la práctica. La tarea educativa, por ejemplo, no es una actividad que desarrolla un docente de manera aislada en un centro educativo, sino que, por el contrario, en ella confluyen múltiples actores con derecho a la participación activa, también en el proceso de investigación.

4.4.2.2. Investigadores/as

Los/as investigadores/as, en la mayoría de los casos, no son personas externas al campo de investigación. La IAPT requiere la actuación personas con mayor experiencia y conocimientos sobre la problemática, colaborando activamente en algunas de las fases del proceso de investigación. Quienes participan en la IAP no asumen, necesariamente, una posición neutral sobre los fenómenos que se desean estudiar, ya que su interés está en la solución práctica y el esclarecimiento de las contradicciones inherentes a los problemas planteados. La acción de los/as investigadores/as no se reduce simplemente a la observación externa, la cual puede estar garantizada mediante la colaboración de algunos colegas o amigos críticos, quienes podrían intervenir también en el proceso investigativo.

4.4.2.3. Formas interactivas

Las formas de interacción y contacto entre todos los/as participantes durante el proceso de investigación en los diferentes sitios donde ella tiene lugar, deben ponerse de manifiesto a través de críticas constructivas. Es deseable que existan mecanismos de organización horizontales más que jerárquicos, donde todos cumplan con sus responsabilidades y tengan los mismos derechos. De las relaciones entre los/as participantes

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

depende, en gran medida, el éxito y los resultados de la investigación. Las dificultades entre ellos pueden traer como consecuencia el fracaso de la investigación, puesto que con frecuencia se impone puntos de vista no compartidos por todos los/as participantes; en todo caso, la deliberación debe privar por sobre la imposición de puntos de vista particulares. La interacción en el campo de la IAP se alimenta de la crítica constructiva, pero solamente el diálogo auténtico, en el sentido freireano, le permite avanzar y buscar soluciones concretas a la problemática objeto de estudio.

El segundo bloque, tal como se muestra en la *figura 5*, está constituido por dos momentos (tercero y cuarto) y sus respectivas tres componentes. Aunque en la IAP, desde el inicio, cuando algún sujeto toma la iniciativa de desarrollar un trabajo de investigación basada en la colaboración y la cooperación, está caracterizada por la actuación participante; sin embargo, en los momentos que hemos denominado *acción* y *finalización* es cuando realmente la IAP entra en las fases de mayor significado activo, productivo y participativo. Obviamente, y según los principios de la IAP, los cuatro momentos y los 12 componentes no pueden verse como independientes entre sí, por el contrario, ellos constituyen las partes esenciales de la "espiral cíclica" expuesta por Kurt Lewin (1963) en los inicios de la investigación acción, mejorada considerablemente por muchos/as otros/as autores, tal como lo señala explícitamente McKernan (1999).

4.4.3. Tercer momento: *referidas a la acción*

4.4.3.1. Los métodos

Los métodos propios de la IAP pueden ser muy variados y estar clasificados en diversos niveles según las condiciones y características del estudio. Por una parte, están los métodos referidos a las acciones que se aplica para modificar o afectar la problemática de estudio, como podría ocurrir con la preparación de una unidad de enseñanza en las clases de matemática, por ejemplo; en segundo lugar, los métodos se refieren al proceso mediante el cual podemos documentar la información producto

del proceso de investigación y, en tercer lugar, los métodos en la IAP referidos a la evaluación y análisis de la data recopilada en cada una de las fases del proceso de la IAP. Los métodos de la IAP son muy similares a los aplicados por el paradigma naturalista, pero obviamente diferentes a la visión racionalista de la investigación. Hay una tendencia, fomentada en muchos casos por quienes apoyan la tendencia del eclecticismo metodológico, hacia la aplicación, sobre todo en la evaluación de los datos, de métodos cuantitativos también en la IAP. Ella, sin embargo, constituye en última instancia, solamente una ayuda técnica, sin convertirse en objeto y centro de la investigación, lo cual distorsionaría el objetivo básico de la IAP.

4.4.3.2. Desarrollo o realización

Tal como lo hemos señalado en varias oportunidades, el procedimiento de la IAP exige una relación estrecha entre los objetivos científicos y políticos de la investigación. Se trata de la aplicación de un proceso constituido por una "espiral cíclica" cuyos tres elementos direccionales, en cada ciclo, están constituidos por la planificación, acción, observación y reflexión. El desarrollo de la IAP no es un componente aislado de las otras 12 explicadas en el presente apartado. Por el contrario, en el desarrollo de la IAP pueden ponerse de manifiesto simultáneamente o repetirse varias veces aquellos componentes tantas veces como sea necesario. Igualmente, los momentos de cada ciclo también se repiten según las necesidades de la investigación (permanente planificación, análisis de resultados parciales, redefinición de objetivos, modificación de métodos, etc.). Estos cambios son producidos en cada enésimo ciclo. La gran ventaja de la IAP es la incorporación de un modelo dinámico y holístico para la investigación, inexistente en las otras corrientes.

4.4.3.3. Información

No puede concebirse ninguna investigación, independientemente de sus objetivos y métodos, sin la recolección de información.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Ésta se refiere normalmente a dos tipos, por un lado la información teórica sobre la temática estudiada, incluyendo, entre otras, los antecedentes, y por el otro, el conjunto de datos recopilados en el proceso de la investigación. Aquí hay que tomar en cuenta también, en el caso concreto de la IAP, los materiales elaborados por los/as investigadores/as como parte de las acciones previstas. La IAP no establece diferencias, tal como pretende hacerlo la investigación naturalista, entre buenos/as y malos/as informantes, en cuanto al suministro de los datos empíricos. Las informaciones consideradas por la IAP son producto del proceso y de las acciones.

4.4.4. Cuarto momento: *finalización de la investigación*

4.4.4.1. Análisis

El análisis de los datos en la IAP no se refiere, normalmente, a la verificación o falsación de un sistema previamente establecido, sino al análisis del desarrollo global del proceso de la investigación y sus múltiples interacciones. Se podría establecer dos tipos de análisis, los parciales que pueden darse después de cada ciclo y el definitivo, el análisis global, al final de toda la investigación. Ambos, por supuesto están directamente relacionados entre sí. El análisis en la IAP se asemeja a la evaluación típica del aprendizaje y la enseñanza, puesto que toma en cuenta el proceso (formativa) y el producto (sumativa). En él deben intervenir, de alguna forma, todos/as los/as participantes y se debe insistir en los cambios producidos mediante las acciones. El análisis en la IAP constituye una componente necesaria de la "espiral cíclica" ya que ella es la base de la reflexión colectiva.

4.4.4.2. Presentación de resultados

La investigación científica tradicional vive de los aportes financieros, por una parte, y del reconocimiento social, por la otra, que están sujetos a los intereses de los sectores o grupos

económicos, políticos y científicos dominantes en los respectivos sistemas de producción y consumo capitalista. Para ella es muy importante la opinión que emita las comunidades científicas en cuanto al papel, uso y rigurosidad de cada uno de los trabajos de investigación. Es por ello que cada corriente científica conservadora se preocupa por presentar ante la opinión pública, mediante diferentes formas de divulgación, sus resultados teóricos. Aunque la IAPT también se propone darle publicidad a sus hallazgos, su interés se centra más que todo en resultados prácticos concretos, los cuales a su vez deben ser conocidos por amplios sectores de la población y no solamente por los/as integrantes de una determinada comunidad científica. Por ello, el lenguaje debe ser claro y asequible a grupos importantes de la población, ya que ellos serán los primeros beneficiarios y críticos de tales resultados.

Una de las observaciones que podemos hacer a la IAP es su poco interés en cuanto a la presentación de sus resultados en los ámbitos nacional o internacional. Tal vez, esta tradición obedece a la crítica que la IAP le hace a la investigación de laboratorio, cuyo principal objetivo es presentar sus reportes en revistas o congresos, más que en mejorar, modificar o transformar la práctica concreta. Con frecuencia, se enteran primeramente, o únicamente, personas alejadas a los campos de acción donde se desarrolló el estudio que quienes participaron directamente en el mismo. En muchos casos no ven nunca las conclusiones ni vuelven a mirar a los/as investigadores/as.

4.4.4.3. Retroalimentación

Cada uno de los ciclos que conforman la espiral de la IAP permite una praxis investigativa, para la cual es necesario obtener temporalmente resultados, cuya finalidad es proporcionar elementos de juicio, más objetivos, para que la reflexión sobre las acciones genere modificaciones a las nuevas acciones. Una de las grandes ventajas de la IAP está precisamente en la posibilidad metodológica que ella brinda para hacerle llegar, casi simultáneamente, los resultados del proceso de investigación a todos los/as participantes. Más que una obligación científica,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

representa una necesidad para la continuación del estudio, ya que los resultados parciales son la fuente primaria de información para la continuación de las siguientes fases de la respectiva investigación. No puede haber reflexión sobre hechos y acciones, sin retroalimentación. En el campo de investigación escolar los colegas, el amigo crítico o los/as mismos/as alumnos/as, como participantes importantes en la IAP, son los/as primeros/as sujetos que deben estar informados sobre los resultados parciales y finales del estudio.

4.5.- Modelo para la IAPT

4.5.1.- Crítica al modelo naturalista

En el campo de la investigación teórica y empírica, en el contexto naturalista y racionalista, estamos ampliamente familiarizados con un esquema de investigación vertical y distante de la realidad (Mora, 1998 y 2002b). Por supuesto que esa estructura seguirá jugando un papel muy importante en estudios futuros, ya que la complejidad y el compromiso político de la IAP no es aceptado por la mayoría de los/as investigadores/as en ciencias sociales. Tampoco podemos afirmar que la IAP suministra todas las herramientas necesarias que requiere un/a investigador/a para resolver las diversas problemáticas de sus respectivos campos disciplinarios. Esta dualidad nos lleva a recordar, resumidamente mediante un diagrama (*figura 6*) el modelo de investigación predominante dentro de la perspectiva naturalista. La finalidad de este esquema es presentar, a través de un segundo esquema (*figura 7*), un modelo complejo para la Investigación Acción Participativa¹⁴. En la presentación de ese modelo trataremos de ser mucho más explícitos, ya que éste ha surgido de la combinación de propuestas teóricas ampliamente conocidas y de algunas experiencias vinculadas con la IAP, acumuladas durante algunos años dedicados al campo de la investigación didáctica, Alemania, Bolivia, Nicaragua y Venezuela.

¹⁴ Para ver otros esquemas relacionados con la IAP se recomienda los trabajos, entre muchos otros, de Ceballos (1998), Elliott (1996, 88-111), Becerra y Moya (2010) y McKernan (1999, 23-54).

En la *figura 6* se observa una red, en cierta forma compleja, de los principales elementos que conforman el modelo de la investigación teórica y empírica, el cual podría ser aplicado tanto en el campo de las ciencias naturales como sociales. Este modelo está compuesto por las siguientes fases:

a) *Preparación teórica*: estructuración terminológica del objeto de estudio y la formulación del sistema de interrogantes que determinarán la investigación.

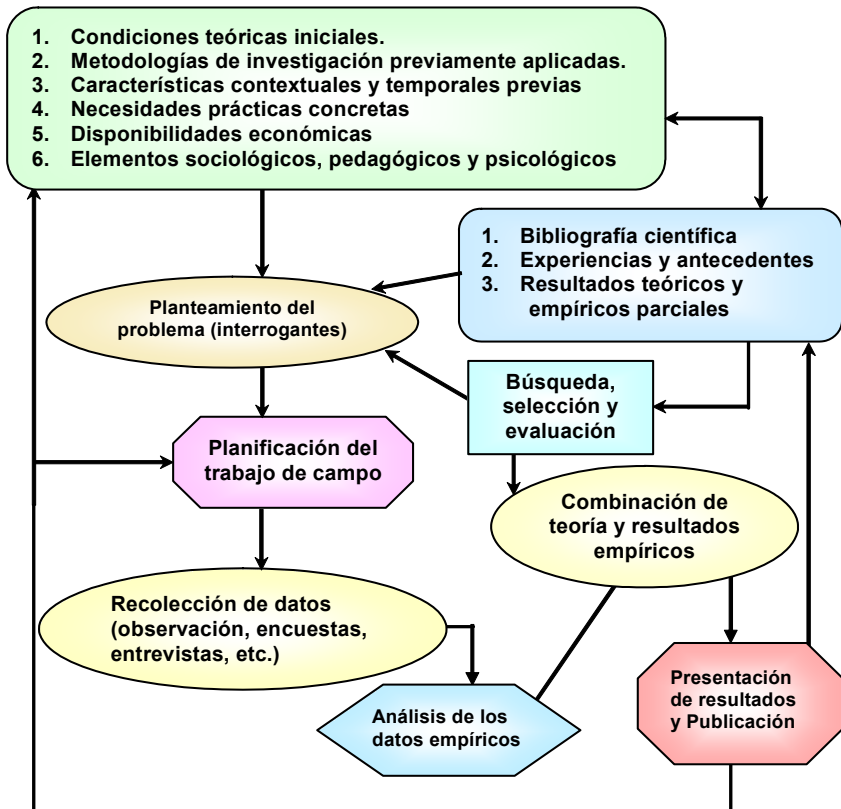


Figura 6

b) *Elaboración del plan de investigación e instrumental*: elección del orden y las acciones de la investigación teórica y empírica, elaboración o selección de los instrumentos y las técnicas para el análisis de los

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

datos, así como la definición de términos y selección de las respectivas muestras.

c) *Realización del trabajo de campo*: aplicación de los instrumentos y los métodos adecuados para la recolección de los datos. En este caso estamos en presencia del denominado trabajo de campo.

d) *Análisis de la información recolectada*: en esta fase los/as investigadores/as analizarán tanto los aspectos teóricos pertinentes al tema de estudio como el conjunto de datos conseguidos mediante la aplicación de los instrumentos respectivos. La combinación de ambos análisis permitirá obtener respuestas adecuadas a las preguntas inicialmente planteadas.

e) *Consecuencias teóricas*: validez del análisis obtenido a partir de las afirmaciones obtenidas en el trabajo de campo. Generalización de las conclusiones tomando en consideración la correspondencia entre la teoría preestablecida y la evaluación empírica.

Como se puede observar, el modelo típico de la investigación racionalista y naturalista expuesto en la *figura 6* no tiene mucha relación con las doce componentes que constituyen la estructura de la IAP presentado en la *figura 5*. A continuación exponemos un modelo para la IAP conformado por siete fases principales. Cada una de ellas, a su vez, contiene un conjunto de subcategorías flexibles, las mismas dependerán, obviamente, de las particularidades de los respectivos proyectos de investigación. Aunque las fases del modelo podrían verse como un sistema verticalmente estructurado, su verdadera implementación se ajusta, naturalmente, al modelo original de la Investigación Acción propuesto por Lewin (1948) y sus diferentes modificaciones, como por ejemplo las de Kemmis (1988) y Elliott (1993).

Ahora, con la ayuda del esquema de la IAP expuesto en la *figura 7*, pasaremos a describir el ciclo *planificación, acción, observación y reflexión*. Este ciclo no es un objeto abstracto o idealizado por los/as investigadores/as; por el contrario, en él

intervienen los sujetos que participan durante todas las fases de la investigación, la realidad concreta y el conjunto de instrumentos y objetos seleccionados para la realización del estudio. Veremos, entonces, con mayor detalle cada una de las siete componentes del modelo para la IAP. Cada una tocará aspectos que son trabajados en otros apartados en el trabajo "metodología de investigación en ciencias sociales y didácticas especiales".



Figura 7

4.5.2. Objetivos de la investigación

La IAP, al igual que los otros dos "macro- modelos" sobre investigación en el campo de las ciencias sociales, debe iniciar sus actividades, determinando claramente los objetivos que se proponen lograr durante y al finalizar todas las fases de la investigación. Estos objetivos surgen, en la mayoría de los casos, de las problemáticas vividas por los/as participantes o que podrían tener un importante significado para los/as investigadores/as externos/as. Los objetivos son vistos más bien como interrogantes, ya que la IAP no se interesa realmente por la

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

verificación o falsación de hipótesis; ellos, por el contrario, están más bien determinados por su relevancia práctica. Los objetivos que acompañan todo proyecto de investigación acción no son, normalmente, fijos o cerrados a los potenciales cambios que podrían ocurrir en el transcurso de la investigación. Serrano (2017, s/p) considera por ejemplo que:

Los planes de formación docente en casi todas nuestras universidades, y por lo que pude ver en buena parte de Latinoamérica y El Caribe, apuntan a estadísticas de falsación o verificación de hipótesis, en la idea de distinguir variables dependientes e independientes, en técnicas de análisis muestral, etc. Esta tradición es en realidad muy fuerte, tal como Usted lo plantea. Son pocas las Universidades de este lado del mundo que incluyen a la IAP como parte de su plan de estudios. Este aspecto es una de las aristas que muestra el dominio de la corriente positivista en los ámbitos académicos

Algunas corrientes de la investigación cualitativa, como es el caso de la investigación etnográfica en educación (Woods, 1987; Wolcott, 1993; Yuni y Urbano, 1999), por ejemplo, consideran que se puede iniciar un proceso de investigación sin plantearse objetivos de trabajo, lo cual podría ser más arriesgado y problemático que empezar una investigación empírica sin teoría previa. La IAP considera que el planteamiento de los objetivos, no solamente son necesarios para el desarrollo exitoso de todo proyecto de investigación dentro de esta perspectiva, sino que los mismos deberían ser discutidos, construidos, transformados y revisados constantemente por todos/as los/as participantes antes y durante el proceso de investigación.

La complejidad interactiva y comunicacional de la IAP requiere que todos/as los/as integrantes, independientemente de su grado de participación, pongan de manifiesto sus intereses, ideas, deseos y preocupaciones que puedan surgir cuando nos enfrentamos a un proyecto de investigación lleno de interrogantes y dificultades. Cada campo de acción donde tendrá lugar la investigación está inmerso en su propia problemática, la cual interactúa con otros mundos, igualmente conflictivos. La única manera de poder disminuir las divergencias entre los/as

participantes es la comunicación y el diálogo auténtico. La discusión de los conflictos no cierra las posibilidades de cooperación, sino que, por el contrario, proporciona caminos adecuados para un trabajo más productivo y agradable. A través de la comunicación se pueden plantear abiertamente conflictos tales como jerarquía, diferencias políticas, competencias y papel de cada participante en el proyecto de investigación.

Con mucha frecuencia ha existido, especialmente en las concepciones metodológicas de investigación social donde se separan los/as "investigadores/as" de los/as "prácticos/as", importantes divergencias en cuanto al papel de cada uno/a de ellos/as. Los/as "prácticos/as" sostienen que los/as *científicos/as* necesitan mucho tiempo para sus reflexiones teóricas, hechas normalmente en laboratorios, sin proponer respuestas inmediatas a sus problemas concretos. Los/as "teóricos/as", por el contrario, señalan que éstos no aplican sus resultados tal como ellos/as los han concebido de manera abstracta. El conflicto entre ambos grupos se agrava cuando los/as "teóricos/as", en nombre de teorías fundamentales, pretenden imponer sus puntos de vista sobre los/as "prácticos/as". Las características de la IAP permiten disminuir, en cierta forma, estas divergencias, ya que los objetivos de la investigación están concentrados, más que todo, en la solución de problemas concretos con la ayuda de la reflexión teórica.

Más que la formulación de una lista de objetivos principales, específicos y colaterales, es necesario plantear objetivos claros y realizables de acuerdo con el tiempo y los recursos humanos y materiales disponibles. Ellos deben tener correspondencia directa con las expectativas que los/as participantes tienen sobre el proyecto, sus compañeros/as y, especialmente, sobre ellos/as mismos. Antes de plantearse un conjunto de objetivos, es necesario conversar claramente sobre las posibilidades concretas de realización del proyecto planteado originalmente.

4.5.3. Determinación de las condiciones previas

Este segundo momento de la IAP, estrechamente vinculado con la discusión presentada anteriormente sobre los objetivos de la

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

investigación, tiene que ver con tres tipos de condiciones básicas previas.

En *primer lugar*, es necesario entrar en contacto con la realidad a la cual está referida la investigación. El conocimiento del campo de acción, en el sentido de la investigación participativa, debe lograrse en contacto directo con él, evitando, en lo posible, la observación de la realidad desde posiciones externas a ella (Quintana, 1994; Vio Grossi, Vera y Ton de Wit, 1988). Comúnmente los proyectos de investigación, dentro de esta perspectiva, surgen de las necesidades prácticas, las cuales de manera natural pasarían a convertirse en el campo de acción como componentes básicas del respectivo estudio. No es pertinente, incorporar participantes externos al campo de acción, si los mismos no están familiarizados con la problemática que se desea estudiar y resolver. En tal sentido, la conformación de un equipo coherente, crítico, reflexivo y vinculado con la práctica investigada, constituye la premisa básica inicial para el éxito del proyecto de investigación.

En *segundo lugar*, el establecimiento de las condiciones previas pasa, también, por el conocimiento detallado y profundo de la bibliografía, la cual comprende, a su vez, tres tópicos primordiales. Por un lado, es necesario conocer la documentación referida al campo de acción propiamente dicho. Aquí nos podemos encontrar con la necesidad de precisar reglamentos, leyes, disposiciones que podrían delimitar o facilitar el inicio y desarrollo de la investigación. Esta bibliografía comprendería, además, aquellos documentos donde aparecen antecedentes sobre el proyecto de investigación o el campo de acción. Un segundo bloque bibliográfico está relacionado con la fundamentación teórica, la cual juega en la IAP un papel muy importante. Es necesario señalar al respecto que se ha generado una cierta creencia, en cuanto a la supuesta inexistencia de elementos teóricos, porque la investigación estaría puramente enfocada hacia la solución de problemas puramente prácticos. Por el contrario la IAP pretende, en la mayoría de los casos, establecer un balance entre la teoría y la práctica, siempre dentro del proceso dialéctico de reflexión entre discurso y acción presentado en los párrafos anteriores. "Tal vez el concepto

“praxis” sea el argumento a exponer en este punto. En Marx el concepto de praxis permite articular la Ética y la Ciencia, es justo el concepto que da sentido a la acción política y teórica. Claro que tal concepto no deja de ser complejo. Es, al mismo tiempo, una lente distinta desde la cual ver la Ciencia y la Sociedad” (Serrano, 2017, s/p). En *tercer lugar*, nos encontramos con la necesidad de revisar cuidadosa y pertinentemente la bibliografía relacionada con la metodología de investigación. La misma debe iniciarse con una discusión sobre las razones por las cuales se trabajará con la concepción de investigación acción, pasando por la argumentación sobre los métodos, las técnicas y los instrumentos explícitamente necesarios para la realización de todo el trabajo de investigación.

La determinación de las condiciones previas también podrían estar referidas a la claridad con la cual todos los/as participantes, y de acuerdo con el grado de compromiso de cada uno, asumen algunos aspectos tales como: aceptación del papel que juega cada participante en el proyecto de investigación, acuerdo al cual ha llegado el grupo sobre la metodología científica aplicada, aceptación de los principios básicos de la investigación acción, decisión sobre el nivel del lenguaje coloquial y científico que será utilizado en la presentación escrita tanto de las fases del proyecto como de los resultados, establecimiento de canales de comunicación bidireccionales y comprensibles entre todos/as los/as participantes, acuerdo sobre la distribución de algunas tareas que por sus propias características requieren algún tratamiento estrictamente individual y, finalmente, presencia de actividades que necesitan aportes intelectuales y acciones concretas claramente diferenciados.

4.5.4. Primera exploración de la realidad o campo de acción

La investigación acción, por estar enfocada hacia y en el estudio de los problemas concretos de la práctica, establece que los/as participantes externos en el proceso de investigación exploren, preferiblemente mediante visitas directas, la organización estructural del campo de acción. Hay casos en los cuales

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

investigadores/as ajenos/as a las instituciones escolares se informan, solamente, a través de terceras personas o mediante llamadas telefónicas y correos electrónicos sobre las características y condiciones de las instituciones donde desean realizar el estudio. Este mecanismo no es el más apropiado, ya que el modelo estructural de las instituciones educativas o sociales de cualquier naturaleza, está constituido por niños/as, jóvenes educadores/as, padres y representantes, trabajadores/as administrativos y demás personas que afectan directa o indirectamente la vida en todas las instituciones. La perspectiva organizacional actual como son las comunidades escolares y las cooperativas, desde el punto de vista más amplio de la organización social, o las tendencias abiertas para desarrollar el proceso de aprendizaje y enseñanza en los centros educativos como ocurre con los proyectos pedagógicos, obliga a los/as investigadores/as a indagar también sobre todos los sujetos que *interactúan* en el campo de acción, quienes serán los que permitirán el desarrollo exitoso de la investigación y, especialmente, los cambios propuestos o ejecutados como resultado de la misma investigación.

La interacción previa al estudio y la discusión permanente con todos/as los/as afectados/as, directa o indirectamente, mediante la investigación permitirá al grupo el ahorro de tiempo, energía, recursos e inconvenientes personales. En la mayoría de los casos los campos de acción, donde tendrá lugar el estudio, están sometidos normalmente a un conjunto de fuerzas contrarias y opuestas a los objetivos de la investigación deseada. Los/as participantes en proyectos de IAP, por su carácter poco autoritario, tienden a aceptar justificaciones, explicaciones y argumentos que, aún estando justificados, imposibilitan el buen desarrollo del proceso investigativo.

Estas dificultades tienen que ser discutidas con claridad y sinceridad, con la participación del máximo número de afectados/as por la investigación, durante la fase de exploración del campo de acción. Ésta es la única manera de precisar aspectos tales como los siguientes: 1) Nivel de responsabilidad de los/as participantes; en el caso de un proyecto de investigación educativa estaría constituido por el financista,

coordinación, profesores/as, niños/as y jóvenes, padres y representantes, personal administrativo, investigadores/as externos/as, etc. 2) Grado de interés de sectores involucrados; aquí estaría constituido por autoridades locales regionales o nacionales, colaboradores financieros, partidos u organizaciones políticas, intereses de los grupos colaterales, afectados directos en el campo de acción, otros. 3) Cantidad de participantes en el proyecto de IAP; este aspecto contempla los/as participantes internos/as y externos/as al campo de acción.

No es sencillo medir el grado o nivel de participación, en un determinado proyecto de investigación acción participativa, del grupo de personas o instituciones señalados anteriormente, puesto que la participación está interrelacionada, igualmente, con otros elementos que intervienen sutilmente en las diferentes fases del proyecto. Se podría, en todo caso, construir una curva que pudiese reflejar, aproximadamente, los niveles de afectación y participación de quienes intervengan en el proyecto de investigación. El diseño de esta curva, representada en el plano, podría ser inicialmente estimativo y construido con valores ficticios, cuya precisión mejorará en la medida que transcurra la investigación.

4.5.5. Fase de contactos e inicio de acciones

El éxito de la IAP depende, en gran medida, de la comunicación y los contactos desarrollados antes y durante la investigación. Realmente esta fase está estrechamente unida con la anterior; sin embargo, consideramos que es muy importante precisar algunos aspectos primordiales en cuanto a la preparación e inicio de la fase propia de desarrollo. Esta fase constituye prácticamente el inicio de las acciones del proceso de investigación. Para ello es muy importante la elaboración de un plan de acción. Él debe contener, entre otros aspectos, el nombre de las personas, lugares e instituciones donde se realizará la investigación, instituciones externas que apoyarán el estudio, tipo de contacto (oficial o personal), nombre, lugar de trabajo,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

dirección, teléfono y correo electrónico de todos los/as responsables del proyecto de investigación, descripción de cada una de las actividades que se desarrollará, recursos disponibles y necesarios. En definitiva, el plan debe tener una estructura flexible, coherente y realizable en el tiempo y de acuerdo con las necesidades y propósitos de la investigación. El plan debe surgir única y exclusivamente de las discusiones previas en las tres primeras fases de la IAP.

Es muy importante, antes de la realización de la fase principal, tener un contacto previo con un público más amplio a través de algún medio de comunicación local, regional o nacional. Últimamente se presenta un aumento considerable de los medios de comunicación, tales como televisión, radio o periódicos, especialmente los medios de comunicación vinculados directamente con las comunidades. Esta es la vía adecuada para informar y oír opiniones o sugerencias sobre los objetivos y características de la investigación que se desea desarrollar en la comunidad, fábrica o centro educativo. No hay que esperar siempre la finalización de un proyecto de investigación para compartir con la población aspectos importantes del estudio. La IAP exige que se informe abierta y públicamente sobre las intenciones e importancia de la investigación, resultados parciales y partes del proyecto que podrían interesar o afectar a otras personas ajenas al proyecto. La comunicación con la comunidad se ha convertido actualmente en un mecanismo idóneo para intercambiar ideas y recoger aportes valiosos, lo cual contribuirá considerablemente con el éxito de cualquier estudio dentro de la filosofía de la IAP.

El contacto directo con los medios informativos tradicionales o "alternativos" permite, además de la difusión del proyecto de investigación y sus fines, la búsqueda de recursos y colaboradores, quienes ayudarían considerablemente con el proyecto. La búsqueda de apoyo financiero puede darse en cada una de las fases. Siempre es importante solicitar, sobre todo ante aquellas instituciones social y académicamente comprometidas con la población, el aporte de recursos materiales. Algunos/as investigadores/as, que han trabajado dentro de investigación acción, no han tenido la suficiente ayuda para el desarrollo de sus

ambiciosos proyectos de investigación, mientras que se ha invertido muchos recursos para la realización de investigaciones puramente descriptivas o diagnósticas, cuya repercusión en la práctica es casi nula. Una de las razones, entre otras, podría ser la falta de canales precisos de comunicación puestos en marcha por cada grupo investigador. Mientras unos tratan de entrar en contacto directo con el campo de acción, otros aseguran sus recursos, primeramente, con las instituciones públicas o privadas y después desarrollan el trabajo de campo.

Para finalizar, debemos resaltar que las experiencias en las cuales hemos estado vinculados con la investigación acción participativa, nos han mostrado la importancia que tienen las reuniones periódicas, cuyo objetivo principal debe ser la reflexión sobre los acontecimientos cotidianos inherentes al proyecto de investigación y la simulación de situaciones que podrían presentarse en los momentos futuros del trabajo de investigación. Algunas situaciones tienen que ser entrenadas previamente como podría ocurrir con entrevistas, desarrollo de clases, grabaciones o filmaciones, etc. Aunque la IAP le da mucha importancia a la intuición e improvisación; es decir, su razón de ser está vinculada con los hechos y los acontecimientos que ocurren en la práctica, no hay que descuidar la preparación y simulación de dramas que pueden ocurrir de manera natural en el campo de acción o que podrían constituir un recurso para provocar la re(acción) de otros hechos que se desean analizar.

4.5.6. Fase de implementación y desarrollo

Toda investigación, independientemente de la metodología aplicada, tendrá éxito, solamente si reúne dos condiciones básicas; por un lado, su preparación, considerando la variedad de factores que podrían afectar directa o indirectamente el estudio; en segundo lugar, la dedicación de los/as investigadores/as en la fase de realización. Ésta constituye, especialmente en el caso de la investigación acción, el momento principal de todo el estudio, el cual obviamente no podría culminarse sin el cumplimiento preciso de las demás etapas que acompañan al modelo de la IAP. En tal sentido, hay que tomar en cuenta los siguientes aspectos:

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Los/as investigadores/as que han decidido trabajar con esta metodología, deben tener siempre presente los objetivos generales del proyecto de investigación y, especialmente, los objetivos particulares de la fase de desarrollo, puesto que, con cierta frecuencia, las condiciones prácticas complejas tienen a desarrollarse con mayor éxito de manera horizontal. En muchos casos los/as participantes en un proyecto de esta naturaleza se proponen objetivos que combinan el análisis de situaciones complejas propias del campo de acción y transformaciones de la realidad objeto de estudio. Muy poco tienen cabida aquellos objetivos cuya razón de ser esté enfocada hacia eventuales pruebas de hipótesis en el marco de la investigación o trabajos futuros. Ya hemos señalado ampliamente que la IAP rompe definitivamente con la orientación burocrática de la investigación positivista y naturalista.

En segundo lugar, hemos señalado también que en la metodología de la IAP el término selección de la muestra adquiere otra connotación muy diferente al que tradicionalmente acompaña a los trabajos cuya característica básica sea la cuantificación. La selección de las personas participantes en un proyecto de investigación acción no está, en absoluto, determinada por parámetros o principios estadísticos. Todas las personas que deseen integrarse y que tengan interés, sobre todo, por cambiar las condiciones problemáticas del campo de acción serán bienvenidas. Normalmente existe un conjunto de personas que inicialmente se sienten afectadas y, en consecuencia, desean resolver en la práctica concreta tales problemas.

Éstas son, definitivamente, las personas que posibilitan la finalización exitosa de las investigaciones, sin menospreciar, obviamente, los demás participantes que indirecta y externamente podrían contribuir considerablemente con el proyecto. Los amigos críticos, colegas o vecinos se convierten, muchas veces, en colaboradores muy activos, sin cuya ayuda podría fracasar el proyecto de investigación. Ellos tampoco pueden ser seleccionados estadísticamente.

Como lo hemos indicado en varias oportunidades, la observación se concibe como el método aplicado, por excelencia, en los

estudios cuya metodología sea la investigación acción; sin embargo, en la mayoría de los casos también se requiere la aplicación de encuestas o entrevistas a personas que no están directamente vinculadas con la investigación. La muestra que participará en tales entrevistas o encuestas no ha de ser seleccionada siguiendo la rigurosidad de la investigación racionalista o naturalista. Tanto la cantidad como las características de quienes participarán en la aportación de información válida para el estudio, dependerá única y exclusivamente de los objetivos del proyecto, su diseño, la problemática de estudio y los responsables principales. Cada proyecto de IAP, a diferencia de las investigaciones que aplican alguna de las otras dos metodologías, tiene su propio cuerpo y constitución. Aunque las fuentes bibliográficas ofrecen ciertas recomendaciones, éstas se corresponden con casos y condiciones específicas, tal como hemos señalado antes. La muestra representativa, en el campo de la IAP, está determinada, definitivamente, por el conjunto de personas que realmente desean modificar la práctica con la ayuda de la investigación, así como quienes, afectados o interesados por la problemática, están dispuestos a colaborar suministrando información valiosa a través de las entrevistas o encuestas. Estas estrategias metodológicas también forman parte impotente del proceso mismo de la investigación acción participativa.

Algunas personas tienden a considerar que la investigación acción forma parte del paradigma naturalista, para justificar los métodos predominantemente cualitativos que son utilizados antes, durante y después de la realización de la investigación en el campo de acción. Los principios básicos de la IAP orientan, en cierta medida, sus métodos de investigación hacia procedimientos cualitativos, los cuales combinados con procedimientos cuantitativos podría aportar grandes beneficios al estudio. Esta variedad de métodos está presente en la aplicación de las estrategias de investigación, recolección de las informaciones, evaluación de los datos y presentación de los resultados.

Al igual que en las otras dos corrientes, los/as investigadores/as prestan suficiente atención a métodos aplicados en trabajos

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

previos similares, réplica de instrumentos previamente validados, adaptación de métodos y estrategias a las circunstancias del estudio, etc. Aunque los métodos aplicados en proyectos de IAP son discutidos, normalmente, en fases previas a la investigación, la estrategia conocida como la triangulación permite, en algunos casos, hacer uso de algún método nuevo en cualquier momento del proceso investigativo. Podría ocurrir, por ejemplo, que no se ha planificado una entrevista focalizada o una conversación de grupo; sin embargo, el desarrollo de la investigación permite y requiere que ellas sean aplicadas, puesto que es necesario levantar mayor información para poder determinar y filtrar algunos aspectos que aún no pueden ser precisados con las estrategias y métodos previstos.

También es importante señalar que el número de participantes en un proyecto de IAP es muy diverso y depende, entre muchos otros, de los objetivos, recursos financieros disponibles, problemática de estudio y campo de acción. Tanto en el campo de la investigación naturalista como en la IAP, se recomienda que los/as participantes en un proyecto de esta naturaleza actúen en todas las fases del mismo. La rigurosidad de este tipo de investigaciones está relacionada, también, con el permanente vínculo que tienen los/as investigadores/as con cada uno de los acontecimientos ocurridos durante todas las fases (revisión y recolección de información temática previa, diseño y planificación metódica, realización de contactos hacia dentro y fuera del campo de acción, aplicación de estrategias e instrumentos de investigación, sistematización y transcripción de datos, etc.). Este punto de vista no impide la distribución del trabajo, dependiente de las cualidades y habilidades de cada participante, lo cual será discutido permanentemente en los frecuentes encuentros que tendrán lugar en cada una de las fases de la investigación. La implementación y desarrollo exige una mayor coherencia en la repartición de las diferentes tareas. Ello ahorrará tiempo, recursos y energía.

Para finalizar, con la descripción de esta quinta fase, no deberíamos olvidar tanto el tiempo como los recursos financieros disponibles. Tenemos, lamentablemente, la mala experiencia que algunos proyectos de investigación, no necesariamente dentro del

campo de la investigación acción, han fracasado total o parcialmente porque no se ha tenido suficiente tiempo o recursos para algunas de las fases del proceso de investigación. A veces se hace planificaciones muy ambiciosas bajo la premisa (en la mayoría de los casos compromisos verbales) que existe un número de personas comprometidas con el proyecto, una cantidad de recursos suministrados por alguna institución y cierta cantidad de tiempo durante cada semana. El proyecto se inicia con mucho entusiasmo y deseos de avanzar con precisión y seguridad según los objetivos, tareas y planes previstos, hasta que algunas de las tres condiciones básicas empiezan a fallar, creando preocupación, frustración y desconcierto en todas aquellas personas que fueron incorporadas, con algún grado de participación, en tan importante empresa.

En el caso de la IAP, esta realidad es mucho más compleja y delicada; primero, porque ella crea mayores expectativas por su política de transformación y modificación de la práctica estudiada y segundo, porque compromete mayor cantidad de personas como participantes directos en la respectiva investigación. Es necesario recordar que todo proyecto de IAP requiere tiempo, recursos y esfuerzos para su preparación, diagnósticos, contactos iniciales, elaboración de instrumentos, implementación de estrategias de investigación, recolección, transcripción y sistematización de informaciones, evaluación y análisis de los datos, redacción de la fundamentación teórica, reflexión, repetición de algunas fases de acuerdo con la concepción cíclica de la IAP, supervisión, presentación y publicación de resultados. Seguramente se presentarán, en el transcurso del trabajo, gran variedad de actividades imprevistas en los planes, lo cual exigirá seguramente mayores recursos, tiempo y energía.

4.5.7. Evaluación y reflexión

Aunque el análisis y la evaluación de los datos recolectados durante la fase anterior, obedece a un proceso mucho más complejo denominado *análisis de contenido* cuya explicación y descripción requiere un estudio mucho más profundo, deseamos presentar, a continuación, algunos elementos que podrían

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

ayudarnos en la construcción global del modelo de IAP expuesto en la *figura 7*¹⁵. En la IAP la evaluación de los resultados está estrechamente unida a la reflexión que realizan los/as participantes en cada uno de los ciclos que constituyen la espiral de investigación acción descrita anteriormente.

Es necesario resaltar, primeramente, que en esta metodología de investigación, la evaluación de los resultados se encuentra entre los cuadrantes de observación y reflexión. Ella nos permite, en consecuencia, no solamente la valoración y el análisis de los datos concretos recogidos en el campo de acción mediante la aplicación de estrategias reactivas, y la transformación de las contradicciones existentes en la práctica investigada, sino además la elaboración parcial o total de constructos teóricos como el ideal y objetivo máximo de todo investigador. La evaluación y reflexión cíclica tanto del proceso como de las informaciones constituyen ejes productores de teorías explicativas cuya sumatoria podría ayudar a la conformación de teorías de mayor alcance y envergadura. Esta meta, sin embargo, exige paciencia y continuidad en las investigaciones, sobre todo, porque este tipo de investigación no asume los estudios estadísticos como la razón de ser de la investigación misma, lo cual, tal como lo hemos señalado en varias oportunidades, constituye el centro de la investigación de carácter positivista.

En consecuencia, hay que tomar en cuenta que, por la variedad de estrategias y métodos aplicados en el levantamiento de información empírica, el análisis de los datos dependerá obviamente de cada una de esas estrategias y métodos. Los diferentes tipos de observaciones, entrevistas, encuestas, experimentos, etc. exigen también diversos métodos de análisis, cada uno adaptado claramente a los objetivos de la investigación. Unido a esta circunstancia, se encuentra la elaboración de las categorías de análisis, los cuales pueden, según el plan global de la investigación, construirse antes, durante o después de la acumulación de las respectivas informaciones.

¹⁵ Sobre el análisis de contenido se sugiere consultar, entre otros/as, los/as siguientes autores/as Bardin (1986); Gil (1994); Krippendorff (1997); Colás (1992).

Particularmente nos inclinamos por la tendencia hacia la elaboración de sistemas de categorías usando un método mixto, lo cual facilita ampliamente la revisión, a la luz del desarrollo de la investigación en el campo de acción, de los diferentes componentes que conforman inicialmente el sistema de categorías. Es altamente recomendable que para la evaluación y reflexión de los resultados que se van obteniendo en cada una de las fases de la espiral cíclica se tome en cuenta, permanentemente, la relación entre el sistema de interrogantes, los objetivos específicos del estudio, el sistema de dimensiones y categorías, las unidades particulares de investigación y las técnicas concretas de análisis de los datos.

Debemos resaltar que, normalmente los/as investigadores/as se centran en el análisis de datos como resultado concreto de sus investigaciones, la IAP también requiere una evaluación más amplia, la cual debe incluir el proceso, los resultados y el contexto. Sobre el tema existe abundante bibliografía, en particular referida a la evaluación de proyectos, algunos casos con el nombre de *insumos, proceso, producto y contexto*. Aunque no es nuestra intención profundizar, en este trabajo, sobre el tema de la evaluación de programas¹⁶, sí es importante tener presente que la investigación acción le interesa determinar con cierta exactitud el desarrollo de los cambios que se experimenta por la acción de las estrategias aplicadas, los resultados específicos obtenidos (datos y transformaciones) y la características del contexto social, político y ambiental donde ocurre la investigación.

En cada uno de esos tres aspectos de la evaluación y reflexión, están presentes tres procedimientos normalmente usados en la IAP. En primer lugar, nos referimos a la evaluación hecha por los/as "investigadores/as principales", evaluación por parte de grupos o personas independientes unas de otras y, fiablemente, la conocida evaluación comunicativa. Esta última es hecha por

¹⁶ En la Universidad Central de Venezuela se realizó una evaluación del Convenio Cooperativo de Formación Docente existente entre las Facultades de Ciencias y Humanidades y Educación en las áreas de matemática, física y química, cuyos resultados en el caso de matemática pueden verse en Sedes y Suárez (2001).

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

todos los/as participantes en el proyecto investigativo, independientemente de su ámbito grado de participación en la investigación. En general, en la evaluación y reflexión en el marco de la investigación acción, es altamente recomendable comparar detallada y rigurosamente la planificación, el proceso y el producto; esta comparación aumenta la calidad, en cuanto a precisión, exactitud y cambios, de toda la investigación.

Por último, para el desarrollo de una buena evaluación es muy importante tomar en cuenta la revisión bibliográfica sobre los métodos de análisis, suficientes informaciones sobre el campo de acción, conocimientos de los/as investigadores/as sobre la temática y los procedimientos de análisis, alcance, cantidad y calidad de los datos recolectados, informaciones complementarias externas al proyecto de investigación, limpieza suficiente del sistema de categorías, transcripción de toda la información recolectada, determinación de las condiciones básicas inherentes a los aspectos políticos, sociales y contextuales, etc. En definitiva, la evaluación holística en la IAP exige una adecuada *descripción* y *explicación* de los cuatro momentos (planificación, acción, observación y reflexión) que intervienen en la espiral investigativa.

4.5.8. Presentación y publicación

Hemos señalado en varias ocasiones que la espiral, característica primordial de la IAP, contempla, después de cada fase de evaluación, la presentación de resultados parciales de la investigación, considerados resultados finales de cada ciclo. La presentación y/o publicación de los mismos constituye prácticamente una exigencia de la investigación acción. No tanto por el interés y compromiso que tienen los/as investigadores/as de hacer pública, ante la comunidad nacional e internacional, de sus resultados, sino, más aún, por la importancia que tienen tales resultados para la continuación de la investigación y la divulgación de las modificaciones que han sido provocadas mediante la intervención activa de todos los/as participantes en el campo de acción. La presentación de resultados parciales

posibilita, entonces, la planificación de la siguiente vuelta como parte de la continuación de la espiral investigativa.

Los resultados, en consecuencia, tienen que entregarse a la opinión pública, estando conformada por la comunidad científica especializada y sus respectivos órganos de difusión tales como los medios políticos y sociales locales, regionales, nacionales e internacionales. Una exigencia básica de la IAP estriba en la necesidad de hacerle llegar los resultados parciales y finales, en primera línea, a los sectores, grupos o individuos que han estado en contacto directamente con la investigación. Ellos tienen prioridad y no la comunidad científica especializada, la cual puede esperar a las respectivas publicaciones.

Es altamente recomendable que todos los/as participantes dispongan, tanto por escrito como oralmente, los resultados antes de ser publicados para un público más amplio. La razón de ser de esta exigencia es brindarles la posibilidad a todas aquellas personas que podrían ser mencionadas directamente en la publicación para que decidan si es pertinente mantener cierto anonimato. Además, es muy importante discutir antes de la publicación aspectos tales como el nivel del lenguaje que se utilizará, la extensión del trabajo, las características macroestructurales de la publicación y, concretamente, los medios donde serán publicados tales resultados. Para la elaboración del reporte e informe final de trabajo de IAPT existen algunas sugerencias esquemáticas, aunque la misma permite poner en práctica la creatividad, autodeterminación e independencia de quienes han participado en el proceso investigativo transformador.

4.6. A manera de cierre del capítulo

La investigación acción es un concepto de la investigación teórica y práctica, la cual se contrapone considerablemente a los otros dos paradigmas convencionales de investigación, especialmente el vinculado con la corriente experimental. La investigación acción se diferencia expresamente de las demás concepciones metodológicas científicas, puesto que ella se basa,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

esencialmente, en la corriente emancipadora de la Teoría Crítica, superando en cierta medida la tendencia predominante del racionalismo, cuya influencia en el campo de la investigación educativa ha sido relevante, especialmente durante la segunda mitad del siglo veinte.

Las características o principios básicos de la investigación acción participativa pueden ser resumidas de la siguiente manera: a) La investigación en general, y especialmente en el campo de las ciencias sociales, no puede ser considerada neutral o libre de cargas ideológicas; esto significa, que tanto los/las investigadores/as como las situaciones concretas de investigación no son objetos aislados de las realidades ni de los contextos y relaciones de poder entre los sujetos participantes directa e indirectamente en los procesos investigativos; b) La investigación es asumida como un proceso interactivo, participativo, cooperativo y colaborativo, con lo cual disminuyen las relaciones verticales e impositivas propias de las otras dos tendencias de investigación; c) La investigación está directamente vinculada con situaciones problemáticas prácticas, donde los/as participantes se orientan hacia la solución conjunta de problemas sociales fundamentales de interés común; y d) El objetivo básico de la investigación está orientado hacia el logro de actitudes críticas y, especialmente, hacia la transformación de las realidades concretas estudiadas, quedando establecido el carácter emancipador y transformador del proceso de investigación.

Hemos visto, en el presente trabajo, un conjunto muy importante de ideas, conceptos, premisas, principios, propuestas y orientaciones, cuya intención ha sido la elaboración de un modelo teórico-práctico para el desarrollo concreto de trabajos de investigación, particularmente en el campo de las ciencias sociales y, muy especialmente, en la investigación educativa. Igualmente, hemos insistido en los orígenes de la investigación acción y su importante influencia en el campo de la pedagogía y la didáctica.

Las características iniciales de la investigación acción, cuya importancia y relevancia siguen vigentes, podrían resumirse de la

Cástor David Mora

siguiente forma: i) La selección de los problemas de investigación, los objetivos y las respectivas preguntas de investigación no surgen solamente del mundo del conocimiento científico acumulado, aunque él sea muy importante para el desarrollo del proceso investigativo, sino básicamente de las necesidades sociales concretas; ii) El objetivo de la investigación no está centrado en la comprobación o rechazo de hipótesis teóricas, sino especialmente en el logro de transformaciones prácticas específicas, con lo cual obviamente se obtendrá también resultados teóricos de importancia científica; iii) El problema o los problemas seleccionados para la investigación son vistos y tratados de manera compleja, evitando en lo posible su particularización en variables y factores independientes; iv) Las exigencias prácticas y teóricas de la investigación acción permiten que todos/as los/as participantes en el proceso investigativo asuman una conducta activa y protagónica, de esta manera se logrará altos niveles de comprensión y transformación de las realidades estudiadas.

En definitiva, la concepción de la investigación acción trabajada en este documento pretende, por una parte, popularizar y democratizar la investigación, sus métodos y su potencialidad como forma de conocer y transformar; por otra, construir un modelo de investigación acción flexible, práctico y asequible a diversos profesionales de las ciencias naturales y sociales, en especial para quienes están vinculados/as con la pedagogía y didáctica en todas sus manifestaciones.

Quinto capítulo:

La *etnografía* como estrategia relevante de investigación naturalista-interpretativa y sociocrítica para la investigación

Antes de culminar este apartado, queremos dedicar unas líneas al concepto de la *etnografía* y los *estudios etnográficos* como una de las estrategias de investigación más importantes dentro del paradigma de investigación interpretativo/naturalista. Su estudio especial en este documento es altamente significativo, puesto que algunas de las dimensiones y sus respectivas acciones empíricas serán tratadas siguiendo los principios, pasos y técnicas de la Etnografía. Podríamos decir que el creador de la etnografía moderna ha sido *Bronislaw Malinowski*, quien realizó las primeras investigaciones propiamente empíricas, aplicando un conjunto de estrategias de investigación que posteriormente constituyeron los elementos básicos para la realización de otros estudios de campo etnográficos. Los estudios etnográficos, siguiendo la experiencia y los grandes aportes de Malinowski, también han sido fortalecidos por autores/as como *Franz Boas*, *Ruth Benedict* y *Margaret Mead*. A partir de la década de los años veinte del siglo pasado los estudios etnográficos se convirtieron realmente una cita obligada para los/as investigadores/as en el campo de la sociología, siendo la escuela de sociología de Chicago, en los Estados Unidos, la que generó la mayor parte de investigaciones y reflexiones teóricas sobre la etnografía y sus métodos de aplicación práctica. Uno de sus pioneros fue precisamente *Robert Ezra Park*. Todos/as estos autores/as, excepto *Margaret Mead*, murieron en el transcurso de la década de los cuarenta, lo cual muestra claramente la importancia y el avance de la etnografía durante la primera mitad del siglo veinte.

El principio fundamental de la etnografía consiste en que la misma investiga fenómenos sociales en su entorno natural. El/la investigador/a participa durante cierto espacio de tiempo en la vida cotidiana del grupo que desean investigar. Aquí surge inmediatamente una crítica importante, puesto que los/as

investigadores/as etnográficos/as pretenden investigar al grupo y no investigar con el grupo, tal como podría suceder con la *Investigación Acción Participativa*, la cual veremos más adelante cuando tratemos el paradigma sociocrítico. Independientemente de esta importante crítica, es importante resaltar la importancia de la etnografía y sus aportes a los estudios de las situaciones complejas que caracterizan a nuestras sociedades. La etnografía pone su mirada básicamente en la sociedad, sin interesarle los fenómenos de carácter natural o la relación de las comunidades y la sociedad con la naturaleza. Su interés se centra más bien en las interacciones y relaciones entre los/as integrantes de un grupo social y la comunidad. Ella mira profundamente los detalles, contradicciones y los diversos ámbitos que tienen lugar en una sociedad o comunidad en un momento histórico y espacio determinados. Su intención es acercarse lo más que pueda y de manera muy familiar al grupo social que se desea investigar, así como al fenómeno de interés para el/la investigador/a, pero que muy probablemente no sea de mucho interés para tal grupo.

La Etnografía se interesa también por incorporar el lenguaje de la cotidianidad al lenguaje científico, por darle el espacio e importancia a los/as silenciados/as, los/as invisibilizados/as, quienes son la esencia de la investigación. Se desea llevar a quienes no son oídos, vistos y atendidos la oportunidad de que puedan manifestar su palabra y su crítica; por ello la intención de la etnografía también es sociopolítica. No se trata sólo de atender y tomar en cuenta los elementos discursivos de un grupo social o comunidad, sino también considerar en su máxima dimensión la conciencia práctica en relación con los acontecimientos lineales, circulares y contradictorios que alimentan la cotidianidad de dicho grupo social. Para los/as etnógrafos/as lo evidente no siempre se da a través del discurso, existen aspectos sociales altamente significativos que no hacen uso de la palabra, no pueden hablar, y aún así expresan profundamente las realidades que determinan las formas de vivir, actuar, relacionarse e interactuar.

Una de las características importantes de los procedimientos etnográficos consiste precisamente la simultaneidad entre la recolección de los datos e informaciones y sus respectivos análisis, siendo éste también uno de los principios básicos de la

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Para los estudios etnográficos, la observación se convierte realmente en una de sus principales estrategias de interacción con el mundo social. Mientras el procedimiento de la entrevista, con sus múltiples formas, pretende deducir comportamientos y supuestos del desenvolvimiento sociocultural de un determinado grupo de sujetos a través de las informaciones suministradas por los/as entrevistados/as, la observación participante de los detalles y la totalidad del fenómeno social pretende obtener, comprender y documentar las acciones sociales de manera vivencial sin intermediarios/as, puentes discursivos o informaciones secundarias, independientemente que ellas sean lo más cercanas y fidedignas a la realidad sociocultural estudiada.

Para la etnografía, los elementos centrales relevantes de un fenómeno social pueden ser percibidos realmente sólo mediante la presencia situada en el lugar de los acontecimientos socioculturales, no desde la distancia; de allí las críticas que hacen los/as etnógrafos/as a otros procedimientos cualitativos de análisis de la realidad social. Por ello, la presencia activa del/la observador/a es indispensable, lo cual implica obviamente localización en los acontecimientos, la simultaneidad, la acción del/la observador/a humano, puesto que jamás la técnica podrá sustituirlo/a, aunque la etnografía moderna hace uso muy frecuente de la tecnología con la finalidad de fijar datos e informaciones recolectados en el campo donde tiene lugar la investigación empírica.

Los procedimientos etnográficos abarcan los que tienen que ver con la constitución de sentido (significados) a todo lo visto, oído o escrito. La formación de sentido sobre las cosas y acontecimientos no debería deducirse sólo de narraciones, interpretaciones, comentarios e historias de ciertos participantes sobre sus vidas y prácticas cotidianas. El sentido de y sobre las cosas, su significado e importancia debe construirse a partir de las percepciones de los/as investigados/as y no del/la investigador/a. Aunque la intención es buena, la acción sigue el camino de la unidireccionalidad de la investigación y, particularmente, del papel altamente diferenciado entre el/la "investigador/a" y los/as "investigados/as". Por lo tanto, la

etnografía, con base en este principio, deja de ser participativa. Ella en realidad nunca se ha declarado como una estrategia de investigación participativa, de allí el surgimiento e importancia de la Investigación Acción Participativa. La observación participativa, como procedimiento fundamental de la etnografía, no se refiere a la participación de todos los actores en el proceso de investigación, sino que se restringe sólo a la participación del/la investigador/a mediante sus diversas formas de observación.

Los/as etnográficos/as consideran que se debe tomar en cuenta el papel que tiene que jugar el/la observador/a en el campo donde se desarrolla la investigación; se debe tomar nota minuciosa de cada detalle, acontecimiento, palabra y acción del grupo social en interacción entre sí, pero en relación con su cotidianidad; se debería establecer una cierta presencia rítmica del/la investigador, combinándola con sus retornos frecuentes al lugar de trabajo, estudio y/o investigación como el caso de las universidades donde normalmente laboran los/as investigadores/as etnográficos. Ello quiere decir, que para una mejor y mayor precisión de las observaciones se recomienda hacerlas durante fases alternadas entre la presencia en el grupo social o comunidad y el distanciamiento o alejamiento temporal del lugar de los acontecimientos socioculturales.

Aunque se insiste en la necesidad de observar de manera participante y acercarse muy familiarmente al grupo social, los/as etnógrafos/as tiene el gran cuidado de mantener la distancia o separaciones temporales con la finalidad de no alterar o "contaminar" los acontecimientos investigados. De allí que dicha observación participante es muy relativa, puesto que se intenta hacer acto de presencia e intervención mediante la misma observación participante, pero al mismo tiempo se procura mantener altos niveles de alejamiento con los acontecimientos socioculturales investigados. Serrano (2017, s/p) nos indica que: "buena parte de los estudios etnográficos que se han llevado a cabo en el seno de nuestras comunidades indígenas, de nuestros pueblos indígenas, se ampara es este relativismo (una especie de contradicción). Quizás guiados por el interés en describir pormenorizadamente cierto fenómeno/problema, dejan de lado el compromiso (ético-científico-político) de transformar esa

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

realidad". La etnografía se preocupa también de dos aspectos fundamentales: tomar nota de absolutamente todo lo que sucede en la investigación de campo tal como está antes de la llegada del/la investigador/a, pero también rescatar, por escrito, fotografía, vídeo, etc. cada detalle nuevo o cambio súbito/provocado que vaya ocurriendo en la medida que el/la investigador/a está presente como observador participante. Estos dos tipos de informaciones básicas le permitirán al/la investigador/a hacer comparaciones, conjeturas, precisiones, indagaciones, etc. del pasado inmediato, pero fundamentalmente de la dinámica que caracteriza a un grupo social o comunidad específica donde ocurre el proceso investigativo.

Los procedimientos etnográficos no solo toman en cuenta la observación participante, sino que también realizan algunas combinaciones con otras técnicas para el levantamiento de la información. Además de la fotografía y filmación, mencionadas anteriormente, se aplican estrategias, técnicas e instrumentos propios del paradigma de la investigación interpretativa o naturalista, con la intención de aplicar el procedimiento de la triangulación tanto para una mejor recolección de datos e informaciones fidedignas como para su análisis propiamente dicho. Otras estrategias importantes que usan los/as etnógrafos/as con la finalidad de apoyar la investigación consiste en entrevistas a expertos/as, realizadas después de la recolección de la información mediante la observación participante. Incluso, anotaciones mediante uso de la alta tecnología contribuyen considerablemente a descifrar las microestructuras difícilmente perceptibles mediante la simple observación. Las publicaciones periódicas o no de ese grupo social, las actas, comunicados y cualquier otro documento disponible son también importantes.

La construcción de ciudadanía y, particularmente la ciudadanía crítica, tiene lugar en gran medida en los procesos interactivos sociales y comunitarios, allí donde interactúan grupos sociales y comunitarios cotidianamente; allí donde tiene lugar el mundo de la producción, el trabajo, el consumo y la educación no formal e informal. La etnografía ha acumulado una gran experiencia mediante investigaciones en las fábricas, los mercados, las

Cástor David Mora

minas, los museos, las escuelas, las comunidades organizadas urbanas y/o rurales, las oficinas múltiples, en los entes públicos o privados, etc. Es decir, la etnografía ha contribuido considerablemente a hacer investigación en espacios de interacción sociocultural cotidianos y permanentes, precisamente donde se está construyendo día a día, instante a instante, la ciudadanía, con sus muchas y complicadas contradicciones. Por lo tanto, consideramos que es importante incorporar en muchos proyectos de investigación los aportes más significativos de los procedimientos etnográficos con la finalidad de fortalecer la metodología de investigación que pondremos en práctica.

Sexto capítulo:

La investigación evaluativa

6.1. Introducción

En varias oportunidades hemos indicado que muchos países de América del Sur y El Caribe viven continuamente un proceso de transformación sumamente importante en el campo educativo, especialmente en el ámbito de la discusión, diseño y desarrollo curricular. Concretamente en el caso boliviano podemos señalar que se ha asumido, como parte de la Política Educativa de Estado, el desarrollo de los procesos de aprendizaje-enseñanza con base en el método de proyectos (Ministerio de Educación de Bolivia, 2010). Éste constituye, sin duda, una de las estrategias pedagógicas-didácticas más consistente y coherente con los principios fundamentales de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia y, por supuesto, con el proyecto de Ley de Educación, denominada “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. En muchos otros países se ha considerado la realización de significativos cambios curriculares con base en teorías constructivistas, desarrollo de competencias, implementación de las neurociencias, particularmente la neurodidáctica, etc.

El desarrollo de los PAE orientados y basados en estas tendencias educativas, pedagógicas y didácticas tienen que ver mucho con la concepción educativa orientada en la interdisciplinariedad y la investigación (Mora, 2008a, 2008b, 2009, 2010 y 2016), en algunos casos conocida como actividades indagatorias integradas (Brubacher, 2000; Manning y otros, 2000; y Short, 1999, entre otros/as). En este sentido, la transformación educativa sudamericana, caribeña y muy particularmente la boliviana impulsa actualmente un conjunto de acciones, en las Escuelas Superiores de Formación Docente (ESFD)¹⁷, orientadas

¹⁷ Es importante señalar que mediante el Decreto Supremo Nr. 0156 del Estado Plurinacional de Bolivia, firmado el 06 de junio de 2009, se inicia un proceso de transformación de los Institutos Normales Superiores de Formación Docente, con salida terminal de maestro de inicial, primaria y media o técnico superior en

a la actualización y profesionalización de miles de docentes en prácticamente todas las instituciones de esta naturaleza a lo largo y ancho de cada país, pero también de buena parte de los/as docentes que ejercen la praxis educativa en los centros educativos de educación inicial, primaria y media. Este importante grupo de docentes dedicará sus esfuerzos, no sólo a la atención y cambio de sus prácticas educativas concretas, sino que además participarán individual y colectivamente en procesos de investigación de sus propias prácticas, todo lo cual coincide con la idea básica de la interdisciplinariedad y la investigación como aspectos centrales del desarrollo de la praxis propia del aprendizaje y la enseñanza; es decir, del aprender y enseñar investigando interdisciplinariamente (Mora, 1998, 2010 y 2016).

Sin lugar a dudas que todos estos cambios, reformas y transformaciones de la educación, la formación, la pedagogía, la didáctica y el curriculum, requieren de un cuidadoso seguimiento, acompañamiento y valoración, especialmente de carácter cualitativo. Por ello, hemos considerado sumamente importante dedicarle un espacio al tema de la investigación evaluativa cualitativa. Aunque esta estrategia de la investigación es sumamente amplia y compleja, nos referiremos en el presente documento sólo a algunos aspectos significativos de la misma, dejando para otro reporte el desarrollo más complejo y profundo de esta temática de la investigación social, humana y natural, particularmente de la educación.

Desde los inicios de los años sesenta, la evaluación de programas, proyectos, cambios, reformas o transformaciones en el campo de la educación, pero también en otras áreas de las ciencias naturales, humanas y sociales, se ha recurrido reiteradamente a estrategias de investigación *evaluativa* de carácter cualitativo y/o cuantitativo para su comprensión o transformación. El desarrollo de la investigación en el mundo de la evaluación educativa ha estado asociado, desde sus inicios, a procesos de las diversas reformas educativas que han tenido lugar en el ámbito nacional, regional o internacional, pero también

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

a la implementación de innovaciones, así como la constatación de rendimientos educativos, el seguimiento y optimización de diversos proyectos sociales, educativos, culturales, económicos y políticos, garantizando su calidad, complementariedad, inclusión y pertinencia sociopolítica.

Para poder comprender con mayor precisión esta estrategia de investigación, hay que tomar en cuenta, entre otros aspectos, su desarrollo histórico, el cual se remonta a los inicios de los años veinte, cuando el énfasis estaba puesto esencialmente en el tema de las mediciones cuantitativas, particularmente de resultados o logros tangibles, esencialmente referidos a mediciones de rendimiento estudiantil, basados en los métodos de investigación comúnmente usados por las Ciencias Naturales, la Psicología convencional y la Sociología cuantitativa. Veinte años después, el acento estuvo puesto más bien en descripciones amplias, precisas y etnográficas de los procesos que caracterizaban los cambios, las reformas, las implementaciones de programas y las complejas transformaciones socioeducativas o de otra naturaleza, sin perder de vista obviamente los resultados concretos que se pretendían alcanzar.

Durante los siguientes cuatro lustros, hasta casi finales de los años setenta, la investigación evaluativa adquiere un importante renombre investigativo, siendo entendida como una herramienta esencial para hacer juicios de valor cualitativo y/o cuantitativo de las respectivas políticas sociales implementadas por un determinado Estado en beneficio de las mayorías. El énfasis no sólo fue puesto en las mediciones, descripciones y seguimientos de los proyectos y programas sociales generales y particulares, sino especialmente en la utilidad y aplicabilidad de los saberes/conocimientos logrados mediante la correspondiente investigación con miras a intervenir directamente en el apropiado desarrollo de tales procesos investigativos en las circunstancias reales de existencia e implementación. En estos tiempos adquiere la praxis de la Investigación Acción Participativa un alto valor transformador e investigativo tanto en los países altamente industrializados como en los países en procesos de cambios sociopolíticos, económicos y sociales.

Desde los inicios de los años ochenta, la investigación evaluativa adquiere mucha importancia teórica, se combina con otras corrientes de investigación, se implementa con mayor fuerza en la praxis sociopolítica y adquiere, sobre todo, una fisonomía propia en cuanto a corriente de investigación en el campo de los estudios naturalistas-interpretativos y sociocríticos, sin apartarse completamente de las tendencias positivistas en términos de la investigación de carácter cuantitativo. Lo más importante es que la investigación evaluativa ha adquirido un peso grande como tendencia investigativa, llegándose a su consolidación tanto en sus aspectos teóricos como de implementación práctica. En la actualidad la investigación evaluativa tiende a institucionalizarse en cuanto a su orientación cualitativa propiamente dicha, asumiendo posicionamientos sociocríticos, manteniendo su apoyo a la transformación de las realidades en los precisos momentos en que ocurren las actividades de investigación, la interconexión dialógica con otras estrategias investigativas, su autorreflexión y autoevaluación, así como el desarrollo y comprobación de una gama muy grande e importante de herramientas, principios y métodos propios de investigación, acción y transformación. Serrano (2017, s/p) señala, con la finalidad de ejemplificarnos esta idea, lo siguiente: "de hecho son muchos los países que han creado programas de postgrado dedicados exclusivamente a la investigación evaluativa. La República Bolivariana de Venezuela cuenta con dos: uno en la Universidad Central de Venezuela y otro en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador".

Uno de los proyectos más importantes en los cuales hemos tenido la posibilidad de aplicar recientemente la teoría y práctica de la investigación evaluativa ha sido el gran proyecto de formación, actualización y superación de los/as docentes en ejercicio del Estado Plurinacional de Bolivia. Los/as docentes participantes en este *programa* de profesionalización, formación continua y actualización, impulsada por el Ministerio de Educación, la Universidad Pedagógica Nacional "Antonio José de Sucre" y el Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello, realizaron un conjunto de acciones e investigaciones relacionadas con el desarrollo complejo del mismo; para ello se propuso, después de una amplia revisión bibliográfica, un enfoque de investigación evaluativa

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

ideado y preparado exclusivamente para esta actividad, lo cual no significa que el mismo pudiese ser aplicado en otros programas diferentes o situaciones similares al mismo.

Previo al bosquejo bibliográfico, es muy importante señalar que la mayor parte de los/as autores/as coinciden en que es necesario tener presente cinco principios fundamentales de la investigación evaluativa de cualquier programa o actividad de formación; es decir, antes de entrar al campo de la valoración científica se debe tomar en cuenta lo siguiente: i) saber exactamente qué se desea investigar antes de introducirse en el mundo de las acciones investigativas; b) estar consciente que el propósito más importante de este tipo de investigación consiste en lograr los niveles de comprensión, en el sentido de David Perkins (1995); c) es necesario hacer uso de diversas estrategias de investigación, siempre bajo un enfoque paradigmático sociocrítico; d) insistir permanentemente en procesos de investigación orientados en y hacia las realidades altamente contextualizadas con la finalidad de transformarlas, para lo cual la estrategia investigativa apropiada consistiría en la Investigación Acción Participativa Transformadora, sin quitarle relevancia a las diversas familias de la investigación interpretativa o naturalista¹⁸; y e) brindar oportunidades de participación tanto a la comunidad intra-escolar como a los/as demás actores/as pertenecientes a la comunidad extraescolar.

6.2. Breve bosquejo histórico sobre investigación evaluativa

Seguramente el tema de la evaluación, básicamente en el campo de la educación constituye uno de los aspectos más discutidos y trabajados a lo largo de la historia de la educación, desde tiempos inmemorables, como por ejemplo de culturas milenarias como la China o la Hindú, hasta nuestros días, pasando obviamente por las diversas etapas que ha vivido el desarrollo histórico de la

¹⁸ Más adelante nos referiremos a la concepción metodología y al diseño de la investigación propuesto a los/as docentes para la realización de sus diversas investigaciones de sus propias prácticas educativas.

educación en el mundo. La evaluación educativa tuvo su mayor impulso a raíz del advenimiento del Positivismo, lo cual influye, aún en la actualidad, a pesar de las críticas a esta corriente paradigmática provenientes de las corrientes naturalista y sociocrítica. Es muy probable que el padre del concepto moderno de evaluación haya sido precisamente Ralph Tyler (1973), quien a pesar de su orientación en la dupla objetivos-resultados hizo, durante más de setenta años, grandes aportes a la teoría de la evaluación educativa. En este trabajo nos referiremos, a diferencia de la mayor parte de los/as autores/as consultados/as, a la investigación evaluativa desde las perspectivas naturalista y sociocrítica, lo cual fundamenta el enfoque metodológico propuesto para su implementación por parte de los/as docentes participantes en el programa de formación, actualización y profesionalización, brindado por las tres instituciones antes mencionadas.

Entre muchos/as de los/as autores/as que han trabajado el tema tenemos a Cronbach L. J., quien en 1963 escribió un artículo sobre lo que debería ser, según su opinión, la evaluación educativa. En él señala este autor que el concepto de evaluación debería estar asociado a la toma de decisiones por los responsables del quehacer educativo, desde los/as docentes tradicionales de aula hasta los máximos responsables de los respectivos sistemas educativos y sus correspondientes políticas. En primer lugar, La finalidad de esta toma de decisiones estaría vinculada directamente con el perfeccionamiento de los programas y/o las instituciones relacionadas con los mismos; con las características y realidades específicas en las cuales viven y estudian los/as participantes fundamentales del proceso educativo, así como con sus necesidades e intereses; con la calidad de los sistemas educativos en sus diversos ámbitos, insistiendo obviamente en los/as docentes y demás integrantes de la comunidad intra-escolar. En segundo lugar, la evaluación educativa debería estar orientada también al mejoramiento de un determinado programa mientras éste sea aplicado, permitiendo obviamente la realización de cambios y/o mejoramiento del mismo. En tercer lugar, este autor fue uno de los primeros críticos a la rigurosidad de los estudios comparativos entre grupos, pequeños o grandes, especialmente al supuesto de que se

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

consideraran homogéneos; para él tal supuesto no existe. En cuarto lugar, él cuestiona los macro-estudios, los cuales pretenden comparar gran cantidad de países u muchos grupos totalmente diversos entre sí. Su propuesta, por el contrario, está centrada en hacer estudios de casos, localizados y focalizados, pequeños y fácilmente manejables, para lo cual es sumamente indispensable describir cualitativamente sus características, permitiendo con ello conocer con mayor profundidad los elementos sustantivos de los contextos, realidades concretas e interacciones entre los sujetos participantes del proceso educativo. En quinto lugar, desde el punto de vista metodológico este autor propone que la evaluación debe incluir: i) estudios de los procesos más que de los resultados, ii) las características de los hechos e interacciones dentro del aula; iii) el rendimiento educativo, las actitudes y los cambios en los sujetos; y iii) realización de estudios de seguimiento y acompañamiento continuo. En sexto y último lugar, las técnicas concretas de investigación no deben limitarse a las simples preguntas de rendimiento; por el contrario, debería incorporarse cuestionarios, entrevistas, observaciones sistemáticas y no sistemáticas, preguntas de ensayo, estudios de casos, etc. Aquí podemos percibir nuevamente su visión cualitativa de la investigación evaluativa.

Por otra parte, Michael Scriven¹⁹ (1967), otro de los/as autores/as de este importante movimiento, nos muestra algunas ideas sustantivas en torno a la conceptualización de la investigación evaluativa. Él señala, en primer lugar, que existe una diferencia básica entre la evaluación como actividad propiamente metodológica y la evaluación como parte de las metas u objetivos que se desea lograr; en segundo lugar, se piensa que este autor

¹⁹ Es importante resaltar que estos/as autores/as iniciaron precisamente en la década de los sesenta un interesante proceso de discusión sobre metodológica de la investigación evaluativa. En este trabajo hemos intentado hacer referencia a sus primeros aportes originales, lo cual no significa que ellos/as hayan dejado de producir y publicar, inclusive hasta los últimos años del siglo veinte, tal como se puede observar en la vasta bibliografía de cada uno/a de ellos/as. En algunos casos como el de Stake (1999) podemos ver claramente sus cambios conceptuales o mejoramientos epistemológicos durante los años en los cuales han proporcionado importantes ideas sobre la temática.

fue quien introdujo por primera vez la idea de la evaluación sumativa y formativa, lo cual le suministró el componente cualitativo al concepto convencional de la evaluación orientada y basada en la elaboración de test esencialmente de carácter cuantitativo; en tercer lugar, critica al igual que Sacristán (1982 y 1997) la evaluación por objetivos previamente planificados y previstos, medibles en términos puramente de rendimiento y cognoscitivos; en cuarto lugar, establece también una importante diferenciación entre evaluación intrínseca, referida a la valoración del elemento en sí mismo, y la evaluación extrínseca, en la cual se valora los efectos que ella produce; en quinto y último lugar, a diferencia de Cronbach (1963), acepta la realización de estudios comparativos, pero admitiendo evidentemente las grandes dificultades técnicas y metodológicas que ello implica.

Estos tres importantes ideólogos de la investigación evaluativa influyeron considerablemente, hasta bien entrada la década de los años setenta, en los métodos, enfoques y prácticas relacionadas con la evaluación tanto de programas educativos, sus procesos y técnicas como en el impulso de nuevas ideas, muchas de ellas altamente complejas, pero escasamente prácticas para sus aplicación concreta en diversas realidades y contextos educativos. Paralelamente a este movimiento hubo un conjunto de voces críticas muy importantes en contra de la evaluación centrada puramente en el logro de objetivos terminales. Entre ellas podemos mencionar brevemente los siguientes: Sacristán (1986 y 1997), Eisner (1967 y 1969), Alkin (1969), etc. De esta manera surgen nuevas corrientes en contra de la medición de los aprendizajes (Baker, 1969), quienes también criticaban a las corrientes positivistas en tanto que consideraban necesario medir todo, probarlo y comprobarlo, siempre en términos de objetivos cognoscitivos o también algorítmicos, quedando fuera toda posibilidad de ver los avances de los/as participantes en términos cualitativos o, según Perkins (1995 y 2003) referidos a los niveles de comprensión.

A raíz de este conjunto de críticas, opiniones contradictorias, en muchos casos, y el auge de los denominados “modelos” evaluativos de la educación, Stufflebeam y colaboradores/as (2000) desarrollan un enfoque de evaluación educativa que

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

pretendía ir más allá de la consideración puramente cuantitativa de los resultados finales en función de objetivos terminales previamente planificados. Ellos toman en cuenta, entre otras influencias, los aportes de Cronbach (1963) y Scriven (1967) sobre el componente cualitativo y comparativo de la evaluación educativa. El “modelo” de Stufflebeam (1966, 1994, 1998, 1999, 2000 y 2001) es el más conocido y utilizado -internacionalmente hablando. Ellos/as consideran que la evaluación debe ser, sobre todo: a) útil; b) factible; c) apropiada, adecuada y legítima; y d) segura y precisa. Desde el punto de vista metodológico-conceptual proponen y desarrollan ampliamente el *modelo* conocido como CIPP. Es decir, sostuvieron que la evaluación educativa tiene que tomar en cuenta los *contextos* donde ella tiene lugar, lo cual significa que se estudiará, entre otros aspectos, las condiciones y realidades concretas donde ocurren las situaciones educativas específicas. La segunda componente se refiere básicamente a los *insumos o entradas*, lo cual tiene que ver esencialmente con los sujetos que ingresan al mundo de la educación, con sus características y condiciones previas iniciales tanto desde el punto de vista antropológico como sociológico, afectivo, cognoscitivo, etc. En tercer lugar, este “modelo” contempla los *procesos*, en su sentido amplio, recorridos para el desarrollo del quehacer educativo, para lo cual se tomará en cuenta el conjunto complejo de interacciones socioeducativas fuera y dentro de los centros educativos. En cuarto y último lugar, se tiene al *producto* logrado durante las prácticas educativas. Esto tiene que ver con los resultados, especialmente referidos a la formación específica y general de las personas en términos cognitivos y cognoscitivos, más que en otros logros de carácter más cualitativos y transformadores.

Si bien el modelo CIPP es muy práctico, en cuanto a su aplicación concreta, muy atractivo con respecto a su concepción y altamente crítico en cuanto a los “modelos” basados en la teoría de sistemas, puesto que toma en cuenta los contextos y los procesos educativos, visto desde una concepción diversa de las prácticas educativas, el mismo aún está altamente influenciado por conocer los aspectos determinantes de los buenos o malos resultados de la educación, lo cual le imprime a este modelo la connotación positivista de la evaluación educativa; es decir, hay

que tomar en cuenta los contextos, las entradas y los procesos con la finalidad de obtener buenos productos, medibles en lo posible y comparativamente superiores a los demás potenciales competidores. Por otra parte, este “modelo” también está orientado a la concepción educativa basada en objetivos terminales, aunque se tome en cuenta los procesos y los contextos donde tienen lugar las acciones educativas concretas, especialmente las aulas de clases, descuidando en cierta forma los otros lugares de aprendizaje y enseñanza; es decir, no se toma en consideración, dentro de los contextos estudiados, a las comunidades extraescolares. A pesar de esta crítica importante, sí nos interesa su idea estructural para la conformación de nuestra propuesta, la cual desarrollaremos al finalizar esta primera parte del presente libro. No se trata de agregar o quitar algo al “modelo” CIPP, pero sí tomar en cuenta sus aspectos positivos de interés y relevancia para nuestra propuesta.

Ante la avalancha de observaciones y críticas a los “modelos” de carácter positivista surge un conjunto de otros enfoques conocidos como “modelos alternativos” para la evaluación educativa. Por supuesto que sería muy amplio, y por lo tanto escapa de nuestras intenciones, describir cada uno de ellos; sin embargo, mostraremos a continuación, de acuerdo con Escudero (2003), algunas de sus características básicas en cuanto a: i) la pluralidad metodológica, ii) la pluralidad de la audiencia, iii) el papel diverso que juega el/la investigador/a; iv) el reconocimiento de la pluralidad de las funciones de la evaluación; v) apertura a múltiples causas y consecuencias de la evaluación; vi) pluralidad de los objetos de la acción evaluadora; vii) pluralidad de los procesos evaluativos; viii) diversidad de criterios sobre la evaluación educativa; ix) amplitud hacia los diversos conceptos de evaluación existentes. Estas nueve características de los “modelos progresistas” tienen a aceptar muy ligeramente todo en cuanto a conceptos, finalidades, procedimientos y usos de la evaluación educativa. Consideramos, en consecuencia, que es necesario construir un “modelo” que logre un balance entre las propuestas rígidas-“objetivas” y aquéllas extremadamente abiertas, donde podría valer cualquier idea sobre evaluación educativa e infinidad de procedimientos con respecto a su desarrollo y aplicación en ámbitos concretos.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Para finalizar este breve panorama sobre la evaluación educativa y antes de entrar a la descripción y fundamentación de nuestra propuesta específica, consideramos importante hacer mención, muy brevemente, al aporte de Guba y Lincoln (1989), quienes también critican fuertemente a los enfoques positivistas, haciendo observaciones a los planteamientos muy abiertos donde puede valer absolutamente todo, bajo la cortina de la connotación “progresista”. Estos dos autores encuentran su basamento epistemológico en algunas tendencias postmodernistas sobre la ciencia y el conocimiento, por un lado, y en el movimiento constructivista en boga para el momento, por el otro. Su propuesta ha sido denominada como el “cuarto gran movimiento” de evaluación educativa. Por supuesto que algunas ideas básicas de éstos y los/as demás autores/as, antes mencionados/as, nos ayudarán en la conformación de una nueva propuesta, ajustada obviamente a las nuevas exigencias, conocimientos sobre la temática y, muy especialmente, sobre los aspectos sociocríticos y transformadores que caracterizan a la educación en muchos de los países de América Latina y El Caribe.

6.3. Enfoque y propuesta sociocrítica de la evaluación educativa investigativa

En esta parte pretendemos construir un enfoque sociocrítico, interdisciplinario y transdisciplinario para la evaluación educativa, considerada como un proceso investigativo. Para ello tomaremos en cuenta obviamente muchos de los aportes de los denominados cuatro movimientos mencionados anteriormente (Guba y Lincoln, 1989; Stufflebeam, 1998; Weiss, 1983; Escudero, 2003 y muchos/as otros/as). El desarrollo histórico de la evaluación educativa ha asumido, con mucha insistencia, que ésta no puede considerarse como una actividad de investigación. Tal opinión fue producto, claramente, del predominio del paradigma positivista en la primera mitad del siglo veinte, pero que con el advenimiento y avance acelerado de la concepción naturalista-interpretativa y la tendencia sociocrítica de la investigación se logró superar en buena medida esta idea. Por ello, la evaluación educativa es considerada por muchos/as

autores/as como un proceso investigativo, adquiriendo la connotación de “*investigación evaluativa*”.

Desde esta perspectiva caracterizaremos la evaluación educativa, de tipo investigativo, de la siguiente manera: 1) la evaluación es un proceso social y político, puesto que ella trata del estudio sistemático de interacciones sociopolíticas en contextos y realidades específicas, las cuales obedecen obviamente a intereses y necesidades de actores internos o externos al objeto que se desea evaluar; 2) la evaluación es un proceso altamente participativo, cooperativo y colaborativo, puesto que en ella intervienen directa o indirectamente diversas perspectivas provenientes del conglomerado de personas vinculadas con el quehacer educativo; 3) la evaluación es un proceso cíclico y profundamente divergente, puesto que nunca habrá un resultado final o definitivo y además pueden existir diversas subjetividades en las actividades investigativas, lo cual requiere múltiples miradas y recursividad en la sistematización; 4) la evaluación también obedece a un proceso endógeno, ya que los resultados de la misma son producto de las acciones prácticas ocurridas continuamente en la bases donde tienen lugar los hechos y las acciones educativas; 5) la evaluación en términos generales, pero básicamente la educativa genera resultados impredecibles, ante lo cual quienes participan en el hecho evaluativo deben respetar altamente las consecuencias de la misma, especialmente cuando se trata de una actividad de corte investigativo; 6) la evaluación sistematiza las realidades, pero sobre todo contribuye a sus cambios, puesto que ella es considerada como parte integrante del proceso educativo, más si se trata de un componente básico del currículo; 7) la evaluación obedece también a acciones cambiantes y dinámicas, ya que el objeto de su estudio está sometido a los cambios permanentes influenciados por los hechos siconaturales, particularmente cuando se trata de la praxis educativa; 8) la evaluación es un proceso transformador, ella permite transformaciones de los hechos concretos, pero también de todos los sujetos que participan en la misma; 9) la evaluación tiene un carácter autocrítico y autoreflexivo, puesto que los/as participantes en ella no sólo son entes externos al hecho evaluativo, sino que son esencialmente parte integrante y activa de los acontecimientos que se desea evaluar; 10) la

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

evaluación es además un proceso dialéctico, ella tiene lugar en contextos reales concretos donde ocurren prácticas cambiantes, que requieren explicaciones y análisis teóricos, los cuales a su vez contribuyen al cambio de esas prácticas y así sucesivamente, de manera infinita, se establece una relación constante entre *práctica y teoría*; 11) la evaluación requiere para su éxito de la aplicación, especialmente cuando se asume el paradigma sociocrítico de la investigación, de una multiplicidad metódico-técnica, con lo cual se supera grandemente el método puramente cuantitativo, parcelado, objetivista, individualista, externo y selectivo, basado puramente en datos numéricos estratificados; 12) finalmente, la evaluación puede verse como un proceso de aprendizaje y enseñanza, no sólo porque ella forma parte fundamental del quehacer educativo, sino porque esencialmente quienes participan en ella aprenden a evaluar los acontecimientos internos-externos, pero también enseñan a evaluar a los/as demás participantes, se trata de un proceso también de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para lo cual es necesario establecer relaciones dialécticas entre el aprendizaje y la enseñanza.

Aunque es necesario ver críticamente cada una de estas corrientes de evaluación educativa, consideramos que ellas han acumulado, a partir de sus reflexiones teóricas y también de sus aplicaciones en estudios evaluativos concretos, un gran conocimiento sobre la evaluación educativa desde una visión investigativa, lo cual obviamente contribuye de manera sustantiva a mejorar y transformar la educación en todas sus manifestaciones. Entonces, unido a las doce caracterizaciones descritas en el párrafo precedente y tomando en cuenta los aportes de Guba y Lincoln (1989), Cronbach (año), Scriven (1991), Stufflebeam y colaboradores/as (2000), entre otros/as autores/as, presentamos a continuación un conjunto de recomendaciones fundamentales para el éxito de la evaluación educativa investigativa.

- 1) Según los/as autores/as mencionados/as todo plan y proceso de evaluación debe cumplir claramente con los requisitos de precisión, legitimidad, utilidad y factibilidad.

Cástor David Mora

- 2) Todo estudio de evaluación debe obedecer primeramente a los principios básicos de una sociedad democrática incluyente y altamente participativa, equitativa e igualitaria, que permita a todos/as los/as ciudadanos/as Vivir Bien en el sentido socialista.
- 3) Cualquier estudio de esta naturaleza debe tomar en cuenta el triple papel de la educación, en particular en relación con sus contextos; es decir, la formación integral de todos/as los/as participantes del mundo intra-escolar, especialmente los/as estudiantes; en segundo lugar, la comunidad extraescolar, particularmente aquélla que está estrechamente vinculada con los centros educativos y, en tercer lugar, la sociedad en general como beneficiaria directa e indirecta de la educación, para lo cual deben existir políticas educativas claras e incluyentes.
- 4) Las investigaciones evaluativas de la educación deben tomar en consideración las responsabilidades y deberes fundamentales tanto de los/as docentes participantes directos/as en el hecho educativo como de la institución, especialmente del personal directivo y administrativo.
- 5) En esta misma línea cualquier estudio evaluativo de la educación tiene que estar orientado a la valoración del significado e importancia que tienen los/as docentes y las instituciones educativas con el Estado Docente; es decir, responder claramente ante los requerimientos e inversiones de la sociedad, lo cual tiene que ver con el profesionalismo de los/as docentes, personal directivo y las instituciones en general.
- 6) Según estos/as autores/as todo estudio evaluativo debe contribuir a los cambios y mejoramiento de los centros educativos y la educación en general, puesto que no tendrá mayor significado y relevancia si los mismos sólo hacen juicios valorativos.
- 7) En esta misma dirección, consideramos a diferencia de la mayoría de los/as autores/as consultados/as que la

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Investigación Acción Participativa permite no sólo hacer propuestas para el cambio, sino esencialmente lograr transformaciones durante el mismo proceso.

- 8) La mayoría de los trabajos escritos sobre evaluación educativa, particularmente aquéllos basados en la concepción sociocrítica abogan por una evaluación sumativa y formativa.
- 9) La investigación en el campo de la evaluación educativa es potenciada con la incorporación de otras ideas tales como la, autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación profesional de los/as participantes en forma individual o colectiva.
- 10) La evaluación educativa desde una perspectiva investigativa debe tomar en cuenta el hábitat escolar, las realidades concretas, las condiciones y características de la comunidad intra y extraescolar donde tiene lugar los procesos educativos intra, inter y transdisciplinarios.
- 11) La investigación de las condiciones iniciales antropológicas, sociales y cognoscitivas y cognitivas de los sujetos participantes en el quehacer educativo deben ser tomadas en cuenta para poder planificar apropiadamente el conjunto de actividades pedagógicas y didácticas dentro y fuera de los centros educativos, pero también para garantizar las condiciones donde tienen lugar la praxis educativa.
- 12) La evaluación educativa desde la perspectiva investigativa debe tomar en cuenta, con mucho énfasis, el desarrollo del conjunto de actividades intra y extraescolares de los Centros Educativos Comunitarios Autónomos (CECA)²⁰, es decir estudiar en profundidad los procesos pedagógico-didácticos, no sólo desde la perspectiva de la simple descripción, sino esencialmente con la intención de producir transformaciones de las prácticas educativas concretas con la finalidad de mejorar tanto las condiciones de estudio y trabajo como las

²⁰ Ver sobre los CECA los trabajos de Mora y Oberliesen (2004) y Mora (2012).

acciones y reflexiones de quienes participan en el hecho educativo.

- 13) La mayor parte de las tendencias evaluativas desde la perspectiva puramente positivista insisten en la planificación didáctica sólo con la finalidad de determinar el logro de objetivos terminales, descuidando por completo los resultados parciales y finales más de carácter cualitativo que cuantitativo; estamos en presencia de la idea fundamental de la evaluación, con énfasis en la investigación, de los resultados parciales y/o finales de la praxis educativa; para la mayor parte de los/as autores/as consultados/as la orientación está en la evaluación del producto, entendiéndose éste como producto final.
- 14) La evaluación educativa debe ser transparente, objetiva y subjetiva, aplicando altos mecanismos de interacción y comunicación entre quienes participan en ella. En párrafos anteriores hemos indicado claramente que es necesario incorporar formas altamente democráticas y participativas, lo cual será complementado evidentemente con la interacción y comunicación colectiva, evitando las imposiciones, individualismos y los monólogos investigativos, propios de la investigación dentro del mundo positivista.
- 15) En cuanto al método, desde el punto de vista técnico-procedimental, la evaluación educativa tiene que incorporar, necesariamente, la idea del multimétodo tanto para la recolección de información como para sus respectivos análisis, sin olvidar obviamente la diversidad instrumental. En el campo de la investigación naturalista y la Investigación Acción Participativa se usa con frecuencia la idea central de la triangulación en sus diversas connotaciones y aplicaciones.
- 16) Según nuestro punto de vista, la evaluación educativa investigativa debe hacer uso también de estudios de meta-análisis, para lo cual es necesario tomar en cuenta esencialmente estudios previos sobre las mismas situaciones o aquellas similares en contextos diversos. El meta-análisis no sólo es necesario para hacer estudios sobre estudios, sino

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

también como parte de los procesos de triangulación, corroboración y comprobación científica.

- 17) La mayoría de los/as autores/as que han trabajado ampliamente la temática de la evaluación educativa investigativa, coinciden en cuanto a la necesidad de hacer también meta-evaluaciones formativas y sumativas, con lo cual se podrá analizar profundamente los procesos evaluativos en sí mismos, obteniendo con ello resultados importantes para posteriores estudios de la misma situación o situaciones diferentes.
- 18) Por último, la evaluación educativa de tipo investigativo debe necesariamente difundir y compartir al interior de los centros educativos con todos/as los/as participantes, pero también al exterior de los mismos con toda la comunidad potencialmente interesada en los resultados logrados de los respectivos estudios.

De acuerdo con los doce aspectos que caracterizan la evaluación educativa investigativa y las dieciocho recomendaciones fundamentales descritas brevemente en los párrafos anteriores, podemos concluir, a diferencia del método CIPPP (*Contexto, Insumos, Proceso y Producto*) ideado por Stufflebeam y colaboradores/as (2000), que la evaluación educativa tiene que estar, básicamente, focalizada en seis grandes aspectos, los cuales mencionaremos sucintamente a continuación:

- A) Evaluación del hábitat educativo y las condiciones de trabajo-estudio intraescolares. Es ampliamente conocido que buena parte de la vida de nuestros/as estudiantes transcurre en los centros educativos, más si éstos asumen una orientación comunitaria y productiva. También se tiene conocimiento que las realidades concretas de tales centros influyen directa o indirectamente en el trabajo educativo de todos/as los/as participantes, especialmente de los/as estuantes. El hábitat de estudio y trabajo es, en la mayoría de los casos, determinante para el logro de altos niveles de producción y comprensión. En este sentido, cualquier evaluación educativa, más si se trata de

Cástor David Mora

un proceso investigativo, debe tomar en cuenta este importante aspecto, conocido para algunos/as como evaluación del contextos intra-escolar.

- B) En segundo lugar, tenemos la evaluación de la comunidad extraescolar. En variadas oportunidades hemos insistido que el quehacer educativo no sólo obedece a los procesos interactivos dentro del aula o de los centros educativos, sino que ellos también tienen lugar fuera de los mismos, más concretamente en el mundo fuera de la escuela; es decir, en la comunidad extraescolar, la cual conocemos como los OLAE²¹. Los/as participantes en el hecho educativo, especialmente los/as más grandes deben y tienen que realizar actividades de acción en investigación en el marco de sus procesos de estudio en el complejo mundo de la comunidad extraescolar.
- C) Evaluación de las condiciones de entrada. Esto significa que toda evaluación educativa investigativa debe tomar en cuenta necesariamente las características y aspectos específicos tanto en el ámbito individual como colectivo. Ello tiene que ver con las condiciones antropológicas de los/as sujetos que entran al mundo de la educación en un determinado CECA y, por supuesto, los efectos que determinan sus respectivas socializaciones; uno de esos aspectos, por ejemplo, tiene que ver obviamente con los denominados conocimientos previos y las experiencias acumuladas por cada sujeto en términos individuales, pero también aquéllas de carácter colectivo.
- D) En tercer lugar, tan importante como el anterior, está la evaluación de los procesos pedagógicos y didácticos, especialmente aquéllos que tienen lugar dentro de los Centros Educativos Autónomos Comunitarios (CECA), sin olvidar obviamente las actividades educativas que ocurren fuera de tales centros, conocidos como Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza. Este aspecto en sí mismo

²¹ Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza (OLAE) y Centros Educativos Autónomos Comunitarios (CECA) (Mora, 2010 y 2012).

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

puede convertirse en un inmenso programa de investigación educativa, tal como sucede con algunas experiencias nacionales e internacionales. Si se pone en práctica, por ejemplo, un método pedagógico-didáctico como el aprendizaje investigativo, interdisciplinario y transdisciplinario, entonces su evaluación podría estar concentrada sólo a este componente o, preferiblemente, a la relación e importancia de los demás cinco componentes considerados por nosotros como fundamentales para una evaluación científica completa de la educación.

- E) La evaluación del personal docente, administrativo y directivo; todos/as tenemos conocimiento que en el hecho educativo concreto no sólo participan los/as estudiantes y docentes al interior de los centros educativos, sino también otros/as actores tales como el personal directivo, preferiblemente si éste se constituye por un equipo más que por una individualidad. Muchas investigaciones han demostrado claramente que en el éxito o fracaso de la educación interviene también el personal directivo y administrativo. Por ello, es sumamente importante observar y oír las opiniones, acciones y comportamientos de estos dos tipos de actores educativos, paralelamente a la investigación sobre los/as docentes, en relación con las actividades pedagógico-didácticas puestas en práctica.

- F) Finalmente, la evaluación educativa, dentro de nuestra perspectiva, debe ocuparse también de los resultados parciales y finales. A diferencia del “modelo” CIPP, cuya aceptación internacional es muy importante, el “producto”, según éste, no está referido única y exclusivamente a los resultados finales del hecho educativo, medidos normalmente desde una concepción cuantitativa del producto educativo. En este enfoque nos referimos tanto a los productos parciales como a los finales, pero también vemos tales resultados desde tres perspectivas: cualitativos, cuantitativos y transformadores. Los resultados finales no sólo son simbólicos, sino también materiales, tangibles y concretos, especialmente cuando

se trata de una educación productiva, sociocrítica y comunitaria.

Modelo CCEPPR (David Mora, 2010)

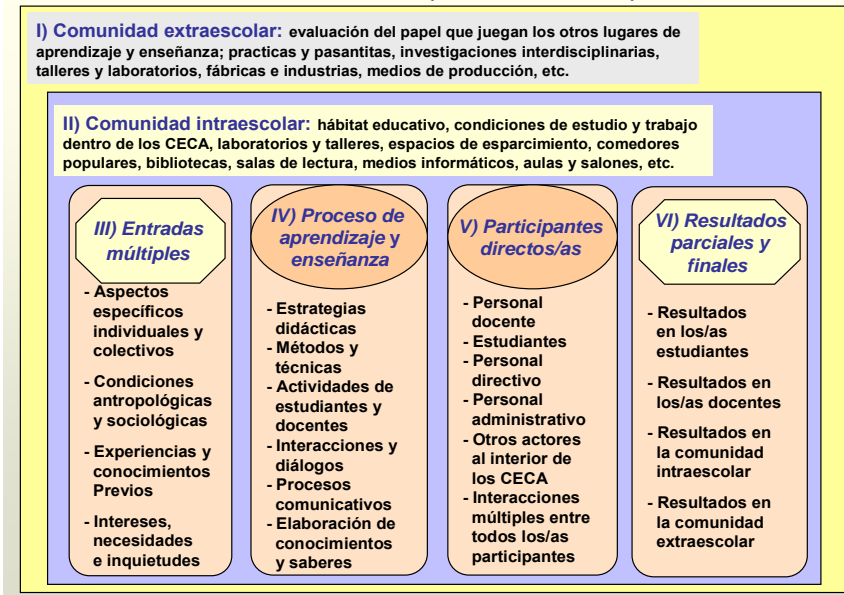


Figura 8

Estas seis componentes las podemos abreviar, con fines prácticos y nemotécnicos, usando términos específicos de la siguiente manera: *i) Contextos intraescolares; ii) Comunidad extraescolar; iii) Entradas múltiples; iv) Proceso de enseñanza-aprendizaje; v) Participantes directos; vi) Resultados parciales y finales.* Este modelo o enfoque de evaluación podría denominarse CCEPPR o simplemente C^2EP^2R (figura 8). Por supuesto que el ideal de los/as investigadores/as, en particular los/as docentes como investigadores/as, consiste en estudiar los diversos factores que componen las seis partes del modelo CCEPPR; sin embargo, en la mayoría de los casos esta intención no siempre es posible, puesto que existe un conjunto muy importante de limitaciones y delimitaciones contrarias a su completa realización. Una posible solución sería tomar en cuenta como parte esencial del proceso investigativo una o más componentes del modelo, sin olvidar la estrecha interrelación entre todas las partes, por un lado, y la importancia de investigar la complejidad total de elementos que intervienen en el quehacer educativo, los cuales están

expresados en gran parte en este enfoque o *modelo* de evaluación educativa investigativa.

6.4. El diseño de la investigación propiamente dicho

Primeramente es muy importante resaltar que el *modelo* construido sobre la base de la teoría y experiencias existentes en el campo de la evaluación educativa y, particularmente, a partir de las concepciones educativas, curriculares, pedagógicas y didácticas caracterizadores de los cambios educativos de muchos de nuestros países latinoamericanos y caribeños, puede ser aplicado en dos grandes direcciones, siempre de acuerdo con las intenciones de la investigación. Por un lado, este modelo se puede utilizar para estudiar las realidades educativas tales como ellas existen; es decir, sin poner en práctica ninguna acción transformadora o innovación; en segundo lugar, también puede aplicarse en la medida que se pone en práctica algún plan o programa educativo, por muy concreto o amplio que éste sea. Esta última forma de aplicación es la más importante para poder generar cambios sustantivos durante el desarrollo de las prácticas educativas concretas. En ambos casos, por supuesto, se pondrá en funcionamiento una concepción metodológica de investigación, seleccionada por el/la investigador/a o equipo de investigadores/as.

Así por ejemplo, si un determinado sistema educativo decide poner en práctica el *método por proyectos* o la resolución de problemas, desde una visión interdisciplinaria e investigativa de la didáctica, entonces los/as docentes investigadores/as estudiarían no sólo los aspectos referidos al desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza, es decir a la cuarta parte del modelo, sino que considerarían otras partes del mismo o su totalidad. En este caso la metodología ideal sería la investigación acción participativa. El diseño de la investigación, en consecuencia, estaría determinado por las intencionalidades de la misma y, especialmente, por las características de las acciones e innovaciones que se desea implementar, quedando a criterio del

equipo investigador cómo aplicar el modelo **Contextos intraescolares, Comunidad extraescolar, Entradas múltiples, Proceso de enseñanza-aprendizaje, Participantes directos y Resultados parciales y finales** (CCEPPR). En este sentido, mostraremos a continuación un conjunto de seis grandes fases, no rígidas ni únicas, que conformarían el diseño de una investigación aplicando el enfoque antes descrito. Estas macro-fases, obviamente, contienen muchas sub-fases, las cuales no describiremos puesto que ellas dependerán de la concepción particular de cada estudio:

- i) *Fase de preparación y organización de la investigación.* Todo trabajo investigativo obedece, en primer lugar, a unas intenciones, intereses y necesidades de las personas que desean resolver una situación problemática, conocer una determinada realidad o poner en práctica una acción o innovación educativa. Al tener clarificada este conjunto de elementos como punto de partida de la investigación, entonces se procederá a la preparación y organización de todos los aspectos relacionados con el estudio, los cuales van desde la bibliografía disponible hasta la elaboración del instrumentario, pasando por la conformación de las condiciones básicas para el éxito del trabajo investigativo. Esta fase también incorpora un proceso de discusión profundo sobre las partes consideradas, según las finalidades, para su estudio, así como los alcances de las respectivas actividades de investigación.

- ii) *Fase de implementación de la investigación.* Por supuesto que esta fase es seguramente la más importante en todo proceso investigativo, especialmente cuando se trata de investigaciones relacionadas con evaluación educativa, debido esencialmente por la complejidad de la misma en cuanto a los diversos ámbitos y escenarios que deben ser considerados. La implementación puede verse desde, por lo menos, tres perspectivas, siempre de acuerdo con las finalidades de la misma y la concepción de investigación asumida: a) implementación interna o/y externa de tipo naturalista; b) implementación interna o/y externa de tipo positivista; y c) implementación interna o/y de carácter

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

sociocrítico, mediante la *investigación acción participativa*. Esta fase tomará en cuenta, entre otros aspectos, los recursos necesarios y disponibles, las/as participantes directos/as e indirectos/as en el proceso investigativo; el instrumental previamente elaborado y, por supuesto, el conjunto complejo de elementos integrantes de cada una de las seis partes consideradas como objeto o parte de la investigación.

- iii) *Fase de sistematización y análisis de la información.* Todo trabajo de evaluación educativa está referido al estudio detallado de hechos concretos vinculados con la praxis educativa; los mismos escapan de la investigación puramente teórica o de la investigación meta-analítica. Los/as investigadores/as en este campo están en presencia de realidades específicas donde ocurren muchos acontecimientos educativos, en la mayoría de los casos impredecibles. Estaríamos en presencia, en gran medida, ante una investigación fundamentalmente práctica, la cual debería tener consecuencias directas e inmediatas en el mundo educativo. Por ello preferimos hablar de un proceso de sistematización de tales prácticas, recogiendo la mayor cantidad de información posible con la finalidad de analizarla y así lograr cambios sustantivos de tales realidades. Los/as investigadores/as deben tener presente la importancia y el significado que tiene una buena formación teórico-práctica sobre el análisis de las informaciones, particularmente cuando se trata de datos cualitativos, siendo éste el caso más frecuente en el mundo de la evaluación educativa.
- *Fase de discusión y socialización colectiva de resultados.* Todo proceso de sistematización de prácticas y experiencias, así como del análisis de informaciones producto de cualquier trabajo de campo requiere, primeramente, un proceso de discusión a la luz de otras investigaciones sobre temáticas similares y, básicamente, en correspondencia con los estudios teóricos que podrían explicar en buena medida algunos aspectos surgidos de las prácticas investigativas. Si bien parte de los estudios

etnográficos consideran que no es indispensable hacer uso de la teoría y el conocimiento empírico analítico acumulado durante años, nosotros creemos que los datos, por muy profundos y concisos que puedan ser, jamás sustituirán completamente las explicaciones pre-existentes sobre la temática. Por ello, pensamos que antes de la socialización colectiva de resultados, producto del trabajo de campo, es indispensable la realización de actividades de discusión con la mayor parte de los/as integrantes en la investigación. La socialización de resultados debe obedecer también a una concepción altamente democrática, poniendo siempre a la disposición, de manera transparente, tanto los resultados parciales como finales a todos/as los/as integrantes de la investigación, así como al colectivo de los espacios donde ha tenido lugar el estudio. Todos/as sabemos que existen diversas formas de presentación de resultados, la más importante tiene que ver con su publicación, en diversos formatos, a poblaciones amplias vinculadas directa e indirectamente con las realidades concretas del estudio.

- *Fase meta-discursiva del proceso investigativo.* Aunque pareciera que con la socialización y publicación definitiva de los resultados parciales y finales, previstos en la fase anterior, culmina toda la investigación, consideramos por el contrario que aún queda pendiente un momento sumamente importante, el cual tiene que ver con el análisis profundo de todos los acontecimientos ocurridos durante los diversos pasos de cada estudio. Mediante el metadiscurso se pretende hacer una reflexión profunda, crítica y autocrítica de los posibles fracasos y éxitos acontecidos en cada una de las acciones desarrolladas durante los diversos momentos investigativos. En esta fase se discutirá profundamente sobre los cambios inherentes al mismo proceso de evaluación educativa investigativa, pero también sobre sus consecuencias y recomendaciones que no deberían quedarse sólo en buenas intenciones, sino influir en su ejecución concreta. El metadiscurso es característico de la investigación sociocrítica, especialmente mediante la Investigación

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Acción Participativa. Esta fase contiene también elementos sustantivos sobre el seguimiento del conjunto de acciones implementadas durante el estudio, las cuales no deberían descuidarse o perderse en la inercia de las prácticas educativas, puesto que se caería en el error de hacer sólo análisis con intenciones discursivas internas/externas, obteniéndose escasos resultados en cuanto al cambio o mejoramiento de tales realidades.

- vii) *Fase de cierre o continuación de la investigación.* Esta última fase, tal vez la más sencilla de todas, pero igualmente muy significativa, pretende hacer un cierre tanto de los resultados parciales logrados durante el proceso como de los resultados finales. Si se trata de una investigación recursiva, en forma de espiral, basada en la Investigación Acción Participativa, entonces estaríamos en presencia del cierre de un ciclo o un momento investigativo, mas no de un cierre definitivo del estudio. En la mayoría de los casos, sea mediante la Investigación Acción Participativa u otro método de investigación, estaríamos hablando de una culminación parcial que permite inmediatamente el inicio, o bien de un nuevo ciclo en el caso de la IAP, o de otra etapa del estudio en el caso de otra estrategia metodológica; también podríamos hablar obviamente del inicio de una nueva investigación de prácticas similares u otras totalmente diferentes.

6.5. Los/as participantes en la praxis investigativa

Con respecto a los/as participantes del desarrollo del estudio, debemos destacar que existe un conjunto de razones por las cuales una investigación de esta naturaleza no debería asumirse de manera individual, sino en equipo. Se trata de evaluar situaciones complejas donde intervienen diversos actores, entre los cuales podemos destacar los siguientes: a) estudiantes, b) docentes, c) equipo directivo, d) personal administrativo, e) padres, madres y representantes, f) personas externas a los

centros educativos y, finalmente, g) investigadores/as externos/as, en caso de que existan. Esta gran cantidad de sujetos debe ser tomada en cuenta e incorporada al proceso investigativo-participativo, para que ellos/as no sean objeto de la investigación, sino sujetos activos y productivos de la misma. En segundo lugar, la alta complejidad de las realidades que se desea investigar trasciende los límites de la caracterización de objetos específicos comúnmente delimitados en procesos investigativos individuales, tal como ocurre con frecuencia en la elaboración de los trabajos de grado en muchas de nuestras universidades; tal situación se hace más compleja en caso de considerarse varias o las seis partes descritas anteriormente; estas condiciones básicas requieren, entonces, la participación de muchas personas, quienes trabajarían de manera cooperativa y colaborativa durante todas las etapas de la investigación. En tercer lugar, la necesidad de generar cambios a través de la investigación implica obviamente la participación activa de la mayor parte de personas relacionadas con las prácticas concretas investigadas, puesto que son ellos/as quienes evidentemente garantizarían tales cambios y no los resultados de la investigación, lo cual tendrá consecuencias, probablemente, a mediano y largo plazo. En cuarto y último lugar, toda investigación es una actividad de aprendizaje-enseñanza, más si se trata de la investigación en el campo de la evaluativa educativa. En este caso, la investigación como un hecho también educativo debe asumirse como un proceso colectivo de aprendizaje y enseñanza, el cual pretende que los/as participantes permanentes de la vida dentro y fuera de los Centros Educativos Comunitarios Autónomos se conviertan en investigadores/as de sus propias prácticas, pero también tomen en cuenta la investigación como la base de la comprensión (Perkins, 1995 y 2003; Mora, 1998, 2008a, 2008b, 2009 y 2010). Si se considera, por ejemplo, el método por proyectos investigativos e interdisciplinarios como la estrategia apropiada para el desarrollo de las respectivas actividades escolares, entonces la mejor manera de estudiar sus implicaciones y desarrollo consiste en constituir un equipo participativo, cooperativo y colaborativo, tanto interno como externo, que se encargue de todo el proceso investigativo.

6.6.- Métodos de recolección de datos e informaciones, instrumentario y técnicas y procedimientos de análisis

Aunque este punto es trabajado ampliamente en otros documentos vinculados directamente con esta temática, lo cual se refiere a la concepción metodológica propiamente dicha, es muy importante resaltar que la evaluación educativa no es una estrategia o un componente de investigación perteneciente a alguna de las tres grandes tendencias paradigmáticas existentes en el ámbito internacional; es decir, no podría decirse que la evaluación educativa es en sí misma sociocrítica, positivista o naturalista; sin embargo, sí podemos indicar que ella podría estar enmarcada en una de estas tres grandes corrientes, lo cual dependería obviamente de los intereses y necesidades de los/as propios/as participantes, tal como lo hemos señalado en el apartado anterior.

Nuestra orientación, por supuesto, está centrada en asumir la investigación sobre la evaluación educativa desde la perspectiva sociocrítica, ya que este paradigma garantiza, no sólo cambios durante el proceso, sino además la formación crítica y política de todos/as los/as participantes en la actividad investigativa, existiendo por lo tanto un acto permanente de aprendizaje y enseñanza. Por lo que respecta a los métodos de recolección de datos e informaciones, instrumentario, técnicas y procedimientos de análisis, etc., consideramos que ello depende tanto de las finalidades-intereses-necesidades-intenciones de la investigación como de los límites de la misma.

Esto quiere decir que la metodología está asociada, por un lado, a las seis partes del “modelo” CCEPPR y, por el otro, a las seis fases descritas anteriormente en cuanto al diseño y desarrollo de la investigación propiamente dicha. Estas dos grandes condiciones determinarán todo el ámbito metodológico de la investigación en su sentido amplio. Es decir, cada una de las seis partes (**Contextos intraescolares**, **Comunidad extraescolar**, **Entradas múltiples**, **Proceso de enseñanza-aprendizaje**, **Participantes directos** y **Resultados parciales y finales**) requiere

muy probablemente un determinado método y una batería de instrumentos muy particular, lo cual no quiere decir que unas estrategias investigativas puedan ser comunes en algunas de las seis partes. Con respecto a las fases, podríamos decir que las dos que ameritan una fundamentación metodológica más estricta son: la *implementación de la investigación* y la *sistematización y análisis de la información*, lo cual no quiere decir que las otras cuatro estén exentas de un determinado método.

Aunque no queremos enumerar en este apartado la inmensa variedad de posibilidades metodológicas, sí deseamos resaltar que la investigación evaluativa, en educación, incorpora entrevistas de toda naturaleza, la observación participante o no participante, el análisis sistemático de documentos, cuestionarios, pruebas, debates colectivos, etc. etc. Por supuesto que la Investigación Acción Participativa, como método de investigación apropiado en estos casos, también será fortalecida con los estudios de casos, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc.

Séptimo capítulo:

Datos e información documentales para la investigación cualitativa y sociocrítica

7.1. Introducción

El análisis documental se constituye como uno de los principales aspectos de la investigación en sus diversas manifestaciones, sin importar la orientación o connotación paradigmática. Con base en la información contenida en un determinado documento, el investigador intenta, de acuerdo con los diversos instrumentos metódicos, responder a las diferentes preguntas de investigación, constituidas antes y durante el proceso investigativo. Tanto los documentos como las diferentes formas de análisis varían de acuerdo con las temáticas de investigación y los niveles de interpretación analítica a los cuales serán sometidos. Tales aspectos técnicos-metódicos han sido tratados, en cierta forma, en los diversos apartados que conforman el presente libro. Algunas de esas formas metódicas consisten en la reconstrucción analítica de las realidades representadas en los respectivos documentos y/o textos y el análisis lógico secuencial propio del análisis del contenido (Pardo y otros/as, 1994).

Como se puede apreciar en cualquier investigación, los documentos como fuentes ricas de informaciones y datos cualitativos y cuantitativos requieren un proceso profundo de análisis, para lo cual han sido creados y probados diversos métodos y técnicas, algunas de ellas con altos niveles de confiabilidad. Las preguntas de investigación serán respondidas, en la mayoría de los casos, a partir de la información y los datos existentes en los correspondientes documentos; de allí su importancia y significado para cualquier tipo de investigación. Las respuestas a las cuestiones de investigación no las encontraremos fuera de la documentación buscada y/o construida con esa finalidad, sino esencialmente en ella, en lo que hemos podido fijar en tales documentos. "Aquí es necesario pensar en aquellas investigaciones que han supuesto un avance significativo para la Ciencia en tanto que han creado/ideado

métodos o utilizado conceptos que no eran propios de tal disciplina, es decir, aquellas que han abierto nuevas líneas a la Ciencia. En estos casos, las respuestas no estuvieron totalmente ancladas a la documentación "interna" a la disciplina" (Serrano, 2017, s/p).

Quien se dispone a analizar detallada y cuidadosamente uno o más documentos para responder a un conjunto delimitado de preguntas propias de una determinada investigación, debe estar lo suficientemente preparado tanto sobre la temática de estudio como sobre la información contenida en dichos documentos; de lo contrario, podrían generarse altos niveles de subjetividad en el proceso y resultados de la respectiva investigación, afectando considerablemente la veracidad de las respuestas encontradas a través de la información y los datos implícitos y explícitos en la documentación analizada. Los resultados de la investigación, particularmente en el ámbito cualitativo, no serían los deseados y estarían altamente cuestionados.

Todo diseño de investigación debe tomar en cuenta que en el transcurso del proceso investigativo se requerirá de un manejo profundo, adecuado y sistemático de documentos, lo cual no se reduce única y exclusivamente al análisis de las informaciones y los datos contenidos en ellos. Siempre estará presente, directa e indirectamente, una explicación, construcción y reconstrucción de la naturaleza, la estructura, la lógica y el contenido de la documentación, siendo este último lo más importante y significativo del análisis documental. El proceso de análisis de documentos mostrará clara y específicamente las realidades siconaturales, objetivas-subjetivas, fotografiadas mediante la información y los datos plasmados en la documentación respectiva. De esta manera, el documento adquiere un carácter de mediador entre la realidad siconatural concreta y la interpretación de esa realidad, traducida en respuestas cualitativas y/o cuantitativas a las preguntas de investigación. Por ello, el documento se convierte en uno de los pilares fundamentales de todo proceso investigativo. En este sentido, la objetividad y veracidad de las respuestas encontradas estarán determinadas, también, por la capacidad de los documentos para reproducir, como ente mediador, informaciones y datos

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

apropiados, fidedignos, objetivos, reales, significativos, coherentes, completos e interpretables. De lo contrario, tales documentos reflejarían o reproducirían una falsa realidad social o natural.

En vista de la importancia, mencionada en los párrafos precedentes, que tienen los documentos en todo proceso investigativo, como fuente de investigación, pero también como un segundo nivel de representación, explicación y normalización de las realidades socrionaturales, se profundizará, a continuación, sobre su caracterización, así como sobre algunos elementos relacionados con el análisis de los mismos. De la misma manera, mostraremos algunas especificidades que deben tomarse en consideración para un apropiado análisis, independiente de los métodos y las técnicas que sean aplicadas.

Es muy importante señalar que los procedimientos más comunes de análisis documental siguen, en cierta forma, una secuencia de pasos similar; sin embargo, existen diferencias significativas entre dichos procedimientos. Aquí sólo nos referiremos a los pasos genéricos propios de la mayoría de los procedimientos específicos. Los documentos mediadores de procesos investigativos pueden servir para estudios de licenciatura, maestría, doctorado, informes o investigaciones más amplias, pero esencialmente para el levantamiento del *Estado del Arte*, tal como se ha trabajado profundamente en el presente libro. La documentación siempre estará presente en cualquier investigación, sea ésta básica, aplicada, descriptiva, interpretativa, etc. Cada una de las partes que conforman el presente libro se constituye, por un lado, en un hilo conductor para el manejo científico y analítico de documentos y, por el otro, en una herramienta investigativa apropiada para el tratamiento de documentos muy diversos. Esperamos, entonces, que las siguientes consideraciones contribuyan a entender claramente el significado e importancia de los documentos para el desarrollo completo y científico de cualquier tipo de investigación científica, especialmente aquella centrada en *estudios empíricos* y *estudios de meta-análisis*, todo lo cual constituye un alto porcentaje de la investigación científica en los campos de las ciencias sociales y naturales.

7.2. El significado del documento y sus múltiples usos científicos

La palabra documento proviene del latín *documentum*, cuyo significado consiste en un escrito que muestra una determinada información para probar o demostrar algo. Así, por ejemplo, un documento de identidad tiene que ver con una información de carácter oficial numerado y con una fotografía del portador, sus datos personales y demás informaciones de interés oficial. La palabra documento también está asociada a uno o más escritos que permiten ilustrar una parte de la realidad, como por ejemplo hechos ocurridos durante un determinado acontecimiento histórico. El documento, entonces, no sólo suministra información, sino que además sirve de medio para probar, mostrar o comprobar realidades y circunstancias, subjetivas u objetivas. La información contenida en él puede servir, gráfica, verbal o simbólicamente, como el medio que transmite una importante cantidad de informaciones, significados, argumentaciones, descripciones, etc. de un hecho científico, cultural, artístico, político, educativo, etc. Los documentos se constituyen, en el mundo actual, en la esencia omnipresente del intercambio de informaciones y datos relacionados con el mundo sacionatural en todas sus manifestaciones. Ellos disponen de cierta seguridad y permiten un alto nivel de organización de informaciones, datos e ideas, lo cual no es posible encontrar fácilmente en otros medios de transmisión y manejo de información. A pesar de ello, todo documento lleva en sí mismo un conflicto potencial, puesto que ética y científicamente no es posible retroceder al pasado cuando el mismo ha sido elaborado para modificar algunas de sus partes, significados, datos e informaciones. Un documento, por lo tanto, constituye la herramienta que fija un hecho en un momento histórico determinado y en un espacio específico. Por ello, los documentos tienden a ser las herramientas apropiadas para representar una parte de la realidad social y natural de interés para quienes están relacionados directa e indirectamente con esa parte de la realidad, pero también de interés para quienes en el presente o en el futuro desean conocer, en sus múltiples manifestaciones, los aspectos significativos de dichas partes de la realidad. Los documentos, en sus diversas connotaciones, forman

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

parte de todo archivo impreso o digital. Ellos permiten guardar material e ilustraciones sin que ellos sufran cambio o modificaciones en el tiempo, puesto que han detenido la historia, por decirlo de alguna manera, la realidad representada en su momento histórico. Ellos actúan como bisagras que conectan y mueven el pasado con el presente, lo cual se constituye en los objetos más preciados para aprender y enseñar. Por supuesto que el origen de los documentos, sus usos, la población para la cual han sido elaborados, las razones de su conformación, los motivos de su mantenimiento en el tiempo, su disponibilidad privada o pública, etc. forman parte de su caracterización, esencia y significado.

Los documentos, sin duda, apoyan y aseguran la memoria de todo proceso administrativo, de allí la importancia de la construcción de archivos y su cuidado permanente. Sin ellos no sabríamos mucho del pasado, caminaríamos ciegos por el mundo de la historia, sin ellos no habría avances de carácter social, científico y tecnológico. El Arte, de hecho, es un tema de análisis sumamente interesante dentro del Marxismo. En esta corriente el Arte es visto como una de las más altas manifestaciones o creaciones del hombre y de la mujer, como una muestra de su condición humana, crítica, creadora y reflexiva. En cambio, en el Capitalismo, por ejemplo, el Arte se ha desfigurado en mercancía, en un objeto más de consumo entre todos los disponibles; y se han creado medios y estructuras para apalancar tales ideas en la psique de las nuevas generaciones (Serrano, 2017, s/p).

El documento permite crear y mantener la memoria histórica y cultural de los pueblos. Es decir, los documentos como forma adecuada para la fijación del discurso de manera escrita vienen a configurar buena parte de la vida de una persona, en el aspecto puramente biográfico, de una comunidad como parte esencial de una cultura y, por supuesto, de las sociedades en su sentido más amplio. Si bien, en la mayoría de los documentos predomina el discurso escrito, también ellos pueden contener contenido fotográfico, cinematográfico, acústico. Cada uno de estos tipos de documentos obedece a ciertas reglas, principios y orientaciones muy particulares. Tales características influyen, en algunos casos de manera determinante, en la interpretación y análisis del

contenido del documento. Así por ejemplo, no será igual analizar un documento que recoge la información de una entrevista en profundidad sobre la problemática del agua en una ciudad intermedia de Bolivia que la documentación gráfica, acústica y documental de la Guerra del Agua que tuvo lugar en este mismo país en el año 2000. Los documentos son, por lo tanto, estructuras discursivas escritas, orales, etc. que reproducen partes o fragmentos de la realidad social y/o natural. Muchos de ellos pueden ser convertidos en textos, tal como podría ocurrir, por ejemplo, con fotos, películas, música o pinturas. Ellos pueden ser impresos, guardados o transportados física y/o electrónicamente. En este sentido, los documentos sirven para la fabricación, producción, reproducción e interpretación de contextos, cuya importancia puede ser modular para el funcionamiento de una determinada sociedad.

7.3. Singularidades y formas de análisis de documentos

Independientemente del procedimiento de *análisis de contenido* documental aplicado a los documentos, en sus diversas variaciones, su análisis no consiste simplemente en una reducción del contenido existente en los mismos, sino más bien de procesos de interpretación, para lo cual los documentos constituyen los medios y las fuentes portadoras de informaciones. Todo documento certifica, de alguna manera, la veracidad de la información que él transporta o que ha fijado de la realidad social y/o natural, representada en el mismo. Su contenido es expresión única, inviolable y certificada de ese pedazo de realidad. Serrano (2017, s/p) nos recuerda señala al respecto lo siguiente:

Recordé los documentos de historia que no relatan o describen la realidad tal como fue. Aquí hay muchísimos ejemplos que tienen que ver con la invisibilización de los pueblos, de los movimientos progresistas, de la mujer en la Ciencia o la Sociedad, etc. Esos documentos son un *reflejo* de la realidad, allí se manifiesta el carácter subjetivo de la investigación (histórica en este caso) y la fortaleza o debilidad del método de análisis utilizado. Mi punto es que

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

todo documento por sí solo no certifica la veracidad de los hechos o fenómenos sino que es más bien un reflejo de ésta.

El documento adquiere, en consecuencia, una importante fuerza probatoria, histórica y real del acontecimiento plasmado en él. Por supuesto que un documento también contiene, además de los datos e informaciones objetivas, aspectos de tipo subjetivo, producto de la elaboración humana, lo cual tiene lugar en medio de las contradicciones propias del ser humano y de las interrelaciones socioculturales. Podríamos decir que todo documento refleja, en su estructura y contenido, el aporte intelectual de los seres humanos como parte de la actividad psíquica, pero también como parte de su actividad física e interactiva con las demás personas sobre hechos, ideas, conceptos y actividades. Es decir, el documento es, en esencia, una construcción social, cultural, individual y colectiva. En ese proceso constructivo, con base en la influencia de lo social, cultural e intelectual, intervienen muchos elementos que hacen del documento un medio que contiene y transforma historia, vida, interacciones, interrelaciones, experiencias y acontecimientos. Un documento, aunque aparentemente sea un instrumento simple, es una fuente que reporta vida, refleja hechos y sus circunstancias, en torno a las cuales han interactuado seres humanos. Esta interacción viviente queda reflejada en el contenido mismo del documento. Aunque en apariencia pudiera pensarse que se trata de una abstracción discursiva de la realidad, el contenido del documento es real, concreto, específico y viviente. Por supuesto que aquí entra a jugar un papel muy importante, y altamente relevante, el lenguaje en torno al cual han ocurrido los acontecimientos, pero también en torno al proceso de su elaboración. Este es un aspecto que debería ser estudiado con mayor profundidad por especialistas en temas de lingüística. Muchos documentos son elaborados a partir de intercambios orales, entrevistas, conversaciones, etc. sin que exista alguna grabación de los mismos. El documento, por lo tanto, muestra o fija lo que transcribe un sujeto a partir de las diversas expresiones orales. Ello podría alterar o suministrar algunos elementos subjetivos y distorsionadores de aquellas partes de la realidad que han sido tratadas, analizadas o debatidas en tales

interacciones orales. La experiencia y los diversos estudios realizados al respecto muestran o nos enseñan que existe siempre la necesidad inequívoca de alcanzar altos medios de objetividad en la elaboración de los documentos, para lo cual en muchos casos se usa instrumentos técnicos de grabación.

El principio de la oralidad siempre estará presente en aquellos momentos y circunstancias donde no es posible, por muchos motivos, grabar los acontecimientos ocurridos. Por ejemplo, en algunos procesos penales normalmente no se permite hacer fotografías, filmaciones o grabaciones; ello trae como consecuencia que la única herramienta o medio de fijación de la información sea la escritura tanto para el proceso mismo como para algunas de las personas involucradas en dichos procesos. Incluso, en el caso de las Escuelas y Liceos, una grabación, bien sea en audio o en video, requiere la aprobación de su padres o madres, así como de la misma Institución educativa. Ello ocurre también cuando no es posible fotocopiar documentos en bibliotecas, archivos, etc. Se recurre, con frecuencia a tomar notas de tales documentos, surgiendo así un nuevo documento. La pregunta básica consiste en saber o determinar la veracidad, fiabilidad y confiabilidad de tales documentos, los cuales podríamos denominar como documentos de segundo o tercer orden. El método de la escritura posterior a los acontecimientos contiene muchos riesgos de rigurosidad, por lo cual se requiere o sugiere la complementación de estrategias triangulares de recolección, transcripción o reproducción de documentos. Ello ocurre, además del anterior ejemplo, en situaciones tales como reportes forenses, litigios o controversias no grabadas, dictámenes policiales, psicológicos, psicosociales o sociopedagógicos. Tales documentos quedarán marcados o determinados por las representaciones mentales realizadas por los sujetos que han estado presentes en tales acontecimientos, lo cual nuevamente estará sometido a ciertos niveles de subjetividad.

Es muy importante tomar en consideración que la mayor parte de los documentos se refiere única y exclusivamente a una situación concreta, temporal y especialmente determinada. Por ello, no podemos pensar o asumir que todos los documentos reflejan o

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

fijan situaciones reales estandarizadas. Un juicio, por ejemplo, es muy particular y él tendrá entonces una o doscientas mil páginas. Ellas mostrarán, aunque con relaciones diversas con otros documentos, sólo las informaciones y los datos referidos exclusivamente a dicho juicio. Tales documentos servirán de muy poco o nada para otros juicios o realidades jurídicas específicas. Cuando hacemos un trabajo de investigación etnográfico, por ejemplo, construimos muchos documentos, en su mayoría referidos concretamente a la situación particular estudiada. Esos documentos sí pueden ser utilizados como fuentes de información primarias en otras investigaciones con características diferentes en cuanto a objetivos, preguntas de investigación, muestras, etc., pero con las salvedades y limitaciones propias del uso de documentos elaborados, en todo caso, con otras finalidades científicas. Con frecuencia señalamos que a cada investigación le estará asociado un conjunto de información y datos muy particulares, lo cual no significa que esos documentos no puedan ser reutilizados en otras investigaciones.

El carácter de artefacto informativo de los documentos permite considerar que los mismos se constituyen en transportadores de información, pero también en representantes de partes importantes de las realidades. Ellos son un modo de elaboración, producción y reproducción de partes concretas de la realidad social y natural, pero también de interpretaciones hechas por quienes la observan, viven y transforman. Los documentos, desde esta perspectiva, pueden describir directamente la realidad, lo cual obviamente es una aproximación importante a esa realidad, son simplemente medios donde se muestra esa realidad en niveles secundarios, terciarios etc. de representación, descripción e interpretación. El investigador que use documentos como fuente fundamental para su investigación tiene que conocer y explicar claramente de qué tipo de documento se trata; ello sin duda influirá en el acercamiento objetivo a las explicaciones y respuestas a las preguntas de investigación correspondientes. Tales documentos están caracterizados también por el momento histórico, el espacio y los actores participantes en su construcción. No es igual, obviamente, responder preguntas de investigación sobre la situación económica de un país en el momento mismo cuando ocurren los acontecimientos que hacerlo

dos o tres años después. No se puede explicar las contradicciones sociales actuales con documentos del pasado o no actualizados, a menos de que se trate de un estudio de carácter histórico.

Todo documento tiene sin duda características retóricas, explicativas, indicativas y altamente descriptivas. Para ello se usa, con mucho éxito, el análisis frecuencial de contenido y el parafraseo interpretativo, de lo cual surge sin dudas nuevos documentos, concluyentes de los anteriores. Este método permite, sin duda, la reducción o simplificación de grandes cantidades de datos e informaciones cualitativas sin el alto peligro de pérdida de fidelidad, objetividad y originalidad de la información inicial. Aquí entra a jugar un papel muy importante la integralidad, responsabilidad y objetividad de quien realiza este proceso de análisis documental.

Prácticamente en todo tipo de investigación, el análisis de la documentación respectiva está determinado por las exigencias particulares de la investigación. En correspondencia con las preguntas de investigación se desarrollará, por lo tanto, el proceso de análisis documental. Ese análisis tomará la orientación que nos indique cada pregunta, sub-pregunta, dimensión, categoría subcategoría, indicador, etc., de la investigación. El documento será trabajado de acuerdo con las pautas establecidas durante la planificación del proceso investigativo, sin que ello impida la posibilidad concreta de hacer cambios y modificaciones durante el proceso, tal como lo establecen las corrientes de investigación naturalista/interpretativa e investigación acción participativa. Los estudios comparativos, basados en el análisis de documentos, constituyen un ejemplo muy importante de lo que significa el trabajo con documentos diferentes, pero que obedecen a las mismas temáticas socioculturales. Las leyes de educación, por ejemplo, son documentos diversos, puesto que están sujetos a contextos y realidades específicas de los países para los cuales han sido elaboradas, pero que tratan evidentemente las mismas cuestiones fundamentales.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Para aplicar a un determinado cualquier método de análisis es decisivo tomar en cuenta las premisas básicas del diseño de la investigación respectiva, así como la orientación metodológica usada para la recolección de la información y los datos, básicamente a través de los documentos. Si se trata de una investigación cuya metodología podría ser la documentación de conversaciones sobre las formas diversas de ver e interpretar el mundo, entonces podríamos aplicar también el método del análisis conversacional. Aquí habría una correspondencia entre el método de recolección de datos e informaciones y el método (equivalencia) de análisis de la información y los datos respectivos. Es decir, el análisis documental sería realizado, en este caso, mediante el método del análisis conversacional. Éste, al lado de otras formas de análisis como la hermenéutica profunda, se constituye en uno de los principales métodos de análisis documental. Todas estas consideraciones metódicas pueden ser aplicadas, sin duda, en el análisis de otros elementos que transmiten información no necesariamente mediante el discurso escrito, sino también mediante la simbología o la iconografía.

7.4. Análisis de documentos mediante la reconstrucción de la situación problemática estudiada

Desde el punto de vista de la aplicación práctica, los métodos y procedimientos para el análisis de documentos son muy variados. Unos se enfocan en un proceso de reducción, simplificación y parafraseo del contenido original que posee un determinado documento; otros, por el contrario, siguen un procedimiento adverso, es decir, su objetivo es ampliar, también mediante la técnica del parafraseo, el contenido de los documentos. Cada método será aplicado según las características de los documentos. Una de las concepciones metódicas más conocidas, probadas, aplicadas y efectivas consiste en la reconstrucción del caso particular ocurrido que ha dado origen al contenido del documento. La idea central consiste en analizar la situación real estudiada y no necesariamente el documento en sí mismo. En

este caso, los documentos sólo son instrumentos que transmiten información, que transportan datos, que reproducen dicha parte de la realidad estudiada. El análisis de documentos, mediante el método de la reconstrucción del caso real problemático, es seguramente el método indicado para conocer, explicar e interpretar realmente lo que ha sucedido al momento de fijar la información y los datos mediante el discurso escrito. El procedimiento de la reconstrucción del caso u objeto de estudio descrito en un determinado documento, permite conocer con mayor exactitud lo ocurrido durante el proceso de recolección de la información y los respectivos datos. Al intentar reconstruir la situación problemática real estudiada nos estaríamos trasladando histórica y espacialmente al momento preciso cuando sucedieron los acontecimientos, cuando se observó la realidad, cuando se describió las acciones, cuando a través de entrevistas se reflexionó y opinó sobre la realidad concreta, particular, práctica y específica objeto de la respectiva investigación. El método de análisis documental basado en la reconstrucción de la situación problemática puede ser aplicado con la ayuda de las diversas técnicas existentes sobre análisis de documentos, particularmente aquéllos que muestran discursivamente acontecimientos, situaciones problemáticas, ideas, opiniones, descripciones, etc.

Todo proceso de análisis de documentos requiere un conjunto de pasos, fases, etapas o momentos analíticos. Cada uno de ellos tiene sus propias características, sus propios procedimientos, los cuales son muy similares en el ámbito más amplio de su descripción. Aquí presentamos estos pasos o fases, también de manera muy general. Los investigadores asumirán, tomando en cuenta estas grandes fases, el método de análisis más concreto y específico que esté a su alcance, que conozcan o que sea de su interés. Aquí sólo deseamos mostrar, en términos más generales, los momentos necesarios o requeridos para el desarrollo de un buen análisis de documentos. En la mayoría de los libros sobre la temática nos encontraremos con propuestas similares, las cuales obedecen obviamente a una intuición de carácter natural en cuanto al análisis documental.

7.5. Los grandes pasos del análisis documental

Hemos visto que los documentos constituyen medios o fuentes que proporcionan informaciones y datos de diferente naturaleza, obtenidos a partir de diversos contextos a través de procesamientos metodológicos únicos o plurales. Esta característica básica de la mayor parte de los documentos nos lleva a pensar en que su análisis también debe seguir métodos rigurosos, sistemáticos y variados. Las particularidades de estos métodos siguen, sin embargo, un cierto procedimiento general, el cual será adaptado, modificado o sofisticado de acuerdo con las propiedades mismas del documento y/o el método de análisis seleccionado por el investigador.

7.5.1. Conocimiento y familiarización con la documentación

Al principio del análisis o reconstrucción de las realidades representadas a través de las fuentes documentales es necesario, primeramente, constatar el tipo de material documental con el cual interactuamos, así como la comprensión minuciosa de sus características. La tipificación del documento nos dirá si se trata de un material documental con altos niveles de originalidad contextual, los cuales se refieren básicamente a documentaciones de carácter empírico. Un segundo nivel de originalidad consiste en los documentos provenientes de instituciones, organizaciones, de las entidades gubernamentales, etc. En este caso, la documentación no ha sido elaborada con fines precisos de una determinada investigación, sino que ellos pueden ser objeto de investigación como, por ejemplo, las Leyes de Educación o las constituciones políticas de Estado. En tercer lugar, podríamos hablar de otros documentos como actas, informes, documentos familiares, diversos tipos de textos, artículos de periódicos, entrevistas u otras notas producto de la radio, internet y la televisión, etc. También existen, con menos frecuencia, otros documentos de mucha importancia como fuentes de información. Aquí estamos hablando de documentos

históricos, oficiales, temporales, artísticos, clasificados y desclasificados e inéditos, entre otros.

Todo análisis documental riguroso requiere de un examen profundo del tipo y las características del documento objeto de estudio. Así tendremos una primera comprobación del material, su identificación y familiarización. Por ello, se recomienda la realización de dos o más lecturas, las primeras de manera rápida y las siguientes con mayor detenimiento. Durante estas lecturas podríamos hacer, de una vez, un análisis secuencial documental, sin que el mismo sustituya el análisis sistemático de contenido previsto para fases posteriores. La experiencia nos muestra claramente que este primer contacto superficial, en primer lugar, y profundo, en segundo lugar, constituye un punto de entrada analítico altamente significativo, puesto que la primera impresión y relación con el documento dejará importantes marcas, compresiones e interrogantes en quien desarrolla el proceso de análisis documental.

7.5.2. Determinación y selección del material documental para el análisis

Cuando se inicia un proceso de investigación, bien sea empírico, de meta-análisis o de otra naturaleza, el cual tenga como fuentes de información un conjunto de documentos como los descritos en las páginas anteriores, se encuentra en la mayoría de los casos con volúmenes de material muy grandes, los cuales deben ser revisados, organizados y seleccionados. Prácticamente todo investigador se enfrenta, con mucha frecuencia, ante situaciones complejas relacionadas con las grandes cantidades de información recolectadas mediante las fases de recolección de información como parte del proceso investigativo. Por supuesto que no siempre puede ser examinado y analizado tal volumen de documentos, puesto que existe un conjunto importante de aspectos que lo impiden. Entre ellos podríamos mencionar los siguientes: falta de tiempo, escasos recursos, análisis en solitario o con muy pocas personas, presión institucional, material repetido o no actualizado, actualidad de la investigación, urgencia científica, etc. Como respuesta a estas limitaciones y

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

delimitaciones se requiere, sin duda, realizar una selección altamente representativa de un subconjunto del material disponible, el cual sí podría ser analizado siguiendo los principios del análisis documental, el análisis de contenido o cualquier otro método de análisis, en correspondencia con las condiciones establecidas. En algunos casos, ciertos investigadores seleccionan sólo aquellas partes de los documentos que podrían responder a las preguntas de investigación. Este procedimiento no es muy fiable, pero podría ser aplicado en situaciones muy particulares. En este sentido, toda investigación que tenga como premisa el análisis documental requiere una revisión selectiva, en lo posible, del material disponible para su análisis definitivo.

7.5.3. Revisión y evaluación de la situación de surgimiento de la documentación

No se debería iniciar el análisis documental sin antes conocer, estudiar y comprender en profundidad los motivos por los cuales se ha recolectado y seleccionado dicho material documental. Es necesario saber quién o quiénes y por qué razones se ha decidido por un determinado tipo de documentos, cuáles han sido los motivos, objetivos y preguntas de investigación. A veces, a raíz de los apuros o carencia de experticia investigativa y/o analítica, se comete el error grave de empezar procesos de análisis de documentos sin conocer exactamente la esencia de la investigación. De la misma manera, es importante conocer con profundidad los contextos y relaciones en torno a los cuales se ha coleccionado el material documental, como por ejemplo si ha surgido a partir de una observación, entrevista, conversación discusión grupal o si se trata sólo de documentos disponibles en archivos municipales. De esta manera, se determinará, además de los sujetos involucrados, directa e indirectamente en tales documentos, las condiciones sociopolíticas de la situación problemática correspondiente, pero también el ambiente y las realidades concretas relacionadas con el levantamiento del conjunto de informaciones y datos existentes en los respectivos documentos.

7.5.4. Caracterización formal del material documental

Para poder alcanzar un resultado altamente satisfactorio, mediante la aplicación de cualquier método de análisis de documentos, durante y después del proceso analítico, básicamente cualitativo, es altamente significativo determinar exactamente el material documental que se desea analizar, así como la fijación del mismo de acuerdo con estrategias propias de quienes analizan la documentación. Independiente de la estrategia metódica aplicada es necesario tener un buen control del material documental disponible para el estudio, sus partes, extensión, regularidades, lenguas, aspectos gramaticales y lingüísticos, etc. que caracterizan al material seccionado para el respectivo análisis. Uno de esos aspectos consiste precisamente en la calidad de las transcripciones en el caso de entrevistas o discusiones grupales por ejemplo, cuyas informaciones y datos han sido grabados y posteriormente sometidos a un proceso de transcripción selectiva o total. Con frecuencia los investigadores descuidan la caracterización detallada y formal del material documental, lo cual trae como consecuencia algunas dificultades relacionadas con la precisión, calidad del material, incomprensión de pasajes importantes, etc. Cuando ocurren estos inconvenientes durante el proceso de análisis documental se tiene que detener el trabajo, retroceder o descartar partes o la totalidad de algún documento.

7.5.5. Determinación de la orientación del análisis

Ésta constituye una de las premisas fundamentales de la preparación cuidadosa y rigurosa de la documentación seleccionada para su respectivo análisis. Antes de que se inicie el proceso de análisis documental, por parte de los investigadores, se tiene que establecer clara y precisamente cuáles aspectos y partes del material serán analizadas, si se hará un barrido a la totalidad de la documentación disponible o seleccionada para el estudio mediante un sistema de categorías o si se aplicará algún software para el análisis de contenido. En algunos casos los/as

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

investigadores/as prefieren analizar algunas partes o pasajes de los documentos seleccionados, bajo el argumento de que en ellas se encuentran las potenciales respuestas a las preguntas de investigación, las cuales en última instancia decidirán sobre el proceso analítico. Esto puede ser cierto, sin embargo, si sólo se aplica el método de construcción de categorías por deducción. Resulta que en la mayoría de los casos el análisis de contenido se realiza mediante procesos inductivos, así como la construcción definitiva del correspondiente sistema de categorías. Hay quienes consideran que para lograr la máxima objetividad y neutralidad posible en el proceso de análisis es necesario descartar cualquier aspecto emocional presente de manera directa o indirecta en el material documental. Esta orientación del análisis documental no es compartida por la mayoría de los investigadores, puesto que para ellos las emociones, tales como aumento o disminución de la voz, las pausas, las imprecisiones, las divagaciones, etc. expresan, de alguna manera, significados importantes relacionados con la temática de estudio. Ello se diferencia de la premisa relacionada con procesos analíticos basados en los significados puramente manifiestos o explícitos. Es decir, el análisis descuidará el estudio del significado latente, el cual puede contener o suministrar indicios importantes para obtener respuestas a las interrogantes o construir tipologías inductivas altamente significativas.

7.5.6. Diferenciación teórica de las preguntas de investigación

El análisis de documentos no sólo pretende satisfacer un conjunto de demandas de carácter puramente metódico, sino más bien responder apropiadamente a las preguntas de investigación, las cuales a su vez están directamente vinculadas con el problema de estudio inicialmente planteado. Por ello, la búsqueda, recolección, sistematización y análisis de la documentación tiene que responder de manera muy clara y explícita a los objetivos del trabajo de investigación, los cuales quedan claramente reflejados en las preguntas de investigación. Ellas encuentran, sin duda, respuestas preliminares importantes en el análisis de las informaciones y los datos preliminares, lo cual se constituye en un

buen punto de partida para un mayor y mejor conocimiento de los elementos que caracterizan la conformación del estado del arte de toda investigación. La diferenciación teórica de las preguntas de investigación, como aspecto necesario para la constitución de un buen estado del arte, pasa sin lugar a dudas por la constatación, conocimiento y comprensión de las teorías explicativas correspondientes a cada uno de los estudios revisados. Es muy probable que algunos de esos estudios respondan o sean explicados mediante teorías similares, pero también es posible que ellos en sí mismos presenten nuevas teorías a partir del mismo proceso investigativo. Esta diferenciación y constatación teórica es muy importante, puesto que ella nos permitirá resolver la problemática de estudio, responder las preguntas respectivas y lograr, adecuadamente, los objetivos de la investigación a partir de las teorías existentes, su superación, contradicción o, en el mejor de los casos, el desarrollo de nuevas teorías, sin obviar o despreciar las encontradas a través del proceso complejo de análisis y sistematización del conjunto de trabajos previos consultados.

7.5.7. Determinación del proceso, procedimientos y técnicas de análisis de los datos e informaciones recolectadas

Después de haber realizado todo el trabajo de búsqueda, recolección, organización y sistematización se tiene que pensar, indagar y discutir el complejo proceso de análisis de dichos datos e informaciones, lo cual pasa necesariamente por la selección de los procedimientos y las técnicas de análisis. Por supuesto que existe un conjunto importante de procedimientos diversos para el análisis de información y datos, particularmente de carácter cualitativo, los cuales podrían generar en los investigadores cierta incertidumbre; sin embargo, su conocimiento profundo permitirá, sin duda, seleccionar aquellos procedimientos, y las correspondientes técnicas de análisis, que podrían resultar apropiadas para analizar cuidadosa, profunda y científicamente toda la información disponible acumulada en las primeras fases del desarrollo del *estado del arte*. Algunos autores consideran

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

que se debe tomar en cuenta procedimientos reductivos o amplificativos, lo cual dependerá, obviamente, de las particularidades mismas de la información disponible. En ambos casos se requiere, en cierta forma, de resúmenes, explicaciones, estructuraciones, matrices de dos o tres entradas, etc. es importante señalar que los procedimientos y las técnicas apropiadas para cualquier análisis de datos e informaciones dependerá, obviamente, de las personas dedicadas al mismo, así como al material objeto de análisis, más que los métodos existentes en la literatura, aunque estos últimos suministran importantes ayudas para la constitución del método propio que será aplicado definitivamente a tales datos e informaciones objeto de estudio.

7.6. Importancia de los *antecedentes* en todo trabajo de investigación científica

Los antecedentes de toda investigación científica están directamente relacionados con las bases filosóficas, producto de investigaciones de carácter teórico y/o empírico, desarrolladas previamente al proceso investigativo puesto en marcha en cada una de los campos de saberes y conocimientos científicos, sean éstos intradisciplinarios, interdisciplinarios o multidisciplinarios. Este aspecto es altamente relevante y forma parte del proceso de investigación de cada una de las tesis de licenciatura, maestría, doctorado o cualquier otro tipo de investigación científica. Por ello, todo trabajo de investigación tiene que hacer un bosquejo más o menos profundo de la información, saberes y conocimientos que lo anteceden, sin caer obviamente en la especulación filosófica, pseudocientífica o precientífica. No se puede ni debe considerar la inexistencia de tendencias teóricas previas, como tampoco de orientaciones epistemológicas y paradigmáticas que han influido directa o indirectamente en la elaboración de un determinado trabajo de investigación relacionado con el que se desea poner en práctica. No se trata de hacer una sistematización profunda de todo el conocimiento y los saberes pre-existentes al trabajo de investigación, puesto que surgiría otra investigación, la cual consistiría en un estudio de

meta-análisis cualitativo o cuantitativo; la idea consiste, más bien, en hacer un esfuerzo por analizar y reportar una buena cantidad de estudios previos relacionados con la temática de investigación que se desea realizar. De esta manera se evitaría la duplicación de esfuerzos, las repeticiones, las inconsistencias históricas en cuanto al hilo conductor del conocimiento científico, el descuido de resultados importantes existentes, muchos de ellos reportados públicamente a través de diversos medios de difusión científica. Cualquier trabajo de investigación científica serio no puede ni debe ignorar investigaciones anteriores, no sólo por la falta de pesquisa investigativa y rigurosidad científica, sino peor aún por la falta de ética científica, lo cual consiste, entre otros elementos, en considerar y respetar el trabajo realizado por otras personas y/o centros de investigación. Por ello, una parte sumamente importante de toda investigación tiene que ver con el análisis crítico de estudios previos directamente relacionados con el tema de estudio.

Tal como lo indica etimológicamente la palabra antecedente, los antecedentes de toda investigación tienen que ver con estudios previos realizados por otros investigadores, instituciones vinculadas con la investigación científica, el mismo investigador (o investigadora), en cualquier parte del mundo, que estén relacionados con la problemática objeto de estudio, la teoría, la metodología, las conjeturas, orientaciones científicas, etc. de la investigación en cuestión. Ello significa, que debe existir una evidencia teórica, bibliográfica y metodológica de estudios y trabajos de investigación realizados previamente al estudio que se desea desarrollar. Este enlace entre lo existente, lo previo, lo que antecede y lo realizado, y lo que se quiere hacer, investigar o constatar consiste en el hilo conductor de la ciencia, la tecnología, los conocimientos y los saberes en términos generales. Todo el saber y conocimiento acumulado por el ser humano o en cada una de nuestras culturas a lo largo de su historia está de una u otra forma interconectado, entrelazado, unido por algún mecanismo, por algún medio. No es posible que el conocimiento y los saberes surjan de la nada, de la espontaneidad o de la simple suposición especulativa. Los saberes y conocimientos son construcciones, elaboraciones y acervos socioculturales, producto del trabajo, de la reflexión, de procedimientos metodológicos

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

científicos, etc. Ello sucede, sin dudas, con todo el conocimiento y saberes institucionalizados, populares y ancestrales; ellos van pasando, por medio de diversas vías, de generación en generación, de grupo cultural a grupo cultural, de sujeto a sujeto, de colectivo a colectivo. En algunos casos hay una mayor velocidad de difusión o propagación, en otros casos los procesos de socialización científica son mucho más lentos o desconocidos. Por supuesto que existen muchas posibilidades, fuentes, procedimientos y mecanismos para acercarnos a los saberes y conocimientos previos, a los antecedentes científicos. No es correcto ni aconsejable señalar, como ocurre con cierta frecuencia, que sobre una determinada temática de investigación científica no exista información o investigaciones previas, lo que sucede es que esta fase de toda investigación se requiere mucha paciencia, esfuerzos e inteligentes formas de búsqueda, lo cual es posible sólo mediante la dedicación y la aplicación de métodos apropiados de recolección, selección y análisis de información teórica, empírica o la combinación de ambas. Fernández y Ortega (2009, 74) señalan apropiadamente lo siguiente “entre los antecedentes de una investigación suele considerarse a los tratados, estudios, investigaciones (tesis), ensayos, monografías científicas, artículos científicos, y todo tipo de publicaciones, incluso documentos inéditos, que traten sobre la temática propuesta y que den luces para llevar adelante el proceso investigativo. Obviamente la relación está dada por los contenidos, pero en su aspecto más genérico está sugerida por los títulos y por los conceptos clave que los identifican de manera directa, indirecta y tangencial”.

Por supuesto que el estudio que realice todo investigador sobre los antecedentes o la documentación científica previa estará determinado no tanto por la cantidad de material revisado, sino esencialmente por la calidad del mismo en cuanto a su pertinencia con la problemática de investigación desarrollada. Tal como lo señalan los autores antes mencionados, el trabajo de búsqueda, selección, sistematización y análisis documental será selectivo, actualizado, vigente y pertinente sobre el tema objeto de investigación. Estos trabajos deben estar muy cerca, por lo menos en cuanto a contenido, del tema trabajado por el investigador o investigadores. Otro elemento importante tiene que

ver con la corriente de investigación seguida, aunque no es de mucha relevancia, puesto que se puede lograr resultados significativos en diversas investigaciones con base en paradigmas científicos divergentes, pero que son muy importantes como fuentes básicas para la respectiva investigación.

Por supuesto que el criterio de antigüedad de un respectivo antecedente científico no debe ser ni relevante ni determinante para su consideración como antecedente, puesto que sucede con mucha frecuencia que existen investigaciones y estudios que datan de varios años, inclusive décadas, que necesariamente deberían ser tomados en cuenta como antecedentes, puesto que sus resultados siguen aún vigentes. Especialmente en el campo de las ciencias sociales y humanas, hay trabajos de investigación, cuyos resultados conceptuales pero también metodológicos, constituyen referencias obligadas para muchas investigaciones en los respectivos campos científicos.

El tratamiento del tema de los antecedentes se mueve en el mundo del pasado, el presente y el futuro; es decir, los antecedentes, como contenido teórico y metodológico de cualquier campo científico intradisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, tienen lugar esencialmente en el mundo de la retrospectiva, pero que en un momento histórico y espacio especial han sido parte del presente, han tenido vigencia e importancia temporal significativa e, inclusive, han explicado o resuelto prospectivamente problemáticas científicas particulares. Los antecedentes, entonces, han sido en un determinado momento histórico una investigación con determinados niveles de vigencia, pertinencia y actualidad, pero que han pasado a ser parte de la historia científica, se han convertido en bibliografía, en fuente documental, en referencia bibliográfica, la cual deberá tomarse en cuenta para la continuidad del proceso de desarrollo y avance científico. Ello significa que toda investigación pasará, seguramente, a ser un antecedente de las futuras investigaciones, las cuales cargarán consigo informaciones, saberes, conocimientos, metodologías y, muy particularmente, una cierta caracterización ideológica. Por ello, los antecedentes no son simples referencias bibliográficas o cumplidos normativos

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

procedimentales, sino un encadenamiento preciso y riguroso de estudios previos, llenos de ideas, informaciones, teorías, leyes y aseveraciones científicas, objetivas y subjetivas, que servirán de fortaleza argumentativa para el respectivo trabajo de investigación. Ellos constituyen, en muchos casos, los inicios científicos, en torno a los cuales se edificará las nuevas teorías científicas, siempre con el apoyo de la discusión y conceptualización teórica, por un lado, pero también sobre el trabajo empírico correspondiente. Aquí es necesario resaltar que el tratamiento de los antecedentes tiene importantes diferencias con el tratamiento de la discusión teórica en un trabajo de investigación. En el segundo caso, nos referimos al debate relacionado con las teorías más generales directa o indirectamente relacionadas con las temáticas de investigación, las cuales sustentan su explicación, argumentación y desarrollo, mientras que en el primer caso nos referimos a resultados científicos más específicos y particulares vinculados con el respectivo estudio. Por supuesto que la bibliografía sobre la discusión teórica está estrechamente unida a la bibliografía sobre los antecedentes, convirtiéndose éstos en muchos casos como parte del debate teórico que sustenta al trabajo de investigación. Es decir, muchos estudios que sirven como análisis de los antecedentes de la investigación respectiva pueden servir como parte esencial del capítulo correspondiente al debate teórico.

Todo trabajo de investigación tiene, por lo menos indirectamente, algunos antecedentes. Por ello, no deberíamos aceptar la afirmación común en cuanto a que existe poca o nula información previa sobre la temática de investigación o que no hace falta buscar-analizar antecedentes porque los mimos son lo suficientemente conocidos por los lectores, menos en el mundo actual donde podemos establecer fácilmente múltiples interconexiones globales, disponer de grandes cantidades de información y bibliografía y, sobre todo, donde existen grandes cantidades de centros e investigación, los cuales seguramente estarán investigando en este mismo instante algún tema que podría estar directa e indirectamente relacionado con mi propia investigación. Pensar y actuar de manera contraria sería, en todo caso, omitir los antecedentes de la investigación, lo cual tendría

un costo ético, científico, económico, teórico y metodológico muy grande para quienes realizan la respectiva investigación.

En la *figura 9* podemos observar la importancia que tienen los antecedentes en todo proceso de investigación científica. Cualquier investigación o estudio, por muy limitada, pequeña o simple que pueda parecer, parte necesariamente de ciertos supuestos, muchos de ellos determinados por mitos, creencias, conjeturas, impresiones o inquietudes. Este será, en la mayoría de los casos, el punto de partida que permitirá al investigador hacer uso de saberes y conocimientos, en la mayoría de los casos seudocientíficos o precientíficos, con la finalidad de responder a tales supuestos, explicar las realidades, analizar la veracidad de las creencias previas. Por supuesto que este tipo de explicación precientífica o seudocientífica no es suficiente ni satisface plenamente al investigador, a la ciencia y a la razón científica. Para lograr respuestas realmente científicas se requiere, entonces, superar estas fases iniciales mediante un proceso de mayor rigurosidad metódica. El investigador o la investigadora pasa, en consecuencia, a hacerse preguntas, plantearse problemas y establecer un conjunto de metas precisas de investigación. Esta fase se conoce como el planteamiento de una situación problemática, la cual se constituirá realmente en el inicio de una real y verdadera investigación científica, requiriéndose por lo tanto la conformación de una gran estrategia investigativa. Sin embargo, en la mayoría de los libros y manuales sobre metodología de la investigación se hace mucho énfasis en el establecimiento de la fundamentación teórica y fundamentación metodológica, descuidando consciente o inconscientemente los estudios previos a estas dos fundamentaciones; es decir, la reflexión y el análisis profundo de los antecedentes de la investigación, que no es más que la conformación del denominado *estado del arte*. Independientemente del procedimiento de investigación seguido, sea por inducción, deducción o en ambas direcciones, se requiere de un estudio previo profundo de aquellos trabajos de investigación teórica y/o empírica que están directa e indirectamente relacionados con la temática de investigación respectiva. Esto significa que no podrá considerarse completa una determinada investigación, si sólo se presta atención a la fundamentación teórica y a la

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

fundamentación metodológica, con todo lo que ellas contienen, descuidando u obviando el estudio profundo, detallado y pormenorizado de los antecedentes. Después de haber desarrollado, durante un largo tiempo, y manejado diversos tipos de métodos, así como datos, informaciones, teorías, etc. se encuentra la solución a la situación problemática inicialmente planteada, con lo cual se responderá las preguntas de investigación y se logrará, entonces, los objetivos previstos. Tenemos, por lo tanto, resultados parciales y finales de la investigación, nuevos saberes y conocimientos, nuevas fuentes y referencias bibliográficas, nuevas preguntas e inquietudes de investigación, etc. Todo ello pasa a convertirse en nuevos antecedentes de investigación, lo cual permitirá la elaboración de un nuevo *estado del arte* sobre la temática o temáticas afines a la primera. Estos antecedes, en un segundo, tercero, cuarto, enésimo momento, serán comunicados, transferidos, aplicados a nuevas situaciones problemáticas o simplemente serán vistos como referencias o fuentes bibliográficas de carácter primario, secundario o terciario. Lo importante es que estos antecedentes no se conviertan en dogmas, mitos y creencias como suele ocurrir frecuentemente, producto precisamente de la falta de indagación e investigación, pasando por el estudio cualitativo y cuantitativo de antecedentes científicos. Tal como se puede ver la *figura 9*, los antecedentes podrían seguir cuatro caminos, no excluyentes entre sí; el primero sería pasar sencillamente a ser parte de mitos y creencias; el segundo consistiría en formar parte de la acumulación de saberes y conocimientos precientíficos o seudocientíficos, algo así como dogmas científicos; el tercero sería, el detonador de la constitución de una o más situaciones problemáticas; y el cuarto, como parte de los antecedentes propiamente dichos, lo cual constituiría, entonces la esencia del *estado del arte* de cualquier investigación. Este proceso será en espiral ascendente, tal como ha ocurrido con el desarrollo científico y tecnológico a lo largo de la historia de la humanidad.

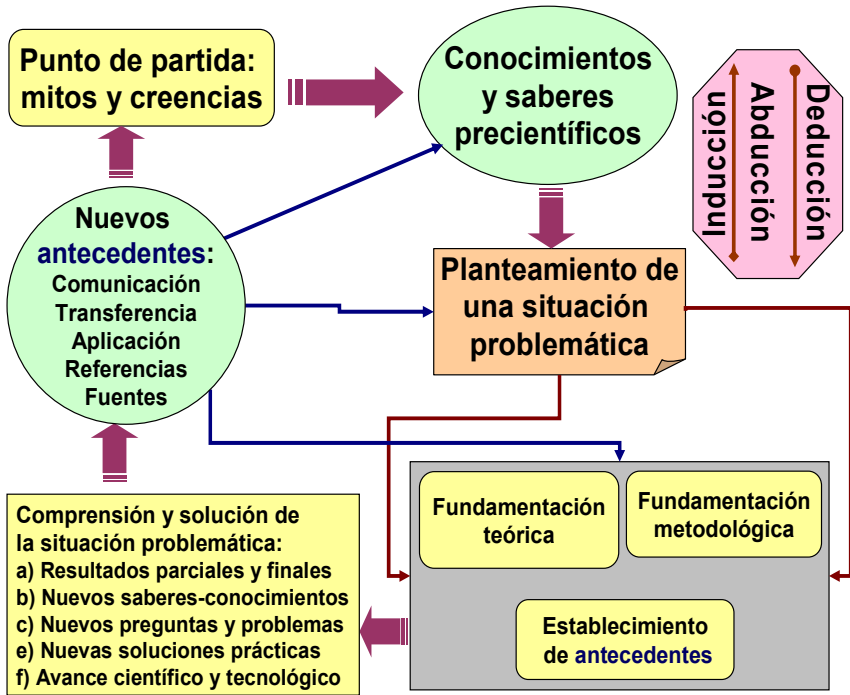


Figura 9

Tercera parte

Procedimientos para el análisis de datos e informaciones cualitativas

Octavo capítulo:

Análisis de contenido

8.1. El término *análisis de contenido*

El análisis de contenido ha alcanzado en los últimos veinte (20) años, como método de análisis de pequeñas y grandes cantidades de información, una significación muy importante en el campo de las ciencias sociales. Este método es utilizado en la actualidad en diferentes disciplinas científicas tales como la historia, Psicología, pedagogía, sociología, la didáctica general y especial (matemática y ciencias naturales) y las ciencias de la comunicación.

El análisis de contenido, en sentido amplio, tiene como tarea básica, dentro de la investigación de carácter fundamentalmente cualitativa, el tratamiento ordenado y sistemático de material relacionado con el proceso comunicacional, tal como lo planteaba hace medio siglo Berelson (1952, 14), el objeto del análisis de contenido está constituido por la representación simbólica del hecho comunicacional. Esto no necesariamente significa, que el material debe ser siempre texto escrito, sino todo aquello que permita la transmisión de un mensaje producto de la realidad social. Sobre el particular Merten (1983, 48) suministra la siguiente definición:

"El análisis de contenido es un método para el levantamiento de datos que tiene como fin la explicación de los comportamientos sociales, lo cual a través del análisis de un contenido dado previamente (por ejemplo textos o figuras) produce afirmaciones

sobre la situación social en relación con su origen, sobre el punto de vista del emisor y sobre las consecuencias para el receptor".

El análisis de contenido es una técnica que proviene, según algunos autores como Wersig (1968), Bardin (1986), Kromrey (2002) y Navarro y Días (1995), de las ciencias de la comunicación. Ella puede contribuir, en la actualidad, a la evaluación sistemática de información en diferentes campos de las ciencias (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Los avances modernos del análisis de contenido ya no están referidos solamente al contenido de datos verbales como fue visto hasta hace aproximadamente diez años cuando no se había incorporado la computadora como herramienta esencial que permite su eficiencia y eficacia (Mora, 2000a y 2000b)²². Hoy podemos considerar al análisis de contenido como un aspecto fundamental de la investigación cualitativa en diferentes campos del conocimiento y cobra mayor fuerza por su gran potencia en cuanto al desarrollo y conformación de teorías científicas a partir del levantamiento de información propia del trabajo de campo.

El análisis de contenido, además, cumple una doble función, las cuales en la práctica, tal como lo señala Bardin (1986, 22) "se pueden o no disociar:

-*Una función heurística*: El análisis de contenido enriquece la vacilación exploratoria, aumenta la propensión al descubrimiento. Es el análisis de contenido "para ver".

-Una función de "*administración de la prueba*". De hipótesis bajo la forma de cuestiones o de afirmaciones provisionales que, sirviendo de líneas directrices, recurrirán al método de análisis sistemático para resultar verificadas en el sentido de una confirmación o una invalidación. Es el análisis de contenido "para probar".

²² Se recomienda ver, en Mora (1998 y 2001b), el capítulo relacionado con el uso de la computadora y el software para el análisis de contenido.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

El *procedimiento sistemático del análisis de contenido* tiene dos ventajas fundamentales que podemos resumir de la siguiente manera:

- a) El análisis de los datos se desarrolla según un conjunto de reglas explícitas. Ese conjunto de reglas hacen posible que los lectores potenciales entiendan el análisis, puedan aprobarlo o rechazarlo y, sobre todo, verificarlo. De esta manera se estaría garantizando, a diferencia de otros métodos de análisis de información como por ejemplo la lingüística y las técnicas documentales (Bardin, 1986, 32), algunos criterios de confiabilidad y validez de los métodos estandarizados en el campo de las ciencias sociales.
- b) Un buen análisis de los datos obtenido a partir de una adecuada realización del trabajo de campo puede conducir a la elaboración de teorías científicas. De esta manera, el análisis de contenido no se refiere simplemente a la presentación y descripción de un determinado texto, sino que por el contrario él analiza profunda y detalladamente el material original bajo la perspectiva de un conglomerado de planteamientos teóricos previamente determinados o en proceso de construcción como producto del análisis en sí mismo. Los resultados serán interpretados según el trasfondo teórico discutido explícitamente en la respectiva investigación. Teorizar en este caso sobre la realidad social, con la ayuda del análisis de contenido, no significa por ninguna circunstancia convertir un material concreto al mundo de la incompreensión teórica, lo cual es frecuente en la comunidad científica, sino más que eso tratar de dar respuestas entendibles, claras y precisas a los problemas concretos objeto de estudio.

Aunque estos dos aspectos básicos son compartidos por la mayoría de los autores que han reflexionado sobre la filosofía relacionada con el análisis de contenido, no existe, sin embargo, un acuerdo en cuanto al principio de objetividad, que preocupa a muchos investigadores especialmente en el campo de las ciencias sociales. Lamnek (1983, 184) por ejemplo considera que la objetividad de las conclusiones obtenidas mediante el análisis

de contenido podría estar afectada, lo cual, sin oponerse a la filosofía en sí misma, puede ser soslayado mediante la precisión de las reglas y la definición de los términos aplicados en el análisis con la finalidad de mantener la posibilidad de seguimiento y comprobación de las afirmaciones obtenidas del proceso investigativo. Por el contrario, Merten (1983, 48) considera que el criterio de objetividad propio de la filosofía cuantitativa en el campo de las ciencias sociales ha sido ampliamente superado por la definición de nuevos criterios en el campo de la investigación cualitativa y el permanente contacto con la realidad y el material objeto de análisis. Mayring (1993, 105) por su parte, apoyado en los planteamientos de Flick (1995, 2007 y 2009) discute los denominados nuevos criterios en la investigación cualitativa²³, lo cual constituye un gran avance en el campo y particularmente en los referente al análisis de contenido.

8.2. Desarrollo histórico del concepto *análisis de contenido*

Son pocos los autores que han profundizado sobre el desarrollo histórico del concepto análisis de contenido (Merten y Ruhrmann, 1982; Merten, 1983 y Bardin, 1986); la mayoría, sin embargo, hace referencia a la mitad del siglo XX como el momento histórico en el cual el concepto pasó de una fase intuitiva a una mejor sistematización teórica²⁴.

Realmente el análisis de contenido se empieza a desarrollar a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en los Estados Unidos de Norteamérica, por la necesidad de evaluar e interpretar

²³ A pesar de que en el presente trabajo no se discutirá amplia y comparativamente los criterios clásicos (Krippendorff, 1997) y nuevos para la investigación cualitativa (Mora, 2000a y 2000b), es bueno resaltar, que estos últimos pueden resumirse como documentación del proceso, interpretación argumentativa, permanente acercamiento al objeto de estudio, claridad de las reglas de investigación y de análisis, validación comunicativa y la triangulación.

²⁴ Bardin (1986) hace un importante estudio sobre el desarrollo histórico del concepto de análisis de contenido, haciendo referencia especialmente a los trabajos, conferencias y reuniones que tuvieron lugar en los Estados Unidos durante las tres primeras cuartas partes del siglo XX.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

el creciente aumento de informaciones a través del auge de los medios de comunicación predominantes para entonces como la radio y la televisión. Una de las inquietudes de algunos investigadores, según Merten (1983), entre 1900 y 1941, era determinar de alguna manera la influencia de la propaganda política en el comportamiento y opinión de los individuos. Para ello se trabajó especialmente con la prensa como medio de información y comunicación masivo que llegaba a grandes cantidades de personas en la población norteamericana (Pérez Serrano, 1984 y 1994).

El análisis, en esa época, consistió, por ejemplo, en listar la variedad de temas presentes en los periódicos, comparación de diferentes publicaciones periódicas tomando en cuenta los puntos temáticos principales durante cierto tiempo; la medición del área que ocupaba un determinado artículo, propaganda o publicidad; la frecuencia de algunas palabras o frases sobre temas específicos, entre otros. Ese análisis se quedaba exclusivamente en la pura descripción y dejaban abiertas muchas interrogantes sobre los efectos y las consecuencias sociales que generaban esas informaciones.

Se considera entonces que, en esta fase de desarrollo del análisis de contenido, predominaron los análisis de intensidad y contingencia. Mediante el primero se pretendía, según una determinada escala, estimar la fuerza con la cual un periódico atacaba o compartía la opinión del gobierno o de otras instituciones; en el segundo caso, se trataba de buscar relaciones, semejanzas y contradicciones en las partes de uno o más textos periodísticos en cuanto a opiniones o informaciones de importancia nacional, en su mayoría de carácter político, económico y social.

En 1941 tuvo lugar en Chicago una conferencia sobre los medios masivos de comunicación (Merten, 1983) en la cual por primera vez fue discutido sistemáticamente, surgiendo de esta manera el término "content analysis". Allí se presentaron trabajos de investigación sobre comportamiento electoral, y los efectos sobre la población de la propaganda en los medios. En esos trabajos se usó por primera vez la idea del análisis de contenido. En la

segunda conferencia que tuvo lugar también en Chicago en 1955, se habló claramente de la diferencia entre métodos cualitativos y cuantitativos, así como sus consecuencias para la fundamentación del concepto de análisis de contenido (Cook y Reichardt, 1986). En esa reunión se planteó también la posibilidad analizar datos cualitativos con la ayuda de medios electrónicos, lo cual forma parte en la actualidad del trabajo cotidiano con grandes cantidades de información de carácter cualitativo.

Bardin (1986, 16) haciendo referencia a varios autores, en su bosquejo histórico del método de análisis de contenido, señala que "si se toma como punto de partida el final de los años 50 se advierte que el análisis de contenido ha progresado cuantitativamente según una razón geométrica. A partir del criterio numérico de estudios por año, se constata que la evolución se produce como sigue: 2,5 estudios por año de media entre 1900 y 1920, 13,3 entre 1920 y 1930, 22,8 entre 1930 y 1940, 43,3 entre 1940 y 1950, más de 100 estudios por año entre 1950 y 1960". Mayring (1993 y 2012) por su parte, usó como bibliografía básica para escribir su libro sobre el tema de análisis de contenido 83 y 59 referencias bibliográficas correspondientes a las décadas del 70 y 80 respectivamente²⁵.

Paralelamente a este importante avance, surgió una crítica a esos métodos iniciales de análisis de contenido, orientada concretamente en cuatro variables:

- a) La limitación al análisis del *contenido manifiesto*, en descuido de las estructuras de la *significación latente*.

²⁵ A pesar de que existe una amplia gama de libros, capítulos de libros relacionados con el tema de metodología de investigación cualitativa, artículos y trabajos de campo que tratan directamente el concepto de análisis de contenido, no existen en español, lamentablemente, suficientes trabajos que no sean traducciones, que se ocupen sistemáticamente sobre la teoría y la práctica y del método de análisis de contenido. Ver Schettini y Cortazzo (2015), Escalante y Páramo (2011), Olabuénaga (2012).

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- b) Las dificultades siempre presentes con respecto al adecuado *manejo de la información* contenida en los textos a ser analizados.
- c) La escasez de una *sólida metodología* lingüística que caracterice y defina claramente el método de análisis de contenido como nueva disciplina de trabajo científico.
- d) La carencia de *sistematicidad y exactitud* en el proceso de análisis de contenido para cualquier tipo de muestras, sean éstas grandes o pequeñas, presentadas en forma de texto, imágenes, gráficas, etc.

En la búsqueda de los orígenes del desarrollo metodológico de la filosofía sobre "análisis de contenido" nos encontramos con Jürgen Ritsert (1964 y 1972) quien por primera vez mediante un trabajo científico arduo con basamentos de la ideología crítica crea un método para el análisis de la literatura popular relacionada con la Segunda Guerra mundial. Ritsert ataca el problema del significado latente existente en todo material objeto de análisis, desarrolla *métodos para el manejo* de grandes cantidades de información, desarrolla una terminología lingüística como dimensión, sistema de categorías, categorías, subcategorías y códigos, las cuales son de uso frecuente en la actualidad en el lenguaje concerniente a la concepción de análisis de contenido. Finalmente, Ritsert se preocupa por la exactitud del análisis cualitativo a los trabajos de investigación desarrollados por él y su grupo desde 1964 hasta la primera parte de la década de los setenta²⁶.

Entre lo más importante en la filosofía de Ritsert (1972) está su aporte al análisis de contenido desde la perspectiva cualitativa, sin recurrir apresuradamente a la cuantificación de elementos

²⁶ Es importante resaltar que los trabajos consultados de Berelson (1952), Krippendorff (1997) y Bardin (1986) no hacen referencia histórica sobre el origen y uso sistemático de la terminología actualmente usada en el campo de la teoría sobre análisis de contenido, tal como lo estableció, muy probablemente por primera vez, Jürgen Ritsert desde 1964 y formalizado finalmente en su gran obra "Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung", publicada en Frankfurt en 1972.

inherentes al material analizado, lo cual había sido el método predominante hasta la mitad de los años sesenta. Él insistió en la necesidad de tomar en cuenta, además del significado manifiesto presente en el material, el contenido del significado latente, sobre todo en textos con carácter ideológico. Su visión crítica y materialista del mundo le permitió reflexionar amplia y profundamente sobre la ideología nazi presente en la literatura popular relacionada con la segunda Guerra Mundial.

Por supuesto que los trabajos de éste y otros investigadores no han estado desprendidos de una fundamentación científica en el desarrollo de sus propios métodos, individuales y ajustados a las condiciones y características propias del estudio, para el análisis del material objeto de sus investigaciones. El mismo Bardin (1986, 23) nos explica sobre el particular lo siguiente:

"El análisis de contenido (sería mejor hablar de análisis de contenidos) es un método muy empírico, dependiente del tipo de discurso en que se centre y del tipo de interpretación que se persiga. En el análisis de contenido no existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones base, a veces difícilmente traspasables. Salvo para usos simples y generalizados, como es el caso de la eliminación, próxima a la descodificación, de respuestas en preguntas abiertas de cuestionarios cuyo contenido se liquida rápidamente por temas, la técnica del análisis de contenido adecuada al campo y al objetivo perseguidos, es necesario inventarla cada vez, o casi".

8.3. Tratamiento del material mediante el *análisis de contenido*

En los párrafos anteriores se ha señalado que el propósito básico del análisis de contenido está en obtener, mediante un proceso ordenado y sistemático cuya técnica básica es la inferencia, conclusiones científicamente confiables y probables a partir del texto en su sentido amplio. Éste último puede surgir de dos maneras; por una parte, el texto que no ha sido concebido como parte del proceso mismo de una determinada investigación y en 218

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

segundo lugar, aquél que el investigador ha construido a partir del trabajo de campo con la ayuda de métodos de levantamiento de información como por ejemplo la entrevista, la observación y la experimentación, lo cual requiere un conjunto de pasos previos como la grabación, la transcripción y preparación del material a ser analizado. Esto es lo que se denomina comúnmente como construcción del cuerpo del texto a ser analizado (Flick, 1995, 2007 y 2009), lo cual representa realmente el punto de partida para el análisis del contenido.

El objetivo del proceso de investigación, en esta fase, es interpretar el contenido del texto según algunos puntos de vista establecidos por los investigadores. La idea es establecer semejanzas, contradicciones y diferencias, con la finalidad de llegar a resultados significativos tanto para los propios investigadores como para la comunidad en general.

Según Lamnek (1995), Mayring (1993, 2002 y 2012) y Moser (1977b, 1995, 2003) se hace necesario, en esta fase inicial del análisis una *reducción* del respectivo material. El proceso tiene que estar siempre orientado hacia la selección y tratamiento de los aspectos relevantes y de interés para los objetivos de la investigación. La tarea de los investigadores debe ser la diferenciación de las afirmaciones, hechos y aspectos fundamentales de aquellos irrelevantes, lo cual podría conducir a dar respuestas a las interrogantes planteadas en la investigación y aquellas que van surgiendo en el desarrollo del proceso mismo. Ambos casos permiten la elaboración de teorías sobre las situaciones investigadas independientemente de la cantidad de casos estudiados, tal como lo explican Kelle y Kluge (1999).

Mediante el proceso de reducción del material original se puede desmesurar lo general en lo particular con la finalidad de precisar elementos individuales de importancia para el análisis. De esta manera el proceso de elaboración de categorías tiende a simplificarse. Desde este punto de vista es necesario desglosar el texto y reducirlo sin provocar pérdidas en su significado manifiesto y latente. Es muy probable que se aparten partes del texto que no son de interés para los objetivos de la investigación;

sin embargo, esa reducción no debe afectar el sentido global y estructural del texto visto en su conjunto. El concepto de reducción debe entenderse como un proceso cíclico y permanente el cual permite comparar y contrastar datos y conclusiones en la medida que se hace el análisis del material aplicando las diferentes fases, propias del concepto de análisis de contenido, las cuales se desarrollarán con mayor amplitud más adelante.

El análisis de contenido no solamente exige la reducción del material, sino también una sólida *explicación* del significado manifiesto y latente de los datos. Según Lamnek (1995) y Kelle y Kluge (1999) la reducción de los datos mediante el análisis cuantitativo es mucho más fuerte, puesto que a través del análisis estadístico la variedad y la diversidad de las informaciones es reducida e interpretada con la ayuda casi exclusiva de resultados numéricos. En el caso del análisis cualitativo de contenido se pretende hacer una interpretación reflexiva del material, tomando en consideración las diferentes variables, raíces y direcciones que pueden estar presentes, explícita y/o implícitamente, en los datos objeto de análisis.

A partir de la reducción resultan mediante el método de sustracción nuevas construcciones. Ellas tienen como objetivo la elaboración de momentos estructurales y la conformación de un nuevo texto con mayor significado científico que el texto original. La idea no es limar la subjetividad presente en el material objeto de análisis, con la finalidad de obtener afirmaciones con un alto grado de objetividad, sino construir relaciones significativas y coherentes con la intención de lograr resultados con mayor precisión y confiabilidad, rescatar los datos de la superficialidad y amplitud del discurso escrito o hablado. Es el camino hacia la conformación de teorías a partir de la estructuración ordenada de las ideas de cada uno de los casos participantes en el estudio (Kelle y Kluge, 1999).

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

En su libro "Fundamentos de la investigación práctica", Heinz Moser (1995, 179-180)²⁷ sintetiza la idea sobre *reducción, explicación y reconstrucción* como fase inicial del proceso de análisis de contenido de la siguiente manera:

"Concluyendo, se trata entonces, en el marco de la evaluación del cuerpo del texto, de reducción y reconstrucción. Reducción significa aquí, que las identidades del texto original deben ser rotas y puestas en entredicho. El texto ha de ser, sin pérdida de sus relaciones de significado, destruido y descompuesto en elementos individuales. El investigador no está interesado en el significado común, sino en determinados códigos, modelos representativos y segmentos, los cuales han de ser trabajados posteriormente. Esa práctica de reducción no se queda en sí misma como el objetivo del análisis; más bien, debe surgir a partir de los elementos obtenidos en la fase de reducción un nuevo texto, el cual permite presentar la situación original a través una nueva perspectiva".

En la referencias consultadas sobre la metodología del análisis de contenido observamos que existe, en cierta forma, un acuerdo teórico en cuanto a la manera de proceder ante un conjunto de datos obtenidos a partir de un proceso de investigación de campo o ante un determinado material ya existente que ha ser analizado científicamente.

Antes de intentar la presentación de un modelo práctico²⁸ que nos permita en cierta forma confrontarnos con el material objeto de

²⁷ Heinz Moser es quien más ha escrito sobre la investigación acción desde principios de la década de los setenta en los países de habla alemana. Entre sus libros sobre el tema están los siguientes: "Investigación acción como Teoría Crítica de las ciencias sociales" (1975); "Métodos de la investigación acción (1977a); "Práctica de la investigación acción" (1977b); "Profesor investigador, un nuevo concepto para el fortalecimiento del debate sobre la investigación acción" (1995).

²⁸ Afortunadamente no existe aún procedimientos estandarizados para el análisis de contenido. Tampoco es nuestra intención desarrollar tales métodos, simplemente se presentan algunas ideas e intentos funcionales obtenidos en la práctica por autores que han estado investigando varios años sobre el tema (Mühlfeld y otros/as, 1981; Bardin, 1986, Flick, 2007, Mayring, 1993; Moser, 1995; y muchos otros).

análisis, es necesario discutir un poco la discrepancia entre la necesidad o no de hipótesis previas para el análisis del contenido.

8.4. Inducción, deducción y abducción en el *análisis de contenido*

La mayor parte de los libros y manuales tradicionales sobre metodología cuantitativa de la investigación en el campo de las ciencias sociales (Best, 1977) recomiendan la formulación de hipótesis antes del inicio de todo trabajo de investigación. También existe la tendencia, en el campo de la metodología cualitativa, a la elaboración de objetivos operacionales y sistemas de interrogantes (sistema de hipótesis de trabajo), antes y durante el desarrollo del trabajo de investigación. Ese trabajo previo exige, sin duda, un conjunto de capacidades y experiencias previas del investigador, así como una teoría bien elaborada que será de alguna manera rechazada, aceptada o fortalecida mediante la aplicación de un conjunto de modelos matemáticos y de cálculo, en algunos casos altamente sofisticados. Se trata fundamentalmente de una metodología de investigación controlada, la cual exige un instrumentalario bien elaborado tanto para la recolección de la información como para su análisis. Éste se reduce a la interpretación de resultados numéricos extremadamente separados de la realidad que se pretende estudiar.

Los representantes del denominado paradigma interpretativo irrumpen frontalmente a principios de los años sesenta contra esa tradición de investigación en el caso de las ciencias sociales. La argumentación presentada en esa época y reforzada en la actualidad por quienes apoyan esta tendencia está centrada en el desprecio y descuido hacia las estructuras de sentido y significado que poseen las situaciones complejas estudiadas, las cuales se deberían analizar de manera dialéctica, tomando en consideración un número importante de las variables subyacentes, aunque ello signifique el sacrificio de metodologías más fáciles de aplicar. La crítica está dirigida también al hecho de que el método de investigación clásico, basado en cuestionarios

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

altamente estructurados, deben reunir condiciones apartadas del desenvolvimiento complejo de las sociedades actuales. La elaboración de los respectivos ítems no puede hacerse sin el conocimiento profundo de las relaciones estructurales presentes en el campo donde se pretende desarrollar el estudio. El conocimiento de la realidad sólo es posible en la medida en que los investigadores se acerquen a ella y participen conjuntamente con los actores de esa realidad en la reflexión sobre las variables que condicionan la problemática en estudio (Marín Ibáñez, 1985; Clemente y Santalla, 1991).

Para entender mejor los fenómenos y las contradicciones sociales, ya es tradición que los investigadores se preocupan menos por la conformación de sistemas de hipótesis operacionales, las cuales, mediante el manejo matemático de los datos, deben ser aceptadas o rechazadas. Por el contrario, se dispone de grandes cantidades de información que deben ser analizadas cuidadosamente para la elaboración de teorías que expliquen los fenómenos investigados (Navarro y Díaz, 1995; Kelle y Kluge, 1999).

La discusión metodológica está orientada hacia dos niveles; por una parte, la fundamentación teórica en cuanto al grado de confiabilidad y validez de las teorías resultantes mediante el proceso de investigación del fenómeno estudiado. Sobre este punto, tal como se ha mencionado anteriormente, existe un importante avance teórico que ha llevado a la definición de nuevos criterios que respaldan los resultados obtenidos a través del análisis de contenido (Ritsert, 1972; Krippendorff, 1997; Flick, 1995, 2007 y 2009 y Mayring, 1993, 2002 y 2012). El segundo nivel de discusión, no tan avanzado como el primero y que más preocupa al investigador práctico, está referido a los métodos y técnicas concretas necesarios para el desarrollo del análisis propiamente dicho. Aunque ambas discusiones están estrechamente entrelazadas, nos ocuparemos en este trabajo, del planteamiento de algunas ideas para el análisis de contenido que podrían contribuir al avance de esta metodología²⁹.

²⁹ Es importante resaltar que no existe aún "el método inteligente" para ser aplicado al análisis de contenido, independientemente de desarrollo de la

Tal como lo señalan Berelson (1952; Ritsert, 1972 y 1992; Krippendorff, 1997; Mayring, 1993 y Flick, 1995, 2007 y 2009) el principio básico que sustenta todo análisis de contenido está enmarcado dentro del concepto de categoría, alrededor del cual gira un conjunto importante de términos significativos, tales como dimensión, subcategoría, supercategoría, sistema de categorías, códigos, memos y unidad de análisis. El dilema teórico - metodológico se presenta realmente con la conformación de las categorías, las cuales no solamente serán el bastión esencial para la explicación e interpretación del contenido manifiesto y latente del material analizado, sino que ellas constituirán las partículas generadoras de teoría a partir de la información analizada.

Las categorías, tal como lo señalaba Ritsert (1992), forman los elementos esenciales del análisis de contenido. Por un lado, pueden cumplir el papel de describir el fenómeno estudiado y por el otro el de contribuir al desarrollo de teorías científicas, siempre ajustadas al material analizado. El grado de generalidad que pueda estar presente en las categorías teóricas dependerá en gran medida de la amplitud del trabajo de investigación y del proceso permanente de acuerdo con los cambios históricos y temporales que tienen lugar en los contextos donde ocurren los fenómenos estudiados.

En tal sentido, tanto a nivel teórico como práctico, existen tres mecanismos básicos para la generación de las categorías; por una parte, quienes inician el proceso de investigación sin la elaboración de un sistema de hipótesis previo, las cuales son derivadas inductivamente de la teoría subyacente; en segundo lugar, quienes consideran pertinente la acumulación previa de un conjunto importante de datos, a partir de los cuales se extraerán las categorías que servirán para la explicación e interpretación de la información (Kelle y Kluge, 1999). Ambos casos tienden hacia los extremos. Unos consideran que no hay teoría previa que pueda explicar los fenómenos objeto de estudio empírico y, otros

tecnología computarizada. Cada investigador, de acuerdo con las características concretas de la problemática de estudio y con la tipología del material a analizar, tendrá necesariamente que crear, siguiendo algunas pautas más o menos genéricas, su propio método de análisis.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

manifiestan que no se puede analizar ningún problema práctico partiendo de supuestos nulos. Ambas posiciones son analizadas y criticadas argumentativamente por Kelle y Kluge (1999 y 2000), quienes asumen un tercer punto de vista, con consecuencias para el método de análisis de contenido.

Consideramos importante detenernos algo en ambas posiciones para poder asumir una tercera posibilidad más racional, real y dialéctica, lo cual no solamente implicará la conformación de una concepción teórica para la fundamentación del análisis de contenido, sino que también nos ayudará en la elaboración de métodos y técnicas flexibles para su utilización práctica en diferentes áreas de las ciencias sociales y muy particularmente en el campo de la educación.

8.5. El contexto inductivo en el análisis de contenido

El análisis de contenido está sometido a dos corrientes; por una parte, quienes defienden la posición etnográfica (Goetz y LeCompte, 1988) se inclinan por la *pura descripción profunda* de las situaciones sociales con la ayuda de los datos empíricos recolectados a partir, fundamentalmente, de la observación de la realidad (Geertz, 1983). La segunda corriente pretende ir más lejos, que la etnografía por ejemplo, puesto que tiene como objetivo tratar de entender y aclarar las posibles leyes e interdependencias sociales que se forman histórica y contextualmente por la conjunción de los factores y elementos influyentes en las realidades sociales. En este último caso estamos en presencia del denominado "descubrimiento teórico a partir de la realidad", cuyos representantes iniciales fueron Glaser y Strauss, (1967). En ambos casos, tal como lo señalan claramente Kelle y Kluge (1999 y 2000), se trata del desarrollo de terminologías, categorías y conceptos a partir del material obtenido en el proceso del trabajo de campo.

El punto de vista de Glaser y Strauss puede interpretarse en los años sesenta como una posición política y metodológica en

contra de los tradicionales métodos de verificación predominantes en el campo de las ciencias sociales producto de la influencia del método experimental de las ciencias naturales. El predominio del modelo hipotético - deductivo característico de la tradición cuantitativa es ampliamente combatido por una visión retórica extremadamente inductiva de hacer ciencia, que por su falsa interpretación y aplicación ha conducido inclusive a la creencia que la conformación de teorías científicas dependen fundamentalmente de los datos y del método de análisis.

El conocimiento teórico previo no solamente es innecesario, sino en muchos casos indeseable puesto que puede crear en los investigadores prejuicios que influirían determinadamente en las conclusiones obtenidas en el proceso de investigación. Esto significa que la teoría previa no juega ningún papel relevante, sino que por el contrario ella debe emerger de los datos recolectados de la realidad. Se asume en este caso a la realidad como el contenedor de la verdad y en consecuencia de una teoría implícita que la fundamenta en función de su aceptación o rechazo. El papel del investigador estaría orientado entonces al descubrimiento de esa teoría que explicaría en sí misma el fenómeno a la cual ella pertenece. Podría pensarse que habría tantas teorías como fenómenos estudiados, e inclusive no habría una teoría que pueda estudiar objetos empíricos similares.

Esta posición fue asumida, mucho antes que Glaser y Strauss (1967), por otros filósofos a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII, quienes consideraban que mediante el modelo inductivo el investigador empírico puede acercarse a la realidad sin teoría previa y a partir de ella misma construir la teoría que sea capaz de explicarla sin peligro de contaminación. Lakatos (1978) refutó en buena parte este punto de vista, señalando que la reflexión teórica, si bien puede estar estrechamente ligada con una situación real concreta, ella contribuye considerablemente al análisis de los datos empíricos correspondientes a los fenómenos sociales, antes, durante y después del trabajo de campo propiamente dicho.

Por otra parte, y desde el punto de vista del materialismo histórico, no puede existir separación entre teoría y práctica en el

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

proceso de investigación empírica, puesto que el ser humano independientemente de sus conocimientos previos, intencionales o no, refleja en todo trabajo científico su postura como producto de su largo proceso de socialización. A raíz de la inexistencia de la neutralidad de las ciencias, sobre todo en el campo de las ciencias sociales, la concepción básica del modelo inductivo deja de tener validez como única posibilidad para explicar algunos aspectos de la realidad y los hechos sociales.

Otro inconveniente, más práctico, analizado por Kelle y Kluge (1999 y 2000) quienes se basan en algunos estudios de campo bajo la perspectiva inductiva, está referido a las dificultades que presentan los investigadores cuando están en presencia de grandes cantidades de información sin saber realmente cómo analizarlas e interpretarlas sin ningún punto de referencia en cuanto a categorías previas de análisis. En muchos casos los investigadores tienden a ahogarse en mares de datos empíricos y terminan nadando nuevamente en ideas previas originalmente rechazadas antes y durante del análisis de contenido.

La crítica que se hace a la concepción inductiva no tiene como propósito revivir el modelo hipotético - deductivo predominante en los dos últimos dos siglos en la investigación en el campo de las ciencias sociales. Por el contrario, y como producto precisamente de las dificultades que presentan ambas concepciones, se desea desarrollar un modelo práctico y teórico para la conformación del sistema de categorías que posibiliten el análisis de contenido de grandes cantidades de datos empíricos. Antes de discutir ese posible modelo, creemos que es importante detenernos un poco en el papel que juega el modelo hipotético deductivo en cuanto a la conformación de categorías de análisis antes del inicio del trabajo de investigación.

8.6. El contexto deductivo en el análisis de contenido

Como se ha señalado en los párrafos anteriores, existe un conjunto importante de argumentos que permiten cuestionar el método inductivo como única manera de explicar la realidad a partir de la elaboración de teorías que emergen de los datos empíricos obtenidos en el trabajo de campo. A este cuestionamiento se suma la crítica proveniente de quienes representan el método deductivo en cuanto a la necesidad siempre presente de terminologías y conceptos generales y estandarizados que ayuden a explicar resumidamente el objeto de la realidad estudiado. Se considera que el mundo necesariamente hay que verlo e interpretarlo a partir de categorías previas, cuya fundamentación es precisamente los conocimientos precedentes producto de la reflexión puramente teórica que pretende explicar cada uno de los elementos que conforman la realidad (Diekmann, 1995).

Los investigadores no pueden, según el modelo hipotético - deductivo, olvidar caprichosamente el conocimiento previo acumulado, como si el estudio de la realidad fuese simplemente un papel en blanco sobre el cual se escribirán cada vez, en correspondencia con la información obtenida en el trabajo de campo, los conceptos teóricos que explican las respectivas conclusiones. Esta posición no significa, sin embargo, que la concepción hipotética - deductiva para el análisis de contenido sea entonces la única herramienta que tiene el investigador para acercarse científicamente a la realidad social. Por el contrario, este modelo comete un error metodológico grave, puesto que en su afán de verificación teórica, por una parte, y elaboración de hipótesis previas por la otra, sin olvidan de que los datos empíricos son realmente, en la mayoría de los casos, el punto el punto de partida para la obtención del conocimiento científico. La posición inductiva para el análisis de contenido tiene su importancia en cuanto a que la producción teórica no debe reducirse simplemente al resumen de grandes cantidades de información mediante métodos matemáticos estandarizados, sino más aún la explicación de esos datos en concordancia con

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

variables tales como el contexto, el tiempo, los/as participantes e intereses de los investigadores (Freire, 1994a).

Estas reflexiones nos conducen inexorablemente a la conclusión que el análisis de contenido se mueve entre dos momentos, los cuales podríamos denotar como mementos contextuales. Por un lado, el contexto sociocultural, con sus múltiples factores influyentes, donde tiene lugar la investigación y, en segundo lugar, el contexto teórico, en el cual existen seguramente conclusiones y afirmaciones científicas que ayudan a entender, explicar e interpretar el objeto de estudio.

En consecuencia, según Kelle y Kluge (1999 y 2000), la elaboración teórica exige la combinación de ambos contextos, la información acumulada en el contexto teórico y las ideas surgidas a partir del contexto empírico. Ambos momentos deben ser tomados en consideración antes, durante y después del proceso de la investigación. En el caso concreto de la conformación del sistema de categorías que requiere el análisis de contenido, se hace indispensable la combinación de categorías inductivas y deductivas, lo cual estaría directamente relacionado con las técnicas e instrumentos de recolección de información y propósitos de la investigación. El problema que se presenta a continuación se refiere al modo de combinar ambos contextos, sin que el peso de uno ellos esté sometido al capricho del investigador, sino que por el contrario él se ajuste a las características mismas de la investigación y las diferentes variables que intervienen en ella. Para ello se tratará, siguiendo el trabajo de Kelle y Kluge (1999 y 2000), en el siguiente apartado el denominado método de abducción desarrollado por Charles Sanders Peirce (1974, 1991)³⁰.

³⁰ Las partes correspondiente a inducción, deducción y abducción tratadas en el presente artículo se ha tomado en cuenta la versión en alemán del trabajo de Peirce (1991) y Udo Kelle y Susann Kluge (1999).

8.7. La abducción en el análisis de contenido

En el apartado anterior se ha señalado que si se desea fundamentar metodológica y adecuadamente el desarrollo teórico y conceptual a partir de datos cualitativos, entonces se debe tener presente que tales conceptos teóricos y tipologías deben estar fundamentadas de manera balanceada a partir de la información empírica, así como de la posible teoría existente y relacionada con el objetivo de estudio tal como lo señalan, por ejemplo, Mayring (1993 y 2012), Heinemann (1998) y Kelle y Kluge (1999).

Esta afirmación significa que el investigador parte, tanto para el inicio de su trabajo de investigación en muchos casos como para el análisis de los datos recopilados en el proceso de investigación, del conocimiento teórico preexistente así como del conjunto de datos acumulados. El concepto de abducción (Kelle y Kluge, 1999) permite entonces asumir una posición en cuanto a la secuencia lógica que seguirá el investigador para poder desarrollar conceptos teóricos a partir del material empírico acumulado y el conocimiento previo que puede sustentar el respectivo trabajo de investigación.

Reichertz (2003) y Kelle y Kluge (1999 y 2000) recuerdan que la sucesión lógica que posibilita la formulación de conceptos y el descubrimiento de nuevos puntos de vista no es ni deductivo ni inductivo, sino que por el contrario representa una tercera forma lógica de conclusión, bajo la cual la ciencia ha logrado la mayoría de sus avances técnicos y teóricos, tal como lo plantea el método científico ampliamente conocido, el cual relaciona la teoría y la práctica de manera dialéctica. El filósofo Charles Sanders Peirce (1974 y 1991) fue quien por primera vez propuso una reflexión, en el campo de la filosofía de las ciencias, sobre esta tercera posibilidad de extraer conclusiones en investigaciones con carácter cualitativo, la cual es conocida en la actualidad como "conclusión hipotética". Este autor hizo popular el ejemplo clásico de los frijoles, mediante el cual Peirce diferencia de manera muy sencilla los modos de conclusión inductivo, deductivo e hipotético. Siguiendo al mismo Peirce (1991) con su ejemplo de los frijoles blancos (*tabla 1*), se expone a continuación lo propuesto originalmente por él para ilustrar su posición filosófica en cuanto a

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

la manera de extraer conclusiones de los datos en trabajos de carácter cualitativo. Es decir:

"DEDUCCIÓN

REGLA - Todos los frijoles de ese saco son blancos

CASO - Esos frijoles son de ese saco

RESULTADO - Esos frijoles son blancos

INDUCCIÓN

CASO - Esos frijoles son de ese saco

RESULTADO - Esos frijoles son blancos

REGLA - Todos los frijoles de ese saco son blancos

HIPOTÉSIS

REGLA - Todos los frijoles de ese saco son blancos

RESULTADO - Esos frijoles son blancos

CASO - Esos frijoles son de ese saco"

Tabla 1

La hipótesis permite estudiar un caso particular de una situación de investigación dada a partir de una regla general mediante el conocimiento de un resultado concreto. La hipótesis es una sospecha más o menos insegura, la cual tiene que ser comprobada en una segunda instancia de manera deductiva. El resultado contundente no garantiza que los frijoles provengan del saco, puesto que puede ser que alguien sencillamente los haya extraído de un segundo lugar.

Esto significa que el investigador mediante el proceso de abducción dispone de dos caminos para el análisis de la información; por una parte, puede, según la situación concreta de estudio, comprobar teorías con el auxilio de las tipologías conformadas con la ayuda de los datos empíricos y, por la otra, es posible comprobar tipologías mediante el conocimiento teórico previo. Tales caminos se pueden sintetizar de la siguiente manera:

1) El investigador tiene conocimiento de una ley o regla general, la cual debe ser aplicada para su explicación. El conocimiento para la validación de la regla conocida es extendido mediante la

nueva situación estudiada. Se estaría entonces en presencia de la comprobación y ampliación teórica.

2) El investigador puede construir una nueva regla o característica científica a partir de la nueva información analizada, la cual pasaría a constituir una nueva teoría; seguramente la única adecuada para explicar el fenómeno objeto de estudio. Se está en presencia del desarrollo de una nueva teoría que ayudaría la explicación del problema originalmente planteado.

En tal sentido, el concepto de abducción permite indagar sobre los nuevos y sorprendentes acontecimientos, los cuales normalmente no pueden ser explicados con el conocimiento teórico precedente. La abducción genera entonces una explicación posible a un hecho sorprendente para el cual es necesario construir una nueva regla, cuya validación será posible mediante la conjunción, la triangulación por ejemplo, de hechos similares o semejantes. Esto exige del investigador, sin duda, un alto grado de creatividad y una cierta habilidad para poder tratar tanto los datos como las posibles teorías subyacentes.

Noveno capítulo:

Metodología de análisis secundario o meta-análisis. Un esquema para el estudio cualitativo a partir de estudios previos

9.1. Introducción

Se oye con frecuencia a ciertos investigadores que están interesados en hacer estudios científicamente bien fundamentados sobre otras investigaciones de su interés o especialidad; sin embargo, existen muy pocas referencias bibliográficas o propuestas metodológicas lo suficientemente fundamentadas como para emprender estudios de esta naturaleza. La situación tiende a complicarse en el caso de que ese interés esté inclinado hacia estudios con predominio de métodos cualitativos, tal como se proponen en el presente trabajo.

Este tipo de investigaciones tienen por finalidad primordial presentar ante la comunidad científica internacional y la población interesada los resultados de un conjunto de trabajos científicos sobre uno o varios tópicos estrechamente relacionados entre sí, independientemente de los objetivos originales y el contexto en el cual fueron desarrollados.

El concepto fue acuñado inicialmente por Kendall y Lazarsfeld (1950), aunque según Friedrichs (1980) el método de análisis secundario es mucho más antiguo que su nombre, puesto que el mismo Engels en 1845 lo aplicó, con la finalidad de escribir su clásico trabajo "La situación de la clase trabajadora en Inglaterra". Él usó con ese objetivo, básicamente, un conjunto de trabajos estadísticos, elaborados por el ministerio del interior británico. Otros autores también han intentado crear términos diferentes con la finalidad de denotar el análisis secundario. Algunos como Kendall y Lazarsfeld (1950) y Riley (1963) han propuesto el uso del término "Re-análisis" o "análisis extendido"; sin embargo, estos términos no son aplicados con tanta frecuencia como

sucede con la palabra "meta-análisis", la cual es usada en idiomas como inglés, alemán y español para denotar el concepto de análisis secundario³¹. Aquí se emplearán ambos términos indistintamente, a pesar de que el meta-análisis es conocido, en la mayoría de los casos, como estudios secundarios de carácter cuantitativo.

Tradicionalmente el meta-análisis es aplicado a dos tipos de datos; en primer lugar, se hacen análisis secundarios a un conjunto de trabajos de investigación, en su mayoría publicaciones, para interpretarlos estructural y conceptualmente con cierto grado de profundidad, tal como se propone en el presente trabajo. En segundo lugar, se aplica este método a un conjunto de datos estadísticos recolectados por instituciones públicas o privados, los cuales son seleccionados con otros objetivos, tales como censos, resultados del sistema educativo en cuanto a cantidad de alumnos, edad, notas de las pruebas finales, etc. La metodología, desarrollada a continuación, estará enfocada especialmente al primero de estos dos grupos.

El meta-análisis tiene un futuro sumamente prometedor por cuanto existen, en la actualidad, grandes cantidades de investigaciones primarias, sobre una misma temática en cada una de las disciplinas científicas, que deben ser investigadas. En los archivos de las diferentes bibliotecas, en muchas partes del mundo, se almacena una variedad de publicaciones que esperan por estudios de un segundo, o incluso de un tercer nivel de análisis; esta oferta de publicaciones hace que se prescindiera de la elaboración de proyectos de investigación que impliquen la recolección de información originaria. Por otra parte, existen programas, proyectos o centros de investigación que, después de un período de años de funcionamiento y producción, deben ser evaluados, lo cual implicaría estudios mediante la aplicación de metodologías tales como el análisis secundario.

Por otra parte, y en un sentido más amplio, el meta-análisis también contribuye, como uno de los criterios metodológicos en la investigación científica, con el proceso de revisión documental

³¹Consultar, por ejemplo, Schettini y Cortazzo (2015), Escalante y Páramo (2011) y Olabuénaga (2012).

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

tanto para la planificación de las investigaciones como para su fundamentación teórica. Realmente todos los investigadores realizan, en cierta forma, un análisis secundario con la finalidad de determinar, a la luz de la información precedente, el estado del conocimiento científico vinculado con su temática de estudio.

Sin embargo, en este trabajo, se desarrolla un concepto de meta-análisis mucho más amplio y detallado, con la intención de aportar un basamento más teórico sobre este método a investigadores que desean indagar sistemáticamente publicaciones en diferentes especialidades. Entre la variedad de ventajas que proporciona el análisis secundario, podríamos mencionar las siguientes:

Desde el punto de vista técnico proporciona un ahorro importante de tiempo y recursos humanos y materiales, especialmente en cuanto a la planificación, aplicación, levantamiento y organización de los datos en el trabajo de campo. Esta es la fase más compleja de la investigación empírica, sobre todo si se trata de muestras grandes estratificadas. En el caso de observaciones, por ejemplo, son necesarios tiempo y los recursos suficientes para la transcripción, codificación y análisis de la información.

Uso de varias investigaciones simultáneamente con la finalidad de indagar un problema complejo con mayor precisión y exactitud.

Reunir y analizar los resultados de diferentes investigaciones que han trabajado con muestras muy pequeñas por las características de las respectivas poblaciones, a pesar de que el tópico de estudio sea similar en todas ellas. Esto ocurre con frecuencia en trabajos cualitativos en ciencias de la educación, concretamente en el área del aprendizaje y la enseñanza.

Comparar estudios realizados en diferentes contextos y momentos históricos sobre una temática de interés común, tal como ocurre con estudios comparativos a nivel internacional.

Verificación, comprobación y revisión de instrumentos de recolección de información, mediante el estudio comparativo entre diferentes investigaciones que han aplicado el mismo instrumentario y métodos a muestras diferentes, así como la contrastación de afirmaciones obtenidas en trabajos de investigación precedentes.

Más adelante se verá, detalladamente, que en la aplicación del análisis secundario también se presentan algunos problemas tales como el acceso y elección a las publicaciones, exactitud y precisión en la elaboración del marco teórico y su dependencia de los trabajos objeto de estudio.

Por último, el meta-análisis es, en consecuencia, el método más importante para la elaboración de teorías, especialmente en el campo de las ciencias sociales, aunque también es aplicado exitosamente en las ciencias naturales y en la matemática. La didáctica de la matemática, como disciplina científica, tiene un gran aliado en el meta-análisis, puesto que esta disciplina ha producido, por una parte, una gran cantidad de investigaciones bajo perspectivas cualitativas o cuantitativas sobre un espectro muy amplio de temas, tales como el aprendizaje y la enseñanza, en diferentes lugares del mundo. Por la otra, existen diversos trabajos, fundamentados teóricamente, sobre temas tales como objetivos y problemas de la educación matemática, epistemología de la matemática y de su enseñanza, tendencias para el tratamiento del aprendizaje y la enseñanza y muchos otros tópicos que pueden ser analizados desde el punto de vista del meta-análisis.

9.2. La importancia de la comunicación oral y el lenguaje en la representación del conocimiento científico para el meta-análisis

El ser humano, desde su existencia, siempre ha tratado de transmitir a los demás hombres y mujeres sus inquietudes, conocimientos e imaginaciones, como producto de su contacto

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

con la naturaleza y las observaciones del medio social y natural. La relación entre los miembros de los diferentes grupos sociales ha sido, en primer lugar, su propia lengua o diversos medios para el intercambio de mensajes y el entendimiento inmediato y, en segundo lugar, el dominio de diversas lenguas, para lo cual se ha valido de su capacidad de asimilación de otras culturas en diferentes partes del mundo, sin olvidar los frecuentes períodos de colonización, esclavitud y explotación. Es importante resaltar que para muchos historiadores, esta última trilogía es la que ha predominado en el andar del ser humano por el mundo, independientemente del desarrollo cultural que pudiese haber tenido un determinado conglomerado social en un momento histórico específico. Como ejemplo podría ser el planteamiento de Carnoy (1990, 189):

Antes de que Francisco Pizarro llegara a Perú, en 1532, los indios andinos tenían un vasto y refinado imperio gobernado por los Incas. La economía del imperio se basaba en una agricultura comunal regimentada que dependía a su vez de un sistema de riego muy adelantado. Las diferentes regiones del imperio se especializaban en diferentes cultivos. Su intercambio se efectuaba con un estricto control oficial y un buen sistema de transportes. La gente del común tenía que trabajar en labores colectivas asignadas por el estado, que a su vez les garantizaba las necesidades mínimas de la vida (alimentación, vestido y techo). Los que no podían trabajar o vivían en zonas de hambruna recibían su sustento de los pósitos.

Obviamente esta gran cultura fue destruida con la llegada de los europeos, quienes abandonaron los sistemas de riego, las vías de comunicación e intentaron destruir sus creencias, las costumbres y sobre todo las bondades y el gran desarrollo de lenguas tales como el Quechua y el Aymará tal como lo señalan Arnold y Yapita (2000). Igualmente en 1532 la población pasó de 6 millones de personas a 1,5 millones en 1570 y 700.000 en 1796 (Carnoy, 191). La representación del conocimiento científico de la cultura precolombina sufrió obviamente y de manera considerable por la intervención de los colonizadores españoles, en este caso concreto. La organización del trueque inca desapareció en poco tiempo.

El ataque a las diversas lenguas del mundo no había sido tan avasallador como en el siglo XX. Inclusive, las Naciones Unidas, en el momento de su creación, propuso que en su seno se hablase una sola lengua y, a raíz de la oposición obvia de muchos países las lenguas permitidas actualmente son: chino mandarín, inglés, ruso, castellano y francés (Guillen, 1999). Hoy podemos observar claramente el predominio internacional del idioma inglés, con las consecuencias que ello representa para las demás lenguas que aún existen en el planeta. Aquí es importante mostrar la observación que hace Serrano (2017, s/p) sobre el uso del lenguaje:

El libro de Fernando Báez, titulado “El saqueo cultural de América Latina. De la conquista a la globalización”, también da cuenta del lenguaje como uno de los objetivos de la represión cultural y de la colonización imperial, en tanto uno de los medios para la imposición de una nueva cultura. Ese hecho ha sido recurrente con todos los imperios desde la antigüedad. Las Guerras actuales (en Irak, Afganistán, Libia, Palestina, etc.) han tenido en la cultura un aspecto central. Por ejemplo, los grandes centros de documentación en varios de estos países han sido destruidos por la potencia opresora. El lenguaje, de hecho, tal como Usted lo señala, es el mediador entre el ser humano y social, y la realidad. En este libro Fernando Báez escribe: “Un poderoso eje de la pretendida superioridad cultural procede de la imposición de un idioma aceptado como base común de la comunicación en un imperio. El humanista Antonio de Nebrija, en 1492, mientras Colón realizaba su periplo, publicaba su Gramática castellana y la dedicaba a la reina Isabel para advertirle que siempre la lengua fue compañera del imperio” (254-255). “Entre las consecuencias más nefastas de la unilateralidad cultural ha estado la aniquilación de la diversidad lingüística” (p. 256).

Esta tendencia está basada en el olvido, en muchos casos intencionado, del papel fundamental que cumple el lenguaje en el desarrollo y fortalecimiento de una cultura y viceversa. Antes de que el ser humano tuviese dominio de la escritura, el medio adecuado eran sus gestos y acciones cotidianas, siempre en relación directa con su necesidad de superar las dificultades de la naturaleza y disfrutar de los beneficios que ella le proporcionaba.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Su relación con el mundo y con los demás hombres y mujeres ha sido un acto consciente determinado por el medio, los intereses, las inquietudes, los sueños y las necesidades. Freire (1998, 74), sabiamente, señala al respecto lo siguiente:

Todo acto de pensar exige un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza al primer sujeto del segundo, y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüísticos. El mundo humano es un mundo de comunicación. Cuerpo consciente (conciencia intencionada al mundo, a la realidad), el hombre actúa, piensa y habla sobre esa realidad, que es la mediación entre él y otros hombres, que también actúan, piensan y hablan.

Posteriormente el lenguaje³² superó, en cada grupo social y de acuerdo con su propia evolución social y natural, como proceso histórico dinámico, a los gestos y a las acciones, para conformar el medio de comunicación y transmisión de información entre los miembros de grupos pequeños de individuos, comunidades más extensas, regiones e inclusive grandes movimientos de seres humanos que se desplazaban de unos lugares a otros muy distantes, en búsqueda de nuevos territorios y espacios donde podrían conseguir formas de subsistencia menos hostiles.

El lenguaje como medio de comunicación entre los seres humanos³³, se ha convertido en el vehículo de transmisión de información y conocimientos por excelencia. Él, mediante un conjunto de simbologías que se pueden manifestar de manera escrita u oral, representa realmente el medio indispensable para

³² El diccionario de filosofía (Abbagnano, 1974, 708) hace una diferenciación muy importante entre Lenguaje y Lengua. Es decir, "El L. se distingue de la lengua, que es un conjunto particular organizado de signos intersubjetivos. La distinción entre L. y lengua fue introducida en la ciencia del L. por Ferdinand de Saussure, que la expresó del modo siguiente: "La lengua es un producto social de la facultad del L. y al mismo tiempo un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad entre los individuos..."

³³ Hay muchos/as autores/as que se han ocupado del concepto de lenguaje. Para una definición sobre el mismo se recomienda consultar las obras de Chomsky (1972, 36) titulada "Lingüística Cartesiana" y "Reflexión sobre el lenguaje" (1979). Igualmente se recomienda leer el trabajo de Valdés Villanueva (1991) "La búsqueda del lenguaje. Lecturas de filosofía del lenguaje".

la representación de la investigación científica. En tal sentido, Aguilar y Landa (1998, 127) plantean, por ejemplo, que:

De forma peculiar, los seres humanos estamos inmersos en el flujo incesante de información que envía *la naturaleza*, con sus señales, y *la cultura*, generadora de «lenguajes» propios que convierten a aquellas señales en signos capaces de establecer comunicación en las sociedades humanas y de satisfacer la necesidad incesante de conocimientos”. La realidad posee infinitas dimensiones, es un continuo que no podemos abarcar en su inmediatez, sino sólo interpretada desde nuestra percepción filtrada por las limitaciones de nuestros sentidos, conceptos y deseos vehiculados en lenguajes.

Desde esta perspectiva, el lenguaje se convierte en la forma apropiada, por su naturaleza humana y medio intersubjetivo, para el intercambio de informaciones y la reflexión sobre los significados que contienen mensajes. En consecuencia, es importante, considerar a continuación, muy brevemente, algunos de los elementos fundamentales que intervienen en ese proceso de comunicación, para poder entender posteriormente la representación del conocimiento científico, no solamente como información terminada, sino más aún como comunicación entre los miembros de una determinada comunidad científica³⁴.

Normalmente el análisis de la comunicación humana, mediante los medios que proporciona el *análisis de contenido* (Bardin, 1986; Krippendorff, 1997; Berger, 1991; Clemente, 1992 y Mora, 2001a, 2001b y 2006), se basa en la semiótica, las teorías generales sobre los signos propios del habla y las reglas de sus respectivas conexiones, tal como lo establece Morris (1962) en su trabajo "Signos, Lenguaje y Conducta". Los signos del habla se convierten en las partículas esenciales de interacción entre los/as participantes en la comunicación. Ellos, según Friedrichs (1980,

³⁴ De acuerdo con los planteamientos de Lemke (1997) los conocimientos científicos deberían, desde el punto de vista didáctico, ser tratados también mediante un lenguaje coloquial, que puedan ser entendidos por la población, excluida, en la mayoría de los casos, del saber y los beneficios que pudiesen brindarles tales conocimientos.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

315), están caracterizados por los siguientes cuatro aspectos básicos:

- **La sintaxis**, la cual estudia la relación entre signo y signo³⁵.
- **La semántica**, que trata de la relación entre signos y su significado.
- **La sigmática**, referida a la relación entre el signo y el objeto. La relación materialista de la figura; es decir, el signo como etiqueta para el objeto.
- **La pragmática**, la cual describe la relación entre el hablante, los signos y el receptor del mensaje. Es decir, uso y función de los signos.

El análisis del proceso comunicativo³⁶, el cual podría reducirse, en algunos casos, al análisis de contenido, se ocupa de mensajes concretos, expresados, muchas veces, en forma escrita. El lenguaje y la comunicación no verbal se convierten en procesos sociales inseparables. Ellos dependen de las condiciones directamente determinadas por los procesos históricos, sociales y económicos, así como por los contextos situados (Reverand, 2001 y Mora, 2001c). El hecho concreto en cuanto a que el lenguaje está influenciado y determinado por los procesos sociales, es la condición básica necesaria para el *análisis de contenido* (Mora, 2001a) como parte fundamental de los métodos de investigación para las ciencias sociales, sobre todo en los procesos discursivos, como ocurre con frecuencia en la relación de aprendizaje y enseñanza entre alumnos, los profesores, los contenidos y el contexto sociocultural (Mora, 2001c).

En la *figura 10* se puede apreciar el modelo clásico de la comunicación social. Ese modelo es relativamente sencillo. Su complejidad podría aumentar, si deseamos aplicarlo al análisis de procesos de comunicación con la intervención de más de un receptor, mensaje o emisor.

³⁵ Para una definición del término signo se recomienda el trabajo de Umberto Eco (1976, 168).

³⁶ Los estudios sobre la semántica, la gramática, y la lingüística, entre muchos otros conceptos se debe en gran medida a los trabajos de los filósofos Ferdinand de Saussure (1857 - 1913, suizo) y Charles Sanders Peirce (1839-1914, estadounidense). Este último fue el creador de la Pragmática.

Este modelo ha sido pensado y expuesto tradicionalmente de manera unidireccional, lo cual imposibilita el estudio de la verdadera comunicación, así como fue analizado ampliamente por Freire (1998) en la mayoría de sus obras. Si lo vemos, tal como aparece en la *figura 10*, donde el receptor pase a ser también emisor y viceversa, entonces el modelo puede ser aplicado, como herramienta de investigación, para explicar el papel que cumplen los diferentes actores de las situaciones investigadas. Las observaciones de clase, las entrevistas dialogadas, las discusiones de grupos, entre muchos otros métodos de investigación, tendrían sentido dentro de la perspectiva bidireccional del modelo comunicacional antes expuesto.

Otro aspecto muy importante del modelo comunicacional está referido a la socialización e intereses de los extremos del modelo. En tal sentido, cualquier método de análisis de contenido se enfrentará necesariamente con representaciones lingüísticas propias del objeto conceptual estudiado, las cuales necesariamente deben ser entendidas en su significación latente y manifiesto, de acuerdo con las características no solamente del objeto de estudio (mensaje), sino de quienes intervienen en la elaboración del discurso sobre ese mensaje (Bardin, 1986 y Mora, 2001a).

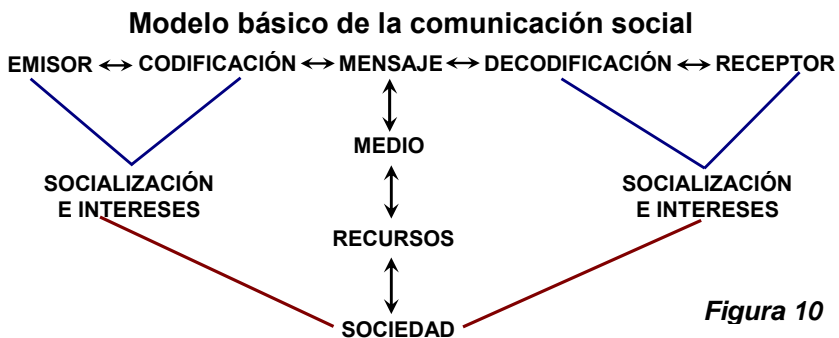


Figura 10

Esta situación tiende a cambiar cuando el investigador está en presencia de un conjunto de informaciones transcritas, donde no existe posibilidad alguna de comunicación entre los actores (emisor y receptor). La influencia de los intereses y la socialización de los protagonistas no existe de manera activa,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

aunque en efecto hayan quedado reflejados en el texto transcrito (Beaugrande, 1987). En el caso de estudios sobre otros trabajos de investigación en una determinada disciplina científica, los investigadores están normalmente en presencia de trabajos escritos, lo cual es denominado con frecuencia como *meta-análisis*³⁷ tal como se ha sido mencionado en la introducción de este capítulo.

Esto significa que se dispone de representaciones del conocimiento científico, lo cual requiere no solamente un análisis de su estructura textual, campo que estudia básicamente la lingüística, sino de la macroestructura o representación formal y, lo más importante aún, de la estructura conceptual. Esta última categoría corresponde también al ámbito de trabajo del análisis de contenido.

Una concepción restringida del lenguaje, asumida en la mayoría de los casos por los teóricos del análisis de contenido, facilita el estudio de los trabajos de investigación escritos, ya que tanto los sonidos como los gestos, aunque forman parte del lenguaje humano, no están presentes en las formas tradicionales de representación del conocimiento científico. Con el avance actual de las tecnologías de la información, buena parte del conocimiento científico también es presentado miméticamente, cuyos gestos y sonidos portan grandes cantidades de información. Esta circunstancia exige al meta-análisis y, particularmente al análisis de contenido, una mayor rigurosidad en sus métodos y técnicas.

En el análisis del contenido es importante tener presente dos aspectos básicos de la lengua, por una parte los aspectos gramaticales y por la otra los semánticos. En el primer caso, los símbolos y signos aislados, la combinación de ellos, la palabra, la composición de palabras, la frase, la oración y los párrafos conforman la estructura básica gramatical (Valdés Villanueva, 1991). Cada uno de esos elementos individuales o compuestos

³⁷ En el presente libro se intentará la construcción de un modelo de meta-análisis cualitativo, con el cual se podrá estudiar con mejor precisión los trabajos de investigación escritos desde una perspectiva metodológica cualitativa.

son portadores de información que deben ser leídos e interpretados cuidadosamente por quien analiza la información científica. La estructura gramatical en sí misma no tiene la potencialidad de relacionar los elementos simbólicos con significados. Podría decirse que la estructura gramatical es inerte. En el segundo caso, la semántica permite que los sonidos, dispuestos en sus respectivos niveles estructurales, sean relacionados con significados para quienes intervienen en el proceso comunicacional (Morris, 1962).

Dentro de un concepto amplio de lenguaje, los significados³⁸ de muchos signos como figuras o gráficas no necesariamente son el resultado de sonidos elementales. Tales signos transportan grandes cantidades de información con estructuras lingüísticas muy simples. También existen, con frecuencia, los casos en los cuales estructuras gramaticales muy complejas transportan muy poca información o significados intrascendentes para los receptores del mismo. Esas estructuras complejas, e ininteligibles para muchos receptores, pueden tener significados latentes diferentes para dos personas cualesquiera. Ello significa que debe existir, en el proceso de análisis de contenido, una profunda interpretación del significado latente, puesto que por la vaguedad del significado manifiesto podrían crearse contradicciones conceptuales con consecuencias relevantes para los resultados del respectivo estudio (Eco, 1976).

³⁸ Para una definición de significado se recomienda la obra de Saussure (1973, 196): "Curso de lingüística general". Aunque ciertamente Saussure es una referencia obligada en cuanto a la Lengua, el Lenguaje y el Significado. Aunque en su obra no destaca el "uso" del lenguaje (y de la palabra) como un medio importante para la construcción de significados. Tal aproximación la hacen otros filósofos/teóricos, abandonando en cierto modo la posición cartesiana de Saussure y colocando en el contexto real la fuente y medio de formación y construcción no sólo de significados sino del Lenguaje en su totalidad (Serrano, 2017, s/p).

9.3. Caracterización de la representación textual de la información científica

La transmisión oral de información ha jugado un papel muy importante en la vida del ser humano, inclusive en la actualidad donde prevalece la comunicación visual y escrita³⁹. Podríamos decir también que la comunicación oral se mantiene, no solamente en algunas comunidades de nuestro planeta desprovistas las condiciones necesarias para impulsar la lectura y escritura, sino en muchos miembros de los países industrializados o en proceso de industrialización. La presentación oral de la información y los conocimientos científicos parece ser una característica propia del ser humano, aún en la actualidad a pesar del desarrollo de diferentes tecnologías que posibilitan la transmisión y el almacenamiento de grandes cantidades de información escrita en muy poco espacio y tiempo.

Aunque podríamos decir, además, que la comunicación escrita está aún en proceso de nacimiento, si comparamos el tiempo que necesitó el ser humano para poderse comunicar oralmente entre sí, ella se ha convertido en la vía predominante, desde el surgimiento de la ciencia moderna, para presentar y transmitir conocimientos e informaciones de carácter científico.

La presentación de los conocimientos científicos a través de medios escritos es muy reciente y sin embargo podemos observar un crecimiento casi exponencial de trabajos de esta naturaleza en todas partes del mundo. La razón de este acelerado crecimiento se debe especialmente a los adelantos logrados por el ser humano en los dos siglos a raíz del inicio de la revolución industrial, la cual contribuyó considerablemente con el desarrollo de máquinas e instrumentos que facilitaron la escritura de los trabajos científicos. Esto no significa que estemos pensando sólo en el mundo occidental a partir de la influencia de los griegos y pretendamos olvidar o pasar por desapercibidos los

³⁹ Para una explicación más detallada sobre la concepción del lenguaje se recomienda consultar el trabajo de Davidson (1990) "De la verdad y de la interpretación. Fundamentales contribuciones a la filosofía del lenguaje". Allí también se explican cada uno de los elementos del conocido triángulo semiótico.

logros obtenidos en la escritura por culturas milenarias como las precolombinas, la hindú, la china y tantas otras aún olvidadas o avasallas por el dominio de quienes triunfaron en las guerras y exterminaron culturas enteras (Ifrah, 1986 y Joseph, 1993).

En la actualidad podemos presentar ante la opinión pública internacional la información científica en forma de texto a través de diferentes medios impresos y electrónicos. El texto científico puede estar constituido por libros, revistas, periódicos y demás medios de divulgación en diferentes partes del mundo y en lenguas también diversas, aunque con cierto predominio de algunos idiomas y países por razones fundamentalmente históricas, políticas y económicas.

Para la presentación y representación de los trabajos científicos sigue predominando el mismo esquema ideado hace más de dos mil años por los griegos, el cual está constituido por tres grandes componentes; la introducción, el cuerpo del trabajo y las conclusiones. Existe una diversidad importante de formas, criterios, esquemas y modelos para la presentación de los trabajos científicos, los cuales dependen especialmente de los miembros de una determinada comunidad científica e inclusive de la tradición científica de cada región y país. También existe una variedad de sugerencias para la redacción de trabajos científicos (Camejo, 1996).

Hay muchos intentos, por parte de algunos miembros de la comunidad científica internacional, en establecer criterios uniformes para la presentación de la información científica de manera estandarizada⁴⁰. El argumento esgrimido a favor de esta tendencia, que por cierto es muy unilateral y que paulatinamente ha venido siendo aceptada por muchos autores internacionales por la necesidad de publicar sus trabajos de investigación, es que la comunidad científica internacional necesita entenderse. Este

⁴⁰ Las bien conocidas normas APA (Publication Manual of the American Psychological Association) se han convertido en consulta obligada, sobre todo en el campo de las ciencias sociales, para la redacción, presentación y publicación de los trabajos científicos. Muchas revistas, inclusive exigen el uso estricto de estas normas para poder aceptar la publicación de cualquier artículo de investigación.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

argumento también empieza a oírse en algunos sectores, quienes insisten en cuanto a que el idioma científico debe ser uno sólo, en este caso concreto el inglés. Este punto de vista es compartido con frecuencia por algunas revistas especializadas, las cuales a pesar de estar en otras lenguas, exigen a sus colaboradores que presenten un resumen del trabajo en los idiomas predominantes del mundo occidental.

Esta tendencia se presenta también en otros aspectos relacionados con la presentación de la información científica, como es el caso de muchas revistas internacionales en el campo de la matemática, por ejemplo, las cuales exigen la presentación de los trabajos científicos siguiendo un determinado formato o más aún, usar un determinado programa de computación para su edición.

En el caso de las ciencias naturales y de la matemática en particular, la presentación de los textos científicos tienen grandes diferencias con respecto a los de las ciencias sociales (Pardo y otros/as, 1994). En matemática, por ejemplo, se estila históricamente a no hacer citas ni a mencionar los diferentes autores que han trabajado el tema en cuestión, tal como ocurre con la redacción de los trabajos provenientes de las ciencias sociales⁴¹. En ciencias naturales podría decirse que existen criterios compartidos. Hay textos donde es suficiente con las referencias bibliográficas, mientras que otros se mencionan dentro del trabajo a algunos autores estrictamente relevantes. En el caso de la didáctica de las ciencias naturales y de la matemática, se siguen los mismos criterios que para las ciencias de la educación en general.

Por otra parte, los textos científicos no solamente se caracterizan por la macroestructura antes mencionada, sino por las normas de

⁴¹ Sin embargo, Serrano (2017, s/p) señala que "esto fue cierto hasta cierto momento. Ya hoy en día la casi totalidad de las revistas especializadas en las Matemáticas se caracterizan porque sus artículos citan cada una de las fuentes, ideas o resultados en los que se apoya el texto. En general lo hacen etiquetando con números entre llaves rectas a tales trabajos, por ejemplo [1], y describiendo este trabajo en la lista de referencias. En virtud de esto, es necesario revisar la idea expuesta".

redacción y muy especialmente por el contenido al cual están referidos. Esta particularidad es mucho más compleja y dinámica que la macroestructura. Ella depende exclusivamente de la disciplina científica sobre la cual trata el texto (Isenberg, 1987). Aquí entran en juego aspectos tales como la concepción científica del investigador, la epistemología del conocimiento, las teorías implícitas y explícitas manejadas de acuerdo con el tema investigado, la concepción metodológica asumida y la pertinencia e importancia de la investigación.

Todos estos aspectos se ven reflejados en artículos científicos, libros especializados, trabajos especiales a nivel de pregrado y postgrado y fundamentalmente en las tesis doctorales. En tal sentido, se propone a continuación un modelo que podría permitir la revisión y el análisis de los trabajos de investigación, según los elementos predominantes en los mismos. Este modelo es el resultado de un proceso largo de observación detallada de diferentes trabajos de investigación en el campo de las ciencias naturales, la matemática y las ciencias sociales, especialmente en educación. Aquellos investigadores que traten de evaluar trabajos científicos de alguna disciplina en particular, deben seguir criterios ajustados a las características particulares de la misma, ya que las sugerencias aquí expuestas no pueden ser transferidas automáticamente a todas las disciplinas genérica y automáticamente, a pesar de representar una contribución esencial sobre el tema.

9.4. Criterios básicos para la construcción de una tipología de meta-análisis

9.4.1. Meta-análisis cualitativo y cuantitativo

El meta-análisis constituye un método de investigación dentro del campo de la denominada meta-investigación científica. Al igual que otros métodos de investigación se puede concebir tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Brevemente debemos señalar que el meta-análisis cuantitativo se concibe como el estudio de trabajos de investigación, desde el punto de

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

vista metódico, filosófico y epistemológico, de trabajos de investigación enfocados dentro del paradigma de investigación cuantitativo. Éste, aunque es el más conocido y mencionado por diferentes autores, presenta, desde el punto de vista de su aplicación, mayores dificultades. Este tipo de análisis se caracteriza por reunir y estudiar un conjunto de investigaciones, las cuales originalmente han trabajado con muestras n_1, n_2, \dots, n_N de un conjunto P_i ($i = 1, \dots, N$) poblaciones. Se podría considerar que este tipo de estudios es sencillo, ya que los investigadores no necesitan realizar ningún trabajo de campo, lo cual disminuye el esfuerzo, por lo menos en cuanto a la selección de la muestra, la elaboración de los respectivos instrumentos y su aplicación. Sin embargo, su complejidad radica en las características de cada una de las muestras n_i .

El meta-análisis cualitativo se asemeja al anterior en cuanto a la selección del conjunto de investigaciones I_j ($j = 1, \dots, M$) necesarias para su respectivo estudio. La diferencia radica, fundamentalmente, en el tratamiento cualitativo que se le hará a la muestra seleccionada. No siempre es sencillo conseguir un conjunto de investigaciones que reúnan características similares, sobre todo en el campo educativo. Algunos de los elementos que se deben considerar, especialmente en el caso del meta-análisis cuantitativo, son el tema de las respectivas “subinvestigaciones”, el nivel de cada una de ellas, el lugar donde fueron desarrolladas, etc. Probablemente en otras disciplinas científicas, como algunas áreas de las ciencias de la salud, exista un mayor número de investigaciones con características similares, como por ejemplo la comprobación de la eficacia de un determinado antibiótico, para las cuales sería recomendable la aplicación de un meta-análisis cuantitativo.

Si el meta-análisis está referido solamente a la macroestructura de un conjunto de trabajos de investigación, entonces no se requiere que el investigador reúna, necesariamente, amplios conocimientos sobre la materia objeto de estudio en cada uno de las respectivas investigaciones. Por supuesto que la interpretación de los resultados debe hacerla un experto en el área, en caso de que el meta-análisis cuantitativo sea de carácter conceptual.

El meta-análisis cualitativo, por el contrario, exige a los investigadores amplios conocimientos sobre la materia tratada por cada una de las subinvestigaciones. Podríamos decir que este tipo de estudio es más exigente e importante que el anterior, puesto que, en la mayoría de los casos, se trata de hacer un análisis sobre los conceptos. Él puede ser aplicado a estudios cualitativos, cuantitativos y a aquellos donde exista la combinación de ambos, lo cual no sucede en el caso del meta-análisis cuantitativo. Éste se limita al trabajo con información cuantitativa, la cual no siempre está presente en los trabajos de investigación cualitativa. De igual manera, sí el meta-análisis cualitativo se reduce exclusivamente a un estudio macroestructural, no hace falta que los investigadores posean amplios conocimientos de la materia, puesto que estamos en presencia de elementos cuantificables y, en la mayoría de los casos, manejados genéricamente por la comunidad científica. Estamos en presencia nuevamente de un meta-análisis cuantitativo. En la *figura 11* se pueden observar las posibles relaciones de ambos tipos de meta-análisis.

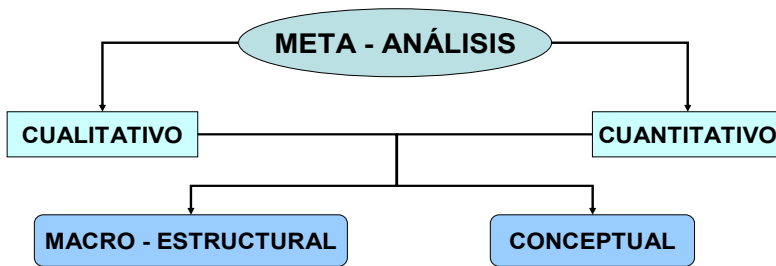


Figura 11

El meta-análisis *cualitativo de carácter conceptual* se aplica a estudios cualitativos, cuantitativos o la combinación de ambos. La condición necesaria que deben reunir los investigadores debe ser el dominio profundo de la materia de cada una de las investigaciones que conforman la población o la muestra estudiada. Un investigador con conocimientos puramente sobre metodología de la investigación no está en capacidad de analizar conceptualmente un grupo de trabajos de investigación referidos a temas ajenos a su campo de acción científica. Esta condición se hace más exigente a medida que los trabajos de investigación

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

son de mayor complejidad. Sería temerario que un matemático, por ejemplo, trate de hacer un estudio de los trabajos de investigación presentados por los sociólogos y viceversa, en caso por supuesto de que ambos sean especialistas solamente en sus respectivas disciplinas⁴² como ocurre con frecuencia en nuestro medio educativo. Por otra parte, no solamente hacen falta conocimientos de la materia, sino además conocimientos sobre metodología de la investigación, especialmente en cuanto a evaluación de proyectos y programas educativos.

El meta-análisis requiere, sobre todo con el aumento actual de la investigación multidisciplinaria, de la participación de investigadores de diferentes disciplinas, puesto que, independientemente del carácter cualitativo o cuantitativo del estudio, las subinvestigaciones que conforman la muestra pueden tener ciertas orientaciones disciplinarias diferentes entre sí, lo cual podría tener incidencias fundamentales en los resultados del respectivo meta-análisis. A continuación nos referiremos con mayor detalle a los momentos que componen el meta-análisis cualitativo.

Lo ideal, en el caso del meta-análisis cualitativo, sería que los investigadores pudiesen estudiar un conjunto de trabajos de investigación desde una perspectiva macro-estructural y conceptual, aplicando en lo posible métodos cualitativos y cuantitativos, tomando en consideración las diferentes disciplinas que podrían intervenir en cada uno de los correspondientes elementos analíticos de la muestra. A continuación nos referiremos a los momentos que constituyen el meta-análisis cualitativo, lo cual nos permitirá construir un modelo teórico de análisis para su aplicación a conjuntos de investigaciones en el campo de las ciencias sociales o exactas.

⁴² Es importante señalar que muchos profesionales dominan ampliamente campos ajenos a su profesión básica. De igual manera, en algunos países como Alemania se acostumbra, en la mayoría de los casos, estudiar dos o tres profesiones simultáneamente. Esta tradición no solamente se presenta en la profesión docente, sino en otras especialidades. En la actualidad se oye con mayor frecuencia la necesidad de "unir los conocimientos", tal como lo viene insistiendo, entre otras, Edgar Morin (2001).

9.4.2. Meta-análisis interno y externo

El análisis interno está referido al meta-análisis de un conjunto de *trabajos comunes* en cuanto al tema, tópicos o áreas de estudio. Éste sería el tipo de análisis más frecuente en el campo de la meta-investigación. Es el que proporciona mayores elementos para el investigador interesado en conocer el adelanto del conocimiento científico en su especialidad, así como la coherencia interna entre las "subinvestigaciones" que conforman la muestra. En el caso de los Trabajos Especiales de Grado o Maestría en Educación con mención ciencias naturales, matemática o ciencias sociales, existen muchas posibilidades de meta-análisis interno, según las diferentes clasificaciones que el investigador haga sobre los mismos.

El meta-análisis externo, por el contrario trata del estudio de un conjunto de trabajos propios de diferentes disciplinas, los cuales son seleccionados de acuerdo con el interés de los investigadores. Aquí se requiere de la participación de investigadores representantes de cada una de las disciplinas integrantes en la muestra. En la mayoría de los casos, por su alta complejidad, este tipo de análisis se queda en los aspectos puramente macro-estructurales, sin entrar en comparaciones o contrastaciones de las partículas conceptuales que constituyen el cuerpo de conocimientos de cada uno de los trabajos participantes en el estudio. Un ejemplo particular podría ser: analizar, desde el punto de vista didáctico y pedagógico, el tratamiento del concepto de "resolución de problemas" en Trabajos Especiales de Grado, Maestría o Doctorado correspondientes a las disciplinas Matemática, Física, Biología y Química. La manera de escoger la muestra puede estar determinada por la combinación de diferentes condiciones previas. Entre ellas podemos mencionar, el nivel al cual están dirigidos los trabajos de investigación, tipo de investigación (de campo, teórica o la combinación de ambas), institución donde han sido presentados tales trabajos, lugar (nacionales o internacionales), momento histórico (interesa saber, por ejemplo, la influencia de las teorías de Piaget en los trabajos de investigación en el campo de las ciencias de la educación durante la dos últimas décadas del siglo XX), etc. Pueden existir, en

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

consecuencia, diferentes condiciones que deben tomarse en consideración. Algunas están sujetas a la libertad e intereses de los investigadores, mientras que otras son de obligatorio cumplimiento.

Puede existir interés en hacer alguna meta-investigación sobre la influencia de la pedagogía crítica (o el constructivismo) en el campo de la didáctica de la matemática y de las ciencias naturales. Este es un trabajo más ambicioso que requiere el diseño y la aplicación de un meta análisis tanto interno como externo simultáneamente. Aquí tendrían que tomarse en cuenta muchas condiciones para poder delimitar adecuadamente el problema, puesto que podría existir una inmensa variedad de trabajos de investigación sobre el tema, los cuales necesariamente tendrían que ser revisados.

9.4.3. Desarrollo de un modelo para el meta-análisis de trabajos de investigación

El presente modelo ha surgido de la reflexión que hemos mantenido los miembros del grupo que ha venido investigando, desde el punto de vista del meta-análisis⁴³, los trabajos especiales de grado elaborados y presentados en la Facultad de Humanidades y Educación, correspondientes al Convenio Cooperativo de Formación Docente (CCFD) entre esta Facultad y la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela. El proyecto de meta-análisis pretende evaluar el CCFD en cuanto a todos los Trabajos Especiales de Grado escritos en las disciplinas de Matemática, Física, Biología y Química.

Para este análisis se ha desarrollado en la práctica un modelo de meta-análisis, fundamentalmente de carácter cualitativo, constituido por las siguientes dimensiones:

⁴³ Este grupo de investigación estuvo conformado por los licenciados Javier Suárez, Jorge Trujillo y Adrián Espinosa. También participaron los/as estudiantes Gabriela Sedes, Álvaro Puso y Cesar Mosquera. Todos/as bajo la coordinación del autor del presente trabajo.

- a) *Los elementos contrastables.*
- b) *Las componentes esenciales del texto científico.*
- c) *La clasificación de los trabajos mediante un sistema de categorías.*
- d) *El resumen en forma de discusión.*

Estos cuatro *momentos* básicos son necesarios para el desarrollo de un adecuado análisis secundario de trabajos de investigación científica desde el punto de vista cualitativo, cuantitativo o la combinación de ambas metodologías. En la *figura 12* se puede observar el esquema que sintetiza la relación dialéctica que debe caracterizar todo proceso de investigación de carácter secundario.

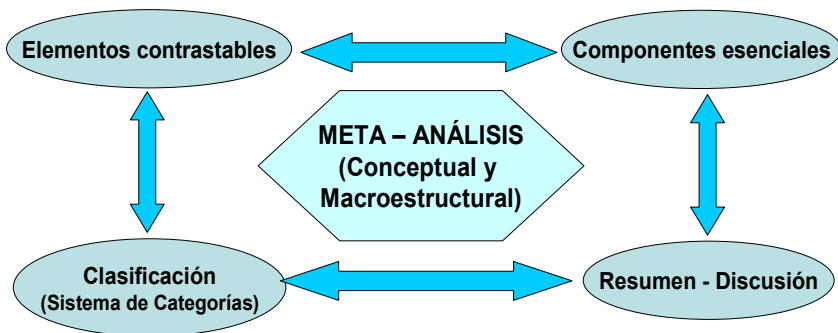


Figura 12

9.4.4. Elementos contrastables

Cada investigador tiene una forma discursiva de presentar la información científica. Algunos son más técnicos que otros, lo cual, inclusive, podría depender de la complejidad del tema o de la misma especialidad. En muchos casos influyen, además, los antecedentes de las investigaciones y las referencias consultadas. Por otra parte, todo trabajo de investigación juega un papel importante en la sociedad y responde, en consecuencia, a un conjunto de intereses personales, colectivos o institucionales. Las características contrastables, que se especificarán en este apartado (*figura 12*), cumplen un papel formativo tanto para la comunidad científica como para la sociedad en general. Ese conjunto de elementos comprende

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

desde el tema elegido hasta el contexto, sociocultural especialmente, donde han tenido lugar tales estudios.

Estas características contrastables forman parte de los dos tipos de meta-análisis, conceptual y macroestructural, que hemos descrito en el apartado 4.1 del presente trabajo. Su grado de profundidad está determinado por las condiciones y los objetivos del trabajo de investigación y, sobre todo, por las particularidades de la población objeto de estudio. Podríamos decir, además, que las ocho características consideradas como elementos contrastables tienen un carácter pedagógico y didáctico, puesto que cada trabajo de investigación pretende resolver un problema individual o colectivo, cuya solución podría responder interrogantes de los demás miembros de la comunidad científica y de la población en general. Además, aporta a los demás investigadores un conjunto de informaciones relacionadas con técnicas, métodos, procedimientos, conceptos, referencias bibliográficas, etc., lo cual en su conjunto contribuye al desarrollo de la investigación científica. Para estudiar grupos de trabajos científicos hay que tomar en cuenta como mínimo las ocho características que se especifican a continuación (*figura 13*).

9.4.4.1. La temática

El tema está referido fundamentalmente al área o línea de investigación en la cual está inmerso el trabajo de investigación. En él está claramente establecido el problema y los objetivos de la investigación. Tanto la fundamentación teórica como la metodología están, por regla general, relacionadas directamente con la temática de estudio.

9.4.4.2. La formalidad

Los aspectos formales del texto tienen que ver con algunos elementos de la macroestructura del texto (Beaugrande, 1987 y Isenberg, 1987). Esta componente se puede desglosar en partes tales como la estructura del texto, la extensión y fundamentalmente los elementos particulares que podrían

aumentar o disminuir, según el caso, la veracidad, legitimidad y validez del trabajo de estudio. Aunque unos trabajos difieren de otros por las características propias del objeto de investigación, aspectos tales como citas en el cuerpo del texto, al pie de página o al final del texto, bibliografía, graficas, y tablas, forman parte, normalmente, de la mayoría de los textos científicos.

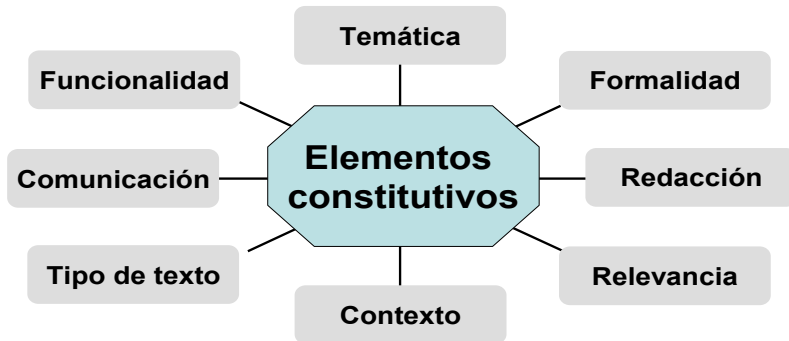


Figura 13

9.4.4.3 La funcionalidad

La funcionalidad corresponde a la finalidad explícita o implícita de la presentación de la información en forma escrita, sea ésta en formato tradicional o electrónico, de los resultados del trabajo de investigación. La función principal de la publicación de los trabajos de investigación debe ser la divulgación y difusión del conocimiento científico, lo cual repercutirá inmediata o posteriormente en el crecimiento de la ciencia y fundamentalmente en su aplicación para la solución de los problemas inherentes con la temática tratada.

9.4.4.4. La comunicación

Esta última característica está estrechamente vinculada con la función comunicativa, la cual toma en cuenta los tres elementos

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

básicos del proceso comunicacional: emisor, receptor y mensaje. Aquí hay que tomar en cuenta el autor como investigador y conocedor de la temática presentada, los potenciales lectores, quienes en la mayoría de los casos también conocen ampliamente el tema en cuestión y, finalmente, las razones básicas por las cuales ha sido elaborado el trabajo de investigación, todo ello podría ser de utilidad tanto para la comunidad científica en el área específica como para sectores más amplios de la población.

9.4.4.5. La redacción

En cuanto a la redacción, es importante señalar que los trabajos científicos, en la mayoría de los casos, están escritos con un lenguaje técnicamente sofisticado y difícilmente entendible para la mayoría de las personas que no están familiarizadas con la especialidad y la correspondiente terminología. También se observa en muchos trabajos de investigación que las construcciones lingüísticas tienen un alto nivel de complejidad y además están escritas con frases y oraciones sumamente extensas. Esto dificulta la comprensión más aún si le agregamos la gran cantidad de información que puede contener un texto científico en poco espacio⁴⁴. Esto no significa, necesariamente, que un excelente trabajo científico deba estar escrito con un estilo poco comprensible. En la actualidad podemos observar excelentes presentaciones escritas de trabajos de investigación correspondientes a diferentes especialidades, las cuales pueden ser leídas, tanto desde el punto de vista del lenguaje como de la presentación lingüística, por muchas personas ajenas a los detalles científicos propios del estudio. En definitiva, la redacción tiene que ver con el tipo de lenguaje, las formas de redacción, las fuentes y las argumentaciones utilizadas para la fundamentación, descripción y explicación de los párrafos que componen el discurso escrito.

⁴⁴ El meta-análisis, al igual que el análisis de contenido podría ser también por extensión o por reducción (Mora, 2001c), aunque normalmente al hacer un resumen analítico casi siempre se reduce el material original.

9.4.4.6 El contexto

El contexto ha jugado un papel muy importante, especialmente en cuanto a la motivación para la elaboración del trabajo de investigación. Esto repercute obviamente en la presentación del mismo a la comunidad científica internacional. Sabemos que el desarrollo de la ciencia responde directamente a los intereses y circunstancias del momento histórico y de los factores sociales, políticos, económicos que predominan en un determinado grupo social. Desde el desarrollo de la ciencia, por ejemplo en el Altiplano tal como lo explican Moscoso (1993) y Arnold y Yapita (2000) hasta el actual desarrollo de la ingeniería genética (Morin, 2001) obedece a contextos socio-históricos (Wussing, 1998). El contexto también está referido al micro-mundo donde tiene lugar la investigación, tal como departamento, escuela, facultad, instituto o universidad, región, etc. El contexto sociocultural también ha influido en las formas macro-estructurales de presentación del conocimiento científico. Todos estos aspectos deben ser considerados en el meta-análisis cualitativo para poder indagar sobre los motivos que pudieron haber originado el proceso investigativo y, sobre todo, la importancia de los trabajos de investigación evaluados.

9.4.4.7. El tipo de texto⁴⁵

El tipo de texto científico puede tener diferentes denominaciones, entre las cuales podríamos mencionar las siguientes: artículo científico, ponencia, reseña, monografía, trabajo final, proyecto, proyecto de investigación, examen parcial o final, informe de investigación, trabajo especial de grado (especialización, licenciatura y maestría), disertación, tesis doctoral y trabajo posdoctoral. Existe, sin embargo, según los criterios de los/as docentes e investigadores, la institución educativa o el país, nombres diferentes para denotar trabajos que podrían estar relacionados con un trabajo o proyecto de investigación. Se pueden mencionar, por ejemplo, el ensayo, el comentario, el

⁴⁵ Para profundizar más sobre la ciencia del texto se recomienda el trabajo "Lingüística del texto". Esta es una compilación de Enrique Bernáñez (1987).

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

resumen, el esposé, la narración, la descripción, la monografía, la minuta, etc.

En algunos casos muchos de estos términos tienden a usarse indistintamente, lo cual podría generar confusiones en cuanto al nivel de originalidad e importancia de la información presentada. Aunque muchos de esas connotaciones provienen del latín o del griego, ellas no siempre tienen el mismo significado en idiomas tales como inglés, castellano, alemán, francés, etc. Existen, además, textos que reflejan la actividad que han desarrollado los autores para su elaboración. Dichos textos pueden contener el resultado de un análisis de contenido, una redacción libre, alguna reflexión teórica, apuntes textuales de otros trabajos, textos argumentativos, descriptivos, expositivos, libres y muchos otros.

Para el meta-análisis interesa solamente aquellos textos que pueden ser catalogados como investigaciones teóricas, de campo o la combinación de ambas; no obstante podría existir algún interés en analizar otro tipo de trabajos que reúnan las mismas características, pero que no necesariamente sean presentaciones científicas. Es muy importante insistir que el meta-análisis, cualitativo o cuantitativo, exige, como condición necesaria, que los trabajos de investigación reúnan condiciones similares desde el punto de vista del contenido, los objetivos y en cierta forma de la metodología.

9.4.4.8. La relevancia

Como última característica tenemos la relevancia de los trabajos de investigación. La decisión en cuanto a la relevancia de un conjunto de investigaciones depende fundamentalmente de quienes están interesados en hacer el meta-análisis y de las necesidades de la investigación. Con frecuencia ocurre que algunos trabajos pueden ser relevantes para algunos miembros de cierta comunidad científica, mientras que para otros pueden tener poca importancia. Normalmente existen trabajos de investigación que ameritan ser estudiados en conjunto, independientemente de la significación que cada uno de ellos pueda tener aisladamente. La relevancia también puede estar

determinada por el tema, la metodología, los objetivos de la investigación o, especialmente, por los resultados obtenidos. El meta-análisis toma en consideración la relevancia de los trabajos a evaluar desde un punto de vista global, independientemente de la importancia particular de cada uno de los elementos del conjunto considerado para el análisis.

9.4.5. Partes esenciales de los textos científicos

Ya hemos señalado que desde los tiempos de los griegos, el conocimiento científico ha sido presentado siguiendo en cierta forma el mismo esquema. Tradicionalmente se reportan los trabajos de investigación mediante un informe escrito constituido esencialmente por *la introducción, el desarrollo del trabajo y las conclusiones* (Eco, 1982; Friedrichs, 1980; Camejo, 1996; Heinemann, 1998; Pardo y otros/as, 1994). Esta composición se mantiene aún a pesar de existir en la actualidad una variedad importante de esquemas y modelos⁴⁶, en cierta forma también generalizados. Unos difieren de otros en pequeños aspectos dependiendo algunas veces de la tradición institucional, la experiencia del investigador y, en muchos casos, las exigencias de los centros de investigación y los medios para su publicación. Frecuentemente las editoriales se rigen por esquemas más o menos estandarizados e internacionalmente aceptados para la publicación del conocimiento científico. En los últimos 10 años ha crecido el interés por la publicación en formato electrónico de los resultados de las investigaciones científicas. Esa presentación electrónica a pesar de basarse en la técnica del hipertexto, la estructura del trabajo en sí mismo obedece, en la mayoría de los casos, al esquema tradicionalmente establecido. Una diferencia importante es la facilidad con la cual puede ser encadenado un conjunto de conceptos y términos en un mismo documento sin necesidad de leer verticalmente todo el trabajo. También se pueden encadenar textos o documentos entre sí,

⁴⁶ Diferentes autores/as, tales como Balestrini (1992), Fox (1981), Goetz y LeCompte (1988), Pérez (1994), Tamayo y Tamayo (1997), UPEL (1998), han presentado algunos esquemas para el desarrollo y la presentación de los Trabajos de Investigación, Trabajos Especiales de Grado (licenciatura y maestría), Trabajos de Ascenso, Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

independientemente de su cantidad o extensión (Flich, 1995; Diekmann, 1999). Este podría ser el punto de partida para la invención y establecimiento de un nuevo formato para la presentación escrita del conocimiento científico⁴⁷.

ESQUEMA GENERAL PARA LA ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

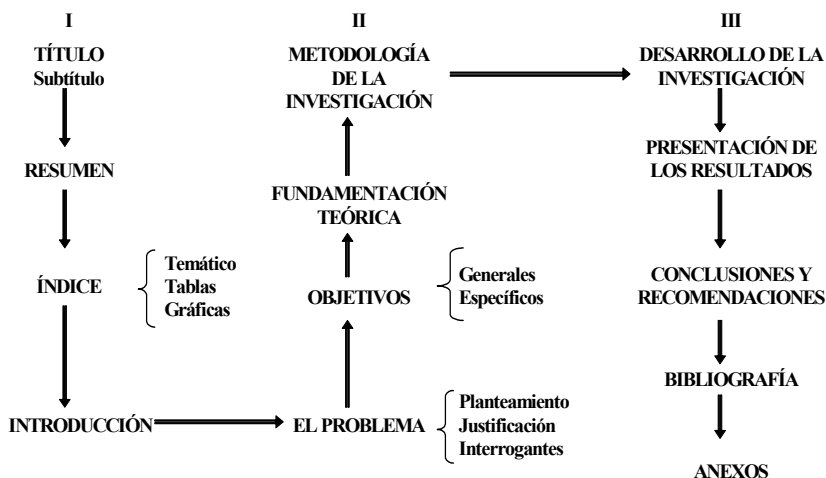


Figura 14

Habitualmente, en la mayoría de las instituciones de educación superior en la República Bolivariana de Venezuela, la redacción y presentación escrita, de los artículos científicos, los trabajos especiales de grado (licenciatura y maestría) y las tesis doctorales, en un sentido amplio, están conformados, tal como se observa en la *figura 14*, por el título, los autores, el resumen, la introducción, los objetivos, el problema, la fundamentación teórica, la fundamentación metodológica, la presentación de los resultados, las conclusiones y recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos. Los índices de contenidos, tablas y gráficas también suelen estar presentes en muchos de los trabajos de investigación excepto en los artículos científicos, ya

⁴⁷ En el trabajo "Uso de la computadora en la investigación cualitativa y el análisis de contenido" (Mora, 2001b) se hace una breve descripción de esta tecnología para el análisis y presentación de información científica recogida a partir de trabajo de campo en el área de las ciencias sociales, especialmente en ciencias de la educación.

que ellos normalmente forman parte de revistas especializadas y compilaciones.

Este esquema también es un reflejo de las estructuras usadas en otros países latinoamericanos y europeos, independientemente de las características particulares de cada trabajo de investigación. Él, aunque puede ser visto como un esquema genérico (*figura 14*) varía, obviamente, de acuerdo con el tipo de investigación, la temática de estudio y, sobre todo, por la influencia y gusto de los investigadores. Así, por ejemplo, la separación entre objetivos generales y objetivos específicos se suele usar con mucha frecuencia; sin embargo, los objetivos específicos en la mayoría de los casos son una repetición de los objetivos generales. Hay trabajos en los cuales, incluso, los objetivos específicos son más generales que estos últimos. Esta práctica ayuda muy poco a la especificidad del trabajo de investigación. Existen casos más extremos donde se agregan metas, propósitos y actividades. Ocurre con frecuencia que los objetivos específicos se convierten en una lista de objetivos operacionales o actividades a realizar en el transcurso de la investigación, lo cual correspondería, en todo caso, a la metodología. Esta forma de expresar las intenciones del trabajo de investigación confunde al lector y, en la mayoría de las veces, se convierte en un problema para el investigador, desde el punto de vista de la representación escrita de la información.

Existen muchos trabajos, excelentes por cierto, que expresan en la introducción en un conjunto de seis a ocho páginas, el problema, los objetivos y una breve descripción de cada uno de los capítulos que contiene todo el trabajo. Esta posibilidad permite ahorrar al investigador un capítulo, normalmente denominado "planteamiento del problema". Muchos investigadores tienen dificultades para el desarrollo de este capítulo, sin repetir aspectos propios del capítulo correspondiente a la fundamentación teórica.

Algo similar ocurre con el capítulo referido a la fundamentación metodológica. A veces se confunde, en el campo de la ciencia de la educación, metodología de la investigación con metodología relacionada con el proceso de aprendizaje y enseñanza. Se

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

observa también cierto esfuerzo por parte del autor por explicar que su investigación es de campo, documental, teórica, etc. Realmente toda investigación requiere de un trabajo documental y bibliográfico⁴⁸. El nivel de consulta bibliográfica depende de las características de la investigación. Obviamente que un trabajo puramente teórico exige un mayor esfuerzo desde el punto de vista de las referencias bibliográficas y la reflexión teórica sobre el tema. En la actualidad se percibe con mayor frecuencia, la elaboración de trabajos en los cuales se combina, buscando un cierto balance conceptual, el trabajo teórico con el trabajo de campo.

En el trabajo especial de grado en educación matemática⁴⁹ de Rivera (2000) se desarrolló un esquema muy particular, especialmente diseñado para el trabajo de campo, relacionado con la elaboración de material instruccional para la enseñanza de la probabilidad geométrica a partir de un proceso de investigación acción y participación (López, 1998; Lovera, 1999). En él se puede observar (*figura 15*) con más detalle las diferentes etapas y elementos específicos que constituyen toda la metodología de esa investigación en particular.

Aunque esa investigación está más inclinada hacia el trabajo de campo, el autor hizo una revisión bibliográfica correspondiente a los aspectos teóricos que fundamentan los conceptos desarrollados en el trabajo, tales como enseñanza, aprendizaje, probabilidad y probabilidad geométrica. Igualmente, se hizo una revisión documental como parte del trabajo empírico necesario para poder realizar materiales instruccionales. Este último contribuyó con el proceso cíclico de elaboración y análisis del material, basado en la relación entre la aplicación práctica y la reflexión de los resultados obtenidos en cada fase de la experimentación.

⁴⁸ Se recomienda consultar tanto el manual de la UPEL (1998) y el manual APA (Publication Manual of the American Psychological Association), del cual existen versiones en español actualizadas.

⁴⁹ Este trabajo pretende introducir el concepto de probabilidad geométrica en la Escuela Básica y en la Educación Media Diversificada y Profesional.

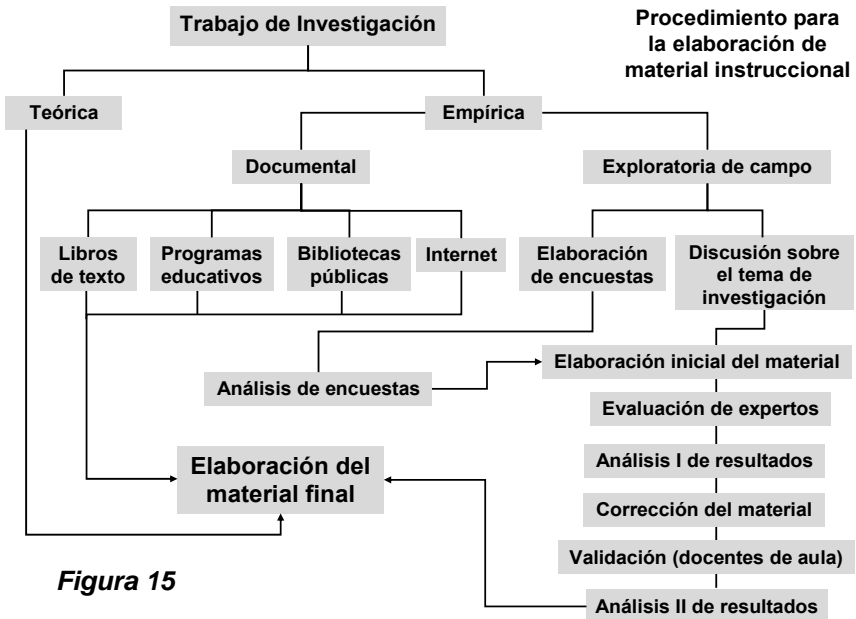


Figura 15

Este ejemplo muestra claramente que la muestra seleccionada para el análisis secundario puede estar constituida por trabajos con esquemas metodológicos que se corresponden directamente con las necesidades inherentes a cada trabajo de investigación. El meta-análisis debe tomar en consideración, especialmente en cuanto al estudio macroestructural, los esquemas particulares de cada una de las investigaciones analizadas, sean éstas de carácter cualitativo o cuantitativo⁵⁰. La aplicación de un esquema único podría representar una ventaja para el meta-análisis, puesto que se hace mucho más fácil clasificar, sistematizar y categorizar las diferentes componentes de las partes fundamentales de la macro-estructura de los trabajos objeto de estudio. El modelo de meta-análisis, constituido por los cuatro momentos presentados en la *figura 12*, ha estado motivado por la revisión de más de 200 trabajos, la mayoría en el campo de las ciencias de la educación, especialmente en las áreas de

⁵⁰ Es necesario recordar que los términos cualitativo y cuantitativo están ubicados aquí en un sub-nivel paradigmático (metódico), más que conceptual o teórico. En este meta-nivel existen discrepancias muy importantes entre las concepciones de investigación cualitativa, cuantitativa y de investigación acción participativa.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

educación matemática y ciencias naturales, en Venezuela, Nicaragua, Alemania y Bolivia.

A partir de este bosquejo bibliográfico y la experiencia en el proyecto de investigación titulado "Descripción y evaluación del Convenio Cooperativo de Formación Docente" de la Universidad Central de Venezuela, hemos sistematizado las componentes esenciales que consideramos deben estar presentes tanto en el meta-análisis conceptual como macroestructural (*figura 16*) tomando en consideración métodos cualitativos o cuantitativos. Algunos de esos elementos pueden ser enfocados desde un punto de vista puramente conceptual como por ejemplo los aportes de los trabajos analizados o la reflexión crítica sobre la metodología usada en los mismos. Algunos otros aspectos pueden ser estudiados más fácilmente desde el punto de vista cuantitativo, tomando en consideración el esquema presentado en la *tabla 2*. En este caso estamos en presencia de la elaboración de tablas para vaciar absoluta y porcentualmente cantidades de información referidas, por ejemplo, a los siguientes elementos básicos contrastantes:

- a) *Las partes esenciales de los trabajos estudiados, donde se contaría la presencia o ausencia de las partes presentadas en la figura 14.*
- b) *La estructuración de los textos. Aquí se contarían aspectos como las formas de estructuración (capítulos, subcapítulos, párrafos, etc.), el grado de estructuración (cantidad de partes principales y niveles de estructuración) y encabezamientos.*
- c) *Técnicas de citación y documentación, tales como citas textuales, referencias a autores, notas al pie de página o al final del texto, tablas y gráficos (esquemas, diagramas, imágenes como fotos y dibujos), ecuaciones y fórmulas, bibliografía primaria o secundaria, etc.*
- d) *Cantidad de participantes, año y lugar de realización, tiempo requerido para su elaboración y muchos otros detalles que podrían contribuir con la comparación*

cuantitativa de las características de todos los trabajos de la muestra.

9.5.6. Clasificación de la muestra y construcción de un sistema de categorías

9.5.6.1. Clasificación de la muestra

En el análisis secundario (meta-análisis) de una muestra de trabajos de investigación es necesario tener presente algunos criterios para poder hacer contrastaciones, comparaciones y elaborar los respectivos resúmenes analíticos de los trabajos investigados. El primer criterio que se debe tener presente es la clasificación de la muestra. Desde el punto de vista técnico se recomienda iniciar un proceso de clasificación desde lo general a lo particular, aunque el propio investigador tiene suficiente libertad como para seleccionar el procedimiento y su sistematicidad.

Se iniciaría el proceso de clasificación tomando en cuenta, en primer lugar, el tema o los tópicos específicos a los cuales están referidos los diferentes trabajos de investigación. Este procedimiento depende del investigador que hace el análisis secundario, la cantidad de trabajos seleccionados o existentes en la muestra y, finalmente, de las características de la muestra propiamente dicha. En el caso del Convenio Cooperativo de Formación Docente en la Universidad Central de Venezuela, por ejemplo, habría que hacer una clasificación de tres niveles basado en dimensiones y categorías⁵¹.

El primer nivel estaría constituido por un número pequeño, global en cierto modo, de categorías superiores o dimensiones, donde se agruparían todos los trabajos que se desean analizar, de acuerdo con los temas o tópicos, más o menos genéricos

⁵¹ Aquí hablamos de sistema categorial en el sentido de clasificación en forma de diagrama de árbol de trabajos de investigación. El término sistema de categorías es propio del concepto de "análisis de contenido", para lo cual se recomienda consultar, por ejemplo, los trabajos de Bardin (1986), Mora (2001a) y Navarro y Díaz (1995).

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

elegidos para la investigación. Esas dimensiones responden, por ejemplo, en el caso de la didáctica de la matemática como disciplina científica⁵² (Steiner, 1990 y Godino, 1991), a temáticas de estudio que se han venido estableciendo y fortaleciendo en la comunidad científica internacional.

Por otra parte, tomando en consideración los principios descritos para la conformación de sistemas de categorías en el campo del análisis de contenido (Berelson, 1952; Bardin, 1986; Navarro y Díaz, 1995; Flick, 1995; Mora, 2001a) se deben tomar en consideración los posibles tópicos surgidos del preanálisis realizado a un subconjunto muestral, con la finalidad de construir dimensiones y categorías tanto por deducción como por inducción (Kelle y Kluge, 1999). Es así como, en nuestro proyecto de investigación, hemos seleccionado, en el caso concreto de los trabajos referidos a educación matemática, un conjunto de cinco dimensiones, basadas todas en los títulos de aproximadamente 96 trabajos especiales de grado en esa especialidad, catalogados por las respectivas bibliotecas de la Universidad Central de Venezuela.

Se pudo haber hecho una clasificación dimensional más genérica y amplia como la establecida por el centro de documentación "Zentralblatt für Didaktik der Mathematik" ubicado en Karlsruhe-Alemania (www.fiz-karlsruhe.de/fiz/publications/zdm/zdmzs.html), aplicándola directamente, sin preanálisis previo, a la muestra objeto de estudio⁵³. Esta clasificación está constituida por las 13

⁵² Aunque, en algunos casos con la finalidad de ejemplificar y por razones del trabajo de investigación realizado en la Universidad Central de Venezuela, nos referimos a aspectos concretos de la educación matemática y ciencias naturales, hay que tener presente que el modelo de meta análisis desarrollado en el presente trabajo puede ser válido y aplicado en diferentes áreas del conocimiento científico.

⁵³ Las 13 dimensiones de la clasificación dimensional hecha por el centro de documentación de Karlsruhe son las siguientes: a) Aspectos generales; b) Política y sistema educativo (investigación y planificación educativa, indagación sobre modelos, recomendaciones de instituciones educativas y planes de enseñanza); c) Aspectos sociológicos, pedagógicos y psicológicos para el aprendizaje y la enseñanza de la matemática tanto en la investigación teórica como empírica; d) Aspectos fundamentales de la educación matemática como disciplina especializada; e) Principios de la matemática escolar; f) Aritmética, teoría de números y medidas; g) Geometría; h) Álgebra; i) Análisis; j)

dimensiones, muchas de las cuales están reflejadas en los 96 trabajos especiales de grado analizados (Sedes y Suárez, 2001). En el caso de las especialidades de física y química también se ha procedido a la conformación del conjunto de dimensiones de manera inductiva, analizando previamente un número pequeño de elementos de la muestra.

El segundo nivel de clasificación está constituido por el conjunto de categorías propiamente dicho. A cada una de las dimensiones, seleccionadas en el primer nivel de clasificación, está asociado un conjunto de categorías con características más específicas que las dimensiones. Puede ocurrir que cada subconjunto de categorías no corresponda exclusiva y únicamente a una determinada dimensión. Es necesario que exista cierta flexibilidad horizontal, con lo cual podríamos garantizar que algunas categorías estén relacionadas con más de una dimensión. El uso del hipertexto nos permite la movilidad horizontal, oblicua y vertical entre los diferentes niveles del sistema de categorías, lo cual facilita el hecho de que más de una categoría esté incluida en más de una dimensión.

Para el estudio de los 96 trabajos especiales de grado en la especialidad matemática del Convenio Cooperativo de Formación Docente de la Universidad Central de Venezuela se han tomado 21 categorías, relacionadas con la educación matemática, trabajadas por los organizadores del Tercer Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (CIBEM) que tuvo lugar en Caracas a finales de Julio y principios de Agosto de 1998 (Beyer, Cruz, Mosquera y Serres, 1999). La clasificación clásica y ya tradicional que hace el centro de documentación para la educación matemática (ZDM) en Karlsruhe divide las 13 dimensiones generales en 9 dimensiones con 9 categorías cada una, tres dimensiones con 7 categorías y una con 8 categorías. En la *figura 16* podemos observar un ejemplo de esas dimensiones con algunas de sus categorías.

Combinatoria, teoría de grafos, estadística y cálculo de probabilidades; k) Aplicaciones de la matemática y matematización; l) Matemática numérica, matemática discreta, software matemático; y m) Métodos y medios de enseñanza.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

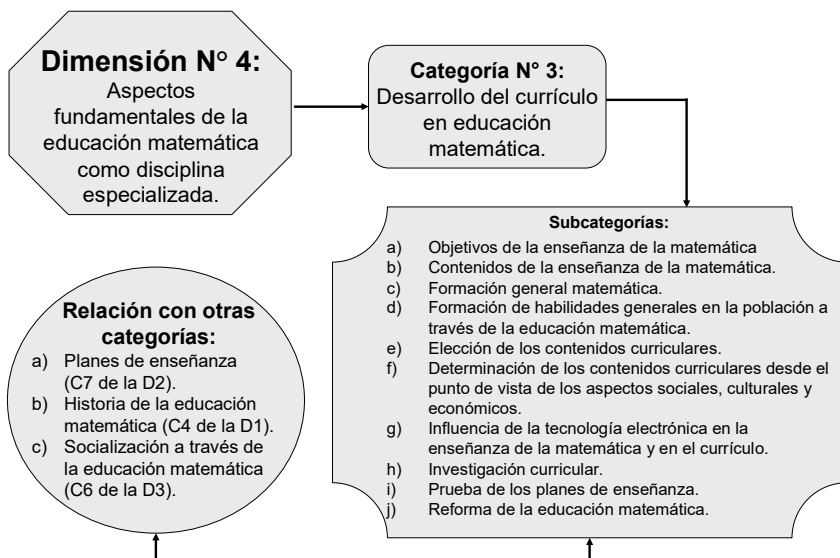


Figura 16

El tercer nivel de clasificación que podría contener un sistema de categorías para analizar, por ejemplo, los trabajos especiales de grado en educación matemática y ciencias naturales, se refiere a los trabajos sobre temas específicos dentro de un determinado concepto más amplio. Estaríamos en presencia de un conjunto de subcategorías, donde cada una agruparía a su vez un conjunto de trabajos referidos exclusivamente a esa temática. También en este caso, una subcategoría podría estar incluida en más de dos categorías, dependiendo de las relaciones que tenga el tópico específico con otros dentro de categorías diferentes. Esta multiplicidad de relaciones aparece con mayor frecuencia en el campo de la didáctica especial, concretamente en didáctica de la matemática. Un tópico como, por ejemplo, la enseñanza de las ecuaciones lineales con una incógnita mediante las aplicaciones y la resolución de problemas estaría en la subcategoría de la enseñanza de las ecuaciones en el séptimo grado de la educación básica. Esta subcategoría estaría incluida en la categoría en la enseñanza del álgebra en la tercera etapa de la educación básica, la cual, a su vez, estaría incluida en la dimensión general denominada enseñanza del álgebra. Sin embargo, pueden existir otros caminos de categorización, puesto

que se trata de la enseñanza de las ecuaciones dentro de dos perspectivas (aplicaciones y resolución de problemas) para la educación matemática. Estas últimas podrían ser categorías del mismo sistema categorial. Si vemos el trabajo más relacionado con una corriente sociológica y/o psicología de enseñanza y aprendizaje, su clasificación sería diferente a los anteriores. Esto significa que la clasificación de un determinado trabajo de investigación en un sistema de categorías en forma de árbol, depende de las características conceptuales del trabajo propiamente dicho, lo cual no está reflejado siempre en el título de los trabajos de investigación.

9.5.6.2. Elaboración del sistema de categorías

La elaboración, en consecuencia, del sistema de categorías para la clasificación de los diferentes trabajos de investigación que componen la muestra es una actividad propia del investigador que desea aplicar el meta-análisis o análisis secundario, tal como lo señalan Navarro y Díaz (1995, 195).

"Naturalmente, en el curso de un análisis concreto el investigador puede optar por crear sus propios esquemas de categorías, a partir de la información que le suministra su conjunto específico de datos. Esta opción parece especialmente aconsejable en el caso de investigaciones de contenido predominantemente heurísticos, en las que se trata de arrojar luz sobre fenómenos nuevos o mal conocidos. Dicho de otro modo: cuanto más creativo e innovador sea el análisis, mayor será la probabilidad de que el investigador tenga que organizar sus datos mediante esquemas categoriales inéditos".

En Mora (2001a), después de analizar detalladamente el concepto de análisis de contenido, se propone un método práctico de análisis, el cual está constituido, tal como lo han trabajado diferentes autores (Fox, 1981; Weber, 1985; Bardin, 1986; Krippendorff, 1997; Berger, 1991; Clemente, 1992; Pérez, 1994) de las siguientes cinco fases fundamentales: "preanálisis, formación del sistema categorial, codificación, análisis e interpretación y presentación del informe".

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

La elaboración del sistema de categorías es el momento más importante del proceso de análisis de contenido, no solamente por las dificultades y la dedicación que ello requiere, sino más aún porque en el sistema de categorías quedan reflejados los propósitos, los conceptos inmanentes y los posibles resultados del trabajo de investigación.

Se ha señalado (Mora, 2001a) que para la elaboración del sistema de categorías se asume uno o la combinación de los principios metodológicos de "inducción, deducción o abducción", tal como lo explican ampliamente (Kelle y Kluge, 1999), quienes a su vez se basan en los planteamiento teóricos de Peirce (1974). En ese proceso de elaboración de las categorías intervienen, en primer lugar, los objetivos de la investigación, los cuales quedan reflejados directamente, por ejemplo, en el contenido de las entrevistas o lista de tópicos a ser tomados en cuenta en un proceso de observación. En segundo lugar, los sistemas de categorías desarrollados por otras investigaciones o propuestas desde el punto de vista puramente teórico.

Por otra parte, el análisis previo de una submuestra pequeña de cinco elementos complementa, en buena parte, el conjunto de categorías que conformarían el sistema de trabajo. Según Peirce (1974) y Kelle y Kluge (1999) ambos procesos, inducción y deducción, no son suficientes para un acercamiento óptimo al conocimiento de los hechos y las razones presentes en los datos empíricos, obtenidos mediante la aplicación de diferentes instrumentos de recolección de información. El acercamiento dialéctico entre las sospechas teóricas previas y los datos empíricos, y viceversa, en el que se basa el método de abducción, permite al investigador hacer cambios constantes y permanentes del sistema de categorías, hasta el análisis final de toda la información. Este mecanismo de refinamiento sucede en forma de espiral, modificando y optimando en cada ciclo el sistema de categorías.

El meta-análisis requiere también, fundamentalmente en cuanto al análisis conceptual, de las técnicas de codificación explicadas, entre otros, por los autores Fox, (1981), Weber (1985), Bardin (1986), Krippendorff (1997), Berger (1991), Clemente (1992),

Pérez Serrano (1994) y Mora (2001b). La codificación necesita, por su parte, la búsqueda de un conjunto de códigos o unidades de análisis. Estas últimas constituyen las componentes esenciales que permiten, dentro del material a ser analizado, establecer las formas de existencia de cada una de las categorías en los datos analizados. Ellas ayudan a cuantificar, por ejemplo, la frecuencia de cada una de las categorías o subcategorías del sistema o hacer un estudio comparativo desde el punto de vista cualitativo⁵⁴.

En conclusión, el meta-análisis necesita, en la mayoría de los casos, de la elaboración de un sistema de categorías para poder clasificar y analizar, tanto estructural como conceptualmente, los trabajos de investigación. El sistema de categorías, construido por inducción, deducción o abducción, será aplicado a los trabajos de investigación. En el caso del análisis conceptual es necesario un procedimiento de codificación, con lo cual se podría determinar cualitativa y cuantitativamente la presencia y las características de cada una de las categorías.

9.5.7. Elaboración de un resumen analítico

Uno de los propósitos centrales del meta-análisis es extraer un resumen crítico y analítico de cada uno de los trabajos investigados, basándose en los dos niveles de lectura básicos descritos por De Zubiria (1995) en su trabajo "Teoría de las seis lecturas". Este autor señala que tanto la lectura comprensiva como la lectura meta - semántica permiten construir un resumen lo suficientemente amplio y analítico de documentos extensos. La lectura comprensiva ayuda al entendimiento de conceptos, proposiciones, teorías, metodologías, estructuras y macroestructuras de cada trabajo investigación. La lectura meta - semántica, por su parte, es aquella que permite la contrastación y contraposición del trabajo leído con otros documentos externos al texto. Este tipo de lectura exige, no solamente la comprensión

⁵⁴ Para una revisión más detallada sobre el tema de análisis de contenido, especialmente en relación con los métodos de categorización y codificación, a los autores Bardin (1986), Krippendorff (1997), Clemente (1992) y Mora (2001a).

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

total de la obra, sino más aún su interpretación crítica en correspondencia con las teorías trabajadas en él o trabajos que tratan tópicos similares.

La elaboración de un resumen analítico puede estar conformada por resúmenes y reseñas descriptivas de los documentos analizados, comentarios críticos de los textos y la construcción de nuevos textos desde el punto de vista de los resultados teóricos y empíricos obtenidos en los trabajos analizados.

Los resúmenes hechos, desde el punto de vista del análisis conceptual, permitirán a los lectores potenciales y a quienes estén directamente interesados en el tema, como podría ocurrir con la respectiva comunidad científica, formarse una idea amplia de los trabajos existentes, sin necesidad de leerlos en su totalidad. Esta tendencia adquiere, en la actualidad, un gran significado, puesto que ha aumentado considerablemente, inclusive de manera exponencial, la cantidad de trabajos de investigación en cada una de las disciplinas científicas⁵⁵. Este es el aporte fundamental del meta análisis. Él contribuirá considerablemente con el conocimiento de una gran cantidad de trabajos por un público mucho más amplio, quienes tendrían acceso a él, a través de internet u otro medio. Los interesados en el tema, la metodología, las teorías, las características particulares de los respectivos trabajos y la bibliografía reflejadas en los resúmenes analíticos pueden constituir informaciones básicas para otros investigadores, quienes consultarían aquellos trabajos que le sean útiles como antecedentes, fundamentación teórica o procedimientos metodológicos.

Un resumen analítico de un trabajo de investigación debe estar conformado por un documento que oscile entre 1.500 y 3.000 palabras aproximadamente, lo cual depende obviamente de la extensión y densidad del trabajo analizado. Hay que resaltar que

⁵⁵ Godino y Batanero (1996) hacen un estudio, desde el punto de vista del meta-análisis de tres trabajos: Usos de ordenadores en la enseñanza de la Estadística", "Enseñanza de la Combinatoria en Bachillerato" y "Ontología y epistemología de las matemáticas". Ellos, sin embargo, no señalan en su trabajo ningún punto de vista en relación con el método de análisis secundario o meta-análisis.

no se trata de reproducir o comentar la introducción y las conclusiones de los trabajos de investigación estudiados, sino que debe ser un estudio sucinto sobre un trabajo de investigación más amplio. El resumen analítico debe contener un comentario sobre todos los elementos básicos del respectivo trabajo de investigación, tal como se presenta en la *tabla 2*. De esta manera, el meta-análisis, además de ser un medio para la representación de grandes cantidades de información en poco espacio y tiempo, debería ser un medio altamente confiable para la comunidad científica, lo cual exige de los investigadores en este campo una alta dosis de fiabilidad y confiabilidad, sobre todo en relación con los instrumentos y métodos para la recolección y el análisis y de la información.

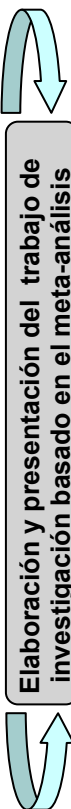
9.6. Fases para el meta-análisis

A raíz de la variedad de posibilidades que existen en el campo del análisis secundario, no es sencillo proponer un esquema genérico para ser aplicado en cada caso y circunstancia. A partir del apartado 9.4.3 del presente trabajo, se viene desarrollando, con cierta amplitud, un modelo de meta - análisis desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo o la combinación de ambos, según las necesidades de la investigación. El concepto aquí presentado incluye tanto el aspecto conceptual como el macroestructural del análisis secundario. En la tercera fase de la *figura 17* se muestran los cuatro pasos principales del meta-análisis. Ellas, como por ejemplo la tercera, implican, a su vez, algún plan de trabajo constituido por un conjunto de pasos según el criterio del investigador.

MODELO BÁSICO PARA EL ANÁLISIS SECUNDARIO DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

META – ANÁLISIS Conceptual y Estructural

Estructura	Fundamentación teórica	Fundamentación metodológica	Reflexión crítica	Presentación de resultados	Conclusiones y recomendaciones	Bibliografía	Anexos
Análisis cuantitativo y comparativo, tomando en cuenta los diversos aspectos señalados el presente capítulo	Revisión y discusión teórica. Antecedentes históricos y desarrollo de las teorías subyacentes. Aportes teóricos relevantes.	Tipo de investigación, métodos, instrumentarios, actividades, técnicas. Aportes metodológicos, esquemas de trabajo y mapas conceptuales	Ventajas y desventajas de la investigación. Objetivos, propósitos y finalidades Consecuencias para la comunidad científica y la sociedad en general. Vacíos e interrogantes.	Características de la presentación de la información, tales como formato, distribución espacial, diagramación. Cantidad y descripción de las gráficas, los diagramas, las formulas y ecuaciones, las tablas las imágenes (fotos y dibujos)	Resultados relevantes. Dificultades prácticas y teóricas para la realización de la investigación. Interrogantes abiertas y problemas de investigación derivados. Sugerencias para otras investigaciones similares. Solución del problema original y propuestas concretas para su tratamiento.	Determinar la bibliografía básica en relación con el tema central de interés. Diferenciar referencias bibliográficas primarias y secundarias. Verificar y seleccionar la bibliografía dentro del texto. Establecer diferencias entre la bibliografía especializada, los libros de texto y fuentes complementarias. Seleccionar las referencias y fuentes directamente relacionadas con el tema de investigación.	Relevancia de los anexos dentro de la investigación. Cantidad de anexos presentes en cada investigación. Selección y descripción de los anexos más importantes.



Elaboración y presentación del trabajo de investigación basado en el meta-análisis

Tabla 2

9.6.1. Formulación del problema

El análisis secundario empieza también con una formulación del problema y el planteamiento de las posibles teorías, implícitas y explícitas, que enmarcan el trabajo de investigación (Friedrichs, 1980; Heinemann, 1998). No se trata de la formulación de las mismas interrogantes y objetivos de las investigaciones primarias, sino del planteamiento de un nuevo problema, dentro de un contexto totalmente diferente a cada uno de aquellos que determinaron los trabajos originales. Las preguntas iniciales o el conjunto de hipótesis tienen como función estructurar convenientemente la búsqueda del material necesario para el desarrollo del meta-análisis. Los investigadores tratan de construir un conjunto de criterios que les permitan seleccionar los datos, la muestra necesaria y las principales variables.

9.6.2. Búsqueda y selección del material

El punto de partida para la búsqueda de los trabajos de investigación como muestra para análisis secundario, ha de ser el conocimiento previo, no solamente del lugar donde se encuentran dicho trabajos, sino primeramente el tipo de investigaciones y las respectivas estadísticas. Afortunadamente la mayor parte de los centros de investigación y documentación, así como las bibliotecas disponen en la actualidad de archivos ordenados según los tópicos o materia, autores, lugar, fecha, etc. de los trabajos de investigación. Esta sistematización facilita ampliamente la selección del material requerido para el análisis secundario.

Tal como se ha señalado en los párrafos anteriores, el/la investigador/a, inicialmente, debe centrarse, para la búsqueda y selección adecuada del material, en el tema o tópicos a investigar, las interrogantes básicas, el método de análisis secundario apropiado y los instrumentos necesarios para su desarrollo y, finalmente, las posibilidades de reproducción del material seleccionado. Esta es una fase que podría presentar algunas dificultades, para ello el investigador necesita los

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

recursos, materiales y humanos, los instrumentos indispensables y la colaboración de las instituciones donde están los trabajos de investigación.

FASES DEL ANÁLISIS SECUNDARIO (META-ANÁLISIS)

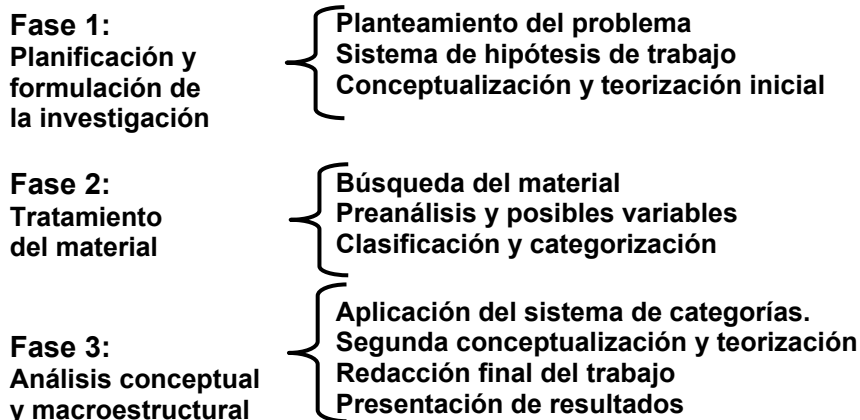


Figura 17

9.6.3. Análisis definitivo de la muestra

Esta es la fase más importante del meta-análisis. No se trata simplemente de agrupar las muestras originales de cada investigación, construir una nueva muestra, elaborar un sistema secundario de hipótesis y con ello hacer un análisis estadístico más o menos estándar. Esta fase es mucho más compleja y en ella está realmente la esencia del análisis secundario según el modelo que se viene desarrollando en este trabajo, fundamentalmente en los apartados del presente capítulo.

El investigador, en el campo del meta-análisis, tiene que leer en su totalidad cada uno de los trabajos originales con la finalidad de conocerlos detalladamente y así poder hacer el análisis estructural y conceptual; en ambos casos desde el punto de vista cualitativo, cuantitativo o la combinación de ambos.

El trabajo profundo del meta-análisis se inicia con interrogantes tales como: a) ¿cuáles han sido las preguntas y los objetivos de

cada investigación?; b) ¿cuáles son las teorías subyacentes en cada investigación?; c) ¿cuáles han sido las hipótesis o líneas de trabajo desarrolladas?; d) ¿con cuáles método se ha trabajado?; e) cuáles variables han sido definidas?; f) ¿cuál ha sido el tamaño de la muestra?; y g) ¿cuándo y dónde se desarrollaron los respectivos trabajos de investigación? Mientras que en el análisis primario, los investigadores en la mayoría de los casos, desarrollan, prueban o combinan teorías a partir de datos originales, el análisis secundario tiene la difícil tarea de indagar críticamente las afirmaciones resultantes del análisis primario.

9.7. Conclusión

El análisis secundario tal como lo hemos definido y desarrollado en este capítulo, significa un avance muy importante en el campo de la metodología, tanto cualitativa como cuantitativa, de investigación en prácticamente todas las áreas del conocimiento científico. No se trata de un método aplicado exclusivamente en las ciencias sociales, sino que, por sus características meta-analíticas es usado con mucha frecuencia en las denominadas ciencias fácticas. Realmente los investigadores hacen, dentro de su campo de acción, en la fase de la revisión teórica un ejercicio de meta-análisis; sin embargo, él como, método de investigación, debe ser aplicado apropiada y sistemáticamente, tomando en consideración su carácter cualitativo y/o cuantitativo y, fundamentalmente, el análisis conceptual y macroestructural.

El meta-análisis no debe quedarse solamente en la elaboración de un listado de trabajos con sus respectivas características estructurales con la finalidad de hacer comparaciones y, en cierto modo algún estudio estadístico, sino que comprende una indagación mucho más profunda del contenido inherente a cada trabajo investigado. En tal sentido, no hemos querido suministrar un algoritmo que permita ser aplicado mecánicamente como método de análisis secundario. Por el contrario, se ha suministrado un conjunto de ideas, sugerencias e indicaciones, mediante un proceso de discusión y reflexiva, en cierta forma teórico, con la finalidad de que cada investigador/a elabore su propio esquema analítico, de acuerdo con sus intereses,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

necesidades, temática de investigación, recursos, vínculos con las potenciales acciones transformadoras, etc. Las diferentes investigaciones que se realicen en este campo podrán contribuir considerablemente con el desarrollo teórico del concepto de análisis secundario, puesto que, según nuestras revisiones, no son suficientes los trabajos existentes en este campo.

Décimo capítulo:

Desarrollo de *sistemas de categorías* y *análisis matricial* de contenido en la investigación cualitativa

10.1. Introducción

Una de las herramientas fundamentales que disponen los métodos cualitativos tanto en el paradigma de investigación naturalista-interpretativo como en el sociocrítico consiste en la elaboración cuidadosa, pertinente y precisa de un *sistema de categorías*. Por ello es sumamente importante tener presente sus tipos, sus características y, muy especialmente, su construcción según la calidad y cantidad de las respectivas fases, dimensiones y categorías con que conformaría al correspondiente sistema categorial. Para poder comprender, primeramente, y elaborar un adecuado sistema de categorías, es necesario e indispensable tener presente que existen, por lo menos, tres formas de conformación, lo cual repercutirá posteriormente en el análisis de los datos e informaciones de carácter cualitativo recolectados durante cada la implementación del proceso empírico investigativo. Estas tres formas consisten en: a) proceso deductivo, b) proceso inductivo y c) proceso abductivo.

En el centro del análisis de contenido de datos e informaciones cualitativas está la conformación del respectivo sistema de categorías. Este sistema es elaborado con la ayuda de un modelo previo de análisis de contenido con la cual se conforman las correspondientes unidades de análisis, tales como códigos, segmentos, unidades de evaluación, dimensiones, categorías, subcategorías, etc. Este trabajo es realizado en estrecha relación con las preguntas de investigación, sus objetivos y una parte de material empírico recolectado durante la implementación del respectivo trabajo de investigación. La manera apropiada para la elaboración del sistema de categorías consiste en la intersubjetividad lógica y sistemática entre los/as investigadores/as, sus preguntas de investigación específicas y,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

en lo posible, parte del material empírico recolectado o en su defecto algún material empírico previo referido al tema de investigación.

El modelo para la conformación del sistema de categorías permite que una, dos o más personas participen en su elaboración, bien sea intercambiando sugerencias, informaciones e ideas o mediante el método ciego. Posteriormente se determinará el grado de concordancia entre quienes construyen el sistema de categorías mediante el conjunto respectivo de códigos y subcódigos en caso de que sea necesario. Por supuesto que el material empírico objeto de análisis no está siempre a la disposición de los/as investigadores/as, lo cual no impide la conformación del sistema de categorías, pero sí ayuda considerablemente a su clara, sistemática y precisa realización. En la literatura especializada sobre el tema existe una gama importante de procedimientos, aunque en este trabajo hemos considerado presentar uno de los más conocidos, populares y prácticos, el cual permite la elaboración del sistema de categorías por inducción, deducción y/o abducción, existiendo siete posibilidades diferentes para su conformación.

Es importante recordar e insistir que el procedimiento más seguro para la elaboración de un adecuado y apropiado sistema de categorías tiene que ver con la combinación de los métodos inductivo, deductivo y abductivo, siempre apegados a una parte del material empírico que será objeto de análisis de contenido después de tener listo y validado el sistema de categorías respectivo. Durante el análisis de contenido, haciendo uso de esta idea, el texto en cuestión es trabajado cíclicamente con la finalidad de encontrar la mayor cantidad de códigos, subcategorías y categorías. De esta manera se garantiza que los componentes del sistema, como por ejemplo las categorías, representan realmente el significado del contenido objeto de análisis. Cada categoría, sea ésta inductiva o deductiva, se convierte en la unidad básica de análisis que registra y reproduce un determinado contenido del texto que se desea analizar. En el caso de las categorías construidas a partir del texto, es decir las de carácter inductivo, deberían tener nombres relacionados con el

contenido del texto, lo cual ayuda a una mejor comprensión del mismo.

Una manera de construir una categoría es que el nombre de la misma esté presente con cierta frecuencia en el texto. Este procedimiento nos ayuda considerablemente a ubicar con facilidad segmentos del documento que podrían reflejar claramente a dicha categoría. En el caso de las categorías conformadas a partir del método deductivo, se requiere que las mismas estén sujetas o estrechamente relacionadas a las preguntas de investigación, ya que el material cualitativo o documental recopilado refleja en su significado a tales preguntas y por ende a las correspondientes categorías deductivas. La interpretación mediante el barrido cíclico aplicando el sistema de categorías nos proporciona las respuestas a las preguntas de investigación y con ello a la solución de nuestro problema de investigación. De esta manera, el sistema de categorías determina en última instancia el análisis del texto o documento que contiene la solución de la situación problemática estudiada.

Una de las herramientas pensadas, aplicadas, verificadas y conceptualizadas teóricamente por el autor del presente trabajo consiste en la conformación del Análisis de Contenido Matricial, para lo cual se ha procedido a la concepción y desarrollo de un Modelo de Matriz para el Análisis de Contenido Cualitativo (MMACC) o sencillamente MAC (Matriz de Análisis de Contenido).

El análisis de contenido mediante el método matricial puede hacerse de manera horizontal, vertical y/o diagonal, según las necesidades e intereses de los/as investigadores/as. Para el éxito de este tipo de análisis se recurre con frecuencia a diversos tipos de codificaciones, siendo las más importantes la codificación abierta, la codificación axial, la codificación selectiva, la codificación temática y la codificación global. El modelo para el proceso del análisis de contenido consiste realmente en la realización de tres barridos categoriales, los cuales serán aplicados en momentos diferentes secuencialmente concebidos al contenido que se desea analizar. Finalmente, se procede a la construcción de teoría con la ayuda de la Matriz de Análisis de

Contenido, cerrándose parcial, temporal o definitivamente todo el proceso investigativo.

10.2. Concepción y construcción de Sistemas de Categorías según las dimensiones y fases de la investigación cualitativa

Para poder realizar un estudio profundo de las once dimensiones componentes del presente proyecto de investigación, se requiere, por supuesto, la elaboración de un Sistema de Categorías (SC) lo suficientemente completo, amplio y preciso. Su aplicación no sólo permitirá la realización de la investigación propiamente dicha en los tiempos y espacios determinados para ello, sino que además contribuirá considerablemente a la recolección de datos e informaciones correspondientes a cada fase de la investigación, pero también a su análisis respectivo. Para la mayor parte de los/as autores/as que han trabajado, desde el punto de vista teórico y práctico, tanto el análisis del contenido (AC) como la construcción de sistemas de categorías (SC), considera que éste constituye la parte más significativa e importante del análisis de contenido. Por esta razón, es sumamente necesario explicar los procedimientos comúnmente usados en su elaboración. El SC siempre estará integrado, de manera muy estrecha, a la teoría del AC, para algunos, inclusive, no puede entenderse la teoría del AC si no existe realmente una explicación detallada tanto de su concepción como de los respectivos procedimientos. Es importante resaltar que en la bibliografía sobre el tema se habla también de esquema de categorías; en el presente trabajo preferimos el término de sistema de categorías, puesto que de esta manera el conjunto de relaciones existentes entre sus componentes puede ser explicado con mayor precisión mediante la idea de sistema que de esquema.

Un sistema de categorías está conformado, en la mayoría de los casos, por cinco componentes básicas: dimensiones o supercategorías, las categorías propiamente dichas, subcategorías, indicadores y códigos. Como se puede apreciar; esto significa que las unidades básicas del sistema y, por

Cástor David Mora

supuesto, del correspondiente análisis son precisamente las categorías; ello quiere decir que las categorías constituyen la esencia del AC y éste no puede ser entendido ni realizado apropiadamente sin la existencia y desarrollo del conjunto de categorías (Strauss, 1987, Strauss y Corbin, 2002; Friedrichs, 1980; Berelson, 1952, Bardin, 1986; Flick, 1995 y 1996; Groeben y Rustemeyer, 1995; Kuckartz, 1992; Mayring, 1993 y 2002; Atteslander y otros/as, 1991; Kromrey, 2002; Moser, 1975, 1977a y 1995; Bos, 1988, 1989; Bos y Tarnai, 1989, 1996a y 1996b; muchos/as otros/as).

Las afirmaciones de estos/as autores/as muestran la gran importancia dada al SC para el desarrollo óptimo de cualquier investigación interpretativa-naturalista, positivista y/o sociocrítica, particularmente cuando se trata de hacer también análisis de contenido. Su construcción podría considerarse como una parte esencial del desarrollo de la investigación en sus diversas fases. El sistema de categorías está determinado básicamente por las dimensiones (D), categorías (C) y subcategorías (SC), Indicadores (I) y Códigos (Co); las cuales, normalmente, deben conocerse antes de la realización profunda del AC. Más adelante veremos los tres procedimientos básicos para su elaboración.

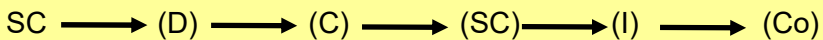


Figura 18

Las categorías son conceptos generales y, en algunos casos específicos, bien definidos e indican los aspectos fundamentales que deben ser examinados cuidadosamente en los diversos pasajes del material estudiado, especialmente en unidades de texto, previamente seleccionadas para tal fin, mientras que las subcategorías tienen que ver con un segundo grado de especificidad de las categorías básicas. Podría decirse que las subcategorías reflejan, en cierta forma, las principales características de las categorías básicas, con lo cual se podrá analizar con mayor precisión y objetividad el material objeto de estudio. Por supuesto que la conformación de un SC limita, ciertamente, la totalidad del material que se desea analizar,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

puesto que sería sumamente complejo, desde muchos puntos de vista, elaborar un SC que pueda analizar profundamente cada detalle del texto, especialmente cuando se trata de grandes cantidades de información como ocurre con datos cualitativos. El SC se relaciona directamente con las preguntas y objetivos de la respectiva investigación, por ello se incorpora desde el primer momento de su elaboración una restricción, en muchos casos pertinente, a la totalidad del material que se desea analizar. Por supuesto y tal como lo hemos explicado al referirnos a la temática del AC, la construcción de un SC siempre es recomendable e indispensable cuando se trata del análisis de datos e informaciones producto de la aplicación empírica de cualquier método y estrategia de investigación.

Todo sistema de categorías debe y tiene que cumplir con algunas condiciones básicas, especialmente cuando las respuestas a las preguntas de investigación dependen en su totalidad del material empírico seleccionado y, en consecuencia del análisis de contenido. Por ello, consideramos que el SC debe cumplir con unos principios mínimos, tal como lo indican la mayor parte de los/as autores/as que han reflexionado, en muchos casos a partir de sus propias investigaciones, sobre la temática (Strauss, 1987; Friedrichs, 1980; Berelson, 1952, Atteslander y otros, 1991; Kromrey, 2002, Moser, 1995; otros/as). Entre estas exigencias, podríamos mencionar las siguientes:

- a) El SC correspondiente para el AC es siempre selectivo, puesto que debe responder a aspectos específicos de las preguntas básicas de investigación. Esto significa que los indicadores y los códigos, que sirven de fundamento de la subcategorías, no siempre pueden cubrir cada uno de los detalles presentes en el contenido que se desea analizar, sino todos aquellos aspectos relevantes para las preguntas de investigación. De ello resulta que todas las componentes que conforman el SC deben estar claramente definidas y responder a una estructuración conceptual y operativa efectiva y detallada, con lo cual se podrá establecer una asignación unívoca con los elementos fundamentales del contenido analizado, particularmente cuando se trata de textos.

- b) En segundo lugar, las dimensiones, categorías, subcategorías, indicadores y códigos tienen y deben definirse clara y concretamente. No es suficiente la asignación, a cada categoría, de un nombre o una etiqueta, sino que ellas deben caracterizarse explícitamente con la finalidad de conocer con un alto grado de precisión el significado y la importancia de cada elemento, especialmente cuando se trata de hacer comparaciones. No es recomendable, por ninguna circunstancia, la repetición y/o superposición de componentes categoriales; si no se respeta este principio básico, entonces se genera una estructura categorial confusa e irreconocible, especialmente cuando se desea establecer relaciones al interior del mismo sistema. Por último, es muy importante resaltar que todos los elementos categoriales, aunque están estrechamente entrelazados por el mismo sistema de relaciones, deben obedecer al principio de la independencia interna, con lo cual se evita tanto la confusión en el análisis como la multiplicidad de explicaciones y argumentaciones repetitivas.

10.2.1. Elaboración del sistema de categorías por inducción (SCI), deducción (SCD) y abducción (SCA)

Podríamos decir que para la construcción del SC existen, por lo menos y de acuerdo con las referencias bibliográficas consultadas (Strauss, 1987, Strauss y Corbin, 2002; Friedrichs, 1980; Berelson, 1952, Bardin, 1986; Flick, 1995 y 1996; Groeben y Rustemeyer, 1995; Kuckartz, 1992; Mayring, 1990, 1993 y 2002; Atteslander y otros/as, 1991; Kromrey, 2002; Moser, 1975, 1977a y 1995; Bos, 1988, 1989; Bos y Tarnai, 1989, 1996a y 1996b; muchos/as otros/as), tres caminos, lo cual se puede apreciar claramente en la *figura 19*. Los cinco caminos para la construcción del SC son los siguientes:

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

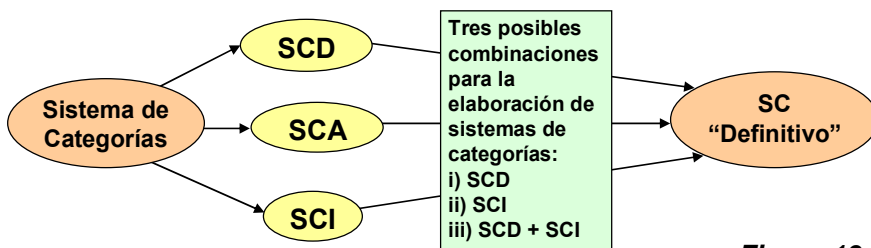


Figura 19

10.2.1.1. Proceso *deductivo* en la elaboración del SC (SCD)

Las dimensiones, categorías, subcategorías, indicadores y códigos pueden ser elaborados mediante un proceso de explicación conceptual a partir de la teoría existente, las preguntas de investigación, las guías o guiones de los respectivos instrumentos y los conocimientos que tiene los/as investigadores/as sobre la temática de estudio.

Este es el procedimiento más práctico y el más usado en la construcción del SC. El/la investigador/a parten, normalmente, del planteamiento del problema, elabora un conjunto de preguntas y objetivos de investigación, los cuales determinan, en última instancia, las estrategias y métodos de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de las informaciones. Toda esta estructura permite delinear de entrada algunas ideas básicas sobre las dimensiones, categorías, subcategorías, indicadores y códigos, componentes siempre presentes en cualquier SC.

Si, por ejemplo, una entrevista semiestructurada y semiestandarizada, en profundidad y problematizadora contiene interrogantes y cuestiones inherentes a la temática de estudio y las respectivas interrogantes de investigación (Witzel, 1985), entonces la guía o el guión de tal entrevista ya nos proporcionan la caracterización de los elementos del SC. Por supuesto que la elaboración del SC también es complementado con los conocimientos que nos proporciona la teoría previa existente

sobre el tema objeto de investigación y que ha sido, directa o indirectamente, consultada por el/la investigador/a. Otra fuente muy importante consiste en los estudios previos empíricos, teóricos o la combinación de ambos, lo cual normalmente es considerado como antecedentes.

En tercer lugar, la elaboración de ideas y conceptos para la conformación del SC a partir de discusiones previas, especialmente cuando se trata de equipos de investigación con características altamente participativas (Freire, 1970, 1993, 1994b y 1997; Jara, 1994; Núñez, 1992, Nuñez, Fals-Borda y Caruso, 1990; etc.). En cuarto lugar, se puede hacer uso de un SC pre-existente, producto precisamente de investigaciones similares previas.

Muy pocas veces se aplica un SC, previo de manera automática, a estudios nuevos, a menos que se desee replicar la investigación exactamente como se ha hecho, pero con muestras intencionales completamente diferentes y en contextos similares o diversos. En quinto lugar, también existe la posibilidad de asumir un SC existente como punto de partida para la elaboración de uno nuevo, ajustado a las condiciones de investigación particulares y reales del nuevo estudio; este es un procedimiento comúnmente usado y los/as autores/as lo denominan adaptación del SC (Mora, 2002a).

El camino ideal para la elaboración de un buen SC mediante un procedimiento deductivo, sería establecer combinaciones, cuando ello sea posible y exista la respectiva información de algunas de las cinco formas mencionadas anteriormente, conocidas como conocimientos previos o ideas categoriales pre-existentes. La elaboración de un SCD (Sistema de Categorías Deductivo) presenta muchas ventajas en estudios naturalistas y sociocríticos. Una de ellas consiste, precisamente, en el gran ahorro de tiempo y recursos durante todo el proceso investigativo; otra ventaja tiene que ver con la existencia inicial de un alto nivel de claridad en cuanto a lo que realmente se desea investigar, dónde y cómo se podrá desarrollar la investigación de manera óptima, con lo cual se podrá responder las preguntas de investigación y con ello lograr, de la mejor manera, los objetivos del estudio. Por supuesto

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

que también existe algunas desventajas que deberían tomarse en cuenta, como por ejemplo el hecho de restarle cierta importancia a los acontecimientos y al dinamismo de las realidades a los cuales están sometidos los fenómenos siconaturales objeto de investigación.

Al tener el SC “definitivo”, elaborado mediante un proceso deductivo, la tarea del análisis de contenido consiste, entonces, en hacer un barrido total del material que se desea analizar, haciendo énfasis precisamente en las componentes que contiene que contiene el “SCD”. La observación principal que puede hacerse a este procedimiento tiene que ver con la pérdida de informaciones básicas y relevantes del material empírico analizado, lo cual no necesariamente está contenido en el “SCD”.

Con la finalidad de superar este inconveniente se ha desarrollado algunos procedimientos complementarios que, sin alterar la esencia del estudio, exigen nuevamente tiempo y recursos para hacer un análisis que pueda recuperar, en lo posible, las informaciones y los elementos “perdidos”; sin embargo, es altamente recomendable que el/la investigador/a se mantenga aferrado/a al SC previamente elaborado y, además, “validado” por colegas u otros/as investigadores/as antes de su aplicación.

Por supuesto que este trabajo es fundamentalmente lineal, aunque en el barrido de toda la data se puede pensar en la posibilidad de reformular, en algunas partes, el SC a posteriori con la intención de mejorarlo; esta recomendación no debe ser confundida con los procedimientos de elaboración del SC mediante procesos inductivos o la combinación de la deducción y la inducción, todo lo cual explicaremos en los dos siguientes apartados.

10.2.1.2. Proceso *inductivo* en la elaboración del SC

El Sistema de Categorías Inductivo (SCI) consiste realmente en construir un esquema categorial a partir de los datos, informaciones o material empírico previamente recolectado mediante los diversos procesos de investigación, aplicando

estrategias, métodos, técnicas e instrumentos planificados para la realización del respectivo estudio. Por supuesto que existen muchas formas y posibilidades de construcción del SCI.

A continuación nos referiremos únicamente a dos de ellas; el primer procedimiento consiste en hacer una lectura de todo el material disponible y se elabora una matriz, en la cual se vacían los pasajes y los aspectos más importantes y significativos del texto. Mediante un proceso de agrupación frecuencial se puede determinar fácilmente la importancia de las ideas, relaciones y conceptos, lo cual permitirá posteriormente la elaboración del SCI, cuyas componentes principales, al igual que el SCD, son: las dimensiones o supercategorías, categorías, subcategorías, indicadores y códigos.

El segundo procedimiento de importancia consiste en hacer una selección del material, especialmente cuando se trata de un conjunto de casos, como podría ocurrir, por ejemplo, con varias personas entrevistadas. Esta selección debe hacerse de manera aleatoria y con aproximadamente el 20% de los casos. Después de la selección del material, se procede nuevamente como en el procedimiento anterior a la realización de una lectura (o varias lecturas) en profundidad con la finalidad de seleccionar nuevamente todos los aspectos relevantes que serían: las ideas, los conceptos y las relaciones que permitirán la construcción del SCI.

Una condición fundamental consiste en la selección precisa de manera jerárquica de las dimensiones, categorías, subcategorías e indicadores, puesto que la indexación de estos elementos están explícita o implícitamente incluidos en el texto; es decir, ellos están respaldados en el texto objeto de análisis por suficiente material explicativo y argumentativo, lo cual es significativo e importante para responder las preguntas y lograr los objetivos de la investigación; aunque en la investigación cualitativa, aplicando los métodos cíclicos y en espiral, se puede hacer modificaciones a las preguntas y objetivos del estudio dependiendo del análisis previo del material, siempre que éste, evidentemente, esté encajado en la temática general de la investigación.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Por supuesto que las dimensiones, las categorías, subcategorías e indicadores no deben tener altos niveles de abstracción ni deben ser técnicamente complicados, puesto que de esta manera se perdería en todo caso buena parte del significado del material analizado al realizar el barrido analítico respectivo. No existe, por supuesto, una receta procedimental para la búsqueda y construcción de las dimensiones, categorías, subcategorías e indicadores. Este es un trabajo que debe hacer el/la investigador/a, para lo cual se requiere cierta experiencia.

La mayor parte de los/as autores/as recomiendan la elaboración de los sistemas de categorías por inducción a quienes no han estado familiarizados con la investigación empírica de carácter naturalista y sociocrítica, las cuales trabajan esencialmente con datos cualitativos. Se considera que es necesario, primeramente, poseer conocimientos previos y básicos sobre la formulación de SCD. Por supuesto que un SCI puede ser modificado en la medida que se va leyendo y analizando otros materiales o casos particulares referidos al mismo estudio.

Realmente, no podemos afirmar que un SCI es definitivo. Por supuesto que llegará el momento en donde habrá que detener el proceso de depuración y perfección del SCI; sin embargo, siempre será posible perfeccionarlo y modificarlo hasta, inclusive, la finalización de la investigación. Una de las formas apropiadas para la eficiencia, optimización y objetividad del SCI consiste en hacer el análisis a través de un trabajo compartido, ello significa que debe trabajar en él más de un analista, revisando el SCI antes de ser definitivamente aplicado a todo el material.

Las hipótesis básicas de trabajo correspondientes al estudio en cuestión, así como la guía o guión de preguntas elaboradas mediante el proceso investigativo pueden servir también de ayuda para la construcción de las ideas, conceptos y relaciones que, en última instancia, constituyen el soporte para la conformación del SCI. En la medida que se transcribe la información o se hace las respectivas lecturas, se puede ir construyendo, con la ayuda de disposiciones rectangulares de elementos, los aspectos fundamentales que le darían forma al SCI. Los/as autores/as Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; entre otros/as,

consideran que se debe aplicar siempre el principio del “método de comparación permanente”; éste tiene que ver con aferrarse estrechamente al material empírico, por un lado, y al sistema de categorías inicialmente constituido, por el otro. De esta manera se va depurando y afinando cada uno de los elementos constituyentes del SCI.

10.2.1.3. Proceso *abductivo* en la elaboración del SC

El tercer procedimiento para construcción del Sistema de Categorías “definitivo” consiste en combinar cuidadosamente los dos procedimientos deductivo e inductivo. Por supuesto que este camino es el ideal y el apropiado desde cualquier punto de vista, puesto que por una parte se toma en cuenta la teoría existente, estudios previos, sistemas de categorías similares, antecedentes directamente vinculados con la investigación, etc.; por la otra, se mantiene el/la investigador/a apegado directamente a la realidad; es decir, el/la investigador/a no se separa del material empírico. La construcción del SC por combinación de los dos procedimientos requiere la aplicación lineal, cíclica y en espiral de todo un procedimiento altamente complejo, puesto que estamos hablando de la combinación de dos estrategias también complejas y, fundamentalmente, complementarias (Flick, 2004; Duverger, 1981; Bardin, 1986; Groeben y Rustemeyer, 1995; Krippendorf, 1990; Kuckartz, 1992; Marcelo, 1992; Ritsert, 1972; Sánchez, 1985).

Por último, quisiéramos resaltar que una variante importante tanto de la construcción del SC como del análisis de contenido tiene que ver con la construcción sistemática, recursiva y analítica de las componentes que constituyen el sistema; tales modificaciones constructivas van teniendo lugar en la medida que se analiza el material empírico y, al mismo tiempo, se estudia la teoría correspondiente a la temática objeto de investigación. Podríamos decir, entonces, que ocurren simultáneamente cuatro situaciones básicas: a) recolección de información empírica; b) análisis de datos; c) cambios en las preguntas y objetivos de investigación, y d) modificaciones recursivas del instrumentario cuando sea indispensable.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Ahora pasaremos a una de las partes más importantes de todo el proceso investigativo, el cual consiste en diseñar, preparar y organizar, con cierto detalle, todo el proceso investigativo.

10.3. *Ejemplo de la construcción de un Sistema de Categorías*

En la *figura 20* podemos observar la estructura general del Sistema de Categorías correspondiente a un estudio que se realizó a partir del diseño de sistemas de categorías mostrado en el presente capítulo. En ella aparecen las primeras cuatro componentes de un SC, no están los códigos, puesto que estos son propios del proceso de análisis de contenido, el cual fue explicado detalladamente en el respectivo trabajo de investigación (Mora, 2017a). Se aprecia que el SC está constituido por cinco dimensiones, surgidas de los objetivos referidos a una de las partes fundamentales del estudio. Debido a las características del trabajo y los términos de referencia establecidos en la solicitud hecha por la los países signatarios del Convenio Andrés Bello en el marco de dicho estudio, cada dimensión está conformada por las mismas tres categorías básicas, las cuales obviamente tendrán una cantidad diversa de subcategorías e indicadores.

Por supuesto que en dicho diseño de investigación no se describe la totalidad de los elementos del SC de acuerdo con los cinco objetivos específicos de la investigación, particularmente los detalles de cada una de las subcategorías y los indicadores. Este trabajo tuvo que hacerlo, obviamente, los equipos encargados del estudio en los tres institutos del CAB, siempre en estrecha comunicación con los doce países y la coordinación general del IICAB. Cuando el SC fue aceptado, probado y validado, mediante un proceso de interacción entre todos/as los/as investigadores/as, fue enviado a cada país para ser aplicado como parte de todo el proceso investigativo complejo.

Conformación de un *Sistema de Categorías* de forma escalonada

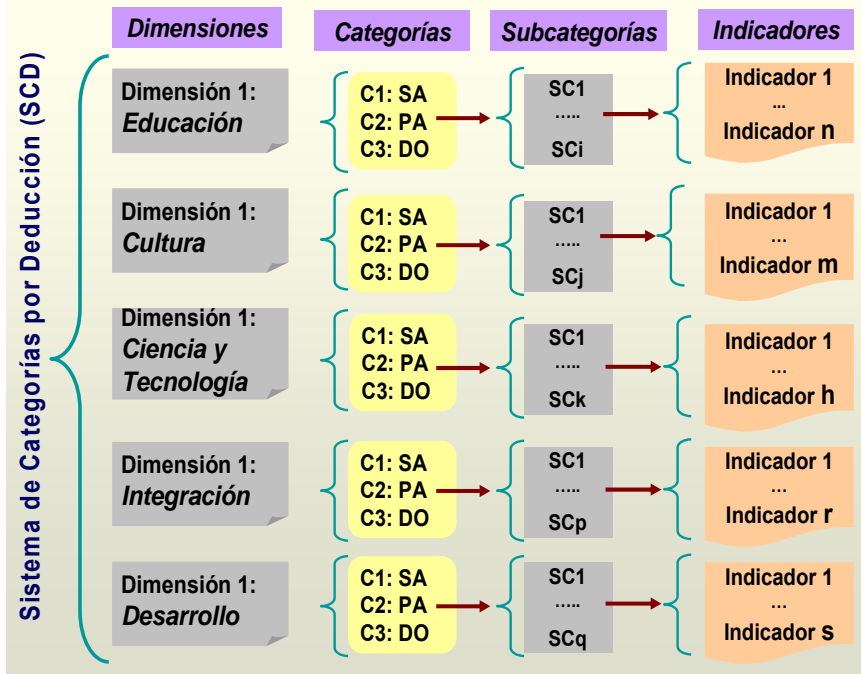


Figura 20

En la *figura 21* siguiente hemos colocado una muestra, mínima, de lo que sería, por ejemplo, los cinco grandes componentes del SC. Para ello hemos elegido la tercera dimensión (ciencia y tecnología), seleccionado una primera subcategoría (SC₁) y un conjunto muy pequeño de indicadores para ella. Por supuesto que dimensiones como ciencia y tecnología constituyen mundos muy complejos, en torno a los cuales es necesario especificar y simplificar los correspondientes indicadores.

corrientes conceptuales bien diferenciadas. En primer lugar, Análisis Cualitativo de Contenido (ACC), en torno al cual Mayring (1993 y 2002) ha elaborado toda una teoría que ha servido de sustento para muchas investigaciones. Esta concepción se basa, sucintamente, en el parafraseo-resumen y la amplificación-explicación del contenido de textos (Flick, 2004); sin embargo, ella también considera, como lo indican otros/as autores/as, que el ACC forma parte de una estrategia o método de investigación, lo cual incluye, además, el instrumentario y la recolección de información. La segunda macro concepción se enfoca exclusivamente a los procedimientos prácticos concretos requeridos para la realización del Análisis de Contenido no necesariamente de carácter textual, sino que también se toman en cuenta como objeto de análisis otras formas de contenido como, por ejemplo, vídeos, fotografías, imágenes, etc. En este trabajo tomaremos en cuenta, solamente, estos dos aportes, desde el punto de vista de los procedimientos, de ambas corrientes. Por supuesto que existen otras formas de concebir el análisis de textos, conocidas como “análisis secuenciales”; entre ellas podríamos mencionar las siguientes: a) análisis de conversaciones, b) análisis del discurso, c) análisis de narraciones, d) hermenéutica objetiva, e) etc.

En el caso de seguir un procedimiento inductivo-deductivo, entonces el análisis de contenido sirve también de puente para contribuir a la construcción del Sistema de Categorías Definitivo, especialmente en el proceso previamente inductivo. En muchos trabajos de investigación, el SC, tal como lo hemos visto en el apartado anterior, obedece en la mayoría de los casos a un proceso deductivo (Kelle y Kluge, 1999), aunque evidentemente los/as investigadores/as se encargarían de hacer, cuando sea indispensable y pertinente, las respectivas modificaciones, a través de los potenciales cambios que irían surgiendo en la medida que se desarrolla el proceso investigativo.

Al tener una gran cantidad de datos, el análisis de contenido se encargará, tomando en cuenta el significado de los contenidos de la información, de construir una Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss, 1987; Strauss y Corbin (2002); otros/as) a partir de los mismos mediante diversos

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

procedimientos y estrategias de investigación, tal como lo hemos explicado en los apartados 6.1 al 6.3 del presente documento.

El proceso de análisis, mediante la teoría fundamentada, está basado exactamente en la captación de información significativa y relevante contenida en el material objeto de análisis, éste debe, en lo posible, poner de manifiesto aquéllas teorías previas, creencias, concepciones, etc. Por supuesto que esta es una tarea sumamente complicada, aunque forma parte del trabajo de los etnógrafos, especialmente los/as denominados/as “radicales” (Guber, 2001). Por nuestra parte, consideramos que es casi imposible analizar información empírica, particularmente cualitativa, partiendo del principio de la inexistencia de alguna influencia de ideas previas, que normalmente responden a antecedentes teóricos. La teoría fundamentada, sin embargo, ha avanzado mucho durante los últimos años, sobre todo, después de los aportes de Strauss y Corbin (2002). En la actualidad existen procedimientos altamente sofisticados que ayudan en este trabajo, especialmente gracias al soporte informático, ampliamente desarrollado durante los últimos quince años. A pesar de todo ello este análisis no es sencillo, se requiere mucha experiencia, paciencia, tiempo y recursos, puesto que las preguntas y los objetivos de la investigación van surgiendo del análisis de los datos originales; es decir, tiene lugar un proceso fundamentalmente inductivo.

En el proceso de investigación, el análisis de contenido se diferencia, por lo menos, cinco posibles procedimientos: “codificación teórica”, “codificación abierta”, “codificación axial”, “codificación selectiva” y “codificación temática” (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Flick, 1996 y 2004; entre otros/as). Estos cinco procedimientos no necesariamente son separados o excluyentes. Ellos pueden ser aplicados, por los/as analistas, de manera simultánea, secuencial, circular o en forma de espiral. La codificación, según Strauss y Corbin (2002), es un proceso que consiste en construcción y deconstrucción, de ir y venir, de la totalidad a las partes y viceversa.

Lo más importante es que la codificación se convierte en el medio mediante el cual se construye teoría a partir de los datos, bien

sea mediante la simplificación de altas cantidades de datos cualitativos o mediante la amplificación argumentativa de ideas y afirmaciones simples. La codificación nos permite abstraernos, construir teoría, del texto que caracteriza los datos cualitativos surgidos del trabajo específico propiamente dicho, aplicando diversos métodos y estrategias de investigación, como las que serán aplicadas en el estudio para el cual se ha elaborado el presente diseño metodológico.

Uno de los aspectos fundamentales del análisis de contenido consiste en la categorización, la cual nos permite fijar y denominar los conceptos e ideas más relevantes que rigen, por un procedimiento inductivo o deductivo, de los datos que se desea analizar, siempre en correspondencia con las preguntas y objetivos de investigación. La categorización nos permite, también, establecer vínculos entre conceptos de carácter superior, los cuales comúnmente son denominados supercategorías o dimensiones, y conceptos específicos inferiores, denominados normalmente como subcategorías, las cuales a su vez, en forma de cascada, están caracterizadas por indicadores de mayor especificidad.

La categorización también establece relaciones entre dimensiones, categorías, subcategorías, indicadores y códigos. Estas componentes principales, distribuidas en un sistema de cascada o también en forma matricial, constituyen lo que se denomina Sistema de Categorías, el cual comprende, además, toda una red de relaciones al interior del mismo sistema, pero que tienen estrecha y directa relación con los datos cualitativos que se desea analizar. De esta manera, la teoría resultante del proceso de análisis consistirá, entonces, en la conformación de redes, ideas y conceptos fuertemente vinculados entre sí y explicados argumentativamente a partir del mismo análisis y de la citación de partes relevantes y significativas extraídas del mismo contenido analizado, sea éste texto u otra forma de contenido. Se pueden establecer relaciones de por lo menos tres formas básicas: a) vertical o jerárquicamente que van desde las supercategorías hasta los indicadores o viceversa; b) horizontalmente; es decir, entre componentes de un mismo grado de importancia, como por

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

ejemplo entre subcategorías; c) diagonal-jerárquicamente, y d) combinación de las tres anteriores.

Normalmente, en el proceso de codificación existen dos tipos bien diferenciados: aquéllos referidos a la elaboración de los/analistas, los cuales son denominados “códigos construidos” y otros que surgen de los mismos datos; estos últimos adquieren la denominación de “códigos en vivo”. En el caso de los SCD los códigos son normalmente construidos, previamente concebidos y etiquetados por los/as investigadores/as.

El enfoque de la codificación teórica tiene que ver con los procedimientos y actividades necesarias para analizar datos, especialmente cualitativos y en forma de texto, recogidos durante una proceso investigativo complejo con la finalidad de crear y fortalecer una teoría fundamentada. Esta idea fue desarrollada, inicialmente, por Glaser y Strauss (1967) y posteriormente mejorado por Glaser (1978), Strauss (1987), Strauss y Corbin (2002), entre otros/as. La concepción teórica de la codificación considera que la recolección de los datos no puede estar separada, en ningún momento, del proceso de análisis, lo cual está, nuevamente, vinculado con la selección de las muestras y la aplicación de las respectivas estrategias de investigación, puesto que el procedimiento investigativo no es lineal, sino cíclico y, en algunos casos, en forma de espiral. Esto significa que la interpretación y los resultados parciales constituyen el enlace entre la teoría que se va construyendo y las nuevas recogidas de datos con los mismos métodos e instrumentos u otros requeridos por las circunstancias analíticas e investigativas. Ahora nos referiremos a las tres formas básicas de codificación para la construcción de la teoría fundamentada.

10.4.1. Codificación abierta

Este tipo de codificación pretende procura expresar el conjunto de datos y, en consecuencia, los fenómenos estudiados, en forma de concepto o ideas generales y específicas. De manera breve se puede decir que el método consiste en lo siguiente: a) segmentación de los datos; b) luego se procede a su clasificación

mediante unidades con significado, tales como palabras, o conjuntos pequeños de palabras u oraciones; a estos subconjuntos se les asigna identificaciones, lo cual caracteriza a los conceptos básicos de análisis. Normalmente, estos conceptos están identificados por *códigos*. La codificación abierta no se aplica, normalmente, a textos enteros y extensos de una observación o entrevista, sino que se usa para precisar e identificar muy bien las ideas en partes del texto muy confusas, algunos/as autores/as recomiendan hacer uso de la codificación abierta línea por línea, determinando cada uno de los detalles de interés para la construcción de la teoría mediante procesos inductivos.

Con frecuencia, resulta mediante este procedimiento una innumerable cantidad de códigos, lo cual requiere, como tercer paso, la categorización, lo cual puede hacerse a través de un proceso de agrupación alrededor de hechos y situaciones descubiertas en el análisis y que son relevantes para responder las preguntas de investigación y/o lograr los objetivos de la misma. Estos conceptos resultantes, denominados códigos, pueden ser resumidos, haciendo un segundo proceso de agrupación. Estas agrupaciones pueden ser catalogadas como *indicadores*, pasando nuevamente a hacer agrupaciones, cuya denominación podría ser subcategorías. Hay, por lo menos, dos tipos de códigos: a) códigos construidos y b) códigos en vivo; se recomienda hacer uso de los segundos porque de esta forma podemos estar muy cerca del material original objeto de análisis. Este procedimiento podría ser catalogado también como categorización en árbol o cascada ascendente, puesto que se parte del material original y se va construyendo, cada vez con mayor abstracción, la teoría mediante códigos (conceptos), indicadores (agrupación de conceptos), subcategorías (agrupación de agrupaciones de conceptos) y así sucesivamente hasta alcanzar el conjunto de dimensiones, las cuales responderían definitiva y finalmente las preguntas de investigación.

El resultado del proceso de la codificación abierta será una lista de conceptos, ideas, resúmenes del texto objeto de análisis. Estos resultados también son denominados memorandos que

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

sirven de fundamento argumentativo en la elaboración de la teoría. Algunos/as autores/as de los/as mencionados/as en el presente trabajo, como por ejemplo Flick (2004) o Mora (2002a y 2002b), consideran que el/la investigador/a debe estudiar continuamente el material objeto de análisis, con la finalidad de tener códigos precisos, objetivos y científicamente confiables, tomando en cuenta, entre otras, las siguientes interrogantes:

Por qué	Para qué	Qué	Cómo	A través de qué	Con qué

Quiénes deben	A quiénes	Cuándo	Cuánto	Dónde	Qué se ha logrado

Tabla 3

Strauss y Corbin (2002, 133) resumen la idea de la codificación abierta de la siguiente manera:

Los propósitos de los procedimientos y técnicas planteados en los capítulos anteriores se van aclarando ya. Están diseñados para ayudarle a los analistas a revisar los pasos de la construcción de la teoría –hacer las conceptualizaciones, definir las categorías, y desarrollarlas en términos de sus propiedades y dimensiones- para luego relacionarlas por medio de hipótesis o afirmaciones que establezcan relaciones. La conceptualización es el proceso de agrupar puntos similares de acuerdo con algunas propiedades definidas y darles un nombre que represente el vínculo común. Al conceptualizar, reducimos grandes cantidades de datos a partes más pequeñas y manejables de datos. Una vez tenemos algunas categorías, queremos especificar sus propiedades y también mostrar cómo nuestros conceptos (categorías) varían según las dimensiones de cada una de estas propiedades. Por medio de la especificación y la determinación de las dimensiones, comenzamos a ver modelos tales como los patrones de vuelo y los consumos de drogas. Así, tenemos las fundaciones y la estructura inicial para construir la teoría.

10.4.2. Codificación Axial

Después de haber recorrido todo el texto mediante el análisis de líneas, frases, oraciones, párrafos, ideas, conceptos, etc., se procede a agrupar, relacionar, precisar y verificar, siempre con la ayuda del texto original, el conjunto de códigos construido mediante el camino de la codificación abierta. La codificación axial también nos permite establecer y clarificar relaciones entre el fenómeno estudiado, sus causas y consecuencias, el contexto, los/as actores/as, las implicaciones, etc. Este procedimiento nos permite la conformación de estructuras simples o complejas existentes en el texto analizado. Tanto las relaciones consideradas o encontradas explícitamente en la codificación abierta, son verificadas y constatadas, las veces que sea necesario, en el texto que contiene las informaciones analizadas.

Lo más importante es que el/la investigador/a desarrolla la teoría fundada mediante un proceso relacional entre la teoría existente y la teoría construida mediante el análisis. Aquí sí se combinan ambos procedimientos: el inductivo y el deductivo. El primer consiste en el desarrollo de conceptos e ideas claves a partir del texto, mientras que el segundo tiene que ver con el examen, comprobación y verificación, cuidadoso de los componentes del SC en relación con el texto original. Este proceso de codificación, o análisis específico, podrá considerarse como un segundo estudio o nivel de construcción de categorías, donde el énfasis está puesto en el establecimiento de relaciones categoriales. Uno de los elementos sustantivos consiste en verificar cuáles códigos son más relevantes e importantes. Ello se hace mediante la búsqueda frecuencial de los códigos en el texto.

10.4.3. Codificación selectiva

El tercer paso consiste en construir códigos, indicadores y categorías con ideas más generales o relaciones de mayor significado y complejidad. Este procedimiento tiene un mayor nivel de abstracción que el anterior; aquí se construye tipologías más genéricas que se acercan estrechamente a las teorías

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

elaboradas a través del proceso de análisis, sea éste inductivo, deductivo o la combinación de ambos. Este es el momento del análisis que permite hacer estructuraciones, relaciones y combinaciones de indicadores, subcategorías, categorías y dimensiones de diversos casos, tales como entrevistas, afirmaciones internas o externas a un caso específico, grupos diversos de discusión o participantes de un mismo grupo, observaciones, etc. La codificación selectiva pretende establecer, realmente, relaciones horizontales y verticales de mayor relevancia con la intención de construir la teoría deseada.

Las afirmaciones no son extensas, sino oraciones cortas, muy precisas, que encierran grandes cantidades de argumentaciones y explicaciones. Ellas tienen un gran significado, pero están representadas simbólicamente mediante un alto nivel de simplificación. Todo ello nos permite el desarrollo descriptivo y argumentativo de una gran idea central que podría englobar buena parte de las respuestas a las respectivas preguntas de investigación que se desea desarrollar a través de las diversas estrategias y métodos de investigación, con la meta de lograr los objetivos inicialmente propuestos.

Aquí resulta, en consecuencia, una categoría central que será respaldada argumentativa y explicativamente por el conjunto de subcategorías. El análisis y construcción de la teoría constará, finalmente, de patrones convergentes o divergentes, contradictorios o complementarios presentes en los datos, vistos de en un caso particular, como una entrevista, por ejemplo, o en varios casos, como un grupo de entrevistas o casos particulares. Por último, se presenta la formulación de la teoría, a partir del conjunto de dimensiones y con la ayuda del sistema de categorías, comprobando nuevamente las afirmaciones con los datos originales, de esta manera se pretende evitar, en cierta medida, inconsistencias y falacias, producto del mismo análisis de la información. Este procedimiento puede ser cíclico o en forma de espiral, de tal manera de depurar, en lo posible, las falsedades y contradicciones existentes entre la teoría construida y lo que realmente contiene la información suministrada. Tal procedimiento permite explotar y exprimir al máximo los datos; todo dependerá obviamente de las nuevas preguntas, construidas

a partir del mismo proceso cíclico-espiral de construcción teórica. Es decir, la data puede ayudar a establecer múltiples explicaciones de acuerdo con las interrogantes de segundo, tercer y enésimo orden, puesto que las de primer orden tienen que ver con las preguntas del estudio que dieron lugar al conjunto de informaciones cualitativas empíricas iniciales.

El enfoque de análisis de contenido de estos/as autores/as, y ampliamente trabajado por muchos otros/as, es el más apropiado porque a diferencia del resumen analítico, parafraseo e interpretación subjetiva de las informaciones, el método de la combinación expuesto en este documento permite encontrar relaciones y, muy particularmente, mantenerse apegado al texto, así como combinar el proceso inductivo con el deductivo, cuando éste sea el caso, que es precisamente combinar lo expresado empíricamente y las teorías previas existentes, así como el esclarecimiento de la teoría que va surgiendo del texto en la medida que se va transcurriendo el proceso de análisis; también ayuda a la integración de otros contextos y sirve, aunque no para la generalización, sí para la conformación de tipologías (Kelle y Kluge, 1999) que podrían estar presentes en otras situaciones y realidades diferentes a las estudiadas. Hay que tener un especial cuidado, particularmente cuando el/la investigador/a sea en cierta forma perfeccionista. Ello puede ser percibido cuando se elaboran grandes cantidades de códigos que hacen muy extenso y, muchas veces, interminable el análisis. Es necesario tener la osadía y valentía de detener la codificación en el momento y lugar preciso. El/la investigador/a tiene que determinar prioridades y el momento apropiado para parar definitivamente el análisis, especialmente cuando se aplica el método cíclico y/o en espiral.

Este procedimiento, a diferencia de otros, es el más recomendado cuando se hace análisis comparativos, cruzados o simultáneos, donde interviene más de un analista. Aquí se descubre rápidamente las prioridades establecidas por los/as investigadores/as, lo visto comúnmente y la alta objetividad con la cual se puede, realmente, analizar grandes cantidades de informaciones.

10.4.4. Codificación temática

Este procedimiento sirve como complemento a los tres anteriores, siempre que la investigación tenga que ver con el desarrollo de estudios comparativos entre varios grupos de datos como, por ejemplo, entrevistas a varios sujetos, diversas mesas participativas de discusión, observaciones cruzadas, múltiples o variadas, etc. Los grupos de investigación, diversos casos, etc. deben responder a las mismas preguntas básicas de investigación; es decir, la temática de estudio es siempre similar. Lo importante consiste en mundos sociales diferentes, individuos, contextos y grupos diversos se pueden encontrar visiones también diferentes (en caso de la existencia de homogeneidad) y visiones comunes (en caso de heterogeneidad). Una de las condiciones básicas tiene que ver con la estrategia de indagación; ésta debe ser, por lo menos, semiestandarizada y semiestructurada con la finalidad de que los datos obedezcan a la misma temática y a características comunes.

La idea de la comparación tiene que ver, por lo menos, con dos aspectos; por un lado, nos pretende suministrar, con mayor fuerza, la teoría considerada, puesto que seguramente se llegará a conclusiones similares en los diversos casos; en segundo lugar, se verá que en casos diversos se obtiene visiones también diferentes, con lo cual tendremos un alto grado de divergencia; por último, que diversos casos permiten encontrar elementos vistos por algunos y desapercibidos por otros. Para poder comparar es necesario tener, como mínimo, elementos comunes de comparación. Este es precisamente el procedimiento que hemos aplicado en algunos trabajos de investigación en países de Suramérica y el Caribe en diversos campos de la educación, la formación, la pedagogía y la didáctica. Allí tendremos, por lo menos, estas tres visiones: a) convergencias, b) divergencias y c) presencias “neutrales”.

La codificación temática permite hacer, fácilmente, un estudio cruzado de resultados, ella nos ayuda a encontrar los caminos de triangulación inmediatos y, con ello, a fortalecer las condiciones teóricas deseadas. Algunos aspectos teóricos de mayor envergadura y precisión pueden lograrse mediante la codificación

temática, puesto que la comparación nos permite con mayor precisión obtener respuesta a cuestiones tales como:

- a) Condiciones y contextos.
- b) Interacciones, convergencias, divergencias, frecuencias y preferencias conceptuales.
- c) Estrategias y técnicas: maneras y formas de explicación, manejo de los fenómenos y los hechos generales-específicos.
- d) Tipologías comunes o heterogéneas.
- e) Cierta alcance de generalización.
- f) Correspondencias y divergencias entre los casos y grupos.
- g) Comparaciones significativas.

La codificación temática sigue un procedimiento muy sencillo, puesto que realmente se agrega el elemento comparativo a los resultados en las tres primeras codificaciones. Es decir, ella consta de dos grandes pasos; en primer lugar, se sigue el mismo camino para cada caso y, en segundo lugar, se hace un estudio comparativo. Por supuesto que aumenta el nivel de eficiencia metódica, se puede ver el estudio en partes, algo así como diversos casos, y en su totalidad, es decir, la comparación de los distintos casos estudiados. Podríamos decir que la base teórica está en el concepto de las representaciones sociales o en teorías de la cognición situada.

10.4.5. Codificación global o análisis global

El propósito del análisis global es tener una idea general de lo que se desea estudiar. El análisis global es entendido como complemento importante a los otros métodos, el de la codificación (Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 2002) y el del parafraseo (Mayring, 1993 y 2002). El análisis global ha sido propuesto por Legewie (1994). El procedimiento consiste en elaborar otro texto explicativo a partir del texto producto del trabajo de campo y la información empírica. El nuevo texto será elaborado a través de un conjunto secuencial de pasos analíticos, a partir de pasajes relevantes, ideas y palabras claves, generales y específicas contenidas en el texto de carácter empírico y que poseen significado para las preguntas de investigación. El método

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

del análisis global puede servir muy bien como punto de partida tanto para el procedimiento de la categorización (Strauss y Corbin, 2002.) como para el ACC (Mayring, 1993 y 2002, otros/as). Él puede contribuir, cuando hay limitaciones en cuanto a tiempo y recursos, a la realización de estudios, especialmente de carácter naturalista-interpretativo en corto tiempo; sin embargo, su procedimiento disminuye considerablemente el grado de objetividad y precisión, puesto que no interviene necesariamente toda la estructura categorial explicada anteriormente, a menos que se asuma combinaciones de diversas estrategias de análisis como las explicadas anteriormente.

10.5. Modelo para el proceso de análisis

A continuación presentamos un nuevo procedimiento para el análisis de datos, básicamente cualitativos, producto de la combinación entre prácticas concretas de análisis de contenido, las reflexiones teóricas de otros/as autores/as, algunas de ellas trabajadas en este documento, y los reportes metodológicos de estudios de esta naturaleza en diversos campos disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios. El modelo que deseamos describir en este apartado puede ser aplicado para cualquiera de los tres sistemas de categorías anteriormente explicados; es decir *SCI*, *SCD* y *SCA*. Por ello éste modelo siempre recurrirá, por inducción, deducción o abducción, a un sistema de categorías, el cual permitirá barrer la totalidad de la documentación con la finalidad de construir las respuestas a las interrogantes de investigación y, con ello, lograr los objetivos previstos. A este modelo también le hemos agregado el concepto de *análisis matricial de contenido* (AMC) (Mora, 1998 y 2002b), el cual constituye un aporte innovador a toda la discusión sobre los sistemas de categorías y análisis de contenido. El presente modelo, por supuesto, también tiene que ver con los aportes de Mùhlfeld y otros/as (1981), Huber (1991) y Moser (1995).

10.5.1. Familiarización con el texto

Este es el punto de partida del análisis, especialmente cuando no se ha participado en el levantamiento de la información. De esta manera se puede encontrar, por ejemplo, aspectos muy importantes para la construcción del sistema de categorías, cuando se trata de un proceso inductivo o abductivo. Para ello se recomienda la lectura de algunas partes, por lo menos el 10% de los casos, si son varios. Para la escogencia se recomienda hacer una elección aleatoria o aplicando algún criterio de selección ideado por los/as investigadores/as y claramente justificado.

10.5.2. Primer barrido categorial

El segundo paso del método consiste en hacer una lectura de la totalidad de la información que se desea analizar, independientemente de la cantidad de la misma o del conjunto de casos participantes en el proceso investigativo. A través de esta primera lectura, el/la analista puede, muy bien, aplicar el proceso categorial explicado en las páginas anteriores; es decir, la secuencia:

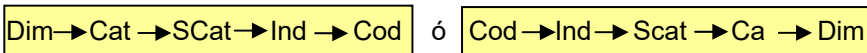


Figura 22

Durante esta primera lectura sistemática de todo el material se hace marcas en el texto, las cuales podrían ser relevantes y significativas para el análisis de acuerdo con el sistema de categorías, el cual, obviamente responde a las preguntas de investigación. Este constituye el primer intento de hacer un barrido completo, con el SC, a todo el material. Aquí es muy importante tener presente, entre otros aspectos, lo siguiente: reconocimiento en el material de datos, hechos, afirmaciones significativas, nuevas preguntas, sospechas, perspectivas de acción y percepción, contradicciones explícitas e implícitas, significados latentes y/o manifiestos, pasajes ejemplares que puedan servir de citas argumentativas, etc. Toda esta información servirá tanto para la realización empírica del análisis como para la fundamentación de las tesis que conformarán la teoría creada y las respuestas a las respectivas interrogantes.

10.5.3. Segundo barrido categorial

Primeramente, en este tercer paso, es necesario darle una segunda lectura a todo el material que se está analizando. De esta manera se puede hacer una comprobación del sistema de categorías o modificarlos (ampliándolo o reduciéndolo). Durante este tercer paso es muy importante tomar en cuenta los siguientes aspectos: a) se recomienda trasladar informaciones importantes a tablas u otros formatos con la finalidad de seleccionar y trabajar posteriormente con resúmenes de información, con la finalidad de comprender aspectos subjetivos y objetivos del material analizado; b) es necesario tomar en cuenta detalles, términos aislados, oraciones, frases, párrafos y pasajes relevantes; c) este es el momento apropiado para conformar, a partir del material original, memos, los cuales no deben ser alterados o modificados, aún conservando sus significados, por los analistas, puesto que éstos memos constituyen la esencia básica tanto de las citas como de las relaciones entre indicadores, subcategorías, categorías y dimensiones.

En este segundo paso se aplicaría, como la parte más importante del análisis de contenido, el concepto de *análisis matricial de contenido* (AMC), al cual hemos hecho referencia en otras oportunidades (Mora, 1998 y 2002b). El AMC puede ser aplicado de múltiples formas: para analizar uno o más casos; para sintetizar grandes cantidades de información; para trabajar uno o varios indicadores, para comparar códigos, indicadores, categorías, subcategorías, categorías o dimensiones; para almacenar memos; para caracterizar cualquiera de las cinco componentes del SC; para visualizar rápidamente gran cantidad de información, como por ejemplo una entrevista, constituida por varias preguntas, realizada a cierta cantidad de personas; recoger y analizar la opinión de un grupo de participantes en una mesa de discusión participativa (grupos focales, mesas de trabajo, grupos de discusión, etc.); para almacenar la información y el análisis de diferentes observaciones en distintos momentos o en situaciones diversas; en definitiva el AMC es altamente productivo y significativo, él se constituye en una ayuda invaluable para todo el proceso del análisis del contenido.

A continuación explicaremos breve y solamente el caso que trata de la aplicación de una entrevista semiestructurada, semiestandarizada, en profundidad y problematizadora a un conjunto de varias personas sobre un tema de investigación particular, por ejemplo, en el campo de la didáctica interdisciplinaria. Esta entrevista consta de cuatro grandes subtemas, donde cada uno del primer y tercer tema contiene cinco interrogantes específicas, mientras que el segundo y cuarto tema contiene cada uno tres.

Subtemas Preguntas	Tema general de la investigación															Resultados del análisis horizontal	
	Subtema 1					Subtema 2			Subtema 3					Subtema 4			
Casos	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₁	P ₂	P ₃	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₁	P ₂	P ₃	
C ₁																	
C ₂																	
C _i									C ₁₉								
C _n																	
Resultados del análisis vertical																	Resultados del análisis diagonal

Figura 23

En la figura 23 se puede observar que en las columnas hemos colocado, por ejemplo, las respectivas preguntas, conservando la estructura del guión de entrevista; es decir, en la primera fila están los cuatro subtemas y en la segunda fila aparecen las preguntas P_k. A partir de la tercera fila aparecen los casos; es decir, las personas a quienes se han entrevistado. Se puede observar que la cantidad de casos puede ser muy grande, dependiendo de la muestra intencional. Las respectivas celdas M_{ij}, donde i y j indican las filas y columnas correspondientes (por ejemplo C₁₉). En cada celda, entonces, aparecerá la información, parafraseada, simplificada, amplificada, analizada, etc. referida a un determinado entrevistado sobre una pregunta particular de la totalidad de preguntas. El AMC tiene la gran ventaja de que a partir de la información contenida en cada celda, se puede obtener la opinión, sistematizada, de cada uno de los sujetos en relación con una pregunta, una parte de ellas o su totalidad, así

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

como cada uno de los subtemas. Igualmente. Éste constituye lo que hemos denominado análisis matricial horizontal de contenido (en caso de que los casos, sujetos por ejemplo, estén ubicados verticalmente) (AMHC). Igualmente, podemos ver el comportamiento de cada pregunta (o también de los subtemas) con respecto a la opinión de todos los casos. Este procedimiento lo hemos denominado análisis matricial vertical (AMVC). Por supuesto que también tenemos un resultado que representa la opinión de la totalidad de los/as participantes con respecto a la totalidad de las preguntas. A este proceso lo denominamos análisis matricial diagonal (AMDC). Los tres tipos de conclusiones aparecen en las filas y columnas exteriores a la matriz de análisis del contenido. Por supuesto que, a partir de la teoría matricial, se hacen estudios más profundos y refinados del contenido (Mora, 1998, 2002b).

10.5.4. Tercer barrido categorial y comparación entre el material original y la MAC

En este cuarto momento se combina el resultado de una tercera lectura del material original con la información almacenada en cada una de las celdas de la matriz de análisis de contenido. En este instante se verificará la información contenida en la matriz con la finalidad hacer nuevas marcas y anotaciones, cuando el contenido sea relevante. En este cuarto paso del AC se inicia un proceso de reagrupamiento entre sus componentes (dimensiones, categorías, subcategorías, indicadores y códigos). Aquí se empieza a visualizar relaciones de dependencias, convergencias, divergencias, contradicciones, etc. Es decir, se inicia el proceso de construcción de teoría. Es importante insistir en: a) comparación y conformación de dependencias e independencias entre categorías; b) determinación y explicación de contradicciones; c) reconocimiento de modelos de interpretación de acuerdo con las características de las opiniones de cada participante o grupo de participantes; d) extracción de pasajes altamente significativos para la argumentación teórica; e) última verificación y comprobación de toda la información contenida en la matriz de análisis de contenido.

10.6. Construcción de teoría mediante la MAC, teorías previas y otros estudios

La quinta etapa del procedimiento analítico consiste en la construcción de la teoría, lo cual tiene que ver con el suministro de respuestas al conjunto de preguntas y subpreguntas de la investigación, con la finalidad de alcanzar los objetivos del estudio. Este trabajo se hace comparando y relacionando los tres resultados de la MAC con estudios previos sobre temáticas similares, la teoría existente, datos recopilados por los/as mismos/as investigadores/as, etc. No existe una recta para la elaboración de la teoría a partir de la sistematización de los datos empíricos; aquí entra a jugar un papel muy importante la creatividad y habilidad de los/as investigadores/as para hacer citas, relaciones, correlaciones, etc. Lo más importante es que no se debe desperdiciar u olvidar detalles importantes presentes en la MAC, los memos o citas textuales del texto original y las referencias bibliográficas, todo lo cual sirve de sustento y argumentación en la elaboración de la teoría.

10.7. Preparación y elaboración del informe teórico definitivo

Todo lo trabajado y analizado en los cinco pasos precedentes permite la construcción final del informe de investigación, el cual contempla, obviamente, la nueva teoría surgida de la relación y combinación entre la sistematización del material original empírico producto de la aplicación de diversos métodos y estrategias de investigación, los estudios precedentes y la teoría previa. En este informe aparecerán los resultados más importantes, las citas argumentativas y explicativas del texto original y, por supuesto, el conjunto de contradicciones latentes y manifiestas. Uno de los aspectos importantes del informe tiene que ver con la descripción del proceso de investigación los pasos del procedimiento seguido durante todo el estudio, especialmente del análisis de la información empírica. Finalmente es muy importante presentar las preguntas abiertas que pueden darle continuidad a la investigación o a otros estudios sobre el tema o temáticas similares.

10.8. Observación final sobre el Modelo Matricial para el Análisis de Contenido

El modelo presentado aquí, el cual consta de seis etapas fundamentales y la aplicación sistemática del análisis matricial de contenido, debe ser entendido como un proceso lineal-circular-espiral, cuyo elemento central consiste en la realización de por lo menos tres lecturas sistemáticamente concebidas. Se trata de un proceso interactivo, dialécticamente pensado y desarrollado, para el cual es necesario realizar interpretaciones, explicaciones y relaciones de manera permanente, para lo cual el AMC constituye una ayuda imprescindible. Para ello, los códigos juegan un papel fundamental en el proceso de análisis, puesto que a través de ellos y con ellos se puede pasar del material concreto a construcciones teóricas de mayor abstracción. Es muy probable que durante el proceso de análisis, tal como lo hemos explicado en varias oportunidades ocurran cambios en la estructura de Sistema de Categorías, particularmente producto de los cambios y modificaciones del conjunto de códigos. Por supuesto que los datos cualitativos contienen básicamente de grandes volúmenes de informaciones, dependiendo de la cantidad de casos, preguntas, tiempo de realización del trabajo empírico, etc. Para ello muchos autores/as han desarrollado, durante los últimos veinte años, una inmensa cantidad de software para el análisis de contenido cualitativo o de otra naturaleza. No entraremos por supuesto a detallar esas herramientas tecnológicas, muchas de ellas responden a la concepción de análisis de contenido explicado en el presente capítulo. Recomendamos al lector consultar, por ejemplo, a autores/as, tales como: Moser, 1995; Huber, 1991; Kuckartz, 1992; etc. En la *figura 23* se presenta el esquema general del procedimiento complejo para el *Análisis de Contenido* que hemos descrito en los apartados precedentes del presente documento.

Cuarta parte

Algunos métodos para la investigación naturalista-interpretativa y sociocrítica

Décimo primer capítulo:

Seis métodos frecuentes para la investigación cualitativa y sociocrítica

11.1. Introducción

Las características de muchos estudios en el campo de las ciencias sociales, humanas y naturales, para los cuales es necesaria la elaboración cuidadosa del diseño de una investigación con énfasis en procedimientos cualitativos, requieren tanto la aplicación de la conceptualización metodológica correspondiente a la corriente interpretativa-naturalista como de la tendencia sociocrítica. Es muy importante resaltar que el continuo de todo estudio complejo de este tipo debería ser visto, desde su concepción y diseño metodológico, de manera crítica y reflexiva, incorporando la participación, la cooperación y la colaboración, aspectos propios de la investigación sociocrítica.

Desde el punto de vista estratégico, metódico, técnico, instrumental y analítico, se suele hacer uso de los aportes hechos por ambas corrientes metodológicas, los cuales, tal como se ha mencionado en otras oportunidades, también se alimentan, sin ningún inconveniente, de la aplicación práctica de algunas estrategias cuantitativas, manteniendo siempre las diferencias meta-conceptuales entre los tres paradigmas de investigación científica. Por supuesto que no siempre es posible, por las circunstancias propias de cada investigación, poner en práctica la Investigación Acción Participativa Transformadora en su máxima expresión; sin embargo, sí es factible incorporar en la mayoría de los casos algunas de sus dimensiones fundamentales,

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

especialmente desde la perspectiva crítica-metódica. De la misma manera, no se descarta la cuantificación de elementos sustantivos tanto en el ámbito del proceso de recolección de información como de su análisis propiamente dicho, particularmente cuando se ejecutan estudios frecuenciales en el caso del análisis matricial de contenido.

En la *figura 24* se puede apreciar la estructura metódica apropiada para el desarrollo de un estudio que incorpore las dos grandes componentes estratégicas metódicas de investigación cualitativa, las cuales consisten en: a) seis estrategias de investigación, presentadas en el hexágono interior de la figura, y b) seis conjuntos de instrumentos, expresados en el hexágono exterior de la figura, los cuales corresponden a las respectivas seis estrategias. Por supuesto que cada uno de los elementos contenidos en estos dos grandes grupos (a y b) tiene su respectiva explicación, descripción y conceptualización teórica, por una parte, y el correspondiente procedimiento práctico, por la otra. Para la explicación detallada de la complejidad de algunas de ellas, como por ejemplo la *observación*, la *entrevista* y la *discusión grupal*, se requiere la elaboración de artículos, capítulos de libros o libros completos. En este caso particular sólo describiremos, en este capítulo, algunos aspectos básicos de las seis grandes estrategias predominantes en la investigación cualitativa, tal como se muestra en la *figura 24*.

11.2. La observación

La primera estrategia, más que una simple técnica, consiste en la observación, participante y no participante, la cual tiene que ver con observar detallada y atentamente los fenómenos socionaturales, los hechos, las situaciones y, especialmente el desarrollo de las acciones y sus reacciones, con la finalidad de recopilar y registrar toda la información posible con la intención de analizarla durante o después del proceso investigativo (Anguera, 1997; Gutiérrez, 1996). Ella constituye una de las componentes más importantes del método de la Investigación Acción Participativa. La observación puede ser aplicada en cada uno de los tres paradigmas y está presente casi siempre en toda

investigación de carácter social y natural; gran parte del conocimiento elaborado por el ser humano ha sido producto de la observación directa, indirecta, participante y no participante. Toda persona observa permanentemente, de manera intencional o no; en la caso de la observación científica, el/la observador/a sigue un procedimiento sistemático, bien definido y claro, puesto que él/ella sabe con precisión por qué, para qué, cómo y qué desea observar. Ello significa que se debe preparar previamente y con mucho cuidado toda la estrategia de observación. La observación se centra, básicamente, en las acciones, los hechos, las reacciones y las dinámicas (Van Dalen y Meyer, 1981; Walker, 1997).

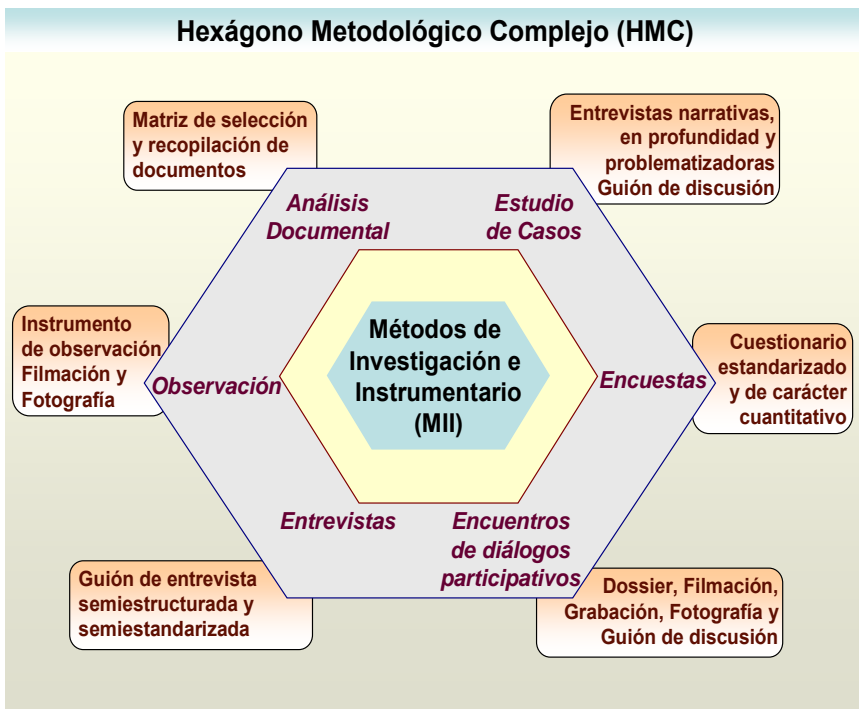


Figura 24

En el caso de estudios complejos de gran envergadura, la observación será aplicada en diversas direcciones: actividades propias que tendrán lugar mediante la aplicación de la IAP en los diferentes espacios donde tendrá lugar el complejo proceso investigativo; la percepción y determinación, en lugares concretos, de las múltiples actividades programáticas

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

relacionadas con las dimensiones objeto de acción, innovación e investigación en los diversos países donde se implementará cada una de las fases investigativas concretas y prácticas, así como el levantamiento de informaciones relacionadas con las actividades vinculadas con la ciencia, la tecnología, la cultura y la educación en sus diversas manifestaciones. Desde el punto de vista del instrumental para la recopilación de la información se ha pensado, igualmente, en la elaboración de dos instrumentos, uno para la observación participante y el segundo para la observación no participante, así como la filmación, grabación de audio y vídeo y fotografía.

11.2. La entrevista

Mientras que en el mundo anglosajón se ha utilizado tradicionalmente, dentro de los tres enfoques de investigación mencionados más arriba, la observación como estrategia o método de investigación, en el mundo de habla alemana la entrevista se convirtió en el centro e interés de la mayor parte de los/as investigadores, espacialmente en el campo de los estudios de carácter interpretativo y sociocrítico. En América Latina y el Caribe, la entrevista también ha adquirido una relevancia importante, en el campo de las ciencias sociales, particularmente a finales del siglo veinte.

Consideramos que en las investigaciones amplias y exigentes en su complejidad se requiere de la elaboración de diseño también competo, donde la entrevista, en algunas de sus múltiples variantes, juega un papel fundamental, puesto que ella nos permitirá recabar una gran cantidad de información, altamente significativa, de manera verbal a través de interrogantes formuladas por el/la investigador durante las diversas fases del proceso investigativo. A veces la entrevista se convierte en un mecanismo de construcción de ideas, conceptos y significados a partir del permanente intercambio de información entre dos o más sujetos, con lo cual se podrá alcanzar importantes y objetivas explicaciones a las problemáticas complejas objeto de estudio (Stake, 1999; Flick, 2004). El elemento integrador entre quienes participan en una entrevista es la comunicación, la cual tiene

lugar entre los diversos sujetos que participan en un estudio en particular, con lo cual se va logrando el establecimiento de respuestas diversas tanto al planteamiento del problema objeto de investigación como a las respectivas interrogantes del estudio, sean éstas inductiva, deductiva o la combinación de ambas. Con frecuencia los estudios de diagnóstico y retrospectivos emplean la entrevistas como principal estrategia de investigación pero también como instrumento investigativo, tal como se aprecia en la estructura metodológica mostrada en la *figura 24*. Tal como lo señalan Zorrilla y colaboradores (1999), la entrevista, como método de investigación o como instrumento de recolección de información, permite la precisión de las preguntas, brinda la posibilidad de facilitar diversas respuestas y, finalmente, ayuda a observar las diversas reacciones de los/as entrevistados/as. En la *tabla 4* se presenta una breve comparación entre dos formas de entrevistas comúnmente usadas en estudios cualitativos y sociocríticos; es decir, la entrevista individual y la entrevista grupal, según Nocedo de León y cols. (2001) y Patton (1978).

Entrevista individual	Entrevista grupal
<p>Relación directa sujeto-sujeto entre el entrevistado y el entrevistador.</p> <p>Se formulan relativamente muchas preguntas a una sola persona.</p> <p>Se obtiene información acerca de las opiniones, experiencias o vivencias individuales del entrevistado.</p>	<p>La relación se establece con un grupo como sujeto colectivo, y no con una persona individualmente.</p> <p>Se formulan relativamente pocas preguntas al grupo.</p> <p>Se obtiene información acerca de la opinión colectiva del grupo, a través de un consenso donde todos aportan y complementan.</p>

Tabla 4

Consideramos que en este tipo de investigaciones se debería trabajar, haciendo uso de, por lo menos, cinco tipos, entre la diversidad existente, de entrevistas, las cuales serían las siguientes: *a) en profundidad, b) problematizadora, c) semiestandarizada, d) semiestructurada, y e) semiabierta*. Por supuesto que en la fundamentación teórica del presente estudio se desarrollará, con mayor precisión, cada una de estas formas de entrevistas; aquí no limitaremos, como ejemplo y por su

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

importancia para el estudio a la explicación, con cierto detalle de la primera. Para ello haremos usos, obviamente, de algunos/as autores/as que han trabajado sobre el tema.

Podría decirse que la entrevista en profundidad constituye una forma de entrevista que combina elementos estructurados e indirectos con la finalidad de obtener la mayor cantidad de información posible durante su desarrollo, realizando, por lo general con una sola persona. Ella puede tener una duración que sobrepasa los treinta minutos, alcanzando, por supuesto, varias horas; ello dependerá tanto del estudio, la cantidad de preguntas preparadas, el interés empatía entre los sujetos participantes, el tiempo disponible, la dinámica misma de la entrevista y la habilidad del entrevistador. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una comunicación entre iguales, y no de un intercambio de preguntas y respuestas (Yuni y Urbano, 2005, 56).

Por otra parte, la entrevista en profundidad también podría definirse como una conversación entre dos personas con una finalidad de interés para ambas. Esto significa que, normalmente, quien participa en una entrevista en general, pero esencialmente en profundidad, conoce ampliamente el tema que será tratado en la misma. Por lo general, la entrevista está organizada mediante la formulación de una serie de preguntas que versan sobre un mismo tema y el conjunto múltiple de respuestas, indagaciones, deliberaciones, imaginaciones, subjetividades, datos, hechos, nuevas interrogantes, etc. que irán surgiendo de la dinámica y el desarrollo de la entrevista. Los/as autores/as indican que las entrevistas “puede formar parte de la observación participante, aunque también puede utilizarse como único método de información cualitativa. Para ello se requiere la habilidad de un entrevistador que provoque un ambiente de confianza con el entrevistado a fin de que hable con libertad de sus actitudes, creencias, sentimientos y emociones. Dentro de una entrevista profunda es posible combinar técnicas proyectivas a fin de profundizar en algún tema o de obtener respuestas que muchas veces el entrevistado no está dispuesto en forma racional y espontánea a proporcionar” (Losada y López, 2003:18).

La entrevista en profundidad se realiza, frecuentemente, en un ambiente de alta tolerancia, en donde debe existir la suficiente libertad para que surja toda la información posible de parte del/la participante, sin que él/ella sean amonestado o desaprobado en sus afirmaciones, por muy contradictorias, controversiales o problemáticas que puedan ser. La finalidad es lograr una opinión amplia, profunda y seria sobre el tema objeto de estudio en sus diferentes manifestaciones, en torno a lo cual se pondrá de manifiesto los sentimientos, creencias y motivaciones de las/los participantes. Este tipo de entrevista es tal vez la herramienta de investigación más usada en la actualidad en diversos campos del conociendo científico, pero también en procesos comunicativos que tienen lugar en el mundo de la cotidianidad, particularmente a través de los medios informativos, y en algunos casos comunicativos, como ocurre con la radio, la prensa y la televisión. Por supuesto que prácticamente todo tipo de entrevista requiere, por muchas razones, la elaboración previa de un guión o guía de entrevista, la cual y tiene que ser preparada antes al desarrollo de la entrevista. En algunos casos el participante es entrevistado sin conocer previamente esta guía de preguntas, mientras que en otros casos, para nosotros el apropiado, el/la entrevistado/a debe conocer, no solamente el tema sobre el cual versará la entrevista, sino también las preguntas, por lo menos estructuradas, contenidas en la guía de entrevista, puesto que no se trata de un examen o de un interrogatorio, como algunos creen. Lo más importante no es la improvisación, la sorpresa y, por ende, la divagación en las respuestas, sino básicamente la profundización en el tema. En vista de la importancia que tiene la entrevista, Mora (2012) ha hecho una revisión y fundamentación mucho más amplia, en el marco del proyecto denominado Migraciones y Ciudadanía, lo cual puede ser tomado en consideración también en otras investigaciones.

11.3. Encuentros de diálogos participativos

Este tercer método de investigación puede ser considerado el más importante en el desarrollo de investigaciones de carácter interpretativo y sociocrítico. Por supuesto que no profundizaremos, al igual que en las demás estrategias de

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

investigación seleccionadas en el presente diseño; sin embargo, es muy importante resaltar algunos aspectos básicos sobre el método, con la finalidad de hacer conocer al/la lector la necesidad y la importancia de su aplicación en la presente investigación. Podríamos indicar que este método tiene, por lo menos, cuatro vertientes, en cuanto a su surgimiento: en primer lugar, tiene que ver con los aportes hechos por el Instituto de Investigación Social de Frankfurt, en donde se inicia, a inicios de la década de los cincuenta, todo un trabajo de argumentación a favor de los debates y las discusiones colectivas como vía apropiada para la confrontación participativa sobre temas de interés colectivo (Bohnsack, 1997; Mangold, 1960; Pollock, 1955; Mangold, 1973); en segundo lugar, también podemos encontrar raíces teóricas sistemáticas sobre este método en los aportes fundamentales de la tradición de la Educación Popular, especialmente originaria en América Latina y el Caribe con aportes trascendentales como los de Freire (1973) y Fals- Borda, 1985, 1988 y 1990; en tercer lugar, nos encontramos con los trabajos sobre dinámicas de grupos, particularmente en el campo de la psicología o la sociología (Stewart, Manz y Sims, 2005); y en cuarto lugar, tiene que ver con las tradiciones sociales y contextuales propias de cada grupo cultural, en donde los encuentros colectivos han sido, y siguen siendo, para fundamental de la vida cotidiana, pero también del intercambio de experiencias, ideas y conocimientos, especialmente desde una perspectiva oral.

Estos encuentros, por lo general tienen un carácter básicamente participativo y democrático, puesto que todos/as los/as integrantes tienen el derecho, la posibilidad y, en algunos casos el deber, de opinar y tomar decisiones en igual de condiciones que los demás. Este método, al igual que la entrevista, es muy amplio, rico y variado. Por supuesto que el mismo tiene diversas aristas y connotaciones, no necesariamente sinónimas, puesto que las características de cada una de ellas pueden variar sustancialmente. En algunos casos de habla de debates de grupo (Blumer, 1969), entrevistas de grupos (Patton, 1978.); mesas de trabajo o mesas participativas; grupos de discusión y grupos focales (Bohnsack, 1997); dinámicas de grupos, etc. Cada una de estas orientaciones tiene en común la existencia de una cierta cantidad de personas que trabajan, especialmente mediante el

Cástor David Mora

intercambio de ideas, posiciones, puntos de vista, durante cierto tiempo en relación con un tema específico de interés colectivo. Los/as integrantes de los encuentros participativos pueden ser de tres tipos: a) totalmente heterogéneos, b) totalmente homogéneos, o c) constituidos por subgrupos determinados por características homogéneas o heterogéneas (Merton, 1987 y Morgan y otros/as, 1998).

Por supuesto que no existe una regla explícita sobre la conformación de los grupos, la cantidad de participantes en ellos, el tiempo de duración, las formas de organización como, por ejemplo, moderación, relatorías, coordinación, etc. Ello dependerá de los/as investigadores/as, de los/as mismos/as participantes, la temática de investigación, entre otros aspectos. Aquí deseamos indicar, solamente y en forma muy general, cinco grandes fases de la organización y desarrollo de los encuentros de discusión participativos, para lo cual hemos asumido como referencia básica los aportes de Flick (2004, 131) y Mora (1998).

- 1.- La primera etapa consiste en dar una explicación precisa y clara sobre el(los) tema(s) que serán tratados durante el *encuentro de discusión participativo*. En este momento se puede tratar muchos aspectos, por supuesto sin entrar en demasiados detalles ni en la discusión propiamente dicha, aunque es muy importante brindarle la oportunidad a los/as participantes para que suministren su opinión sobre la organización y el desarrollo del encuentro. Es necesario, además, que los/as organizadores/as del encuentro no caigan en la tentación de la improvisación; para evitar este aspecto, ellos deberán tener, por escrito, los temas, las preguntas básicas, una introducción corta motivadora, las indicaciones básicas, etc.
- 2.- La segunda fase consiste en la presentación de cada una/o de las/os participantes, siempre evitando, por supuesto, el uso de demasiado tiempo en explicaciones extensas, puesto que las mismas, en caso que sean relevantes para el estudio pueden ser expresadas en el momento que ocurra la discusión participativa. Uno de los elementos importantes en esta fase es que el/la

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

organizador/a u organizadores/as deben poner de manifiesto algunos aspectos comunes entre los/as participantes con la finalidad de facilitar la identificación y pertinencia tanto al grupo como a la temática de discusión.

- 3.- La tercera fase consiste en el inicio del proceso del diálogo y la discusión, propiamente dichos. Esta es la fase más importante y significativa del encuentro, puesto que los/as participantes empiezan a suministrar sus puntos de vistas, opiniones e ideas, en lo posible de manera altamente participativa. Puede ser un buen punto de partida, si existe algún material de trabajo previo, algunas tesis provocadoras o controversiales, vídeos, grabaciones, una breve charla o presentación que no ocupe más de diez minutos del tiempo disponible para el encuentro, la exposición de una problemática concreta para la cual es necesario encontrarle soluciones. Sin embargo, es recomendable evitar, en lo posible, la homogenización de las opiniones a través de una exposición dominante, expresada en un lenguaje altamente técnico y definitivo, como si fuese una verdad absoluta que no requiere duda o discusión.

- 4.- La cuarta fase consiste en el desarrollo natural y normal de todo el encuentro, durante el tiempo previsto para ello. Las/as organizadores/as o los/as participantes seleccionados/as para la moderación, relatoría, etc. deben tener la oportunidad también de suministrar sus puntos de vistas, pero básicamente deben cuidar los tiempos, la grabación, filmación y fotografía, con la finalidad de fijar la mayor parte de los acontecimientos e informaciones que tengan lugar durante el diálogo y la discusión. Hay que evitar en lo posible que algunos/as de los/as participantes asuman conductas dominadoras o liderazgos innecesarios, lo cual perjudicaría considerablemente la participación de todos/as los/as asistentes al encuentro. Por ello es muy importante el control de los tiempos y, muy especialmente, el control tanto de la dinámica del diálogo como el contenido del mismo. Éste debe estar siempre orientado hacia la temática tratada en el

encuentro, evitando en lo posible las anécdotas o divagaciones extensas.

- 5.- La quinta y última fase del encuentro dialógico participativo tiene que ver con la culminación y el cierre del encuentro. Uno de los primeros aspectos que debe ser cuidado es el momento de culminación. Normalmente en estos encuentros de discusión participativa, existe la tentación de que algunos/as de los/as participantes deseen continuar, por la importancia y el interés del tema o la dinámica desarrollada, con el encuentro, lo cual genera en los/as demás participantes cierta angustia e inseguridad. Igualmente, el cierre debe incluir el agradecimiento, la motivación para los próximos eventos, el halago y, cuando sea necesario, la crítica u observaciones concretas. Por supuesto que estos encuentros, por su carácter participativo, cooperativo y colaborativo, deben servir también para el fortalecimiento del trabajo comunitario, compartido y comprometido política y socialmente, por ello se recomienda la conformación de redes de comunicación con todos/as los/as participantes, quienes recibirán, obviamente, los avances y resultados del análisis de toda la información recolectada durante el diálogo.

11.4. Los estudios de casos

La cuarta estrategia metódica de mucha importancia en el diseño de buena parte de las investigaciones cualitativas, pero también cuantitativas o mixtas, consiste en el estudio de casos, para lo cual tomaremos en cuenta, entre muchos/as otros/as, tres autores/as: Goode y Hatt (1962), Yin (1984), Bromley (1986), Lamnek (1989) y Stake (1999). El estudio de casos no es, en primer lugar, una técnica especial de investigación. Se trata, sobre todo, de un concepto de investigación que permite ver cada unidad social, por muy compleja que ella sea, como una totalidad única, lo cual no significa que ella tenga estrecha relación con otras situaciones o unidades de estudio. Por supuesto que la idea básica de los estudios de caso consiste en considerar una sola

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

situación o unidad de análisis como objeto de la investigación. Los/as investigadores/as buscan normalmente casos muy particulares, de mucha relevancia con la finalidad realizar todo un proceso, durante cierto tiempo, en el cual se aplica los métodos de observación, experimentación, entrevistas, encuestas, etc. Es decir, que el caso seleccionado se convierte en una gran estrategia de investigación, para lo cual es necesario construir todo un diseño de investigación complejo, tal como ocurriría si existiesen varias situaciones o casos, como sucede normalmente con la mayoría de los estudios.

Las unidades de estudios particulares, denominadas casos, no solamente tienen que ser una persona en particular, aunque con frecuencia se hace investigaciones de esta naturaleza, sino también grupo de personas, clases, organizaciones, unidades ecológicas o grupos culturales específicos. Por supuesto que una de las condiciones muy particulares tiene que ver con la homogeneidad de los sujetos pertenecientes a un grupo considerado como un caso de estudio. Igualmente, una de sus ventajas tiene que ver con la posibilidad de extraer, en investigaciones que no son consideradas como estudio de casos, unidades particulares y tratarlas como casos particulares con la finalidad de profundizar en aspectos específicos que sería muy complicado hacerlo tomando en cuenta la totalidad.

Los casos de estudio, y muy especialmente los estudios de casos masivos, proporcionan, en el mundo de investigación interpretativa y sociocrítica, grandes ventajas que van más allá de la simple exploración como podría ocurrir con los estudios de carácter positivista. Un campo de investigación particular proporciona grandes cantidades de información, con lo cual podríamos ver lo que está sucediendo en otros grupos o casos similares, con características homogéneas. Este método también se usa para la elaboración de pronósticos sobre situaciones que podrían reproducirse también, con muchas semejanzas, en la colectividad, para lo cual no es fácil obtener, mediante otros métodos, percepciones y afirmaciones generales. Al estudiar un caso, producto de un colectivo complejo, podemos hacer intuiciones o acercamientos sobre ese colectivo, sin necesidad de analizarlo en su totalidad. Ello no tiene nada que ver con

selección de muestras intencionales o estratificadas, sino más bien con estudiar una/s parte/s de la totalidad con la finalidad de acercarse a la comprensión del todo.

En la *tabla 4* podemos ver que el instrumento correspondiente para esta estrategia metodológica, en cuanto a las características del mismo estudio, consiste en la aplicación de entrevistas a casos muy especiales vinculados con la totalidad del estudio. Es muy probable que existan personas particulares que puedan proporcionar informaciones significativas para poder comprender buena parte de la totalidad de la situación problemática de estudio que se desea analizar. También se podría considerar a partes de una organización como un caso específico que debe ser estudiado por separado, pero que forma parte integrante de la organización. Es decir, se puede tomar fácilmente unidades de estudio de la totalidad del componente global investigado con mayor profundidad que la simple aplicación de un método estandarizado para todas las partes de la organización.

11.5. El análisis de actas y documentos

En las sociedades actuales, cada vez con mayor fuerza, los seres humanos producimos mucha información, representada de diferentes formas, generando grandes niveles de dependencia hacia ella. Ellos permiten la fijación de ideas, conceptos, puntos de vista, acuerdos, afirmaciones, decisiones, resultados de investigaciones, expresiones artísticas, descripciones y representaciones de la realidad, resoluciones, producción científica e intelectual, luchas sociales, posiciones políticas, etc. etc. Todas estas informaciones se expresan mediante diversas formas lingüísticas y quedan acumuladas en actas y materiales de naturaleza digital, escrita, visual o auditiva. Podríamos decir que una gran cantidad de la realidad relevante para los/as integrantes de cualquier sociedad se expresa en actas y documentos. Estos abarcan prácticamente la totalidad de los diversos campos de la vida de los sujetos que conforman un grupo social. Por supuesto que en la medida que las formas de comunicación, como el lenguaje, son orientados hacia el mundo de la escritura, en esa medida las realidades son representadas

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

en documentos y actas, especialmente cuando avanzamos en el desarrollo de la organización social mediante mecanismos administrativos complejos. En las sociedades modernas actuales la producción de documentos escritos es sumamente elevada, a veces imposible de hacerle seguimiento y, en la mayoría de los casos, difícil de establecer un control sobre esas grandes cantidades de información almacenada de diversas formas.

La escritura nos ha permitido realmente establecer procesos comunicativos permanentes sin importar el tiempo, el lugar y la cantidad de información. Por supuesto que no disponemos de las posibilidades concretas y reales para poder ver, leer y analizar esas grandes cantidades de información. Estas grandes cantidades de información y su papel dominante provocan, por otra parte, algunas dificultades de carácter comunicativo e interactivo entre los miembros de una sociedad o grupo cultural, puesto que las otras formas de expresión y comunicación quedan descuidadas y disminuidas a un segundo plano, tales como la música, el teatro y la comunicación oral. Se dice con frecuencia que aquello que no está escrito no tiene ninguna validez, puesto que solamente es posible comprobarlo mediante la palabra escrita y no la palabra oral, la cual ha perdido importancia y seriedad, especialmente cuando se trata de aspectos legales, oficiales o administrativos, aunque la información oral sigue siendo sumamente importante tanto en los procesos comunicativos e interactivos como en el mantenimiento-fortalecimiento temporal y espacial de cada cultura.

Se puede considerar los documentos como artefactos estandarizados, siempre que los mismos estén representados en una forma típica especial: apuntes relevantes, informes de casos, contratos, borradores, actas de defunción, notas de conversaciones, protocolos, cuadernos diarios de clases, estadísticas, informes parciales o totales como los informes anuales, testimonios, biografías, historias de vida, cartas, convenios, acuerdos, dictámenes, decisiones, memorandos, decretos, leyes, proclamas, etc. etc. Muchos de estos documentos tienen una importancia relativa en cuanto a las personas que los elaboraron y los objetivos para los cuales han sido hechos. Podríamos decir que solamente un círculo pequeño

de personas, estaría interesado en el contenido de estos documentos, salvo en el caso de las leyes y los decretos. En la mayoría de los casos, la documentación administrativa y organizacional funge como la legitimación y comprobación de las instituciones y organizaciones, también constituyen el único resultado del conjunto de actividades desarrolladas por ellas, como por ejemplo una investigación o un proyecto educativo. Por esta razón, es sumamente importante para quienes elaboran proyectos socioeducativos, por ejemplo, presentar por escrito los resultados del trabajo, insistiendo en la descripción detallada de los procedimientos y actividades realizadas, puesto que éstos constituyen prácticamente las únicas huellas institucionales, donde quedan reflejadas las miradas, experiencias, aspiraciones, percepciones, etc. de quienes estuvieron como responsables de las organizaciones, instituciones y proyectos generales o específicos. Instituciones como los organismos internacionales han acumulado, a lo largo de su existencia, grandes cantidades de informaciones valiosas expresadas en actas y documentos; lo cual debe estar archivado y a la disposición como *material de análisis* representativo de la organización.

El análisis de material documental, de la forma como se ha explicado en los párrafos anteriores, forma parte sumamente importante de los paradigmas de investigación interpretativo y sociocrítico. No se trata de un material que ha sido recopilado expresamente para esa función como ocurre con las demás estrategias de investigación asumidas en este documento como relevantes para el estudio en cuestión, sino de materiales, escritos en la mayoría de los casos, pero no los únicos, existentes mucho antes del inicio de la investigación. Las primeras experiencias con este método estuvieron vinculadas con la comunicación y la etnología. En la actualidad se concibe como fuentes de información básicas primarias o complementarias para diversos estudios como el análisis situacional, diagnósticos y retrospectivos. Hoy se asume que los documentos y las actas de cualquier organización o institución contienen altos niveles de creencia, relevancia, credibilidad y autenticidad, convirtiéndose en material fundamental para la comprensión de muchos aspectos relacionados con la organización o institución objeto de estudio.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

Desde el punto de vista práctico y técnico de la realidad documentada, tal como la hemos concebido en las páginas anteriores, se recomienda seguir el siguiente procedimiento:

1. En primer lugar se debe tener conocimiento de la existencia de todo el material de la institución cuando se trata de un estudio sobre una determinada organización. Este material se encuentra, normalmente, en archivos dentro o fuera del organismo y, por lo general, está expresado en documentos o actas tal como se ha explicado anteriormente. Por supuesto que la búsqueda de estos materiales documentales también comprende otras instancias, como las gubernamentales, que podrían estar vinculadas con el objeto de estudio, las preguntas de investigación y los objetivos que se desea alcanzar mediante el trabajo. Estos materiales pueden ser informes, libros, leyes, decretos, etc. que estén directa o indirectamente vinculados con la organización o institución que queremos analizar en evaluar parcial o totalmente.
2. En segundo lugar debemos hacer una recopilación, selección y revisión previa de todo el material relevante para el estudio, puesto que no toda la documentación o actas encontradas y seleccionadas en el punto anterior tendrán significado para la investigación. Este trabajo hay que hacerlo con mucho cuidado puesto que se corre el riesgo de dejar a un lado material de importancia primordial y recopilar documentos o actas escasamente significativos. Por supuesto que este es un trabajo muy laborioso que requiere mucho tiempo y esfuerzo, especialmente cuando existen grandes cantidades de información documentada. Es necesario diferenciar entre los diversos tipos de materiales: a) internos a la organización, b) externos y vinculantes con la organización, c) colaterales y suplementarios, d) relacionados con las temáticas de estudio, e) textos explicativos, teóricos o prácticos, complementarios, f) informes parciales o definitivos del organismo u otras organizaciones vinculantes, g) otros/as.
3. En tercer lugar, se procede a la organización y sistematización del material objeto de análisis. Para ello se puede usar las técnicas matriciales que describiremos en los próximos apartados de este documento. De acuerdo con las

características y las formas como está representado el material, se elige o crea las tácticas de sistematización y organización más convenientes. Por supuesto que este trabajo tiene que hacerlo directamente quienes están realizando la investigación. Por ninguna circunstancia se debe dejar que otras personas ajenas a la investigación entren en contacto con el material. Por lo menos existen tres razones para no permitirlo: a) la seguridad del material; b) la información clasificada o desclasificada contenida en el material, c) el conocimiento y vínculo directo de los/as analistas con el material.

4. En cuarto lugar, se procede al desarrollo de las diversas etapas que contemplan el análisis propiamente del material seccionado y preparado para tal fin. Aquí se puede aplicar, sin mayores inconvenientes, las diversas técnicas de análisis de contenido que serán explicadas en este mismo documento. Por supuesto que el análisis de este tipo de material tiene particularidades diferentes al análisis del contenido producto de entrevistas, observaciones, encuentros de discusión participativos, etc., puesto que se está trabajando con documentos o actas que, en algunos casos, no puede ser comparados con otros, ya que se trata de un documento en sí mismo. Obviamente que todo dependerá de las particularidades del estudio, así como del tipo de material objeto de análisis, lo cual queda sujeto al diseño y desarrollo de la investigación.
5. En quinto y último lugar, se procederá a la realización del informe en caso que se trate de la única estrategia de investigación aplicada o fuente de información seleccionada. Sin embargo, en muchos casos como los diagnósticos y las retrospectivas sobre instituciones u organizaciones grandes y pequeñas el análisis de actas y documentos forma parte de una de las estrategias de investigación aplicadas, lo cual quiere decir que es necesario obviamente hacer uso de los resultados parciales obtenidos mediante el análisis documental para complementar o triangular con otros resultados como el logrado a partir de entrevistas, observaciones, etc.

11.6. La encuesta

Prácticamente en todos los campos del conocimiento la encuesta se ha convertido en el método de investigación predominante, especialmente cuando se trata de investigaciones de carácter positivista. Parece ser que esta estrategia de investigación es la más usada en el mundo de las ciencias sociales, hasta el punto de ser catalogada como la reina de los métodos, por una parte, y las técnicas de recolección de información, por la otra. Parece ser, además, que ésta es la más desarrollada en cuanto a procedimientos e instrumentarios. Su gran ventaja consiste en recoger informaciones, particularmente cuantitativas, en poco tiempo, con bajos costos de inversión y a grandes cantidades de sujetos. En la actualidad la aplicación de la encuesta como estrategia de investigación, pero también como simple técnica ha adquirido mayor relevancia gracias a su uso telefónico y electrónico.

Entre muchas razones, parece ser que los/as investigadores/as están tentados a hacer uso de la encuesta, puesto que se cree que es sumamente sencillo hacer preguntas precisas y obtener, también, “respuestas” rápidas y precisas, las cuales son fácilmente manejables y analizables a por medio de procedimientos estadísticos ampliamente conocidos. Sin embargo, esta apreciación no siempre es correcta, puesto que los estudios positivistas, donde se hace uso de complejos procesos estadísticos, no son nada fáciles ni triviales, especialmente cuando se trata de la selección y estratificación de muestras, elaboración adecuado de los respectivos instrumentos, aplicación, evaluación estadística, análisis y discusión de los resultados. Precisamente por el desarrollo mismo tanto del método como de la técnica, es que se ha tecnificado mucho más los procedimientos. Uno de los problemas fundamentales consiste en el lenguaje con el cual se ha elaborado el instrumento y los lenguajes que usa la población o las muestras a las cuales se les aplica (Searle, 1980). Con frecuencia existe para una misma pregunta, expresada en un supuesto lenguaje estandarizado, diversas interpretaciones en el momento de su aplicación, entre quien pregunta y quien contesta, pero también al interior de diversos grupos seleccionados para la investigación, los cuales

por la naturaleza de la población y las muestras poseen una baja homogeneidad.

A pesar de todas estas críticas, y muchas otras que caracterizan al positivismo y sus métodos-técnicas de investigación, la encuesta puede contribuir al logro parcial de algunos objetivos o la complementación de un conjunto de métodos de investigación tal como se ha planteado desde el primer momento en este diseño. La encuesta, entonces, nos servirá para obtener cierta información de muestras de participantes directos e indirectos en el estudio. Su utilidad práctica nos permite obtener informaciones precisas de grandes cantidades de personas que no necesariamente pueden participar en las otras cinco estrategias trabajadas en este apartado. Las sistematizaciones retrospectivas y los diagnósticos usan, como complemento metodológico, esta estrategia de investigación. “La encuesta es útil si se quiere dar en cuenta de los aspectos estructurales y/o atributos generales de una población, o las razones u opiniones que tienen las personas a cerca de determinados temas” (Sautu y Cols, 2005, 14). Normalmente las encuestas reflejan solamente datos de personas individualizadas o, escasamente, de pequeños grupos de sujetos (Manheim, 1982, 87). “Las encuestas varían enormemente en su alcance, diseño y contenido, de ahí la abundante tipología de encuestas que existe, aunque todas ellas tienen aspectos comunes. Entre las variedades más comunes tenemos las encuestas abiertas y las encuestas cerradas. Pero, de acuerdo con la finalidad que se propone, se habla de cuatro tipos de encuestas: descriptivas, explicativas, seccionales y longitudinales” (Cerdeira, 2005, 23).

En este trabajo se ha incorporado, como sexta estrategia de investigación, *la encuesta*, puesto que la misma nos permitirá, tanto presencial como virtualmente, acercarnos a la opinión de diversos actores, básicamente cuantitativa, sobre algunos elementos complementarios de importancia provenientes de grandes cantidades de personas, como estudiantes, docentes, funcionarios públicos, etc. que podrían establecer alguna tendencia con respecto a puntos de interés para toda la investigación. Consideramos, por último, que la dinámica de la investigación establecerá en su momento el tipo de encuesta que

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

se aplicaría; por nuestra parte, nos inclinamos a hacer uso de la forma semiestandarizada y estructurada de tal manera que combine algunos elementos puramente selectivos mediante escalas convencionales y aspectos escritos de carácter más explicativo y cualitativo. Por supuesto que el análisis será mucho más complejo, pero su relevancia investigativa será mucho más significativa y productiva para toda la investigación.

Prospectiva de la IC e IAPT

No es muy sencillo determinar el futuro de los acontecimientos sociales y naturales y menos visualizar en perspectiva lo que ocurrirá con una determinada corriente paradigmática en el campo de la investigación científica, más cuando se trata de superar principios positivistas que han predominado históricamente a lo largo del desarrollo de la ciencia y la tecnología; sin embargo, sí podríamos predecir algunos aspectos importantes caracterizadores de la Investigación Acción Participativa y Transformadora, basada en el paradigma sociocrítico, así como de la Investigación Cualitativa, fundamentada en el paradigma naturalista-interpretativo de la praxis científica.

El futuro de la IC e IAPT tiene que ver obviamente con el inmenso avance que han vivido ambas corrientes de investigación científica durante las últimas tres décadas en casi todos los campos de las ciencias sociales, humanas y naturales. Ella estuvo, en buena medida, opacada por el predominio de la tendencia cuantitativa de la investigación de acuerdo con sus fundamentos paradigmáticos positivistas, dejando espacios sólo a escasos diseños metodológicos, tímidamente insurgentes, formándose cada vez más grupos de reflexión y acción con lo cual ha generado importantes formas de independencia científica, metodológica y epistemológica.

Una de las razones por las cuales podemos pensar que la IC e IAPT ganarán más espacios en el campo de la investigación científica, contribuyendo enormemente a la explicación,

Cástor David Mora

interpretación, análisis, comprensión y transformación de las realidades, consiste en el desarrollo e incorporación de tecnologías digitalizadas, las cuales permiten la recopilación, organización y análisis de grandes cantidades de datos e informaciones. El GIDEM ha logrado atender una buena cantidad de trabajos de investigación, aplicando la metodología de IC e IAPT, muchos de ellos elaborados individualmente como tesis de maestría y doctorado, otros como parte de investigaciones colectivas. De la misma manera, hemos logrado conformar, desde hace más de veinticinco años, una importante cantidad de programas Postgraduales en el Estado Plurinacional de Bolivia y la República Bolivariana de Venezuela Mora (2017b), cuyo enfoque metodológico fundamental han sido los paradigmas sociocrítico y naturalista-interpretativo. Actualmente, nos inclinamos por hacer uso de ambos paradigmas, apoyados con métodos también cuantitativos, con la intención de realizar investigación prospectiva, tomando en cuenta: a) estudios históricos, experiencias y experticias; b) análisis de las situaciones complejas y realidades actuales, e c) investigaciones futuras con base en el estudio de idealizaciones, visiones, riesgos y preocupaciones. En los tres casos se tomarán en cuenta los métodos cualitativos de exploración, deliberación, visión y modelación.

Todas estas grandes e importantes praxis nos permiten afirmar y confirmar que el futuro de la IC e IAPT es altamente alentador, puesto que durante las últimas dos décadas hemos pasado de consideraciones puramente idealizadas, orientadas en escasas prácticas, para entrar en el fortalecimiento de los métodos cualitativos sociocríticos comprensibles de las pluralidades complejas de nuestras particularidades y subjetividades sociales y naturales, pero especialmente orientadas a praxis científicas transformadoras.

Bibliografía

- Abbagnano, N.** (1974). *Diccionario de filosofía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, T. y Landa, G.** (1998). *Paulo Freire: Atreverse A Nombrar La Realidad En Una Sociedad Científico-Técnica*. En: Ramos, F. S. (ed.): Educación y Transformación Social. Homenaje a Paulo Freire. Editorial Laboratorio Educativo / Cuadernos de Educación N° 150, Caracas.
- ALFORJA** (1995). *Técnicas participativas para la Educación Popular, Tomos I y II*, Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA. San José de Costa Rica.
- Alkin, C.** (1969). Evaluation Theory Development. En Evaluation comment, 2 (1), pp. 2-7.
- Althichter, H. y Posch, P.** (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn.
- Althichter, H., Posch, P. y Somekh, B.** (1993). *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Anguera, M.** (1988). *La observación en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Anguera, M.** (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Anguera, M.** (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Apple, M.** (2001). *Teoría Crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A.** (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona, España: Labor.
- Arnold, D. y Yapita, J.** (2000). El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes. Universidad Mayor de San Andrés. Editorial Stampa Gráfica Digital. La Paz, Bolivia.
- Atteslander, P. y otros/as** (1991). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlín und Nuw York.
- Aufenanger, S.** (1991). Qualitative Analyse semi-struktureller Interviews - Ein Werkstattbericht. En: Garz, Detlef und

- Kreimer, Klaus (Eds.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung; Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen, pp. 35–59.
- Balestrini, M.** (1992). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultorios asociados. Servicio editorial.
- Bardin, L.** (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Bartolomé, M.** (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar? En: Revista de Investigación Educativa, cuaderno 20, Barcelona, pp. 7 – 36.
- Bartolomé, M. y Acosta A.** (1992). *Articulación de la educación popular con la educación formal. Investigación participativa*. Revista Investigación Educativa N° 20, 151-178.
- Beaugrande, R.** (1987). Teoría lingüística y metateoría para una ciencia del texto. En: E. Bernández (1987). *Lingüística del texto* (pp. 35-94). Madrid, España: Arco Libros.
- Becerra, R. y Moya, A.** (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora Un proceso permanente de construcción. Integra Educativa Vol. III / N° 2, 133-156.
- Berelson, B.** (1952). *Content Analysis in Communication Researches*. Glencoe Ill, Free Press.
- Berger, A.** (1991). *Media analysis techniques*. Londres, Sage
- Bericat, E.** (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Bernández, E.** (1987). *Lingüística del texto*. Madrid, España: Arco Libros.
- Best, J. W.** (1977). *Como investigar en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Beyer, W.** (2016). *Una excursión antropomatemática o la cuadratura de la rueda*. Caracas/Heidelberg: Ediciones GIDEM.
- Beyer, W., Cruz, C., Mosquera, J. y Serres, Y.** (1999) (Ed.). *Memorias. III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*, Caracas. Impreso en la Universidad Central de Venezuela.
- Bigott, L.** (1992). Investigación Alternativa y Educación Popular en América Latina. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- Bisquerra, R.** (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Blumer, H.** (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Bohnsack, R.** (1997). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. Aus: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. pp. 492-501.
- Bonal, X.** (1995). Límites del enfoque práctico de la investigación en la acción. En: Cuadernos de pedagogía, Barcelona, cuaderno 236, pp. 70–71.
- Bönisch, S.** (1970). Einige philosophisch-methodische Fragen. En: Friedrich, Walter (Hrsg.): *Methoden der marxistisch-leninistischen Sozialforschung*. Berlin: VEB Dt. Verlag der Wissenschaften, 1970, pp. 17-23.
- Bos, W.** (1988). *Lehrmaterialien für die Muttersprache ethnischer Minoritäten. Eine vergleichende Inhaltsanalyse von Chinesischbüchern für Auslandschinesen*. Münster, NY.
- Bos, W.** (1989). Realität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. En: Bos, Wilfried und Tarnai, Christian (Eds.): *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*, Münster, pp. 61–72.
- Bos, W. und Tarnai, Ch.** (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. En: Bos, Wilfried und Tarnai, Christian (Eds.): *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*, Münster 1989, pp. 1-13.
- Bos, W. und Tarnai, Ch.** (Eds.) (1996a). *Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den empirischen Sozialwissenschaften: Theorie, Anwendung, Software*. Münster - NY.
- Bos, W. und Tarnai, Ch.** (Eds.) (1996b). *Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer pädagogischer Forschung*. Münster - New York.
- Bromley, D.** (1986). *The case-study method in Psychology and related disciplines*. Chichester, U. K. Wiley.
- Brubacher, J.** (editor). (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: la*

- construcción de una cultura de indagación en las escuelas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Brüsemeister, T.** (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Buendía, L. y Salmerón, H.** (1994). Intervención cooperativa a través de la investigación cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23, pp. 226-231.
- Bunge, M.** (2007). *A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Calero, J.** (2000). Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Rev. Cubana Endocrinol*; 11 (3), 192-8.
- Camejo, G.** (1996): *Consejos para la redacción de Trabajos Científicos, Presentaciones a Congresos y Tesis*. Caracas: Fondo Editorial Acta Científica de Venezuela.
- Carnoy, M.** (1990). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo veintiuno editores.
- Carr, W.** (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? *Investigación en la Escuela*, 7, pp. 37-47.
- Carr, W.** (1997). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1986). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Ceballos, P.** (1998). *Un método para la Investigación - Acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.
- Cerda, H.** (1995). *Perfil teórico y Epistemológico de la investigación científica. ¿Qué es investigar?* En: Los elementos de la investigación. Bogotá, Colombia: Editorial el Búho.
- Cerda, H.** (2005). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: Editorial Códice Ltda.
- Clemente, M.** (1992). *El análisis de contenido: características generales y análisis categorial*. En: Clemente, M. (comp.). *Psicología social*. Madrid, EUDEMA, 169-185.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- Clemente, M. y Santalla, Z.** (1991). *El documento persuasivo. Análisis de contenido y publicidad*. Madrid, España: Editorial Deusto.
- Cohen, L. y Manion, L.** (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, España: Muralla.
- Colás, P.** (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de ciencias de la educación*, 152, 521-539.
- Conde, F.** (1994). *Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de la Ciencia*. En: DELGADO, J y GUTIERREZ, J (comps.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Conde, F.** (1996). Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. El isomorfismo de las dimensiones topológicas de ambas técnicas. En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 39.
- Contreras Domingo, J.** (1994). *¿Qué es? Cuadernos de Pedagogía*, 224, pp. 8-14.
- Cook, T. y Reichardt, CH.** (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cronbach, L.** (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Cronbach, L.** (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Chicago: Jossey-Bass.
- Chalmers, A.** (1992). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Editorial Siglo Veintiuno.
- Chomsky, N.** (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Chomsky, N.** (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Davidov, V.** (1978). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Davidov, V.** (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Prefacio. Moscú: Editorial Progreso.
- Davidson, D.** (1990). *De la verdad y de la interpretación. Fundamentales contribuciones a la filosofía del lenguaje*. Barcelona, España: Gedisa,

- De Sousa Santos, B.** (2010). *Para descolonizar el occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J.** (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Denzin, N.** (1989). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. y Lincoln, Y.** (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y.** (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y.** (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz, G.** (2007). *Aproximaciones metodológicas al estudio de las migraciones internacionales*. Madrid: INISCI. Universidad Complutense de Madrid.
- Diekmann, A.** (1995). *Empirische Sozialforschung, Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek b.H.: Rowohlt.
- Diekmann, A.** (1999). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden und Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dreher, E. und Dreher, M.** (1982). Gruppendiskussion. En: Huber, G. L., Mandl, H. (Hrsg.): *Verbale Daten*, Weinheim, pp. 141 – 164.
- Dreher, E. und Dreher, M.** (1991). Gruppendiskussionsverfahren. En: Flick, Uwe (Ed.): *Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit - Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen*, Heidelberg, pp. 186 – 188.
- Duverger, M.** (1981). Los métodos de análisis de documentos y la técnica del análisis de contenido. En *Métodos de las Ciencias Sociales*. Ed. Ariel, Barcelona, España, pp. 151 - 197.
- Eco, U.** (1976). *El signo*. Barcelona, España: Labor.
- Eco, U.** (1982). *Como se hace una tesis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Gedisa.
- Eisner, E.** (1967). Educational objectives: Help or hindrance?. *The School Review*, 75, 250-260.
- Eisner, E.** (1969). Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum. En J.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- Popham (Ed.), *Instructional objectives* (pp. 1-18). Chicago: AERA.
- Eisner, E.** (1971). Emerging models for educational evaluation. *School Review*, 2.
- Eisner, E.** (1975). *The perceptive eye: Toward the reformation of educational evaluation*. Stanford, Ca: Stanford Evaluation Consortium.
- Eisner, E.** (1981). *The methodology of qualitative evaluation: the case of educational connoisseurship and educational criticism*. Stanford, Ca.
- Eisner, W.** (1985). *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.
- Elboj, E.** (editor) (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona, España: Graó.
- Elliot, J.** (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Elliott, J.** (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J.** (1997). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Escalante, E. y Páramo, M. A.** (Comp.) (2011). Aproximación al análisis de datos cualitativos: aplicación en la práctica investigativa. Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Escudero Escorza, T.** (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, No. 1.
- Fairclough, N.** (1989). *Language and Power*. London and New York: Longman.
- Fals-Borda, O. y Rodríguez Brandao C.** (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fals-Borda, O.** (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá.
- Fals-Borda, O.** (1988). Investigating reality in order to transform it: The Colombian experience. En: Kemmis and McTaggart (ed.): *The Action Research Reader*. Deakin, Victoria.
- Fals-Borda, O.** (1990). Remaking Knowledge. En: Fals-Borda, Orlando and Rahman, Muhammad (Eds.): *Action and Knowledge, Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*. New York, pp. 146 – 164.

- Fals-Borda, O.** (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación- Acción Participativa. Peripecias. Disponible en: www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetoslAP.html.
- Fals-Borda, O. y Rahman, M. A.** (eds.) (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*, Nueva York: The Apex Press.
- Flick, U.** (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U.** (1996). *Psychologie des technisierten Alltags*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, U.** (1998). *An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.
- Flick, U.** (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U.** (2007). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U.** (2009). *Sozialforschung - Methoden und Anwendungen: Ein Überblick für die BA-studiengänge*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. u.a.** (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Flick, U., von Kardorff, E. y Steinke, I.** (Eds.) (2000). *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*, Hamburg: rowohlts Enzyklopädie.
- Fox, J.** (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1973). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1979). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1985). *Pedagogía del oprimido*. México DF: Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P.** (1992). Investigación y metodología del tema generador. En: N. C. Torres. *La praxis educativa de Paulo Freire*, pp. 139-140.
- Freire, P.** (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, España: Siglo XXI.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- Freire, P.** (1994a). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. *Pedagogia do Oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.** (1994b). Educación y participación comunitaria. En: Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D.; Willis, P.: *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona, España, pp. 83–96.
- Freire, P.** (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo veintiuno editores.
- Friedrichs, J.** (1980). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gagel, D.** (Hrsg.) (1994). *Aktionsforschung Kleingewerbeförderung. Methoden partizipativer Projektplanung und -durchführung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Köln.
- Gallart, M.** (1993). *La integración de métodos y metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de investigación*. En: Forni, F. et al. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.
- Geertz, C.** (1983). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (suhrkamp taschenbuch wissenschaft). Frankfurt a. M.: Suhrkamp-Wissenschafts.
- Gil, J.** (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona, España: PPU.
- Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós/MEC.
- Giroux, H.** (2006). *La escuela la lucha por la ciudadanía*. Barcelona, España: Editorial Siglo XXI.
- Glaser, B.** (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, Ca.: Sociology Press.
- Glaser, B. y Strauss, A.** (1967). *The Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.

- Godino, J.** (1991). *Hacia una teoría de la didáctica de la matemática*. En: A. Gutiérrez (Ed.), *Área de Conocimiento: Didáctica de la Matemática*. (pp. 105-148) Madrid: Síntesis, 1991.
- Godino, J. D. y Batanero, C.** (1996). *The dialectic relationships between research and practice: A meta-analysis of three research works*. En, N. Malara (Ed), *An International View of Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*. Universidad de Módena, pp. 13-22.
- Goetz, J. y LeCompte, M.** (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Goyette, G., y Lessard-Hébert, M.** (1988). *La investigación-acción*. Funciones, fundamentos e instrumentos. Barcelona, España: Laertes.
- Groebe, N. und Rustemeyer, R.** (1995). Inhaltsanalyse. En: König, Eckard und Zedler, Peter (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung, Band II: Methoden*, Weinheim, pp. 523–553.
- Grundy, S.** (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guba, E.** (1983). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. En: Gimeno, Sacristán y Gómez, Pérez: *La enseñanza - su Teoría y Práctica*, Madrid, pp. 148–165.
- Guba, G. and Lincoln, Y. S.** (1989). *Fourth generation evaluation*, Sage Publications, Newbury Park, CA.
- Guba, E. y Lincoln, Y.** (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. *Handbook of Qualitative Research*, de Norman Denzin&lvonna Lincoln (eds.), London: Sage, 1994, pp.105-117.
- Guba, G. y Lincoln, Y.** (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Guber, R.** (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires: Norma.
- Guevara, M. T.** (1994). *La observación como estrategia básica para el estudio de la conducta infantil*. Caracas: Fondo editorial de Humanidades. Universidad central de Venezuela.
- Guillen, M.** (1999). *Cinco ecuaciones que cambiaron el mundo. El poder y la belleza de las matemáticas*. Madrid, España: Editorial Debate.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- Gutiérrez, R.** (1996). *Introducción al método científico*. México: Editorial Esfinge.
- Habermas, J.** (1986). *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Habermas, J.** (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.** (1994). *Etnografía y métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Heinemann, K.** (1998). *Einführung in Methoden und Techniken empirischer Forschung im Sport*. Schorndorf.
- Heinze, Th.; Loser, F. und Thielmann, F.** (1981). *Praxisforschung*. München - Wien – Baltimore.
- Hopf, Ch.** (1991). *Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick*. En: Flick, Uwe (Ed.): *Alltagwissen über Gesundheit und Krankheit - Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen*, Heidelberg, pp. 177 – 182.
- Huber, G.** (1989). *Qualität versus Quantität in der Inhaltsanalyse*. En: Bos, W. und Tarnai, C. (Eds.): *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie*, Münster, pp. 32 – 47.
- Huber, G.** (1991). *Computerunterstützte Auswertung qualitativer Daten*. En: Flick, Uwe u. a. (Ed.): *Handbuch qualitativer Sozialforschung*. München, pp. 243 ff.
- Huschke-Rhein, R.** (1993). *Systemisch - ökologische Pädagogik. Qualitative Forschungsmethoden. Hermeneutik und Handlungsforschung*. Köln: Rhein - Verlag.
- Ifrah, G.** (1986). *Universalgeschichte der Zahlen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Íñiguez, L.** (2009). *El debate sobre metodología cuantitativa versus cualitativa*. Barcelona, España:
www.armario.cl/aGestDoctorado/biblioteca/temas/Pensamiento/Semiotica/Lupicinio%20I%20F%20Íñiguez%20-%20El%20Debate%20Sobre%20Metodolog%20EDa%20Cualitativa%20Versus%20Cuantitativa.pdf.
- Irwin, J. y Doyle, M.** (comp.) (1992). *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Argentina: Aique.
- Isenberg, H.** (1987). *Cuestiones fundamentales de tipología textual*. En: E. Bernádez (1987). *Lingüística del texto* (pp. 35-94). Madrid, España: Arco Libros.

- Jahoda, M.; Lazarsfeld, P.; Zeisel, H.** (1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (publicado por primera vez en 1933).
- Jara, O.** (1985). *La investigación participativa: una dimensión integrante del proceso de educación popular*. Managua, Nicaragua: CEPA.
- Jara, O.** (1994). *La aplicación del método dialéctico en la investigación participativa y en la Educación Popular*. Costa Rica.
- Joseph, G.** (1993). *A Rationale for a Multicultural Approach to Mathematics*. En: Nelson David, Joseph George y Williams Julian: *Multicultural Mathematics*, Oxford, 1 - 24.
- Kelle, U. und Kluge, S.** (1999). *Von Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kemmis, S.** (1988). *Action research in retrospect and prospect*. En: *The Action Research Reader*. Geelong, Victoria, 27 - 39.
- Kemmis, S. and McTaggart, R.** (Eds.) (1988b). *The Action research Reader*. Deakin, Victoria.
- Kemmis, S. y Carr, W.** (1986). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid – España: Ediciones Morata S. A.
- Kemmis, S. y McTaggart, R.** (1988a). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes.
- Kemmis, S. y McTaggart, R.** (2000). Participatory action research. En: N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed., pp. 567-605. Londres: Sage.
- Kemmis, S. y otros** (1992). *Cómo planificar la Investigación - Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Kluge, S.** (2000). *Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung*. En: *Forum Qualitative Sozialforschung / Social Research* 1, 1, Art. 14.
- Kluge, S. y Kelle, U.** (1999). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- König, E.** (1995). *Qualitative Forschung subjektiver Theorien*. En: König, Eckard und Zedler, Peter (Ed.): *Bilanz qualitativer Forschung, Band II: Methoden*, Weinheim, pp. 11–29.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- König, E. y Zedler, P.** (Eds.) (1995). *Bilanz qualitativer Forschung, Band II: Methoden*. Weinheim.
- Krippendorff, K.** (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Kromrey, H.** (2002). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuckartz, U.** (1992). *Textanalysesysteme für die Sozialwissenschaften. Einführung in MAX und TEXTBASE ALPHA*. Stuttgart.
- Kuhn, Th.** (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lakatos, I.** (1978). *The Methodology of Scientific Research Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakatos, I.** (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Universal.
- Lakatos, I.** (1987). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Alianza Universal.
- Lakatos, I.** (2001). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid, España: Tecnos.
- Lamnek, S.** (1983). "Die soziale Produktion und Reproduktion von Kriminalisierung. Ein Beitrag zur Rezeption kriminologischer Forschungsergebnisse in der Praxis, in: " Schüler-Springorum, Horst [Hrsg.]: *Jugend und Kriminalität. Kriminalpolitische Beiträge zur kriminalpolitischen Diskussion*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, pp. 32-49.
- Lamnek, S.** (1995). *Qualitative Sozialforschung, 2 Bde.*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Lanz, C.** (1994). *El poder de la escuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Latorre, A** (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España Graó.
- Le Boterf, G.** (1988). Investigación participativa como procesos de educación crítica. Lineamientos metodológicos. En: Vio-Grossi, F. (Ed.): *Investigación participativa y praxis rural*, Santiago de Chile, pp. 64–79.
- Legewie, H.** (1994). Globalauswertung von Dokumenten. En: A. Boehm, A. Mengel & T.Muhr (Eds.), *Texte verstehen*.

- Konzepte, Methoden, Werkzeuge* Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, pp. 177-182.
- Lemke, J.** (1997). *Aprender a hablar Ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Leontiev, A.** (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Lewin, K.** (1946). *Action - Research and Minority Problems*. Journal of Social Issues, 2, 34-46.
- Lewin, K.** (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*, New York: Harper.
- Lewin, K.** (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, Bern.
- Lewin, K.** (1967). *Gesetz und Experiment in der Psychologie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lewin, K.** (1988). *Group decision and social change*. En: S. Kemmis y R. McTaggart (Eds.): The Action research Reader, Deakin, Victoria, pp. 47-56.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- López, A.** (1986). *El grupo en la Educación Popular*. Caracas.
- López, P.** (1998). *Un método para la Investigación-acción participativa*. Caracas: Editorial Popular.
- Losada, L. y López-Feal, R.** (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona, p. 118.
- Lovera, N.** (1999). *Investigación-acción en la enseñanza de la epidemiología*. Facultad de Odontología. Universidad Central de Venezuela. Caracas: Autoedición electrónica, Pedro Camacho.
- Mangold, W.** (1960). Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Mangold, W.** (1973). Gruppendiskussionen. Aus: König, R. (Eds.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag. pp. 228-259.
- Manheim, H.** (1982). *Investigación sociológica. Filosofía y métodos*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Mannheim, K.** (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- Manning y otros** (2000). *Inmersión Temática. El currículo basado en la indagación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Marcelo, C.** (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Ed. Cincel, Madrid.
- Marín Ibáñez, R.** (1985). *Análisis de documentos*. En Marín Ibáñez, R. y Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social y Sociología de la educación*. Madrid, España, Ediciones de la U.N.E.D.
- Martínez Miguélez, M.** (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Martínez, M.** (1993). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, M.** (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Mayring, Ph.** (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Ph.** (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (4., erw. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, Ph.** (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Ph.** (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse - ein Beispiel für Mixed Methods*. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschler & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27-36). Münster: Waxmann.
- McKernan, J.** (1999). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Merten, K.** (1983). *Inhaltsanalyse. Eine Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merten, K. y Ruhrmann, G.** (1982). *Die Entwicklung der inhaltsanalytischen Methode*. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, 4: 696-716.
- Merton, R.** (1987). The focussed interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *The Public Opinion Quarterly*, 51(4), pp. 550-566.

- Miles, M., and Huberman, M.** (1994). *Qualitative Data Analysis*, 2nd ed., Sage.
- Ministerio de Educación de Bolivia** (2010). *Diseño curricular base de formación de maestros y plan de estudio primer año de formación general de las escuelas superiores de formación de maestros. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia*. Documento de trabajo.
- Mora, D.** (1998). Probleme des Mathematikunterrichts in lateinamerikanischen Ländern - explorative empirische Studie zur Entwicklung didaktischer und curriculärer Innovationsansätze im Kontext der Educación Popular am Beispiel Nicaragua und Venezuela (Dissertation). Universidad de Hamburg. Disponible en: <http://www.sub.uni-hamburg.de/disse/05>.
- Mora, D.** (2000a). Análisis de Contenido. Mimeografiado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mora, D.** (2000b). Uso de la computadora en el proceso de análisis de contenido. Documento mimeografiado. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Mora, D.** (2001a). *Análisis de Contenido*. Universidad Central de Venezuela (mimeografiado).
- Mora, D.** (2001b). *Uso de la computadora en la investigación cualitativa y el análisis de contenido*. Universidad Central de Venezuela. Manuscrito.
- Mora, D.** (2001c). La didáctica de la matemática como actividad multidisciplinaria; crítica y participativa. Editorial Universitaria. Universidad Central de Venezuela.
- Mora, D.** (2002a). Desarrollo histórico y principios básicos de la investigación acción. Universidad Central de Venezuela (mimeografiado).
- Mora, D.** (2002b). Teoría y método de la investigación acción en las ciencias sociales, humanas y naturales y el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza. Venezuela: Universidad Central de Venezuela (mimeografiado).
- Mora, D.** (2004a). "Transformación educativa desde la perspectiva: trabajo, estudio, reflexión política e investigación". En: David Mora y Rolf Oberliesen. *Trabajo y educación: Jóvenes con futuro. Ideas educativas y praxis sobre el currículo, la escuela, el aprendizaje, la*

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

enseñanza, la formación docente en un contexto internacional. La Paz, Bolivia: Campo Iris.

- Mora, D.** (2004b). *Aprendizaje y enseñanza. Proyectos y estrategias para una educación matemática del futuro.* La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (2005a) (Coordinador). *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina.* La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (2005b). "Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática". En: Mora D. (Coordinador). *Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina.* La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (2006). *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa. Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora.* La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (2008a) (Ed.). *Metodología de la investigación cualitativa e investigación acción participativa. Concepciones teórico-prácticas para fortalecer la investigación cooperativa y colaborativa en América Latina y el Caribe.* La Paz, Bolivia: Editorial Instituto Internacional de Integración.
- Mora, D.** (2008b). "Teoría y método de la investigación acción participativa en ciencias sociales, naturales, pedagogía y didáctica". En: *Metodología de la investigación cualitativa e investigación acción participativa.* La Paz: IICAB.
- Mora, D.** (2009). *Metodología para el análisis de trabajos de investigación desde la complejidad. Un esquema básico para el meta-análisis o análisis secundario, especialmente desde el punto de vista cualitativo.* Mimeografiado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mora, D.** (2010). *Proyecto de investigación: Diagnóstico situacional del Convenio Andrés Bello en los trece países signatarios de la Organización.* Documento mimeografiado.
- Mora, D.** (2011). *Hacia una educación revolucionaria.* La Paz, Bolivia: Editorial Instituto Internacional de Integración.

- Mora, D.** (2012). *Metodología de investigaciones en migraciones*. La Paz, Bolivia: mimeografiado para el proyecto de investigación en el campo de las migraciones del Instituto Internacional de Integración.
- Mora, D.** (2016). *Pedagogía y Didáctica Interdisciplinarias. Taxonomía sociocrítica de la comprensión y praxis educativa integradora*. Heidelberg-Caracas: Editorial GIDEM (Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática).
- Mora, D.** (2017a). *Estudios Postgraduales. Creación, desarrollo, acompañamiento y evaluación de programas de formación e investigación en Bolivia y Venezuela*. Caracas/Heidelberg: Ed. GIDEM.
- Mora, D.** (2017b). *Reporte de ocho años de gestión en el IICAB*. Caracas/Heidelberg: Ediciones GIDEM.
- Mora, D. y Oberliesen, R.** (2004). Trabajo y educación: jóvenes con futuro. Ideas educativas y praxis sobre el currículo, la escuela, el aprendizaje, la enseñanza y la formación docente en un contexto internacional. La Paz: Campo Iris.
- Morales, M. y Moreno, R.** (1993). Problemas en el uso de los términos cualitativo y cuantitativo en Investigación Educativa. En: Investigación en la escuela, cuaderno 21, pp. 39 - 50. Sevilla, España.
- Morgan, D. and Scannell, A.** (1998). *Planning focus groups. Focus Group Kit 2*. Thousand Oaks: Sage.
- Morin, E.** (2001). *Unir los Conocimientos. El desafío del siglo XXI*. La Paz, Bolivia: Editores Plural. (versión original en francés publicada en 1999).
- Morris, Ch.** (1962). *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Moscoso, J.** (1993). *Arquitectura Prehispánica en los Andes Bolivianos*. La Paz, Bolivia: Editorial Cima.
- Moser, H.** (1977a). *Praxis der Aktionsforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Kösel-Verlag.
- Moser, H.** (1977b). *Methoden der Aktionsforschung*. München: Kösel Verlag.
- Moser, H.** (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag GmbH.
- Moser, H.** (2003). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. 3. Auflage*, Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag GmbH.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- Moser, Heinz** (1975). *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel Verlag.
- Mühlfeld, C. von; Windilf, P.; Lampert, N. und Krüger, H.** (1981). Auswertungsprobleme offener Interviews. En: *Soziale Welt*, Jg. 32, pp. 325 – 352.
- Navarro, P. y Díaz, C.** (1995). Análisis de contenido, en Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coods.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis, 177-224.
- Nocedo de León, I. y cols.** (2001). *Metodología de la investigación educativa*, Segunda Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 49-58.
- Noffke, S.** (1989). *The Social Context of Action Research: A Comparative an Historical Analysis*. San Francisco: Ponencia presentada en la conferencia sobre AERA.
- Nuñez, C.** (1992). Educación popular, movimientos populares y proceso de democratización, IMDEC (Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario). México.
- Nuñez, C., Fals-Borda, O. y Caruso, A.** (1990). Investigación participativa y educación popular en América Latina hoy, IMDEC (Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario). México.
- Nuñez, T.** (1989). *Metodología de las ciencias sociales*. Caracas: Alfadil Ediciones.
- Olabuenaga, J.** (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Olson, M.** (Ed.) (1991). *La investigación-acción entra en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Pardo, F. y otros.** (1994). *Textos científicos y argumentativos. Una didáctica para su comprensión y reseñan*. Bogotá, Colombia: Lambda.
- Patton, M.** (1978). *Evaluación cualitativa y métodos de investigación*. Barcelona.
- Peirce, Ch.** (1974, 1979). *Collected Papers. Published by Charles Hartshore, Paul Weiss and Arthur Burks*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Peirce, Ch.** (1991). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*, [Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 945], Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Pérez Gómez, A.** (1999). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En: S. Gimeno y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Serrano, G.** (1984). *El análisis de contenido en la prensa. La imagen de la Universidad a Distancia*. Madrid, España, Ediciones de la U.N.E.D.
- Pérez Serrano, G.** (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G.** (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Pérez, G.** (1994). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Perkins, D.** (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Perkins, D.** (2003). *La bañera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico: el arte del pensamiento creativo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Piovani, J.** (2008). *Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y cuantitativo en la sociología*. En: Néstor, Cohen y Juan Ignacio (compiladores). *La metodología de la investigación en el debate*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata pp. 121-218.
- PISA-Konsortium** (ed.) (2001). *Pisa 2000. Die Ergebnisse der ersten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- PISA-Konsortium** (ed.) (2004). *Pisa 2003. Die Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- PISA-Konsortium** (ed.) (2007). *Pisa 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Pollock, F.** (1955). *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Popkewitz, Th.** (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popper, K.** (1977). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- Quintana, J. M.** (1994). *La investigación participativa*. Madrid: Narcea.
- Reichertz, Jo** (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reverand, E.** (2001). *Una aproximación a la teoría de la actividad*. Universidad Central de Venezuela. Manuscrito.
- Ritsert, J.** (1964). *Zur Gestalt der Ideologie in der Populärliteratur über den Zweiten Weltkrieg*, *Soziale Welt* 15, Cuaderno 3 (1964), pp. 244 ss.
- Ritsert, J.** (1972). *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik*. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt/M: Fischer-Athenäum.
- Ritsert, J.** (1992). *Subjekt und Person - Zur Philosophie der Anerkennung und zur Soziologie des Individuums, Studentexte zur Sozialwissenschaft. Sonderband 6, Frankfurt/M.*
- Rivera, A.** (2000). *Un estudio sobre la necesidad de la enseñanza de la probabilidad geométrica. Propuesta para su tratamiento en la Escuela Básica y en el Ciclo Diversificado y Profesional*. Trabajo Especial de Grado. Universidad Central de Venezuela.
- Sacristán, G. J.** (1982). *La pedagogía por objetivos*. Obsesión por la eficacia Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, G. J.** (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Sacristán, G. J.** (1997). La evaluación en la enseñanza, en Gimeno S. J. y Pérez G. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- Sacristán, G. J. y Pérez Gómez. A.** (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Salazar, C.** (1992). *Teoría y práctica de la Escuela Ayllu*, La Paz, Bolivia: Librería Editorial Juventud.
- Sánchez, J.** (1985). Técnicas de análisis de textos mediante codificación manual. *Revista Internacional de Sociología*. N° 43.
- Saussure, F.** (1973). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Sautu, R. y cols.** (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: FLACSO.

- Scriven, M.** (1967). The methodology of evaluation. En: *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. : Rand McNally and Company.
- Scriven, M.** (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury, Ca.: Sage.
- Schettini, P. y Cortazz, I.** (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Buenos Aires: Universidad de la Plata. Disponible en: http://stel.ub.edu/sites/default/files/agenda/documents/analisis_de_datos_cualitativos_1.pdf.
- Schneider, U.** (1992). *La crisis de los métodos en ciencias sociales y la Investigación-Acción*. México: Trillas.
- Schneider-Barthold, W.; Gagel, D.; Hillen, P. und Mund, H.** (1994). Aktionsforschung: Partizipative und prozeßorientierte Methode in der Entwicklungszusammenarbeit. En: Gagel, Dieter (Eds.): *Aktionsforschung und Kleingewerbeförderung*, Köln, pp. 3–29.
- Schoenfeld, A.** (2000). Purposes and Methods of Research in Mathematics Education. *Notices of the AMS*, Volume 47, Number 6.
- Searle, J. R.** (1980): *Actos de habla. Ensayos de Filosofía del Lenguaje*. Madrid, España: Cátedra.
- Sedes, G. y Suárez, C.** (2001). *Evaluación del programa de formación docente entre la Facultad de Ciencias y la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela*. Trabajo de grado no publicado, Caracas, UCV.
- Serrano, W.** (2017). *Revisiones y aportes realizados al presente libro*. Comunicación personal. Caracas: GIDEM.
- Shelly, A. y Sibert, E.** (1992). Qualitative Analysis: A Cyclical Process Assisted by Computer. En: G. L. Huber (Ed.), *Qualitative Analyse: Coputereinsatz in der Sozialforschung*. Munich: R. Oldenbourg Verlag, pp. 71-114.
- Short, K.** (1999). *El aprendizaje a través de la indagación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Shuster, F. G.** (1982). Explicación y predicción. La validez del conocimiento en Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- Silva, L.** (1979). *Teoría y práctica de la ideología*. Maracaibo, Venezuela: Ediciones Nuestro Tiempo.
- Stake, R. E.** (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Steiner, H. G.** (1990). *Needed cooperation between science education and mathematics education*. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* n. 6, pp. 194-197.
- Stenhouse, L.** (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stewart G., Manz, C. y Sims, H.** (2005). *Trabajo en equipo y dinámica de grupos*. México: Limusa Wiley.
- Strauss, A.** (1987). *Qualitative análisis for social scientists*. Cambridge. Reino Unido: University of Cambridge Pres.
- Strauss, A. y Corbin, J.** (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D.** (1966). A depth study of the evaluation requeriment. *Theory into Practice*, 5, 3, 121-134.
- Stufflebeam, D.** (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluations in U. S. public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 3-21.
- Stufflebeam, D.** (1998). Conflicts between standards-based and postmodernist evaluations: Toward rapprochement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 3, 287-296.
- Stufflebeam, D.** (1999). Using profesional standards to legally and ethically release evaluation findings. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 4, 325-334.
- Stufflebeam, D.** (2000). Guidelines for developing evaluation checklists. Consultado en www.wmich.edu/evalctr/checklists/ el 15 de Diciembre de 2002.
- Stufflebeam, D.** (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22, 2, 183-209.
- Stufflebeam, D. y colaboradores/as** (Eds.) (2000). *Modelos de evaluación: Puntos de vistas en la evaluación educativa y humana*. (pp. 279- 317). Publicaciones Académicas, Boston.

- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A.** (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tamayo y Tamayo, M.** (1997). *Proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Torres, N.** (1992). *La praxis educativa de Paulo Freire*. Gernika, México.
- Tyler, R.** (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)** (1998). *Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Ediciones de la UPEL.
- Valdés Villanueva, M.** (ed.) (1991). *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid, España: Universidad de Murcia / Tecnos.
- Vallés, M.** (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van Dalen, D. y Meyer, W.** (1981). *Manual de técnica de investigación educativa*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Villar, L y Marcelo, C.** (1992). Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. En: Huber, Günter (Eds.): *Qualitative Analyse: Computereinsatz in der Sozialforschung*. München - Wien – Oldenburg.
- Vio Grossi, F., Vera, G. y Ton de Wit** (Eds.) (1988). *Investigación participativa y praxis rural*. Santiago de Chile: CEAAL.
- Vio-Grossi, F.** (1988). Investigación participativa: precisiones de Ayacucho. En: Vio-Grossi, F. (Ed.): *Investigación participativa y praxis rural*, Santiago de Chile, pp. 64 – 79.
- Vio-Grossi, F.** (1989). *Educación Popular para una Democracia Latinoamericana*. Managua.
- Vonderach, G.** (2002). *Arbeitslose im Blick der Sozialforschung: ausgewählte Studien aus der Geschichte der empirischen Arbeitslosenforschung im deutschsprachigen Raum*. Münster.
- Vygotsky, L.** (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- Vygotsky, L.** (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Metodología de la investigación cualitativa y acción participativa

- Vygotsky, L.** (1995). *La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. En: Obras escogidas. Tomo III. Aprendizaje. Madrid, España: Visor.
- Walker, R.** (1997). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Weber, R.** (1985). *Basic content analysis*, Beverly Hills, Sage University Paper.
- Weiss, C.** (1983). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.
- Wersig, G.** (1968). *Inhaltanalyse. Einführung in ihre Systematik und Literatur*. Berlin.
- Witzel, A.** (1985). *Das problemzentrierte Interview*. En: Jüttermann, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim, pp. 227 – 225.
- Wolcott, H.** (1993). *La intención etnográfica*. En: Velasco Maillo HM, García Castaño FJ y Díaz de Rada A *Lecturas de Antropología para Educadores* Pág. 127-144. Trotta: Madrid.1993.
- Woods, P.** (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Wussing, H.** (1998). *Lecciones de Historia de las Matemáticas*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores. (versión original en Alemán publicada en 1979 y actualizada en 1989).
- Yin, R.** (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills, C.A.: Sage.
- Yuni, J. A. y Urbano, C.** (1999). *Investigación Etnográfica e Investigación-Acción*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Yuni, J. y Urbano, C.** (2005). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e Investigación-Acción*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Zea, L.** (1980). *Pensamiento positivista latinoamericano*. Caracas: Ediciones Ayacucho.
- Zorrilla, S. y cols.** (1999). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana editores.