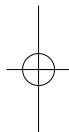
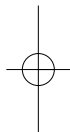


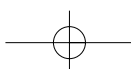
# SELECCIÓN DE LECTURAS DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## Compilación

*Dra. C. Regla Alicia Sierra Salcedo*  
*Lic. Elvira Caballero Delgado*



**Editorial**  
**Pueblo y Educación**





Edición: *Ing. Carmen T. Navarro Ponce*  
Diseño: *María Elena Gil Mc Beath*  
Corrección: *Carmen L. González Carballo*  
*Magda Dot Rodríguez*  
*Esmeralda Ruiz Rouco*  
Emplane: *Mariset V. Somavilla Alvero*

© Regla Alicia Sierra Salcedo y Elvira Caballero Delgado, Cuba, 2009  
© Editorial Pueblo y Educación, 2009

ISBN 978-959-13-1695-0

**EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN**  
Ave. 3ra. A No. 4605 entre 46 y 60,  
Playa, Ciudad de La Habana,  
Cuba. CP 11300.

# ÍNDICE

## **INTRODUCCIÓN / V**

### **LA INVESTIGACIÓN COMO FUNCIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA**

*La actividad científica como proceso y como resultado / 3*

*El impacto de las investigaciones en las ciencias de la educación / 7*

*La investigación como función del profesional de la educación: modo de actuación profesional pedagógica / 17*

*Etapas de la investigación educativa / 32*

*Errores que se cometen en diferentes fases del proceso investigativo / 40*

### **LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA ESCOLAR**

*La investigación científica desde la escuela / 49*

*El estudio de casos en la investigación educativa / 61*

*Particularidades de la investigación pedagógica relacionadas con la promoción de la salud en el ámbito escolar / 92*

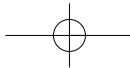
*¿Qué es la Investigación Acción Participativa? Perspectivas teóricas y metodológicas / 106*

*¿Cómo sistematizar? / 131*

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES**

*La investigación educativa ante las exigencias de la formación de educadores en al actualidad / 149*

*Regularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación educativa / 160*



*Caracterización y estructura de la investigación educativa en el pregrado / 164*

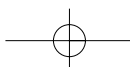
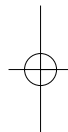
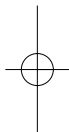
**TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

*El cuestionario. Su diseño en la investigación educativa / 179*

*Técnicas para el registro de información en la práctica educativa / 184*

*Algunas técnicas para el diagnóstico en el contexto individual, grupal e institucional / 198*

*La autoobservación en la actividad investigativa del docente en formación / 222*



# INTRODUCCIÓN

La investigación educativa constituye uno de los objetivos esenciales en la labor del docente, de ahí la necesidad de elevar su preparación en esta dirección.

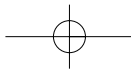
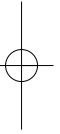
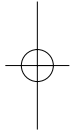
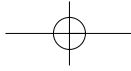
La selección de lecturas de Metodología de la Investigación Educativa que se presenta constituye una compilación realizada con el objetivo de ofrecer una visión teórica, práctica y metodológica acerca de la investigación educativa en el contexto de la formación del personal docente.

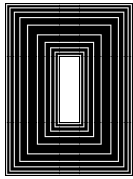
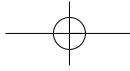
En esta compilación se reúnen artículos ya publicados sobre la temática y al mismo tiempo se expresan nuevas aristas de la investigación educativa en la práctica educacional cubana que reflejan la profundización teórica metodológica de los autores en la investigación en el contexto educativo.

La estructura del texto transita desde aspectos teóricos, que justifican la investigación como función profesional pedagógica, haciendo énfasis en elementos metodológicos acerca del papel que esta desempeña en la práctica escolar resaltando su importancia en la formación inicial del docente, hasta una propuesta de técnicas e instrumentos válidos tanto para la investigación como para el autodiagnóstico de las habilidades investigativas.

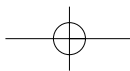
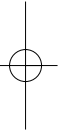
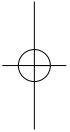
Novedosa resulta, en esta propuesta, la inclusión al final de la compilación de una serie de instrumentos para identificar el nivel de dominio cognitivo de la metodología de la investigación y de los métodos teóricos, como una vía de dotar a los lectores de algunas herramientas para la regulación de su autoaprendizaje.

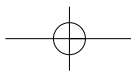
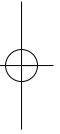
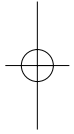
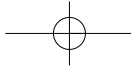
El material que sometemos a su consideración resulta de obligada consulta para todos aquellos interesados en la labor investigativa, en particular para los maestros en formación.





# **LA INVESTIGACIÓN COMO FUNCIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA**





# LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA COMO PROCESO Y COMO RESULTADO<sup>1</sup>

*Dra. C. Beatriz Castellanos Simons*

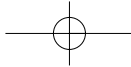
A lo largo de la historia, el conocimiento científico, la ciencia misma ha estado en manos de las clases dominantes, como productoras y generadoras de ese conocimiento, y también como usufructuarias, con amplias posibilidades de emplearlo no solo en beneficio propio, sino como una poderosa arma de control y manipulación, de domesticación de los oprimidos, como diría Paulo Freire. Indudablemente, conocer es poder, y solo el conocimiento hace libres a las personas, por cuanto potencia la actuación consciente en correspondencia con las leyes y regularidades que determinan la vida en la naturaleza y la sociedad.

Al mismo tiempo, el saber atesorado por las élites y encerrado en los monasterios y las universidades, se ha ido erigiendo en el único conocimiento legítimo y valedero, separándose de los problemas de la vida cotidiana; se menosprecian los saberes y las experiencias que acumulan las personas y se desvirtúa el rico caudal de la sabiduría popular.

Los problemas de la ciencia no son, por tanto, ajenos a las opciones ideológicas; la forma en que se hace ciencia, sus fines, el empleo de sus logros, y el espíritu mismo de la actividad científica, responden siempre, directa o indirectamente, a una filosofía del mundo y del ser humano, y sobre todo a una postura ética.

En el momento actual, en las puertas del tercer milenio, cuando se derrumba el paradigma de la modernidad y surge pujante una visión postmoderna propia de la nueva civilización postindustrial de la informática, se impone, como condición *sine qua non* de la supervivencia humana, un desarrollo sostenible centrado en el ser humano, donde la ciencia, la tecnología, la educación y la cultura, al servicio de una mejor calidad de vida individual, familiar y social, desempeñen un papel de primer orden en los procesos de cambio.

<sup>1</sup> Tomado del Curso Intensivo de Investigación Científica impartido en la Universidad Mayor, Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca.



El ser humano conoce, como modo de existir, su actividad cognoscitiva cotidiana, la de acceso al conocimiento empírico espontáneo como forma de saber práctico, popular, emanado de la experiencia, del contacto directo sensorial con el mundo y del intercambio con otras personas a través de la comunicación.

Este saber, surgido antes de existir la ciencia, se acumula en forma de creencias, opiniones, ideas, tradiciones, y hasta de supersticiones y prejuicios, adquiriéndose por lo general sin orden ni premeditación; muchas veces sin intencionalidad consciente, y sin el empleo de una vía especial para lograrlo, ni de métodos y procedimientos especiales. Puede entonces tener un carácter impreciso, subjetivo, contradictorio o falso, pero también es posible arribar a conclusiones y generalizaciones valederas que ayudan a las personas, desde los tiempos más remotos, a adaptarse a distintas condiciones de su entorno natural y social.

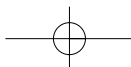
*¿Qué diferencia a la actividad cognoscitiva cotidiana y espontánea de la actividad científica investigativa?*

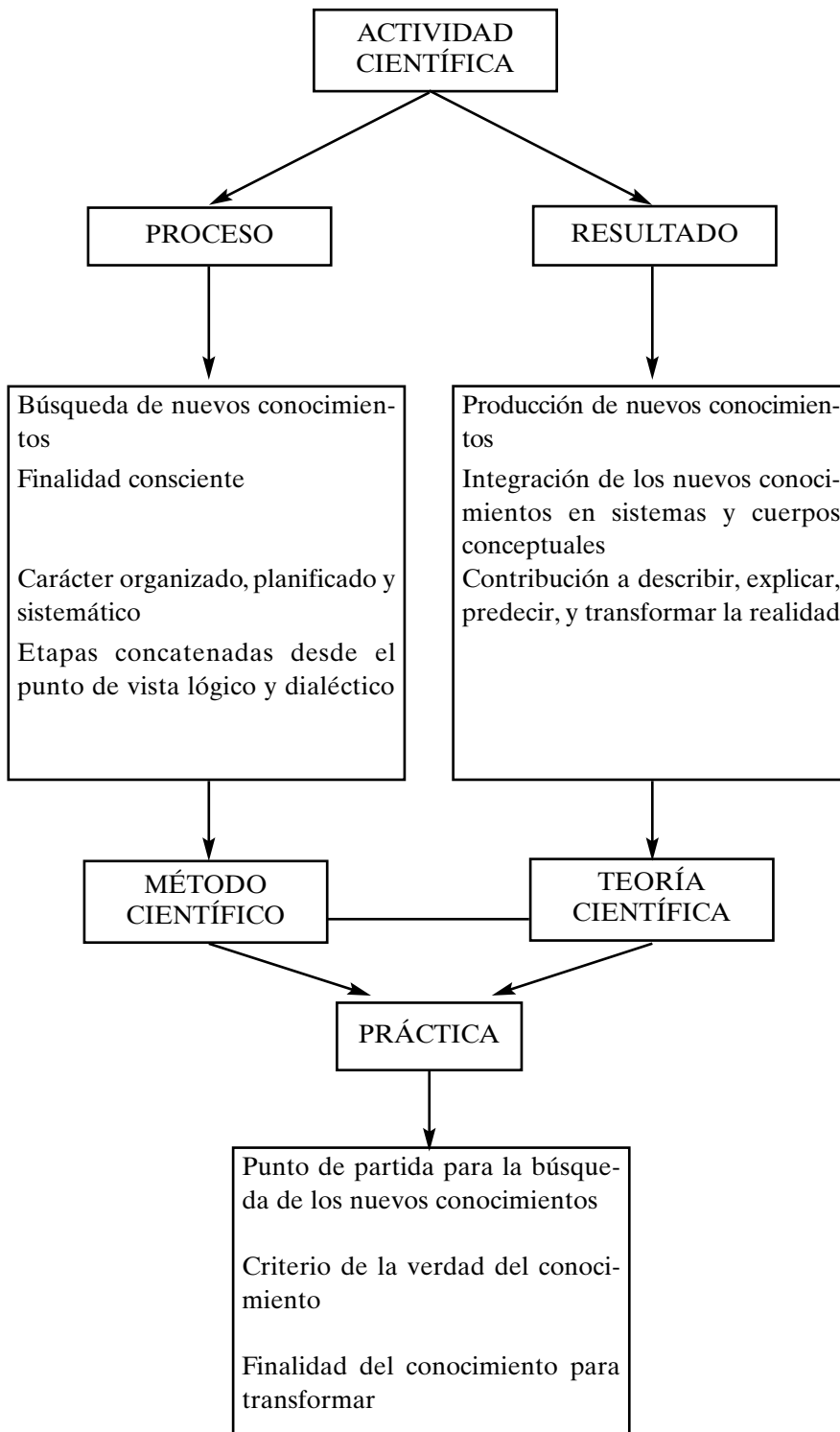
La *actividad científica* es una forma especial de *actividad humana*, dirigida conscientemente a la obtención metódica y sistemática de conocimientos objetivos sobre la realidad natural y social, y sobre la propia subjetividad del ser humano. Es un campo diferenciado y relativamente independiente, que puede ser analizado en dos planos: como proceso y como resultado.

En el plano procesal, la actividad científica se corresponde con el proceso de investigación científica, a través del cual tiene lugar la búsqueda intencionada, metódica, consciente, sistemática y planificada de un resultado o fin consciente: la producción de nuevos conocimientos, los cuales aunque parten de la práctica, de la realidad, y se verifican en ella y a través de ella, no existen de forma aislada e independiente, sino que se integran en cuerpos de conocimientos estructurados en los marcos de la teoría científica.

Por lo tanto, el objetivo de la actividad científica es trascender los aspectos fenoménicos y superficiales, explicando las propiedades internas, los mecanismos, las regularidades. El saber científico refleja el mundo en forma de conceptos, categorías, principios y leyes; como señala Carlos Marx, la tarea de la ciencia consiste en reducir el movimiento visible que actúa en el fenómeno al verdadero movimiento interno.

En la actividad científica existe una ligazón inseparable entre el método, la teoría y la praxis, ya que los conocimientos se obtienen metódicamente a partir de los datos de la práctica, se integran en una teoría explicativa, y esta se comprueba en la realidad, contribuyendo al mismo tiempo a su transformación.

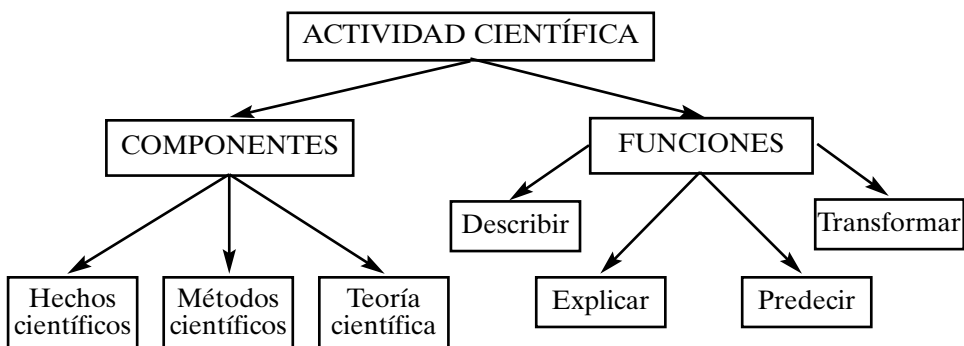


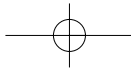


## *Características de la actividad científica*

1. La actividad científica es un proceso consciente de búsqueda del conocimiento, que profundiza en las propiedades, leyes y regularidades de la realidad en las esferas de la vida natural y social.
2. Este proceso es metódico, por cuanto la investigación se realiza de forma planificada, organizada y sistemática, a través de etapas o momentos concatenados lógicamente y dialécticamente, y empleando diferentes métodos, técnicas y procedimientos, tanto teóricos como empíricos y estadísticos.
3. El proceso parte siempre de los problemas, necesidades y contradicciones de la práctica. (Entiéndase por pluralidad de la actividad práctica humana: la propia ciencia, la industria y la tecnología, los procesos sociales, el campo de la educación, etcétera.)
4. Al mismo tiempo, la búsqueda se fundamenta en una teoría de partida, en referentes conceptuales orientadores que guían la indagación, y sus resultados se articulan coherentemente en los marcos de la teoría, enriqueciéndola.
5. Los resultados alcanzados a través de este proceso permiten la obtención de hechos científicos con vistas a describir, explicar, predecir y transformar la realidad, o sea, cumplimentar las cuatro funciones esenciales de la ciencia.
6. De este modo, el fin último de la búsqueda de conocimiento es la praxis, donde toda teoría es contrastada (corroborada o refutada), y donde todo resultado teórico tiene su razón de ser al contribuir a mejorar la vida humana y transformar las condiciones de la práctica.

### **Componentes y funciones de la actividad científica**





## EL IMPACTO DE LAS INVESTIGACIONES EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*Dr. C. Miguel Jorge Llivina Lavigne, Dr. C. René Hernández Herrera,  
Dra. C. Victoria Arencibia Sosa, Dr. C. Orestes Valdés Valdés,  
M. Sc. Guillermo Machado Machado*

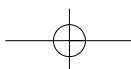
En los últimos tiempos, y como consecuencia del acelerado desarrollo de la sociedad en todas sus esferas, ha venido cobrando mucha fuerza en el contexto de la gestión de la ciencia el término *impacto de los resultados científicos tecnológicos*.

En el caso de las ciencias de la educación lo anterior tiene un significado especial, que parte del debate en torno a los complejos nexos existentes entre la educación y el desarrollo social (Llivina y otros, 2002), que hoy ocupa un espacio prioritario en los escenarios contemporáneos y ha propiciado el surgimiento de nuevas alternativas para perfeccionar la eficiencia de los sistemas, las políticas y las estrategias en este ámbito, todo ello con el propósito de lograr que los sistemas educativos den respuesta a las exigencias sociales, permitiendo que los futuros ciudadanos del mundo puedan vivir más a tono con las complejas relaciones que subsisten en el siglo XXI.

### *Consideraciones generales en torno a las investigaciones en las ciencias de la educación*

Si la educación es el proceso social de transmisión y apropiación de la cultura —comprendida esta, en el más amplio sentido antropológico, como los frutos de la experiencia y la creación humanas—, los profesionales de la educación de hoy han de dominar los códigos de la modernidad y los logros del desarrollo espiritual, científico y tecnológico, para desempeñar con éxito su función de *mediadores sociales* en condiciones de vida complejas y cambiantes.

Los escenarios actuales demandan una resignificación del lugar y papel de las ciencias de la educación en la vida social, en correspondencia con su *objeto de estudio*, que son los fenómenos de una realidad educativa que se transforma vertiginosamente. En este contexto, la investiga-



ción educativa se convierte en una *vía estratégica* esencial para potenciar el mejoramiento de la calidad educativa.

La investigación representa, en efecto, uno de los ejes dinamizadores de la práctica sociohistórica humana, y la tendencia prevaleciente hoy apunta a la integración de la producción del conocimiento científico en la planificación de las políticas de desarrollo social. Por tanto, los resultados de la actividad de ciencia e innovación tecnológica en el campo educacional desempeñan un creciente papel en la toma de decisiones, la solución de los problemas inmediatos y perspectivas, y la construcción de la teoría, como guía indispensable para toda acción transformadora.

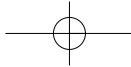
Entendemos que los *resultados* de la actividad científica son aquellos productos terminados y medibles que deben aportar los proyectos de investigación y desarrollo a partir de los recursos materiales y humanos disponibles y del empleo de métodos, técnicas y procedimientos científicos, con vistas a alcanzar sus objetivos específicos y contribuir en consecuencia, a la solución del problema (CEE, 1999).

Si aceptamos la *investigación* como un proceso de construcción del conocimiento científico, este representa su resultado, que se logra mediante la utilización de métodos, técnicas y procedimientos científicos. Así, el resultado, entendido como producto terminado del proyecto investigativo, constituye siempre determinado tipo concreto de conocimiento teórico, práctico o teórico-práctico aplicado acerca del objeto, así como determinados productos materiales. Por tanto, los resultados se establecen en función del logro de objetivos específicos y la solución del problema, aunque su soporte puede ser diverso así como de características muy distintas.

La *investigación educativa* tiene un trascendente *encargo social*, relacionado con la búsqueda de propuestas científicamente sustentadas, que contribuyan a dar respuesta a los grandes desafíos que impone el desarrollo de cada sociedad; pero constituye en igual medida un factor esencial de la *profesionalización del personal pedagógico*, como premisa y condición para el *cambio educativo*, que se entiende como el proceso de transformación gradual e intencional de las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa escolar, dirigido a promover una educación desarrolladora (Castellanos y otros, 2001:14).

Consideramos importante precisar que en este trabajo, y en las condiciones del desarrollo, es importante atender a la cuestión de los impactos de los resultados de nuestras investigaciones, todo ello sin dejar de tener en cuenta la necesaria evaluación del proceso investigativo.

Teniendo en cuenta que la investigación es un proceso dinámico y que necesariamente debe irse retroalimentando durante su desarrollo, se requiere profundizar en la conducción, realización e implementación de la investigación, ya que, obviamente, de eso dependerán los resultados que se obtengan. Al respecto existe una relación dialéctica que debemos



atender, y es la referida a la conducción del proceso investigativo y los resultados obtenidos.

Dicho en otras palabras, cualquier investigación en las ciencias de la educación tiene como fin, en última instancia, contribuir a ese cambio educativo, ya sea de manera inmediata, mediata o a largo plazo.

### *Los impactos en las investigaciones en las ciencias de la educación*

A partir de la conceptualización descrita de la investigación educativa y del fin de la misma (contribuir al cambio educativo), tiene sentido considerar que los impactos de las investigaciones en las ciencias de la educación haya que buscarlos en los resultados del cambio educativo, pudiéndose definir como las transformaciones intencionalmente logradas de concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa escolar que contribuyen a la educación desarrolladora de las personas.

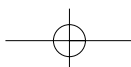
Lo anterior conlleva necesariamente a comprender que los impactos se van produciendo de manera gradual. Algunos de ellos pueden ser obtenidos de manera casi inmediata, a muy corto plazo, y son los que tienen que ver generalmente con cuestiones de forma en el objeto de investigación; por ejemplo, con cuestiones de organización escolar, higiene, algunas metodologías de enseñanza, entre otras.

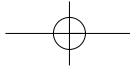
Otros impactos son observables a mediano plazo, sin que en nuestra opinión sea posible acotar en tiempo este espacio para todos los casos; nos estamos refiriendo a resultados que vayan dirigidos a lograr cambios en la actuación de los sujetos, pero solo a nivel de sus prácticas y hasta en las manifestaciones externas de sus actitudes; por ejemplo, con resultados que traten de estrategias de aprendizaje, motivacionales, de orientación, de comunicación, etcétera.

Otro caso son los impactos a largo plazo, que en nuestra opinión tienen que ver con transformaciones a nivel de las concepciones de la comunidad educativa escolar; nos estamos refiriendo a resultados de investigaciones de tipo fundamental, teóricas, de resultados encaminados al desarrollo de competencias, valores, entre otras.

Hay dos cuestiones en la gestión de la ciencia que son cardinales cuando se habla de los resultados y sus impactos, la introducción y la generalización de los mismos.

La *introducción* de resultados científico-técnicos es el proceso de implementación por parte de las entidades ejecutoras y de los investigadores de los resultados en el proceso pedagógico, con el propósito de probarlos y comprobar su utilidad en el perfeccionamiento de la calidad de la educación.





Por otra parte, la *generalización* de resultados científico-técnicos es el proceso de asimilación e implementación por parte de los organismos de la Administración Central del Estado, territorios, empresas y otras entidades estatales, de aquellos resultados científicos y técnicos ya probados y útiles, generados en el país o fuera de este, que contribuyan a mantener o elevar la eficiencia, eficacia, calidad y competitividad en el cumplimiento de las producciones y los servicios (CITMA, 2000).

De estas definiciones resulta claro que todo resultado que tenga impacto debe haber sido previamente introducido; sin embargo, no toda introducción de resultados puede ser vista como el impacto de estos. En este caso pensamos que es necesario tener en cuenta el tipo de resultado y en qué plazo se piensa que se puede lograr su impacto. Lo que sí está claro es que para poder generalizar un resultado de investigación y desarrollo (I + D) deben estar muy claros sus impactos.

Luego de haber obtenido los resultados, las problemáticas que enfrentamos son dos: en primer lugar, cómo lograr que ocurran esos impactos; y en segundo lugar, cómo evaluar que realmente son impactos en el campo de acción definido.

Ambas cosas deben estar concebidas en el propio diseño teórico-metodológico de la investigación y aparecer explícitamente en el documento del Proyecto de Investigación y Desarrollo, pero deben elaborarse indicadores generales de impacto en la educación, que en los momentos actuales, hasta donde hemos podido revisar, no existen.

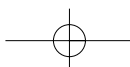
## *Principales áreas de impacto de las investigaciones en las ciencias de la educación*

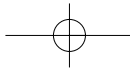
### **Política educacional y dirección del sistema**

Se introducen cambios o modificaciones en la política educacional, debido a la incorporación de los resultados de las investigaciones, que constituyen transformaciones en las relaciones sociales e interpersonales, el sistema de valores que las regulan, y los métodos y estilos de dirección.

### **Instituciones educacionales**

Como consecuencia de la adopción de resultados de las investigaciones educativas en las instituciones educacionales, ocurren transformaciones en la dirección de las instituciones escolares o en el territorio, en el mejoramiento de las condiciones de vida de estas, en el trabajo metodológico en sus diferentes formas (planificación, divulgación a través de los medios masivos de comunicación y las TIC), así





como el trabajo de las organizaciones políticas y de masas en las instituciones escolares.

### **Desarrollo de los actores involucrados en el proceso educativo**

Esta es el área fundamental de los impactos de los resultados de las investigaciones en las ciencias de la educación; nos estamos refiriendo a transformaciones que propicien:

- El desarrollo de aprendizajes desarrolladores.
- La formación de una cultura general integral en los educandos.
- El desarrollo de una personalidad integral, que les permita a todas las personas defender las conquistas del socialismo, nuestros valores, nuestra identidad nacional.
- Aumento de consenso teórico en torno a las ciencias de la educación.
- Desarrollo de las ciencias de la educación.
- Perfeccionamiento de la formación y superación del personal docente.

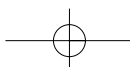
Para poder lograr impactos en cualquiera de estas áreas, somos del criterio que son condiciones necesarias las siguientes:

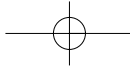
- La adecuada relación cliente-ejecutor, en nuestro caso entre los principales clientes, que son las educaciones y los investigadores de los institutos superiores pedagógicos, para poder identificar los resultados que realmente son necesarios y los métodos y las vías para su introducción y su generalización, que pueden incluir hasta su estructuración en el sistema de trabajo del MINED.
- Los recursos materiales y humanos necesarios para obtener los resultados.
- Los recursos y posibilidades para la difusión de los resultados.
- Carácter holístico de los mismos, o sea, que sean resultados que vean los problemas integralmente y su solución como la respuesta más completa posible.

Esto hace que las estrategias de ciencia e innovación tecnológica deban contemplar que las condiciones anteriores se garanticen.

### *Algunas consideraciones preliminares acerca de la evaluación del impacto de los resultados de las investigaciones educativas*

En las condiciones actuales del desarrollo, la evaluación del impacto de los resultados de las investigaciones educativas es un proceso social





ineludible, e imprescindible para lograr el cambio educativo que exige la tercera revolución educacional, la cual “[...] Tiene como principal objetivo desarrollar una batalla de ideas para que todo nuestro pueblo alcance una cultura general e integral. Se trata de perfeccionar la obra realizada y partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos. Hoy buscamos lo que a nuestro juicio debe ser y será un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos en el modelo de sociedad que el pueblo de Cuba se ha propuesto crear”.<sup>1</sup>

En este sentido, la investigación educativa tiene un trascendente encargo social, relacionado con la propuesta de alternativas científicas que contribuyan a dar respuesta a los grandes desafíos mundiales, así como a los que enfrenta la educación cubana en la actualidad:

- Lograr la articulación entre la centralización educativa y los necesarios procesos de descentralización, con vistas a estimular el protagonismo de la comunidad educativa escolar en la gestión y la toma de decisiones.
- Asegurar la unidad del sistema, atendiendo en la misma medida a la diversidad educativa en correspondencia con las necesidades individuales y las demandas de las escuelas, las familias, las comunidades y los territorios.
- Garantizar la universalización de una educación de calidad para todos, privilegiando el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Una primera acción para el desarrollo de la evaluación del impacto ha de ser la definición del marco referencial del impacto y de su medición, para de esta forma poder garantizar una adecuada evaluación de los resultados.

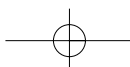
Consideramos que esta evaluación debe tener dos momentos:

1. La evaluación que hacen los propios investigadores y que debe estar concebida en todo proyecto de I + D como parte del diseño teórico metodológico del mismo y debe utilizar determinados indicadores generales y otros más específicos.

En la propia investigación es donde se define el marco referencial del impacto, por tanto es aquí donde se debe hacer una primera valoración acerca de estos, precisando cuáles son los tipos de impacto que se producen, qué indicadores específicos se utilizaron y qué resultados se obtuvieron al utilizarlos.

2. La evaluación externa, que realizan los expertos, teniendo en cuenta esencialmente los indicadores generales para la evaluación del impacto.

<sup>1</sup> F. Castro: “Discurso pronunciado en el acto de inauguración del Curso Escolar 2002-2003”, 16 de septiembre de 2003.



## **Algunos indicadores para la evaluación externa del impacto de los resultados en las ciencias de la educación**

Los indicadores que proponemos aparecen como indicadores de la actividad de ciencia, innovación tecnológica y medio ambiente del MINED, estos son:

1. Correspondencia de los resultados con los diferentes programas de la Revolución.
2. Existencia de convenios interinstitucionales para la obtención de los resultados.
3. Resultados publicados en revistas nacionales de cualquier formato.
4. Resultados publicados en revistas internacionales arbitradas.
5. Resultados publicados en libros por editoriales nacionales o extranjeras.
6. Participación en eventos nacionales e internacionales.
7. Aplicación de métodos y técnicas del trabajo científico informativo a los resultados.
8. Resultados introducidos en la práctica y certificados por las enseñanzas en los territorios.
9. Resultados que están inscritos en el registro de la propiedad intelectual o industrial.
10. Disposición de los recursos materiales indispensables para obtener los resultados.
11. Ejecución del presupuesto asignado.
12. Gestión de financiamiento por otras vías.
13. Grado científico, categoría docente o título académico del jefe del proyecto y de los integrantes del equipo de investigación.
14. Cursos de superación, postgrado, maestrías, especialidades o doctorados donde se han utilizado.
15. Tesis de doctorado y de maestría que son consecuencias directas del resultado.

Las reflexiones realizadas en este trabajo no pretenden ser definitivas, constituyen un primer intento de acercarnos al problema de los impactos de los resultados de I + D en las ciencias de la educación.

Consideramos por último, que es necesario continuar profundizando en la relación dialéctica existente entre el proceso de investigación y los productos (resultados) de este.

### *Bibliografía*

ÁLVAREZ, C. y V. SIERRA: *Metodología de la investigación científica. Programa Internacional de Maestría en Educación Superior*, Universidad Andina Simón Bolívar, Sucre, Bolivia, 1997.

- ANDER-EGG, E.: *Hacia una metodología del trabajo social*, Ed. ECRO, Buenos Aires, 1976.
- ARENCIBIA, V., R. HERNÁNDEZ y M. LLIVINA: *Proyectos de investigación educativa: una alternativa en la gestión de la actividad científica*, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, 2000.
- AROCENA, R.: “América Latina, la investigación y el mundo”, en revista electrónica *Ciencia al Día Internacional*, 2001.
- BAR, G.: “Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo”, en *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, Lima, 1999.
- BRIONES, G.: *La investigación social y educativa*, Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá, 1995.
- \_\_\_\_\_: *Preparación y evaluación de proyectos educativos*, Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá, 1995.
- CASTELLANOS, B.: *Apuntes para la construcción de un ECRO acerca de la Investigación Educativa*, Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, 2000.
- CASTELLANOS, B. y J. DUARTE: *Selección de Temas de Metodología de la Investigación Social*, Editora Política, La Habana, 1982.
- CASTELLANOS, B., A. M. FERNÁNDEZ, M. J. LLIVINA y otros: *La formación de la competencia investigativa: un reto permanente de la profesionalización pedagógica*. Colección Proyectos, Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, 2002.
- CASTELLANOS, D., B. CASTELLANOS, M. J. LLIVINA y otros: *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas: *Bases teóricas para la elaboración y desarrollo de proyectos educativos*, Ediciones CEBIAE, La Paz, 1997.
- Centro de Estudios Educativos: “Glosario”, en *Taller de Diseño de Proyectos de Investigación-Desarrollo e Innovación Tecnológica*, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, 1999.
- \_\_\_\_\_: *Orientaciones para la elaboración del informe anual de los resultados de la actividad científica de las facultades y la presentación de los resultados de los proyectos de investigación*, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, 2001.
- CEPAL/UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Organización de Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992.
- CITMA: *Segunda convocatoria a proyectos en el marco del PNCT “La sociedad cubana. Sus retos y perspectivas frente al siglo XXI”*, GEPROP, CITMA, La Habana, 2001.

- “Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, en *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo, 1990.
- DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Ed. Santillana / UNESCO, Madrid, 1996.
- “Marco de Acción Regional”, en *Educación para Todos en las Américas*, Santo Domingo, República Dominicana, 10-12 de febrero, 2000.
- ELLIOT, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Ediciones Morata, Madrid, 1993.
- FERNÁNDEZ, A. M., B. CASTELLANOS, M. J. LLIVINA y otros: *Caracterización del estado actual y las potencialidades de la actividad científica y su gestión en el sector educacional de la Ciudad de La Habana*, Resultado del Proyecto de Investigación “La gestión de la actividad científica en el sector educacional (MINED) de la Ciudad de La Habana”, Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, Octubre, 2002.
- GARCÍA, L. y otros: *Los retos del cambio educativo*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1999.
- GOETZ, J. y M. LECOMPTE: *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Ediciones Morata, Madrid, 1988.
- GÓMEZ, L. I.: “El desarrollo de la educación en Cuba” (conferencia especial), en *Congreso Internacional Pedagogía 2001*, Palacio de las Convenciones, La Habana, 5-9 de febrero, 2001.
- HIDALGO, J. L.: *Investigación educativa. Una estrategia constructivista. Cuadernos de Educación Continua*, Centro Coordinador de Educación Continua, México, 1989.
- KAUFMAN, R. A.: *Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas*, Ed. Trillas, S. A., México, 1980.
- LAGE, A.: “Desafíos del desarrollo”, en *Ciencia, innovación y desarrollo*, vol. 1, no. 1, La Habana, 1995.
- \_\_\_\_\_ : “La ciencia y la cultura: las raíces culturales de la productividad”, en revista *Cuba Socialista*, no. 20, La Habana, 2001.
- LINCOLN, Y. y E. GUBA: *Naturalistic inquiry*, Ed. Sage, Beverly Hills, USA, 1985.
- LLIVINA, M. J., B. CASTELLANOS, D. CASTELLANOS y otros: *Los proyectos educativos: una estrategia para transformar la escuela. Colección Proyectos*, Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, 2001.
- LLIVINA, M. J., R. HERNÁNDEZ y B. CASTELLANOS: *La hipótesis en la investigación científica*, Dirección de Ciencia y Técnica del MINED, La Habana, 2003.

- MARTÍNEZ LLANTADA, M.: Los métodos de investigación educacional: lo cuantitativo y lo cualitativo, Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, 2003.
- MAYOR, F. y A. FORTI: *Science et Pouvoir. Collection DÉFIS*, Editions UNESCO, 1996.
- MINED: *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de Cuba*, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2001.
- \_\_\_\_\_: *Metodología para la entrega y presentación de los resultados de la actividad de ciencia e innovación tecnológica en los programas ramales del MINED*, Dirección de Ciencia y Técnica, MINED, enero, 2003.
- \_\_\_\_\_: *Seguimiento del Forum Mundial de Educación para Todos. Convocatoria Nacional*, La Habana, junio, 2001.
- MINED / Dirección de Ciencia y Técnica: *Proyección Estratégica para la Ciencia, la Innovación Tecnológica y el Medio Ambiente*, quinquenio 2003-2007.
- PASTURINO, M.: *Educación y trabajo: la construcción de competencias profesionales y laborales en los programas de inserción productiva*, Biblioteca Virtual de la OEI, Educación Técnico-Profesional, weboei@oei.es, 1999.
- POZO, J. I.: *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.
- TELLERÍA, J.: *Manual y glosario razonado sobre ciencia, tecnología e innovación en Latinoamérica*, Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, La Paz, 2001.

# **LA INVESTIGACIÓN COMO FUNCIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN: MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA<sup>1</sup>**

*Dra. C. María Victoria Chirino Ramos*

En las universidades pedagógicas se aboga, cada vez con mayor frecuencia, por perfeccionar la formación inicial de los futuros profesionales de la educación, especialmente en el área investigativa donde la carencia demostrada en la práctica educativa ha sido evidente.

Las demandas actuales de la sociedad implican a maestros y maestras en la búsqueda, desde posiciones científicas, de soluciones a los problemas educativos del contexto en que se desempeñan como profesionales. Por ello es que se hace imprescindible reflexionar acerca del papel de la investigación en el desempeño profesional pedagógico.

El nivel de actualidad de la problemática no significa que sea nueva; en las raíces de la educación cubana encontramos latente esta idea en nuestros más insignes pedagogos. Así, Enrique José Varona planteó que el maestro debe conocer los métodos de investigación, para enseñar a aplicarlos, porque el hombre es un perpetuo investigador, consciente o inconsciente, así como que conocer es una necesidad primordial como nutrirse (ICCP, 1984).

El análisis de la esencia de esta frase conduce a uno de los retos fundamentales que debe enfrentar todo educador o educadora en la escuela contemporánea: enseñarlos a los estudiantes a encarar los problemas docentes y de la vida, dotarlos de los recursos necesarios para que puedan darle solución siempre que sea posible, desarrollar mentes flexibles, capaces de encontrar diferentes alternativas a una misma situación, y todo ello apoyándose en la ciencia.

Se trata entonces de educar la personalidad de hombres y mujeres altamente humanos, sensibilizados con su realidad social, lo que los compromete con su transformación creadora sobre la base de una con-

<sup>1</sup> Tomado de “El perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación” tesis de doctorado, 2002.

cepción científica del mundo en que viven. Esta concepción científica del mundo implica:

- Reconocer el carácter objetivo del mundo material.
- La posibilidad de conocer la esencia de los procesos y fenómenos de la realidad.
- Encontrar en las ciencias y en la investigación científica el camino para interpretar, fundamentar y proyectar de forma creadora dicha realidad.

Formar una concepción científica del mundo implica: vincular los contenidos científicos a los problemas de la realidad; dominar los métodos de la ciencia para aplicarlos y enseñar a utilizarlos; hacer uso de la gnoseología dialéctica para permitir que los estudiantes transiten conscientemente por la vía del conocimiento científico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desempeño profesional de los maestros, entendido como su práctica profesional educativa, en la que deben dar respuesta a los problemas de carácter profesional que la afectan, así como proyectar estrategias de desarrollo a partir de las condiciones existentes, demanda ineludiblemente una formación investigativa como base necesaria para el éxito profesional. Por ello la investigación es vista como una de las funciones del profesional de la educación (García Ramis; Blanco Pérez; García Batista; Chirino Ramos; Rodríguez Rebutillo; Miranda y Páez, entre otros).

Las funciones son definidas como las propiedades que manifiestan los procesos conscientes en su desarrollo y que se expresan mediante acciones generalizadoras (Álvarez de Zayas, 1999). Por otra parte, se plantea que una función depende de las otras que posee el objeto durante su movimiento y en sus relaciones con el medio (Centro de Estudios Educativos, 2000). Considerando estos aspectos como válidos, se hace necesario particularizarlos en la profesión pedagógica, o sea, cuáles son esas funciones profesionales pedagógicas y qué relaciones hay entre ellas.

Las funciones profesionales pedagógicas declaradas por el Ministerio de Educación (MINED) y los institutos superiores pedagógicos (ISP) sobre las cuales se estructura la formación profesional pedagógica y que son declaradas en la investigación del modelo del profesional del Centro de Estudios Educativos del ISP Enrique José Varona, son: función docente-metodológica, función de orientación y función investigativa.

Considerando que el objeto de trabajo del profesional de la educación es el proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces hay dos categorías esenciales implicadas: enseñanza y aprendizaje, y por tanto deviene como primaria la función docente metodológica, puesto que se relaciona directamente con el enseñar y el aprender como acciones generales que caracterizan a los sujetos participantes de este proceso

en su interactuar, el maestro desde un rol profesional y los estudiantes desde su rol de aprendices.

Cabe entonces preguntarse, ¿qué relación puede establecerse entre la función docente-metodológica y las demás funciones profesionales pedagógicas? ¿Existe interdependencia entre ellas? Para responder esas interrogantes, se hace necesario analizar cada una de las funciones y determinar si existen interrelaciones entre ellas.

## *Funciones profesionales pedagógicas*

### **Función docente-metodológica**

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con calidad, es necesario que el profesorado tenga pleno dominio de la ciencia particular que imparte, de la metodología de la misma, así como también de los contenidos de las ciencias de la educación.

Esto lo lleva constantemente a una actualización y profundización teórica; a la búsqueda de nuevos métodos de trabajo; a indagar, experimentar, intercambiar criterios con otros colegas en el seno de su departamento o cátedra, e incluso en marcos de actuación profesional más amplios.

La función docente-metodológica es entendida como actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa (Blanco y Recarey, 1998:85). Puede percibirse la relación de las actividades con una acción generalizadora como es la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello sería oportuno explicitar también las actividades encaminadas a la organización de dicho proceso.

A través de esta función docente-metodológica debe modelar y desarrollar didácticamente la asignatura considerando las exigencias curriculares, las diferencias individuales y el contexto grupal, por lo que debe problematizar acerca de: ¿quiénes son estas personas?, ¿cómo piensan, sienten y actúan?, ¿qué necesidades de aprendizaje tienen?, ¿cuál es el nivel de desarrollo que han alcanzado?, ¿cuál es su estilo de aprendizaje?, ¿qué intereses, motivaciones y aspiraciones tienen?, ¿qué influencias educativas inciden sobre ellos?, ¿qué tipo de orientación necesitan?, ¿considera el currículo estos elementos?, ¿cómo satisfacer las necesidades individuales desde el marco grupal?

Estas interrogantes demandan un diagnóstico que sirva de base para organizar científicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, y como

parte del mismo atender las diferencias individuales; por lo tanto debe abarcar aspectos de índole general, particulares de la asignatura y específicos de cada estudiante. Inmersa en este proceso está la orientación como condición necesaria para el éxito de las tareas de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir acompañado de observación sistemática, análisis y reflexión que permitan ir evaluando logros y dificultades, y por lo tanto ajustando la planificación a partir del nivel de desarrollo alcanzado e ir proyectando nuevas acciones en función del desarrollo potencial y de los objetivos propuestos. Este es también el punto de partida para la innovación curricular que conduce a propuestas más enriquecedoras de la personalidad de los estudiantes.

Se puede plantear que para realizar con éxito esta función el maestro tiene que investigar, puesto que la investigación está inmersa en el accionar profesional que demanda esta función docente-metodológica. Al respecto, Paulo Freire, con gran sabiduría, señaló que *no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza*, es decir, que el profesor debe ser investigador, y que esto no es una cualidad o forma de ser o de actuar que se adiciona a la de enseñar, sino que la indagación, la búsqueda y la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente (Freire, 1998:32). Por tanto, se precisa que, en su formación permanente, el profesor se perciba y se asuma como investigador.

Entonces, se hace necesario reflexionar acerca de la importancia de la identidad profesional como punto de partida en la formación profesional pedagógica y su vínculo con el desarrollo del pensamiento científico-pedagógico y el modo de actuación que debe caracterizar a este profesional donde la investigación se imbrica como esencia del mismo.

### **Función orientadora**

La orientación como función es muy discutida, puesto que cae en el plano de la psicología y por ello hay autores que separan la orientación psicológica que debe realizar el psicólogo como especialista capacitado para ello, de la orientación pedagógica que puede realizar el maestro y la maestra.

La función orientadora es entendida por Blanco y Recarey como actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo (Blanco y Recarey, 1998:85). La orientación como acción generalizadora, tiene un carácter eminentemente educativo y está dirigida a brindar ayuda especializada, acompañamiento, en el crecimiento profesional y humano, en la toma de decisiones.

Dentro de las acciones de orientación que la tipifican como función profesional pedagógica están, entre otras, la orientación a la actividad de estudio, orientación vocacional o profesional, y orientación pedagógica a la familia, por lo que esta función tiene relaciones de interdependencia con la función docente-metodológica. Hay acciones de orientación que pueden realizarse en grupos y otras que requieren atención individualizada.

Para poder realizar con éxito esta función, el maestro o maestra necesita, una vez precisada el área de orientación y el o los sujetos a orientar, buscar información acerca de la problemática individual y/o grupal, así como de la familia y la comunidad en que está enclavada la escuela, para dar respuesta a interrogantes necesarias que permitan hacer análisis objetivos en torno a las problemáticas de los sujetos. Esto lleva implícito un proceso de caracterización y diagnóstico como base necesaria para la adecuada orientación pedagógica.

Todo este proceso de búsqueda de información y diagnóstico de la comunidad, de la familia, del grupo, y de cada estudiante no es más que un proceso permanente de investigación que permite hacer un pronóstico lo más objetivo posible y proyectar las acciones de orientación pedagógica necesarias para que puedan enfrentar su realidad de forma consciente y enriquecida, por lo que puede decirse que la investigación educativa está intrínsecamente vinculada a la función orientadora del profesional de la educación.

### **Función investigativa**

Esta no debe verse como una función aislada de su quehacer diario, sino que debe ser la vía fundamental del éxito de su desempeño profesional, imbricada en las diferentes funciones que realiza. De esta forma contribuye al autoperfeccionamiento del maestro o maestra, a la elevación de la motivación profesional y de la efectividad del proceso pedagógico, lo que redundará en su calidad, vista en el egresado, el cual debe satisfacer las necesidades y demandas sociales, así como ser capaz de proyectar su propio desarrollo.

Asignarle a los profesionales de la educación una función investigativa no debe significar una sobrecarga, sino una exigencia de profesionalización para elevar la calidad del proceso pedagógico. En la medida en que el profesional es capaz de interpretar adecuadamente su realidad educativa y acceder por sí al conocimiento que guía el perfeccionamiento de la misma, se identifica más con su profesión al involucrarse como parte de la problemática y de su solución, se hace independiente y experimenta sentimientos positivos de realización personal y profesional, se transforma en productor de conocimientos y desarrolla su creatividad en

función del perfeccionamiento continuo de la educación y de su autoperfeccionamiento profesional. La preparación para el cumplimiento de la función investigativa, exige de la apropiación del método científico en el proceso formativo.

La función investigativa tiene como contenido esencial:

- La identificación y jerarquización de los problemas que están obstaculizando el proceso educativo. Parte de la observación y valoración de la realidad educativa, y puede concretarse mediante el diagnóstico.
- La teorización acerca del problema para poder asumir una posición científica que sustente las propuestas de cambio que deriven de dicho proceso, lo que demanda una constante búsqueda y actualización teórica.
- La introducción y evaluación en la práctica de los resultados obtenidos con vistas a su transformación y continuo perfeccionamiento, lo que implica la observación y análisis reflexivo permanente *en, sobre y para la práctica*.

Este contenido esencial comprende las acciones generalizadoras implícitas en el método científico: problematización, teorización y comprobación, donde la práctica está presente en todo el proceso, en estrecho nexo con la teoría. Por lo tanto, lo que se le pide a los maestros y maestras hoy, no es que investiguen por investigar, sino que se transformen en profesionales competentes a partir del mejoramiento de su práctica educativa mediante la investigación de los problemas que la afectan, así como la reflexión permanente con visión de futuro, buscando alternativas de perfeccionamiento continuo sustentadas en posiciones científicas y éticas.

Sin embargo, muchos profesionales de la educación en ejercicio aún no son conscientes de este hecho, y consideran la investigación como una sobrecarga que los agobia y para la cual no se sienten preparados. Se pueden analizar dos vertientes derivadas del hecho de que maestros y maestras apliquen directamente en su práctica profesional los métodos de la ciencia:

1. La contribución al perfeccionamiento continuo de la realidad educativa.
2. El desarrollo en los estudiantes de un método científico de trabajo.

### *Contribución al perfeccionamiento continuo de la realidad educativa*

El profesional de la educación es, por la esencia de su trabajo, un investigador; pero para encontrar soluciones científicas a sus problemas profesionales debe tener compromiso profesional, ser consciente de la

necesidad de investigar, y tener los recursos teóricos y metodológicos para ello. Como profesional, no debe limitarse a la solución de problemas, sino que la investigación debe permitirle proyectar nuevos niveles de desarrollo de su realidad educativa, esto es tener visión de futuro y prepararse para el mismo.

Los profesionales de la educación alcanzan prestigio y profesionalidad en la medida en que su actividad profesional puede ser desempeñada con independencia y creatividad, cuando es capaz de analizar críticamente su práctica educativa y llegar, por la vía de la ciencia, a encontrar nuevas alternativas que permitan resolver los problemas más emergentes que la están afectando, así como cuando enfrentan los retos que el desarrollo social perspectivo demanda a la educación.

Estos problemas pueden ser:

- Educativos individuales, grupales o generales.
- Curriculares (tanto de diseño, de desarrollo, como de evaluación).
- Relacionados con las influencias educativas del entorno: escuela-familia-comunidad.
- Propios de la ciencia particular que imparte. (Aunque no es lo que se pide hoy a los profesionales de la educación, no se excluye como posibilidad, dado su desarrollo actual y motivación.)

Por su naturaleza, estos problemas pueden ser de diversa índole: eminentemente pedagógicos, didácticos, psicológicos, sociológicos, y otros; por lo tanto su abordaje necesita de una fuerte preparación en las diferentes ciencias de la educación, en la ciencia de su especialidad, así como el dominio del método científico.

Poder investigar la diversidad de problemas del entorno educativo, conlleva la necesidad de aprender a trabajar en equipos multidisciplinarios, donde cada especialista desde sus fortalezas es capaz de aportar elementos que contribuyan a solucionar dichos problemas, puesto que los mismos, al ser problemas de la realidad, no se resuelven fácilmente desde una sola arista de análisis, sino que su solución se encuentra más fácilmente desde la interdisciplinariedad.

Es importante que se perciba la interdisciplinariedad como la interacción entre dos o más disciplinas, producto de la cual las mismas enriquecen mutuamente sus marcos conceptuales, sus procedimientos, sus metodologías de enseñanza y de investigación, concepción que, al decir de este autor, implica un cambio de actitud ante el conocimiento, de fragmentaria a unitaria, aspecto que se comparte plenamente.

Esto quiere decir que los profesionales de la educación deben tener claridad de su misión social de “educar” en toda la magnitud del término, y por lo tanto, no pueden esperar que las normativas y decretos para el trabajo escolar, solucionen los problemas singulares que en su realidad

educativa enfrentan, sino que deben tener conciencia de la necesidad de encontrar dichas soluciones. Esto implica un proceso de investigación a partir del análisis crítico de su práctica educativa, diagnosticar los problemas que la afectan, precisar las aspiraciones, modelar e instrumentar las acciones que promuevan el cambio del estado real al estado deseado de dicha realidad.

De ahí que sea impostergable el hecho de que los maestros se sensibilicen con la necesidad de investigar para cambiar, que se armen de los recursos teóricos y metodológicos para ello, lo que demanda además la adopción de nuevos enfoques de investigación desde la posición dialéctico-materialista que sustenta nuestra ideología. Esta reconceptualización en el campo de la investigación educacional es importante para que la misma deje de ser externalista y desaparezca la creencia de que la investigación solo es atributo de “sabios”, pasando a la toma de conciencia de que la investigación en el campo de la educación es una función profesional que en las condiciones actuales de la sociedad reviste vital importancia.

A nivel mundial se están examinando en las últimas décadas múltiples alternativas para deselitizar la investigación educativa y superar la desvinculación existente entre esta y el trabajo educativo en la escuela. Se trata de abrir los espacios a formas más democráticas de producir el conocimiento cooperativamente y utilizarlo para la transformación de la realidad educativa. En muchos casos se promueven estilos investigativos como la investigación-acción y la investigación participativa, que rompen los moldes positivistas, potencian el protagonismo de nuevos actores y los preparan en la acción misma para enfrentar la solución de los problemas (Castellanos Simons, 1998:23).

Una investigación desde dentro del proceso pedagógico involucra a los protagonistas del mismo, o sea, directivos, maestros y estudiantes, comprometiéndolos con la problemática y su solución, transformándolo en un proceso educativo con enfoque investigativo, en el que la ciencia y el compromiso son los recursos fundamentales para el cambio educativo que requiere la escuela cubana actual.

Esto permitirá el uso de variantes que eleven la calidad del proceso y a su vez favorezcan la elevación de la motivación profesional, haciendo que el enfoque externalista de la educación quede atrás y el maestro deje de ser simplemente quien ejecuta las disposiciones, simple cumplidor de normativas que lastran su trabajo, restándole independencia y creatividad.

Cada vez se extiende con más fuerza por diferentes contextos el enfoque humanista, cobrando importancia los seres humanos que protagonizan el proceso: maestro, estudiante y grupo. Estos profesionales tienen mayor independencia y flexibilidad en su desempeño profesional, a par-

tir de que el currículo es visto como proyecto educativo, por lo tanto, más que asumirlo pasivamente, deben investigar. Resulta evidente que lograr este objetivo conduce a reflexiones en torno al contenido mediante el cual puede materializarse esta aspiración, en el cual el método científico debe estar presente como contenido a ser enseñado y aprendido, o, por lo que van ganando también en creatividad y se eleva su profesionalidad, al poder proponer soluciones científicas y/o alternativas de cambio a la dinámica de su desempeño educacional.

Por su parte, los estudiantes son vistos como sujetos activos de su propia educación y desarrollo, tomados en cuenta a partir de sus vivencias, experiencias, necesidades, aspiraciones, motivaciones y tendencias. En el contexto grupal se atiende la individualidad y son consideradas las diferencias en un clima de respeto y democracia que favorece la socialización del conocimiento y el intercambio científico de experiencias y opiniones. También se potencia la cooperación a partir de aprender a trabajar en equipos, sin descuidar el desarrollo individual.

Si bien puede considerarse que este tipo de proceso pedagógico es mucho más productivo, también hay que reconocer que es más complejo, porque los retos que deben enfrentar maestros y maestras son cada vez mayores, y cobra importancia la función investigativa, la que aún no es vista por muchos como parte de su trabajo diario y para la cual no se sienten preparados en sentido general.

Luego, a los profesionales en ejercicio hay que proporcionarles, por diferentes vías de la educación postgraduada y en la propia escuela, la capacitación y superación que les permitan desarrollarse profesionalmente con éxito, al mismo tiempo que debe irse perfeccionando el proceso de formación inicial de los futuros profesionales de la educación en las universidades pedagógicas.

### *Desarrollo en los estudiantes de un método científico de trabajo*

Hoy, para dar respuesta a la necesidad de que sea el maestro o maestra quien investigue en su propia realidad y proponga con base científica las posibles soluciones a los problemas de sus escuelas, se está reforzando la formación investigativa en las carreras pedagógicas, desde el primer año hasta el último, vista como la preparación para la función investigativa en su desempeño profesional, lo que implica necesariamente la apropiación del método científico y, por lo tanto, considerar los principios del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación educativa, los cuales son: objetividad, análisis multifactorial, flexibilidad, concatenación

universal, movimiento, carácter histórico concreto, y desarrollo (Martínez Llantada, 2002:27).

Los componentes didácticos de este proceso de enseñanza-aprendizaje deben tener la particularidad de estructurarse sistémicamente en función de la solución de los problemas profesionales pedagógicos, lo que favorece el acercamiento progresivo al proceso de la investigación educativa mediante la ejecución sistemática de las acciones generalizadoras del método científico, las cuales deben caracterizar el modo de actuación profesional que se va desarrollando a lo largo de la carrera. Visto de este modo, estas acciones, generalizadoras del método científico, pueden y deben llegar a desarrollarse como habilidades científico-investigativas.

El tránsito consciente del conocimiento sensorial a lo abstracto, a lo concreto pensado, a la práctica transformadora, se produce en la actividad que realiza el estudiante tanto en la institución formadora (ISP) como en la escuela de práctica preprofesional, la cual también deviene centro formador, al ser el escenario real de los problemas profesionales, y por manifestarse en este el objeto a ser transformado.

Se establece un estrecho vínculo entre la teoría y la práctica, manifestándose en el mismo la dialéctica de las acciones generalizadoras del método científico, ya que la realidad se problematiza a partir de las concepciones teóricas de base que tiene el(la) estudiante que le permiten evaluar su cumplimiento en la práctica; al teorizar se problematiza en torno a las posiciones de los diferentes autores y de las propias posiciones teóricas y se evalúan alternativas de solución; la comprobación se desarrolla a partir de la teoría asumida como válida y conduce a la detección de nuevas situaciones problemáticas. Esta interrelación dialéctica no niega que en cada etapa de la investigación la jerarquía de las mismas sea variable, o sea, que pueda primar una de estas acciones por encima de las otras.

Un elemento que se quiere destacar es la necesidad de ampliar el espectro teórico y metodológico que sienta las bases para la actividad investigativa tanto de estudiantes como de maestros en ejercicio, y dejar de limitar los cursos de metodología de la investigación al modelo tradicional. Se hace imprescindible profundizar en el enfoque dialéctico y su aplicación en alternativas como la investigación-acción participativa, que permitan su elección consciente por parte del estudiantado y del profesorado, a partir de sus presupuestos teóricos básicos y de sus posibilidades concretas de aplicación.

De forma muy clara y precisa Castellanos plantea que la investigación-acción participativa es el proceso creador mediante el cual los miembros de un grupo o comunidad intervienen, como protagonistas, en la producción del conocimiento para transformarse a sí mismos y a su propia realidad teniendo lugar una unidad orgánica entre la construcción del saber, el cambio de la realidad y la educación de las personas comprometidas (Castellanos Simons, 1994:12).

El profesional de la educación debe dominar y aplicar los métodos de la ciencia para que pueda ser capaz de desarrollar un pensamiento científico en los estudiantes. La sociedad actual exige de la escuela el desarrollo de personalidades sanas, hombres y mujeres con valores humanos, con compromiso social y con recursos personales para desempeñarse exitosamente en la práctica, o sea, prepararlos para la vida y para el trabajo social.

Contribuir a desarrollar en los estudiantes un pensamiento flexible, alternativo, científico, que conduzca al desarrollo de un método de trabajo por la vía de la investigación, aplicable a la docencia y a los problemas cotidianos, es una necesidad para el progreso social y el crecimiento humano.

Lo anterior supone la utilización de métodos que combinen el trabajo individual y el colectivo; crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la reflexión a partir de la diversidad de criterios, la búsqueda de conocimientos como una necesidad para interpretar adecuadamente la realidad y poder transformarla; considerar las vivencias, experiencias y los referentes individuales que permitan determinar el estado del conocimiento y contextualizarlo adecuadamente sobre la base de la diferenciación e individualización.

Además, es necesario desarrollar habilidades para el trabajo con la bibliografía, el análisis crítico y la valoración de los criterios de los autores, aprender a escuchar y a dialogar, no ceñirse a un criterio único como verdad absoluta. En resumen, es necesario romper los esquemas tradicionales y buscar vías más enriquecedoras de la personalidad.

En este proceso desempeñan un papel fundamental maestros y maestras, cuya dirección democrática centrada en el estudiante es esencial para conjugar enseñanza y aprendizaje, aprovechando las potencialidades educativas de todos los componentes del proceso a través de actividades que propicien:

- La problematización del entorno educativo.
- La reflexión y análisis permanente de la práctica educativa.
- La búsqueda teórica que permita la interpretación adecuada de la realidad educativa.
- La toma de posición personal, fundamentada científicamente ante las situaciones que se presentan.
- La contextualización de las problemáticas a partir de considerar las experiencias y vivencias personales, así como su desarrollo y tratamiento en las condiciones concretas del contexto educativo.
- La socialización de experiencias en un clima de respeto, comunicación y camaradería.
- El trabajo con la diversidad en cuanto a niveles de desarrollo, diferencias de opiniones, métodos de trabajo y otros.

- El trabajo en equipos que favorezca el desarrollo de la cooperación.
- La individualización de tareas a partir del nivel de desarrollo alcanzado, las motivaciones personales, los intereses, así como las aspiraciones de los y las estudiantes.
- La participación de los estudiantes en la toma de decisiones durante todo el proceso.
- El trabajo sistemático con los métodos de las ciencias y con los de la investigación educativa.

Todo esto implica un proceso investigativo encaminado al conocimiento del grupo, de su problemática, de las diferencias individuales de sus miembros, de los recursos de aprendizaje con que cuentan, sus necesidades, tendencias y aspiraciones, para sobre esta base potenciar el desarrollo individual y grupal, aportando un método científico de trabajo, el cual debe estar implícito en el modo de actuación profesional pedagógica.

Al referirse a los modos de actuación profesional, García Ramis plantea que representan la generalización de los comportamientos del profesional mediante los cuales actúa sobre el objeto de trabajo. Al ser manifestaciones comportamentales correspondientes con las estructuras internas de la profesión, se identifican con las funciones del profesional. Están constituidas por el conjunto de procedimientos, métodos y estados para la comunicación y la actividad pedagógica. Revelan determinado nivel de las habilidades y capacidades, así como de constructos, esquemas y modelos de actuación profesional (García Ramis y otros, 1996:19).

G. Valiente define el modo de actuación profesional como un sistema de acciones de una actividad generalizadora, que modela una ejecución competente y creativa, comprometida consigo mismo y con la sociedad, por lo tanto autotransformadora, que le permite al alumno revelar su propia identidad y le sirve como medio para educar su personalidad (Gala Valiente, 1996:17).

Por su parte, M. Castillo considera que se puede hablar de modo de actuación profesional, cuando se demuestra por parte del estudiante el dominio pleno de los conocimientos, habilidades, valores y capacidades más generales del objeto de la profesión, que permiten al mismo la aprehensión del método para su actuación profesional, imbricándose en un sistema de acciones generalizadoras de su actividad, adaptables a variadas formas y contextos, tributando la interacción de las mismas a la conformación de cualidades y rasgos distintivos de la personalidad, lo que nos permite identificar la especificidad del objeto y el encargo social de una profesión, y poder discernir entre ese profesional y otro (Castillo, 2001:55).

Del análisis de estos enunciados, puede generalizarse en relación con el modo de actuación profesional pedagógica:

- Se relaciona con los comportamientos del profesional de la educación para actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Se identifica con las funciones docente-metodológica, de orientación e investigativa.
- Se constituye a partir de los procedimientos, métodos y estados para la comunicación y la actividad pedagógica, así como las habilidades, capacidades, esquemas y modelos de actuación profesional pedagógica.
- A partir de estos elementos se estructura una actuación profesional competente, creativa, comprometida, autotransformadora y transformadora de su realidad.
- Revela la identidad profesional pedagógica.

En la formación inicial no se alcanza la verdadera madurez profesional; sin embargo, el vínculo estudio-trabajo, que es más intenso en la actualidad, favorece un desempeño preprofesional, mediante el cual se van desarrollando los rasgos distintivos del modo de actuación profesional pedagógica, al combinar el estudiante su actividad de estudio y trabajo tanto en el instituto superior pedagógico como en la escuela de práctica, contando ambos escenarios de su contexto formativo con modelos profesionales que inciden en su desarrollo. Luego, si bien no llega a desarrollar las capacidades pedagógicas a plenitud, sí debe alcanzar un desarrollo de los conocimientos científicos, las habilidades y valores profesionales que sientan las bases para las mismas.

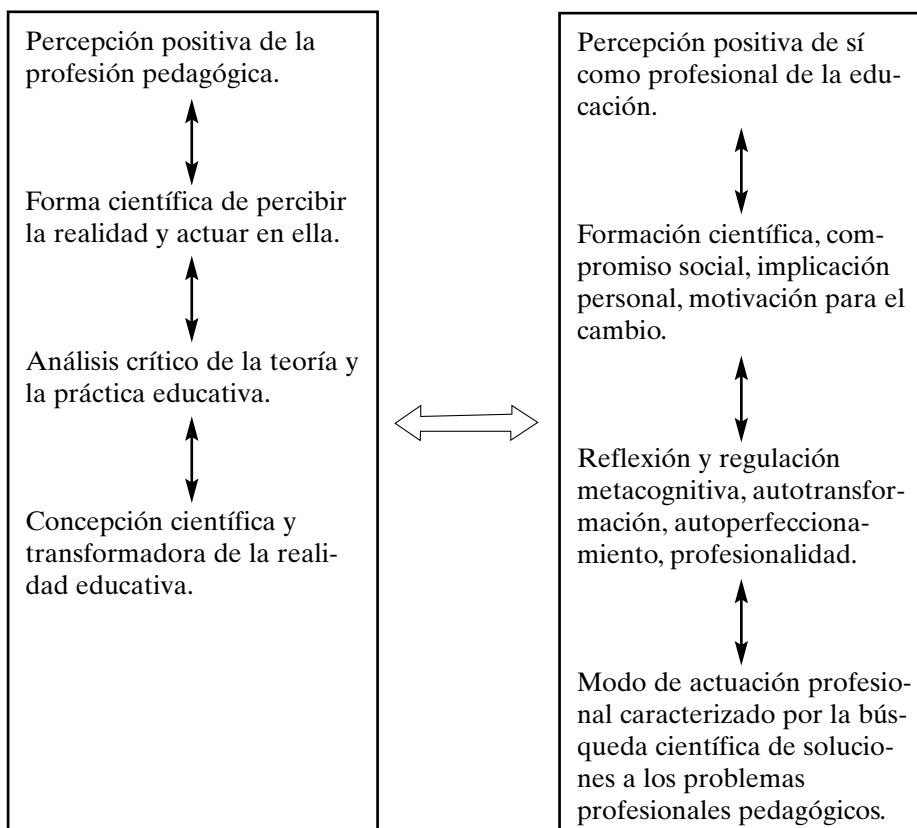
De ahí la importancia de que vivencie modelos de actuación profesional positivos, o sea, que se ajusten al objeto de la profesión y desarrollen todas las funciones para su transformación, que se ajusten también a las demandas del desarrollo histórico social, así como a las necesidades específicas del contexto en que se desempeñan. Esta capacidad creativa, transformadora, a la que se hace referencia, está indisolublemente vinculada a la función investigativa implícita en toda la actuación competente del profesional de la educación.

Entonces, puede plantearse que el modo de actuación profesional pedagógica es el sistema de acciones pedagógicas profesionales sustentadas en conocimientos, habilidades y valores profesionales pedagógicos, que permiten interactuar en la realidad educativa, percibir sus contradicciones, interpretarla científicamente y transformarla de manera creadora. Se expresa en su percepción positiva de la profesión y de sí como profesional de la educación, así como en el pensamiento científico pedagógico que caracteriza su forma de percibir, interpretar y proyectar la realidad, donde la investigación educativa es la vía para su transformación.

En este modo de actuación profesional la metacognición desempeña un papel fundamental, pues permite a los sujetos de este proceso educativo, reflexionar acerca de la calidad de sus procesos de pensamiento, sus fortalezas y debilidades en el actuar pedagógico y para el logro de sus metas y aspiraciones profesionales, como vía para la autorregulación, a

partir de la elaboración de proyectos de autoperfeccionamiento. Puede plantearse que el modo de actuación profesional pedagógica que hoy precisa desarrollar el futuro profesional de la educación, lleva implícita la formación investigativa, por ser la investigación educativa la vía legítima. Es importante destacar que el desarrollo del modo de actuación profesional requiere del desarrollo de motivos intrínsecos a la profesión que favorezcan la identificación y el compromiso profesional para la solución de los problemas del desempeño profesional pedagógico.

*Relación entre la percepción de la profesión y de sí como profesional*



Estos elementos se expresan en la satisfacción con la profesión, en la creatividad que se demuestre en el actuar, en la disposición al estudio y al trabajo, en la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, así como en la criticidad constructiva hacia sí y hacia los demás en su contexto de actuación preprofesional.

Esto quiere decir que la formación inicial, además de preocuparse por la formación científica, tiene que prestar especial atención a la formación humana que completa la formación profesional, tratando de erradicar el

disgusto ante las tareas de la profesión, la apatía, la indiferencia y falta de interés por los problemas profesionales pedagógicos, la negligencia y la reproducción pasiva de patrones ajenos como características de la profesión.

Esto se logra a partir de un trabajo científico-pedagógico que tome como punto de partida el diagnóstico, orientado a la satisfacción de las necesidades e intereses de los estudiantes, demostrándoles el valor de la teoría científico-pedagógica en la práctica educativa, de otorgarles un papel protagónico en su propia educación y desarrollo personal y profesional.

En esta labor educativa desempeñan un papel esencial los modelos profesionales positivos que el(la) estudiante pueda vivenciar en los escenarios de su contexto formativo, así como el trabajo esmerado que debe realizarse en la formación de valores ético-profesionales a lo largo de la carrera por todas las disciplinas científicas, alejado del formalismo y cada vez más cercano a la realidad educativa, a partir del análisis de los hechos y fenómenos que en ella se presentan, del análisis de las causas potenciales y consecuencias de los problemas educativos, que vayan logrando la sensibilización y la toma de conciencia progresiva de la implicación personal y del alcance social de los mismos.

Por lo tanto, la formación investigativa contribuye al desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica al favorecer el desarrollo de la identidad profesional, del conocimiento y pensamiento científico pedagógico, de habilidades investigativas como parte de las habilidades profesionales pedagógicas y valores ético-profesionales inherentes al profesional de la educación. La formación inicial investigativa provee al futuro profesional de los recursos para actuar de forma científica en la práctica y contribuir a la elevación de la calidad de la misma.

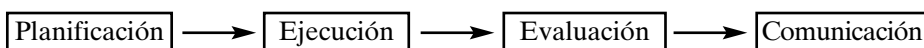
## ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*Dra. C. Beatriz Castellanos Simons*

El problema del método en la ciencia no se circunscribe a los aspectos externos, formales y estructurales de la actividad científica, sino que refleja la esencia misma del quehacer en esta esfera, relacionándose orgánicamente con las concepciones sustentadas acerca del proceso del conocimiento y con los fines y valores inherentes a este.

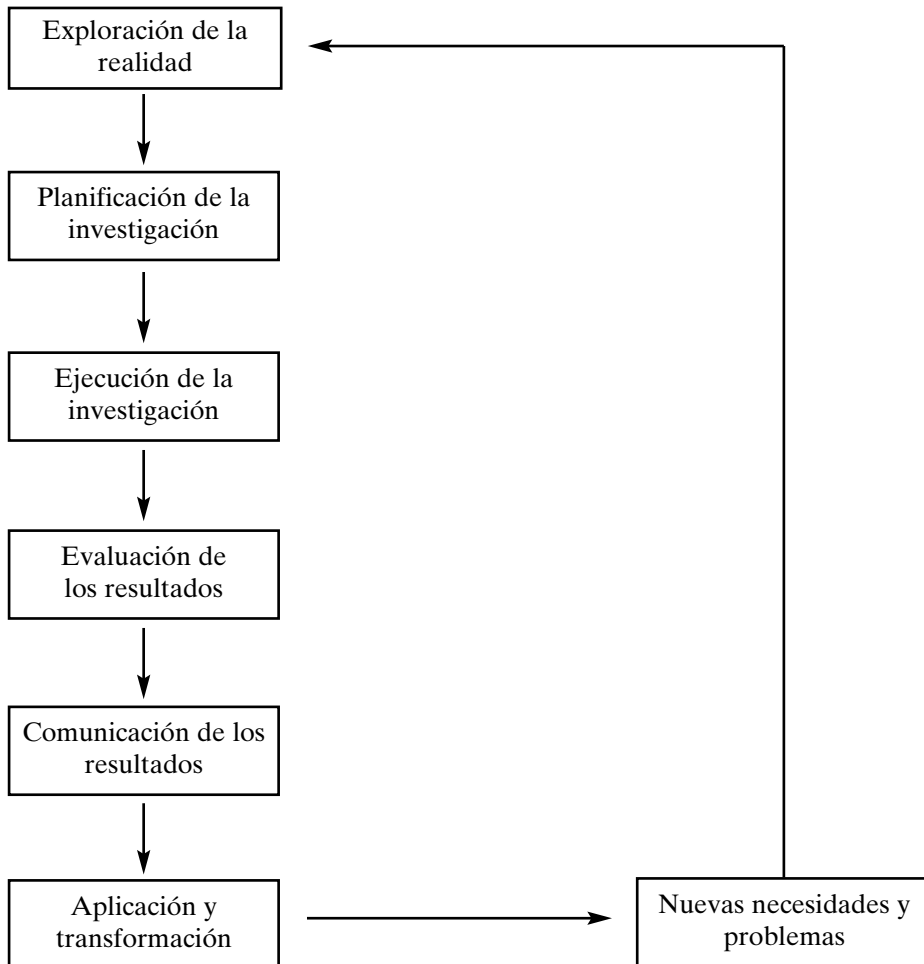
Si la espiral dialéctica del conocimiento humano sigue un camino ascendente y contradictorio, partiendo de la práctica, elevándose a la teoría para volver a la praxis transformadoramente, y si al mismo tiempo entendemos consecuentemente que la finalidad del saber es comprender la realidad para actuar creadoramente sobre ella en beneficio de los seres humanos, entonces podemos concluir que el método científico no representa una simple secuencia de pasos, procedimientos, técnicas, indicaciones y prescripciones, sino que constituye una estrategia consciente, organizada y sistemática, sobre la base del camino lógico y dialéctico del proceso del conocimiento, de modo que podemos definirlo como una estrategia que organiza y orienta la actividad científica como proceso, encaminada a la obtención de un nuevo conocimiento que transforme la realidad.

Según estas posiciones, el modelo clásico utilizado tradicionalmente para explicar el proceso investigativo, partiendo de cuatro etapas (planificación, ejecución, evaluación y comunicación de los resultados), resulta insuficiente para comprender en toda su complejidad el desarrollo del conocimiento humano, por cuanto desconoce el eslabón de la práctica, partiendo de la planificación sin haber explorado la realidad, y culminando con la elaboración del informe, sin contemplar la aplicación de los resultados:



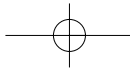
Por lo tanto, proponemos un modelo del proceso investigativo, sobre la base de la concepción del método científico como estrategia general de

enfrentamiento a la búsqueda de un saber transformador, considerando seis etapas o momentos significativos en el despliegue de la referida estrategia:



El desarrollo del proceso investigativo tiene lugar entonces con la siguiente lógica:

- El investigador (que no solo es el agente externo, experto y aislado de las bases), pertrechado con el método científico como estrategia orientada a la producción de conocimientos que transformen la realidad, parte de la exploración y problematización del contexto y construye activamente el objeto de estudio, apoyándose en referentes prácticos, teóricos y conceptuales.
- Se plantean posibles respuestas alternativas, hipotetiza desde un marco concreto y desde la lógica dialéctica, y selecciona estrategias en correspondencia con la naturaleza viva y dinámica del fenómeno



estudiado, aplicando técnicas y procedimientos acordes con estas. Así, el proceso deviene una espiral ascendente, colmada de avances y retrocesos, de caminos divergentes e imprevistos.

- Una vez recogida la información necesaria, la somete a una valoración cualitativa y cuantitativa en correspondencia siempre con determinado contexto histórico, tomando posición y comprometiéndose con una praxis transformadora.
- Al elaborar su informe, como documento operativo y no burocrático, tiene lugar la discusión colectiva, el intercambio reflexivo, la devolución y entrega. De este modo, se deselitiza el saber: este es producido desde la realidad y para resolver los problemas a ella inherentes, con la participación activa de las bases, de las personas implicadas que no son consideradas objetos, sino sujetos de la investigación.

Este enfoque, denominado Modelo teórico funcional del método científico, constituye un intento de superar las limitaciones del paradigma positivista desde bases gnoseológicas dialécticas, incorporando asimismo el espíritu de la investigación acción participativa, aunque tiene sus diferencias singulares respecto a esta, y puede ser aplicado en muy diversos campos de las ciencias, tanto sociales y humanísticas, como naturales y exactas.

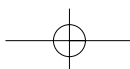
## *Etapas del proceso de investigación*

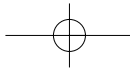
### *Exploración o diagnóstico de la realidad*

- Identificación de la situación problemática (partiendo de la observación directa e indirecta de los fenómenos) y establecimiento de un fin consciente.
- Estudio bibliográfico (localizar, seleccionar y procesar la información de fuentes documentales bibliográficas).
- Consulta a especialistas como fuente de información (revisión de la experiencia).
- Estudio intensivo de ejemplos o casos seleccionados (individuos, situaciones, grupos, comunidades, informes existentes).

### *Planificación de la investigación*

- Elaboración del diseño teórico (problema, objetivos, hipótesis, tareas, variables conceptuales y operacionales).
- Confección del diseño metodológico (población, muestra, métodos, técnicas, procedimientos, tratamiento estadístico).
- Elaboración del prediseño.
- Pilotaje.
- Puesta a punto del diseño definitivo.





### *Ejecución de la investigación*

- Recopilación de datos y evidencias.

### *Evaluación de la información*

- Procesamiento: categorizar, codificar, tabular, ordenar en tablas y gráficos.
- Valoración estadística.
- Interpretación de los datos e incorporación a la teoría.
- Conclusiones.
- Recomendaciones (soluciones propuestas y nuevos problemas).

### *Comunicación de los resultados*

- Redacción y difusión del informe o reporte de la investigación.

### *Aplicación y transformación*

- Introducción de los resultados en la práctica social, solución de los problemas, transformación de la realidad y confirmación en la praxis de los resultados obtenidos.

## *Exploración o diagnóstico de la realidad. Sus momentos fundamentales*

Esta etapa, abordada en el capítulo anterior, tiene como uno de sus pasos fundamentales la determinación de las necesidades educativas, en tanto situaciones problemáticas, que sirven de base para el enunciado del o de los problemas objeto de investigación (observar el cuadro expuesto en el estudio de esta etapa).

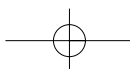
### **Determinación de necesidades educativas<sup>1</sup>**

Para lograr una adecuada estrategia para el desarrollo de una investigación resulta imprescindible determinar las necesidades educativas, que devienen situaciones problemáticas, elementos básicos que, como se ha dicho, resultan decisivos para el enunciado del problema científico.

¿A qué llamamos necesidad? Es la situación hasta cierto punto conflictiva que surge en una parte o en todo el sistema educativo, y que se percibe como una inconformidad o como una urgencia de resolver el estado en que se encuentra dicha situación.

Cuando se trata de identificar y analizar problemas educacionales es necesario partir de la comparación entre lo que está sucediendo en el aula, escuela o sistema, y lo que debería suceder.

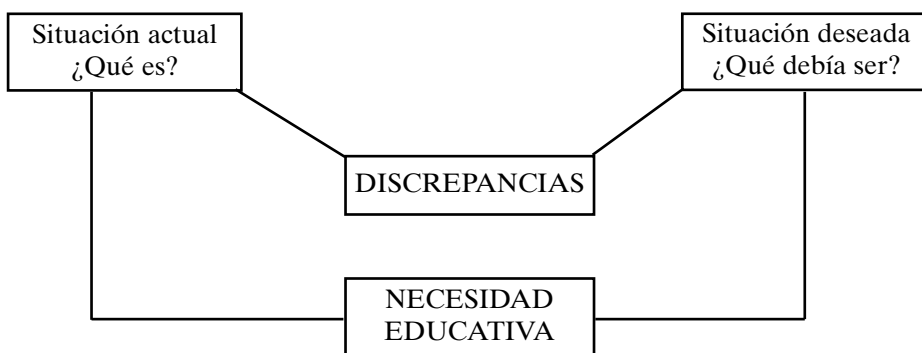
<sup>1</sup> Tomado del resumen de la Unidad Modular II. “Determinación de necesidades educativas”. ILCE, del Prof. Antonio Noguez y la Dra. C. Nerely de Armas.



Por tanto, la necesidad se ubica entre dos posiciones: ¿en cuál estado estamos actualmente?, ¿a qué aspiramos o en cuál estado deberíamos estar?

Desde la primera posición identificamos el problema cuando comparamos ambas posiciones. Así, sus discrepancias nos permitirán conocer cuáles son los verdaderos problemas y con ello podemos definir ciertas alternativas de solución (toma de decisiones).

De esta manera se afirma que las necesidades resultan de las diferencias percibidas entre una situación actual y otra deseada. Por ejemplo, si se analiza la situación de la protección del medio ambiente por un grupo de alumnos, podemos encontrar lo siguiente:



El análisis de esta necesidad nos ayudará a profundizar en las causas que originan la situación problemática y a determinar la estrategia que debemos seguir para solucionar este problema. Indudablemente, esta necesidad le aporta determinados elementos al investigador, que lo orientan hacia la toma de las decisiones correspondientes para el desarrollo de la investigación.

La situación real puede no reducirse a un solo problema, ya que detrás de una necesidad educativa pueden existir uno o más problemas que conforman una situación problemática.

Para evaluar las necesidades hay que hacer un estudio completo de la situación problemática y esto incluye los aspectos siguientes:

1. Recoger datos reales representativos del mundo real de los alumnos.
2. Considerar la evaluación de necesidades como un fenómeno dinámico cambiante.
3. Las discrepancias deben identificarse con los fines y no con los medios.

En la evaluación de necesidades participan educadores, alumnos, padres y miembros de la comunidad. Los datos de los participantes se pueden obtener a través de encuestas, mesas redondas, cuestionarios, entrevistas, paneles, etcétera. Se enfatiza la preferencia de los datos empíricos sobre los subjetivos.

Una vez determinado por el investigador el problema científico, como elemento rector del proceso de investigación, viene un momento importante de toma de decisiones, que sin perder la lógica interna de dicho proceso se irán plasmando en el diseño teórico primeramente, y en el metodológico después, y por último ambos se integran en el diseño, protocolo o proyecto de la investigación. Aquí no termina la toma de decisiones; nosotros somos del criterio que este proceso se mantiene durante toda la investigación, pues a pesar de que todo el trabajo se diseña al inicio, a medida que se va materializando y obteniendo resultados parciales, hay que ir tomando decisiones, inclusive en ocasiones es necesario rediseñar todo el trabajo investigativo; no olvidemos que el proceso de producción del conocimiento es una espiral dialéctica llena de contradicciones, y en ocasiones con retrocesos momentáneos.

Cuando partimos de la concepción del método científico manejada anteriormente, resulta consecuente que, si la meta es el cambio, la indagación no puede iniciarse con la planificación, sino con la exploración de la realidad, para poder identificar los problemas existentes. En general, la exploración contempla los pasos planteados con anterioridad.

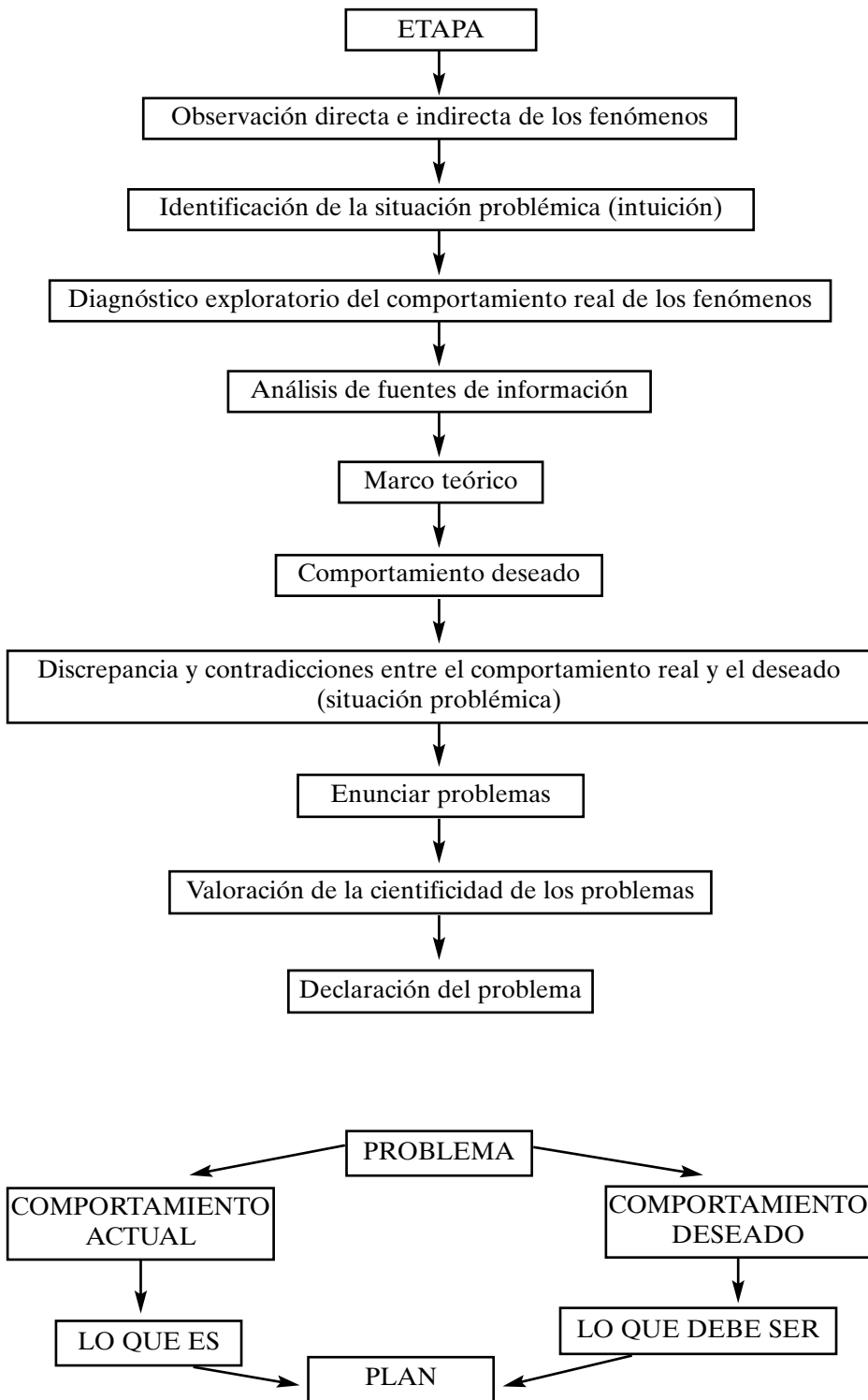
La exploración parte de la observación, tanto directa como mediata (productos de la actividad), referencias indirectas al realizar observaciones directas, por un observador testigo (observación no incluida) o por el observador participante (observación incluida). De esta forma obtiene una primera aproximación a la realidad que le permite identificar una situación problemática y un diagnóstico del comportamiento real del fenómeno.

Estos primeros resultados deben compararse con un marco teórico de referencia, que aporta el comportamiento esperado, ideal, acerca de cómo debería ser el fenómeno que se investiga, lo cual se logra a partir del análisis de las fuentes de información necesarias al efecto (literatura científica, documentos, investigaciones anteriores, reportes estadísticos, criterios de expertos, etcétera).

La comparación constituye la vía que permite descubrir, a partir de las discrepancias y contradicciones entre lo real y lo esperado, qué no funciona como debía, y por ende, detectar el problema que requiere solución, determinar las necesidades investigativas.

La exploración permite conocer la multiplicidad de condiciones o factores que pueden estar determinando una situación o fenómeno, o la condición contribuyente a tal fenómeno, y sobre esta base poder precisar los problemas, seleccionar los que serán objeto de estudio y plantear hipótesis.

Debe tenerse en cuenta que existe un problema cuando hay una discrepancia o contradicción entre un comportamiento o estado actual y un comportamiento deseado. La planificación posibilita transitar del estado actual al deseado.



Solo cuando identificamos el problema, conocemos las contradicciones y divergencias existentes entre lo actual y lo ideal, y así podemos definir las alternativas de solución. Por tanto, la planificación representa partir de un punto, de un comportamiento actual (modelo analítico, diagnóstico), detectado en la exploración, y utilizar una estrategia para llegar al comportamiento deseado (modelo prospectivo, pronóstico).

### *La planificación del proceso investigativo*

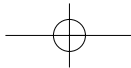
Una vez que el investigador concluye el momento exploratorio y formula su problema investigativo a partir de las contradicciones existentes entre la situación actual del fenómeno y el modelo prospectivo trazado (situación deseada), debe pasar a preguntarse:

- ¿De qué forma puede ser solucionado el problema en cuestión?
- ¿Cómo llegar desde un estado insatisfactorio hasta uno deseable donde se superen las divergencias diagnosticadas, logrando las metas propuestas?

Precisamente, planificar significa elaborar el plan de acción estratégico que permita transitar hacia la situación ideal prevista, lo que presupone establecer los objetivos a alcanzar según las condiciones dadas, prever las vías, pasos y acciones indispensables para cumplirlos, distribuyendo consecuentemente los recursos materiales y humanos disponibles, así como los plazos de ejecución y las responsabilidades.



En este complejo y creativo proceso de toma de decisiones, las alternativas seleccionadas son concretadas y plasmadas en el protocolo o proyecto de la investigación, cuya elaboración representa la finalidad última de la planificación.



## **ERRORES QUE SE COMETEN EN DIFERENTES FASES DEL PROCESO INVESTIGATIVO**

*Dr. C. Gilberto García Batista*

El proceso investigativo transcurre en la dinámica de sus fases, las que garantizan la solución del problema científico, así como la presentación y socialización de los resultados obtenidos, que se incorporan al acervo de la ciencia.

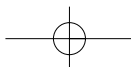
Este proceso se inicia con una exploración que permite la identificación del problema de investigación y de ahí se deriva la planificación del trabajo científico, elaboración del programa o diseño. Vinculado a este se encuentra la puesta en práctica de la investigación, donde se pone a prueba la hipótesis. Posteriormente se realiza el procesamiento de la información, la elaboración del informe final, la introducción y socialización de los resultados en la práctica.

En cada una de las fases, a partir de nuestra experiencia en la realización de investigaciones en el campo educativo, se cometen errores de distinta naturaleza que pasaremos a analizar.

### *Fase de exploración*

Esta fase permite identificar claramente el problema de investigación. En ocasiones se ha precisado la situación en la que se producen las manifestaciones fenoménicas del problema, pero no existe claridad acerca de los diferentes factores que influyen en este y cuáles no han sido investigados suficientemente. Por tanto, es necesario buscar en la práctica educativa y en la literatura científica cómo ha sido abordado el tema de investigación.

Algunos autores no tienen en cuenta esta fase y pasan por alto el contexto en el que surgen y se manifiestan las condiciones que motiven la aparición de un problema científico.



## *Fase de diseño de la investigación*

Para *identificar el problema* es necesario revelar claramente la contradicción que se manifiesta. En ocasiones, la formulación del problema es tan general que no puede ser resuelto con los medios disponibles; por otro lado, no existen suficientes recursos humanos y materiales para dar solución adecuada al problema. No siempre se logra explicitar la importancia social del problema a resolver, es decir, cómo quedará transformada la práctica educativa una vez que sea resuelto.

En la *relación problema, objeto, campo de acción* existen insuficiencias, pues en ocasiones estos dos últimos no se encuentran en el área categorial del problema. Es muy importante tener claridad teórica para definirlos con precisión y relacionarlos adecuadamente. Por ejemplo, si el objeto es el proceso de enseñanza-aprendizaje, el campo de acción puede ser uno de sus componentes, pero no es posible aceptar el estado de salud.

En la *elaboración del marco teórico* resulta frecuente que se realice una exposición muy general, donde no se especifican las categorías conceptuales que sustentan el problema, ni la posición asumida por el autor del trabajo científico. Por otro lado, a veces no se tienen en cuenta los elementos que aporta la exploración empírica, y que son esenciales en el contexto en que se realiza la investigación.

El *objetivo de investigación* refleja lo que aspiramos transformar y constituye una expresión del problema una vez resuelto. En ocasiones se formulan objetivos que no se pueden lograr en el marco contextual en que se realizará la investigación. Desde nuestra concepción debe ser uno, con el máximo de generalidad; dos o tres a veces entorpecen ver claramente dónde queremos llegar en la investigación.

Las *tareas* se derivan del problema y del objetivo, y constituyen acciones concretas que el investigador realizará para dar solución al problema. Para el que se inicia en este camino es difícil la formulación de estas acciones; algunas veces, tareas que constituyen fases del proceso investigativo, y por tanto no son tareas, otras se sitúa la búsqueda bibliográfica, pero no se enuncia para qué. Deben redactarse en términos cognoscitivos.

En el *planteamiento de hipótesis* se pueden cometer diferentes errores; entre los más frecuentes se encuentran, el que no responda a la interrogante formulada, que se utilicen términos poco claros y precisos, o no prever las técnicas que permitan probar o rechazar la hipótesis. Cuando se formulan preguntas científicas o ideas a defender que desempeñan el papel de las hipótesis, debe evitarse siempre la ambigüedad en los términos utilizados.

Derivada de las hipótesis se encuentra la *operacionalización de las variables*. En primer lugar, es común que no se identifiquen adecuada-

mente las definiciones operacionales muy abstractas, con elementos de difícil medición empírica. Por tanto, es necesario definir cada una de las variables, y en ellas plantear los indicadores que serán sometidos a prueba, y que permitirán la elaboración correcta de los instrumentos y técnicas de investigación.

En la *determinación de los métodos y técnicas de investigación* es habitual encontrar trabajos que, a pesar de utilizar un conjunto de métodos, no son declarados en la fase de planificación; por otro lado, se declaran métodos y técnicas que en el material escrito no se explica su utilización. También es posible utilizar técnicas que se pueden aplicar en menor tiempo en lugar de las adecuadas, porque los resultados de la investigación se han solicitado en un corto plazo. Habitualmente se utilizan métodos teóricos y empíricos de investigación, pero a menudo no se explicitan las razones de la selección de cada método.

En el *diseño de instrumentos* pueden cometerse errores por falta de una correcta determinación de los indicadores de cada variable: no tener en cuenta la triangulación de la información a obtener, el cruzamiento de las preguntas en los diferentes instrumentos, la formulación inadecuada de preguntas, una estructura incorrecta de las diferentes preguntas, instrucciones incompletas o incorrectas. Se evitan errores cuando se hace un pilotaje de todos los instrumentos elaborados, y se corrige cada uno de ellos.

Las diferentes preguntas elaboradas para las encuestas y cuestionarios, deben codificarse, de esta manera resultará más fácil su procesamiento posterior. Es esencial tener en cuenta que la cantidad de preguntas no debe ser excesiva, pues los sujetos que constituyen la muestra pueden rechazarla y no motivarse ante su extensión.

En la *determinación de la muestra* los errores más frecuentes están determinados por los criterios de representatividad que se aplican, es decir, que se seleccionó un porcentaje de la población sin el análisis estadístico necesario. Otras veces no se da a conocer la población a la que pertenece la muestra, por lo que no es posible hacer las generalizaciones pertinentes.

Debe tenerse en cuenta que cuando el tipo de investigación que se realiza es *acción participativa*, los criterios muestrales son otros, pero sí debe caracterizarse el grupo de sujetos con los que se trabaja.

### *Fase de ejecución de la investigación*

En esta fase se aplican todos los instrumentos y se comete un gran número de errores, pues comienzan a aparecer factores no previstos por el investigador. Para evitar esto lo primero que se requiere es una adecua-

da planificación de todos los pasos que deben darse tanto en tiempo como en espacio, es decir, determinar los locales, el tiempo promedio de aplicación de cada instrumento y técnica, la preparación adecuada de los entrevistadores, entre otros.

Durante la aplicación de los instrumentos puede crearse un clima adecuado de confianza que facilite la comunicación de los criterios que se solicitan. En ocasiones se mezclan interpretaciones y comentarios de los entrevistadores con las respuestas dadas por los participantes, no se escribe con letra clara las respuestas, entre otros.

Debe hacerse una hoja de instrucciones para la aplicación de cada instrumento, donde se expliquen las orientaciones que es necesario seguir; esto requiere controles periódicos de calidad.

Para la realización de observaciones debe anotarse adecuadamente los hechos, y elaborar una hoja de registro con su código, lo que facilitará la recogida e interpretación posterior de los datos.

Todo el material recopilado debe ordenarse atendiendo a los criterios que seguirá el investigador. Si esto no se realiza, es común que el material se mezcle y en el momento del procesamiento tenga dificultades.

### *Fase de procesamiento y análisis de la información*

En esta fase se pueden cometer errores relacionados con la utilización inadecuada de programas computacionales, en la creación de las bases de datos y procesamientos manuales, y en la forma de presentar la información.

En el primero de los casos debe asegurarse de que, por la vía seleccionada, obtendrá la información que necesita a partir de las tareas propuestas.

Las bases de datos o procesamiento manual deben ser rigurosas, pues al final puede perder información que resultará esencial para comprobar o rechazar la hipótesis.

Las tablas y gráficos que se elaboren deberán poder ser interpretados con facilidad, de ahí la necesidad de una clara denominación de cada uno. En ocasiones no coincide el título de un gráfico o tabla con su contenido.

El análisis de la información no puede ser la mera descripción de las tablas, resulta esencial el cruzamiento y relación de todos los datos, el procesamiento estadístico para tener la certeza de las diferencias (si son significativas o no). En ocasiones se hacen generalizaciones inadecuadas y no se tienen en cuenta las limitaciones de la muestra.

La hipótesis puede ser aceptada o rechazada; ambos casos son importantes, pues el camino de la ciencia no es lineal. El investigador debe mantener una ética científica, y bajo ningún concepto manipular la infor-

mación para satisfacer intereses personales o de algún grupo de personas, de manera que pueda resultar afectada con las conclusiones a las que llega su trabajo científico.

## *Fase de elaboración y comunicación de los resultados*

Los errores de esta fase radican en la falta de claridad y lógica, tanto del material escrito como de la presentación oral.

El informe de investigación varía según el paradigma de investigación asumido. En términos generales comprende lo siguiente: introducción, estructura de los capítulos, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas, bibliografía y anexos.

En la *introducción* debe sustentarse el problema de investigación, revelando con claridad el estado actual, el objeto, las diferentes partes del diseño teórico-metodológico. En ocasiones no se expresa con suficiente claridad el aporte y la novedad científica del trabajo. Debe reflejar claramente el contenido del trabajo realizado.

En el *primer capítulo* por lo general se dan los fundamentos teóricos, la historia del problema, y la toma de posición del autor. Esto es esencial, pues en ocasiones no se realiza el análisis crítico de la literatura consultada. Las citas deben aparecer adecuadamente cotejadas; cuando esto no se realiza se plantean ideas como si fueran del investigador, cuando en realidad son de otro autor.

En el *segundo capítulo* se hace la propuesta, reflejando qué hizo, cómo se hizo, qué resultado se obtuvo. Debe estar sustentada científicamente desde la teoría y la práctica. En la propuesta deben quedar explícitos los referentes teóricos, y ser consecuentes con lo planteado en el primer capítulo.

Las *conclusiones* son generalizaciones que dan solución al problema planteado. Deben atender a las tareas propuestas en la investigación. Las *recomendaciones* surgen de los aspectos aún no resueltos, y debe continuar su validación.

Se deben presentar adecuadamente las *citas bibliográficas* utilizadas. En ocasiones faltan datos, como la página en que aparece la información utilizada.

La *bibliografía* debe ser actualizada, fundamentalmente de los últimos cinco años, y recoger suficientes trabajos científicos de revistas y publicaciones periódicas.

Los *anexos* deben estar adecuadamente ordenados y referidos en el contenido del trabajo científico. Precise bien cuáles tiene y cuáles podrían faltar para dar mayor claridad al informe final de su trabajo.

Para la *comunicación oral* de los resultados es esencial una adecuada preparación. Para ello se debe valer del material audiovisual que dará claridad a los aspectos fundamentales de la presentación. Se evidenciará una gran capacidad de síntesis para expresar en poco tiempo el contenido esencial del trabajo realizado. En ocasiones no queda suficientemente demostrada durante la exposición el aporte del trabajo, de ahí la necesidad de exponerlo en la lógica de presentación.

En un debate científico se realizan preguntas que deben ser respondidas con suficientes argumentos y a partir de los resultados científicos obtenidos. Durante este es posible reconocer insuficiencias que aún presenta el trabajo y surgir nuevas inquietudes para el futuro.

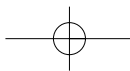
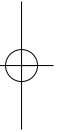
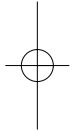
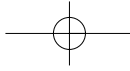
### *Fase de introducción de los resultados*

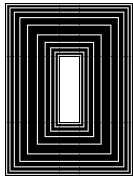
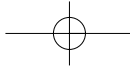
Para que el trabajo realizado resulte transformador de la realidad educativa se deben planificar las acciones para que se apliquen los resultados obtenidos y se comience una nueva etapa de generalización.

Un error frecuente es que esta fase no se tiene en cuenta por muchos investigadores, y por lo general, a pesar de haberse divulgado el informe del trabajo científico realizado no se continúa.

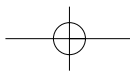
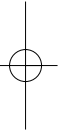
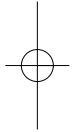
### *Bibliografía*

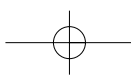
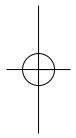
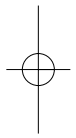
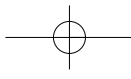
- GARCÍA BATISTA, G.: "Seminario de tesis. Material base. Maestría en Educación", 1998.
- ROJAS SORIANO, R.: *Guía para realizar investigaciones sociales*, Ed. Plaza y Valdés, México, 1995.
- TAMAYO y TAMAYO, M.: *El proceso de la investigación científica*, Ed. Limusa, Noriega Editores, México, 1996.





# **LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA ESCOLAR**





# LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DESDE LA ESCUELA

*Dr. C. Justo Chávez Rodríguez*

## *Introducción*

El desarrollo educacional alcanzado en América Latina a finales del siglo xx ha arribado a un punto interesante. Se aprecian serias contradicciones entre la relativa masividad que alcanza la extensión de los servicios educacionales y la calidad de los resultados obtenidos; por tanto, es necesario buscar la conciliación entre ambos parámetros, que parecen ser excluyentes, y encontrarla en la dialéctica de los propios opuestos, para así favorecer el desarrollo socioeducativo.

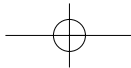
¿Hay que renunciar a la masividad para lograr la calidad de la enseñanza? Como afirman algunas voces, indudablemente no. La educación es un derecho sagrado del hombre, además de un factor que explica el proceso de democratización en los países latinoamericanos. Pero no basta con eso, es necesario garantizar que la escuela que se extienda sea también por su esencia democrática, esto es por su concepción misma, por su enfoque y estilo de trabajo.

Con frecuencia se afirma que la democracia en América Latina no tiene escuelas democráticas (Gutiérrez, 1984). ¿Por qué?

José Martí decía que “[...] a la esencia liberal de un proceso le corresponde una forma activa de manifestarse. Si las formas de organizar y de enfocar la educación no se corresponden con la base democrática de la misma, ellas pueden ocultar los principios justos que la sustentan, y llegar, en última instancia, a entorpecer su normal desarrollo y hasta provocar un retroceso en relación con períodos históricos anteriores”.<sup>1</sup>

La solución está en hacer coincidir el estilo de organizar y desarrollar la educación con la “esencia liberal” que sustenta al sistema educacional,

<sup>1</sup> J. Martí: *Obras completas*, p. 210.



y por ese camino buscar la conciliación entre la masividad y la calidad requerida en el sistema educativo.

*¿Cuál sería una de las vías para lograr tales fines?*

Se impone modificar en sus bases los conceptos relativos a la organización y al funcionamiento del sistema educacional, así como a las estrategias de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que resulta “el contrario” que se debe y se puede modificar. En ese camino nada fácil de rectificación, se impone transformar las tendencias pedagógicas al uso, para hacerlas, en primer lugar, más arraigadas en la tradición educativa nacional. No solo por la necesidad imperiosa de revisar la memoria histórica para sustentar esos nuevos enfoques pedagógicos y vincularlos a la propia y rica tradición educativa de los pueblos de “Nuestra América”, sino también y muy especialmente, en la manera de hacer que la pedagogía nueva resulte más operativa y funcional (no instrumentalista), para que así pueda enfrentar los problemas reales que tiene la práctica educativa en el área. Esto equivale a decir: concebir la pedagogía de una manera más realista y efectivamente más ajustada a los intereses y a las necesidades de cada nación latinoamericana.

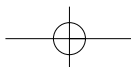
El insigne educador cubano José de la Luz y Caballero (1800-1862), alertaba que “[...] ni en la substancia ni en el modo sé puede concebir un plan de estudio para la Habana, como se concebiría para Londres o para Berlín”.<sup>2</sup>

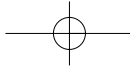
A esta sabia advertencia que llega como eco alentador desde la primera mitad del siglo XIX cubano, todos los latinoamericanos deben atender, si se quiere triunfar en las transformaciones en la educación y hacer que conduzcan a un verdadero cambio favorecedor de una mayor calidad de la educación.

Una de las dificultades a resolver de inmediato es la necesidad imperiosa de propiciar la estimulación de la creatividad de los maestros y los profesores, que son los que tienen la posibilidad y la responsabilidad histórica de contribuir a resolver la contradicción antagónica que se presenta en los sistemas educativos entre masividad y calidad, y convertirla en un antagonismo estimulador del desarrollo humano y social.

Para asumir una posición activa y beligerante en el desempeño de la enseñanza-aprendizaje, el maestro y el profesor tienen que sentirse responsables del proceso que dirigen, tomar plena conciencia de su papel trascendente, para de esa manera avivar en ellos esa llama que abrasa siempre el magisterio, y que lo impulsa a dar lo mejor de sí en “defensa de la escuela nacional” y llevarlos a buscar lo que necesitan para enfrentar con éxito la gran tarea encomendada por la sociedad: educar *eficazmente a las nuevas generaciones*.

<sup>2</sup> J. de la Luz y Caballero: *Escritos educativos*, t. 1, p. 241.





*¿Cuál debe ser la principal contribución del maestro y del profesor?*

Los clásicos de la pedagogía cubana –y por extensión los de la latinoamericana– han planteado con insistencia que el maestro debe incorporarse plenamente al proceso que le corresponde dirigir y, por supuesto, poseer una adecuada capacidad de decisión.

Luz y Caballero insistió, además, en la necesidad de que el magisterio, para cumplir con su sagrada misión, se incorpore a la *investigación científica del proceso educativo*. “Por medio de la experimentación –decía– lograremos acoplar datos en la ciencia didáctica que tanto les ha menester, de la misma manera que se han desarrollado en las físicas, multiplicando el número de colaboradores simultáneos: Así se encargarán experimentos y observaciones a los varios maestros al modo de diversos sabios de una misma academia, para que contribuya cada cual con los hechos de su respectivo ramo a la solución de los problemas deseados”.<sup>3</sup>

El insigne educador consideraba que al maestro se le debía poner en situación de investigador de su propio proceso de enseñanza y confiaba que con un adiestramiento adecuado podría cumplir tan necesaria misión histórica.

Para José Martí no existía otra vía para desarrollar el intelecto, que ponerlo en condición de resolver las contradicciones que la misma naturaleza y la sociedad le presentan al hombre, y así, poder no solo conocer la verdad sino ofrecer las soluciones para resolver los desacuerdos existentes. Este particular era decisivo para el educador. En este sentido decía: “La inteligencia humana tiene como leyes la investigación y el análisis” [...]”<sup>4</sup>

Martí iba más allá y extendía ese espíritu investigando al alumno, ya que a su juicio era la única manera de animar a los jóvenes a interesarse en el estudio, por el hecho de permitirles: “Discutir al maestro, al texto, al libro de consulta [...] Anhelan saber para creer. Anhelan la verdad por la experiencia, manera de hacer sólidos los talentos, firmes las virtudes y enérgico los caracteres”.<sup>5</sup>

En la actualidad, el educador colombiano Estanislao Zulueta, al hablar del maestro como ideológico, planteó: “Es un filósofo el hombre que quiere saber, el hombre que aspira a que el saber sea la realización de ser, el hombre que quiere saber el por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace, el hombre que tiene una exigencia de autonomía”.<sup>6</sup>

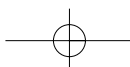
Solo el maestro que se proponga estas interrogantes, según Zulueta, estará en condiciones de enseñar verdaderamente y con calidad.

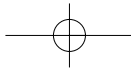
<sup>3</sup> *Ibíd.*, p. 259.

<sup>4</sup> J. Martí: *Obras completas*, t. 6, p. 234.

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 115.

<sup>6</sup> E. Zulueta: *Educación y democracia*, pp. 25-26.





Por todas estas razones, se considera que el maestro y el profesor tienen que convertirse en investigadores. ¿Cómo lograr ese propósito? ¿Cuál será la opción metodológica más adecuada para orientar las investigaciones que el magisterio debe realizar desde la escuela?

### *Factores que obstaculizan la investigación del maestro*

Con frecuencia se han esgrimido criterios falsos que han puesto obstáculos a la actividad científica del maestro. Entre ellos están los siguientes:

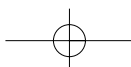
- No es costumbre involucrar a los maestros y a los alumnos en la investigación del sistema educativo, a pesar de ser ellos los mayores conocedores del sistema. Solo deben participar como “muestras”, pero no como ejecutores esenciales del desarrollo de la investigación.
- Poca preparación del maestro en materia investigativa. Este criterio depende del lema que ha prevalecido tradicionalmente: el maestro debe educar y no investigar.
- La excesiva institucionalización de la actividad investigativa, así como la relativa monopolización de este trabajo en manos de profesionales o de investigadores categorizados.
- Llevar a cabo la investigación del proceso educativo, generalmente desde una posición externa al proceso mismo y a los que participan directamente en él, asumiéndose soluciones sociales, globales, de los problemas educacionales y eludiendo el estudio –diagnóstico– y la solución de los problemas concretos que afectan el proceso docente de manera directa.

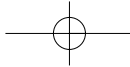
Estos puntos de vista necesitan tener un vuelco, porque frenan y entorpecen la posibilidad de solución a los problemas fundamentales no solo de la práctica educativa, sino de la teoría pedagógica misma.

### *El maestro y el profesor como investigadores*

En sentido general, el docente como investigador puede asumir las posiciones siguientes:

- Colaborador de un equipo de investigación especializado.
- Investigador directo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicador del método investigativo como parte esencial de la estrategia metodológica que utilice para el desarrollo del contenido del programa que imparte.





En el primer caso, el maestro y el profesor se tienen que atener a la estrategia investigativa que decida asumir el grupo especializado que dirige la investigación, la que generalmente posee un alcance social o territorial, pues el objetivo esencial es tratar de resolver un problema que afecta a la educación como un todo. En este caso, el maestro puede participar no como simple muestra pasiva, sino como colaborador activo y efectivo de todo el proceso investigativo.

Al considerar –segundo caso– al maestro y al profesor como investigadores en sí mismos, esto es, seleccionadores de su problema e investigación y ejecutores de ella, en busca de soluciones para mejorar el trabajo docente, se impone la necesidad de proponer un *modelo metodológico* apropiado, para que pueda orientarlo sin dificultades.

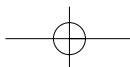
La investigación desde la escuela no debe verse como un ejercicio o actividad académica, que busca su explicación en un sentido macrosocial, sino que debe partir de los hechos, que se desarrollará por un personal que no es investigador profesional, en el sentido clásico el concepto, pero que sí puede adquirir las herramientas metodológicas necesarias mínimas y flexibles para realizar su trabajo con calidad, pues el docente tiene a su favor que participa directamente en el proceso de enseñanza, y por eso lo conoce más profundamente y puede aplicar la investigación científica a su propia realidad, para enfrentar su acción transformadora.

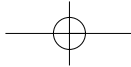
La investigación a que nos referimos es, por tanto, aplicada y sobre todo debe concebirse como un trabajo de desarrollo, enfocado a la solución del problema específico de una manera rápida y eficiente. Este tipo de investigación constituye una respuesta al escabroso asunto de conocer, interpretar y manejar la realidad concreta. Es el modo más simple de estudiar científicamente un hecho educativo en su forma más pura.

En esta modalidad de investigación, cada participante (docente) enfrenta su realidad, estudia los elementos que la componen, analiza los factores que la caracterizan, interpreta las situaciones concretas y ofrece una explicación científica a los procesos que estudia y –lo que resulta aún más importante– busca las vías y las soluciones adecuadas para transformar la realidad que estudia y con la cual no está conforme.

### *¿Cómo diseñar el proceso investigativo?*

Sin hacerle el juego a los dictados de la moda, que insita a discutir acaloradamente si se debe adscribir a la investigación cuantitativa o la cualitativa, entre estas: la participativa, la investigación-acción, el estudio de caso, etc., se considera que lo más prudente no es entretenerse en abstracciones, sino en hacer prácticas las posiciones teóricas útiles, como dijera el Apóstol cubano.





En este caso, es bueno pronunciarse por un enfoque investigativo que exprese la real unidad entre lo empírico y lo teórico, lo cuantitativo y lo cualitativo, sin que tenga que acogerse a una u otra tendencia.

En general, el modelo de la investigación científica debe ser sencillo como el ejemplo que se acompaña como anexo a estas consideraciones generales.

Al aplicar el camino metodológico que se orienta, es necesario no perder de vista que la esencia de este tipo de estudio está en que el objeto de la investigación es un hecho concreto de carácter educativo, el mismo que el investigador vive como su propia realidad cotidiana y que lo estudia para conocerlo bien y decidir las vías para perfeccionarlo.

### *El camino de la acción*

Es indudable que en este caso, el maestro o el profesor sólo puede ejercer la acción a partir del conocimiento de la realidad que estudia y se concretiza en soluciones metodológicas, que él mismo aplicará para dirigir de una manera más efectiva su propio proceso docente, o se vale del resultado de otros estudios que conoce y los adecua creadoramente a sus necesidades.

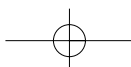
Hasta el momento en que el maestro se decide a investigar, ha utilizado la evaluación sistemática como función de control, para conocer la marcha del aprovechamiento de los alumnos en el proceso del aprendizaje y así modificar su estrategia de trabajo docente.

Si el maestro aplica convenientemente la evaluación, de hecho está explorando continuamente el proceso docente que desarrolla; pero al encontrar dificultades que no puede resolver, situaciones problemáticas que a diario se presentan en el aula, se decide a investigar. De esa manera podrá ampliar el conocimiento de su difícil circunstancia y encontrará las soluciones científicas para reorientar su enseñanza.

Se comprenden que esa libertad del maestro investigador no le puede llevar a hacer un uso caprichoso y voluntarista de sus resultados. Siempre existirá la orientación y el control adecuado sobre él, por lo menos del colectivo de maestros de su propia escuela, si no existiera en esta o a un nivel regional algún consejo científico, para valorar sobre la posibilidad de que un maestro haga o no un estudio investigativo, la discusión y aprobación de las líneas generales del proceso, y la valoración colectiva del resultado obtenido al final del estudio.

El intercambio de experiencias favorecerá la generalización de las mejores y enriquecerá, en definitiva, la ciencia de la educación y en primer orden la práctica educativa.

En fin, se puede y se debe convertir al docente en un investigador científico. Este particular redundará, sin dudas, en la consolidación de su



formación académica y técnica, y en la elevación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se trabajará a favor de la calidad desde la propia masividad.

## ANEXO 1

### Proceso de desarrollo de una investigación desde la escuela

Se procede a ilustrar, mediante un ejemplo concreto, el proceso de preparación de una investigación realizada por un momento para elaborar con esos datos el diseño del estudio que se propone realizar.

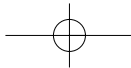
1. *Línea o área temática:* enseñanza de la lectura.
2. *Problema:* ¿cómo propiciar el desarrollo de las habilidades de la lectura en primaria?
3. *Tema:* actividades alternativas para favorecer el desarrollo de las habilidades lectoras en 3er. grado de la escuela X.
4. *Objetivo general:* contribuir con eficiencia al afianzamiento de las habilidades lectoras en la escuela primaria.
5. *Población y muestra:* la escuela X cuenta con 60 alumnos en 3er. grado, repartidos en dos grupos de 30. Estos grupos son “homogéneos” por la procedencia social de los alumnos, por haber estado en la misma escuela en los grados anteriores, y por la calidad de los maestros que han tenido. Se trabajará con un grupo de 30 alumnos como muestra, o sea, con el 50 % del total.

<i>Preguntas científicas</i>	<i>Tareas</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Métodos y técnicas</i>
1. ¿Cuáles son las habilidades esenciales de la lectura que debe poseer un alumno en 3er. grado?	Caracterización de las habilidades lectoras para un alumno de 3er. grado.	Precisar el nivel de desarrollo que debe tener un alumno de 3er. grado en relación con las habilidades de lectura.	Fichado bibliográfico.
2. ¿Qué insuficiencias se destacan en la lectura en los alumnos de 3er. grado de la escuela X?	Diagnóstico del estado de la lectura en los alumnos de 3er. grado.	Conocer el grado de afianzamiento de la lectura en 3er. grado.	Aplicación del test diagnóstico de entrada al grupo.

3. ¿Cuál es el estado real de la lectura de los alumnos de la muestra?	Caracterización de la situación de los alumnos seleccionados en la lectura.	Caracterizar en forma general el estado de la lectura en el grupo seleccionado.	Generalización.
4. ¿Cómo preparar actividades para mejorar la situación lectora del grupo seleccionado?	Elaboración de actividades y su metodología para el mejoramiento de la lectura.	Seleccionar un conjunto de actividades alternativas y su metodología para mejorar la lectura.	Elaboración del sistema de actividades y su metodología (modelación).
5. ¿Cómo introducir en las clases de lectura las actividades seleccionadas?	Aplicación en la práctica del sistema de actividades propuestas.	Desarrollar las clases de lectura mediante las actividades propuestas.	Validación.
6. ¿Qué resultados se obtienen con la aplicación de las actividades?	Precisión de los progresos alcanzados por los alumnos.	Determinar si se ha mejorado la lectura con la aplicación del nuevo sistema de actividades.	Aplicación de un test diagnóstico de salida.
7. ¿Cómo arribar a conclusiones?	Redacción de los resultados finales.	Concretar los resultados finales.	Generalización.

### Actividades para la reflexión

1. ¿Qué relación usted encuentra entre la línea o área temática, el problema y el tema de la investigación?
2. ¿Qué aprecia usted de particular en el llamado problema de la investigación?
3. ¿Cómo percibe usted que se redacta el objetivo general? ¿Pudiera usted redactar los objetivos específicos sin haber seleccionado cuidadosamente las tareas?



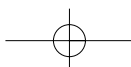
4. ¿Qué relación usted encuentra entre: la pregunta científica, la tarea, el objetivo específico y los métodos y las técnicas para buscar y procesar la información?
5. ¿Puede usted apreciar los requerimientos para redactar los diferentes pasos del método investigativo?

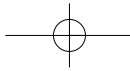
## **ANEXO 2**

### Esquema general del Diseño

Se llama “diseño” al esbozo general o guía que se hace de la investigación. Es como el boceto de un cuadro que hace un pintor antes de comenzar a pintar, o la carta náutica que traza el capitán de un barco antes de echarse a la mar. Por supuesto que el diseño se puede modificar y de hecho se modifica en el transcurso de la investigación, pero es muy conveniente que se piense bien, para equivocarse el camino lo menos posible.

Justificación	Refleja las razones generales y vivencias que llevaron a plantearse la investigación.
Problema	Por qué se hace la investigación. Se redacta en forma interrogativa.
Tema	Qué se investiga (algunos autores encuentran aquí el objeto de la investigación).
Objetivo general	Para qué se investiga (se inicia con el verbo en infinitivo, generalmente seguido de un adverbio o frase adverbial, por ejemplo: contribuir eficazmente).
Objetivos específicos	En el diseño se pueden colocar seguidos del general, pero no se pueden construir hasta que las tareas no estén bien delimitadas.
Preguntas	Sirven de guía orientadora a la investigación. Hacen el oficio de la hipótesis. El problema se hace en forma interrogativa y se subdivide en un número determinado de preguntas científicas.
Tareas	Cada pregunta científica se convierte en una acción o actividad a realizar. Su redacción es diferente a la del objetivo y a la propia pregunta científica.





Objetivos específicos	A cada tarea se le formula un objetivo específico, que tiene una redacción peculiar, y permitirá seleccionar los métodos con más claridad, para buscar la información y posteriormente procesarla.
Métodos y técnicas	Vías generales, y los procedimientos correspondientes para buscar la información, que pueden ser: observación, encuesta, entrevista, test, experimentos. Las técnicas para el procesamiento de la información pueden ser cuantitativas o cualitativas, según el caso.
Población y muestra	El universo al que se refiere el estudio, y la parte de ese todo que va a ser objeto de análisis.
Conclusiones	Se recoge la generalización a la que se ha arribado en la investigación.
Recomendaciones	Las que sean necesarias hacer de acuerdo con los resultados obtenidos.
Bibliografía	Se recoge la utilizada en todo el trabajo, según la norma requerida.
Cronogramas de tareas	Planificación total de las tareas a realizar de todo el diseño de la investigación, con expresión de la fecha de cumplimiento y los responsables en cada caso.

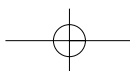
### **ANEXO 3**

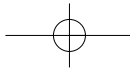
#### Informe final del estudio realizado

Este documento recoge el resultado final de la investigación y tiene sus requerimientos mínimos metodológicos, que son los siguientes:

##### Parte del informe final:

Portada	Título del trabajo y nombre del maestro investigador.
Portadilla	Recoge los mismos datos que la portada. Se aprecia el año del estudio.

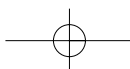




Agradecimientos	Los que determine el autor.
Resumen	Síntesis de una página que exprese las ideas esenciales que contiene el estudio.
Introducción	En este momento se expresa, de manera general, cuál es el camino metodológico que se siguió para arribar a los resultados. El documento del diseño es imprescindible para redactar esta parte del informe.
Desarrollo	<p>Se puede dividir en capítulos y se incluyen los momentos más importantes de la evaluación del estudio realizado. En el caso del ejemplo, pudiera resultar así:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La importancia de la lectura en la escuela primaria y sus requerimientos. El proceso de afianzamiento de la lectura en 3er. grado.</li><li>• Situación de los alumnos en cuanto a la lectura, al hacerles el diagnóstico de entrada. Caracterización general del grupo.</li><li>• Sistema de actividades alternativas para mejorar la lectura. Explicación de su aplicación.</li><li>• Resultados del diagnóstico de salida.</li></ul>
Conclusiones	Expresa la generalización a la que se ha arribado y recoge el resultado, que concuerda con el objetivo general que se propuso al inicio del estudio.
Recomendaciones	Las que sean convenientes.
Bibliografía	La utilizada en la investigación.
Anexos	Se incluyen los instrumentos utilizados en la investigación. En este caso, el ejemplar del test aplicado y algunas gráficas que no se utilizaron en el texto.

### Actividades para la reflexión

1. ¿Considera usted que el maestro puede elaborar los instrumentos que necesita para la investigación, tales como: guía de observación, entrevista a padres, o el test para diagnosticar una situación de aprendizaje?
2. ¿Es necesario que este tipo de investigación conste de una fundamentación teórica explícita o que solo basta con que esté implícita en las acciones del maestro y al revelar el proceso que siguió en la investigación?



3. ¿Cómo se puede controlar el desarrollo de la investigación del maestro y su resultado final? ¿A quién correspondería tal control?
4. ¿Cómo divulgar los resultados del maestro?
5. ¿Cómo preparar al maestro para que se convierta en investigador del proceso de enseñanza?

### *Bibliografía*

- BISQUERRA, R.: *Métodos de investigación educativa*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1990.
- GUTIÉRREZ, F.: *Educación como praxis política*, Ed. Siglo XXI Editores, México, 1984.
- LUZ Y CABALLERO, J. DE LA: *Escritos educativos*, t. 1, Editores de la Universidad de La Habana, La Habana, 1952.
- MARTÍ, J.: *Obras completas*, Editorial Nacional de Cuba, La Habana, 1963.
- SCHUTER, F.: *El oficio de investigador*, Ed. Homo Sapiens, Argentina, 1995.
- ZULUETA, E.: *Democracia y educación*, Corporación Tercer Mundo, Bogotá, 1995.

# EL ESTUDIO DE CASOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*Dr. C. Pedro Luis Castro Alegret*

El propósito de este material es sistematizar nuestras concepciones y experiencias en torno al estudio de casos aplicado a la investigación en el campo de la educación, así como esclarecer uno de sus recursos: el *método o enfoque clínico*. Ambos procedimientos metodológicos no son equivalentes: en la educación podemos encontrar investigaciones etnográficas o sociológicas que se valen del método de estudio de casos sin realizar una indagación clínica de los mismos. Por otra parte, en la práctica educacional se emplea el diagnóstico clínico y se presentan sus resultados como estudio de casos, sin que se pretenda hacer investigación.

Para elaborar este material se revisó la literatura disponible sobre estos aspectos, y se elaboró una generalización de investigaciones propias y de otros colegas. Se requirió explicar previamente lo que se entiende por enfoque clínico para discutir sus posibilidades en la investigación educacional. Asimismo, se ofrecen recursos de pruebas psicológicas que hacen posible el estudio de casos en nuestro campo.

## *El método clínico*

El método clínico está presente en la práctica profesional de varias disciplinas humanas, y también se encontró en diversos estudios científicos tanto psicológicos como pedagógicos, incluso es un auxiliar de los estudios sociológicos de corte cualitativo. Sin embargo, en la mayoría de los autores que abordan los problemas de la investigación y del conocimiento científico no aparece una referencia o una exposición detallada del mismo.

Se trata de un método eminentemente cualitativo cuya esencia consiste en interpretar a profundidad el objeto de investigación a través de su expresión en la dinámica de los casos identificados (sujetos, familias, pequeños grupos, etcétera). Esto se puede realizar mediante procedimientos clínicos de indagación e interpretación, como son la observación

directa, las entrevistas a profundidad, las biografías (o autobiografías), la búsqueda de testimonios de familiares o conocidos, la reconstrucción anamnésica de la vida del sujeto, el análisis de sus producciones mediante el análisis de contenido, y otros. En la clínica también suelen emplearse los tests psicológicos que se valoran cuantitativamente, así como escalas que suelen validarse por procedimientos estadísticos.

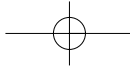
Las investigaciones en el campo de la educación pueden requerir el empleo del método clínico para cumplir propósitos, tales como:

- Determinar integralmente y de manera dinámica las características de un docente, de un alumno, de su personalidad en general o, por ejemplo, de procesos específicos como los cognitivos, los motivacionales.
- Profundizar las causas de determinado problema, defecto, disfunción, de estudiantes, familias, etc., cuando se necesita esclarecer la génesis y desarrollo del problema sometido a investigación.
- Seguir a un sujeto, ya sea en un tratamiento terapéutico, correctivo compensatorio, etcétera.
- Validar los pronósticos de las dificultades o trastornos presentes en los sujetos.
- Comprobar en los sujetos, uno a uno, determinado diseño experimental aplicado a un grupo.

El enfoque clínico surgió desde la práctica de diversas ciencias humanas, por lo que debemos revisar sus antecedentes antes de llegar al campo de la educación. En primer lugar, proviene de las ciencias médicas. Desde finales del siglo XVIII y principios del XIX, médicos destacados como Sauvages, Cabanis y Pinel, razonaban en sus obras sobre los procedimientos para atender a los sujetos enfermos, clasificar las enfermedades, y arribar a los diagnósticos, entre otros.

Desde la medicina, y especialmente la psiquiatría, el diagnóstico fue adoptado por la psicología naciente, y casi en la misma época por la pedagogía. Autores como Alfredo Binet, en Francia, y Parsons, en Estados Unidos, a principios del siglo XX aplicaban el diagnóstico a niños que presentaban trastornos de aprendizaje y de conducta; para ello adoptaron concepciones tomadas de las ciencias médicas. Importantes escuelas de pensamiento en psicología, como es el caso del Psicoanálisis y la Psicología Humanista, se apoyaron en el método del estudio clínico a profundidad, y emplearon la presentación de casos para sustentar sus teorías. Son famosos los casos narrados por Sigmund Freud para demostrar sus tesis. Jean Piaget tomó a sus hijos durante años como casos para revelar de manera clínica la génesis y el desarrollo de los procesos cognoscitivos.

En los orígenes de la Educación Especial, Binet se encargó, desde 1904, de una comisión que estudió con este enfoque a los niños débiles



mentales, y creó procedimientos notables para el diagnóstico en psicología. Por otra parte, a inicios de los años 20 del siglo xx, Lev Vigotski fundó la defectología y formuló valiosísimos comentarios sobre el enfoque clínico para la comprensión del niño con defectos.

Los etnólogos también han descrito las costumbres de los miembros de otra cultura desde una posición semejante a la clínica, es decir, acudieron a la reconstrucción de la vida mediante costumbres, motivaciones de miembros concretos de esos grupos culturales. Por su parte, la sociología se vale del estudio de casos para ilustrar lo típico de un grupo humano, o de los integrantes de una comunidad; aunque esto no significa que el caso sea analizado mediante el enfoque clínico. Como veremos más adelante, para esta ciencia el estudio de casos suele ser un paso o etapa en la recopilación de la información necesaria para cumplir los fines de la investigación sociológica, y también un valioso método para la exposición de los resultados de la investigación.

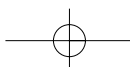
Por tanto, podemos afirmar que el método clínico se emplea en distintas ciencias sociales y también que se relaciona con diversos enfoques generales de investigación, como son el genético, el experimental, el histórico, el etnográfico, etc., hasta el punto que pudiera considerarse más una integración de métodos y procedimientos diversos que un método independiente de investigación.

### *Empleo del estudio de casos en la investigación educativa*

El estudio de casos puede entenderse como un procedimiento general utilizado para organizar el conjunto de datos disponibles en una investigación. También es adecuado para dar integración y significación dialéctica a las generalizaciones hechas, mediante su plasmación integrada en uno o varios sujetos. Ello permite mantener la visión de conjunto del objeto de investigación y destacar su significación humana.

Para muchos propósitos investigativos una descripción desde variables aisladas, que atraviesen a los sujetos de la muestra, pero sin personificar a ninguno, es inadecuada porque deja fuera sus verdaderas realidades, y sobre todo la génesis, el desenvolvimiento contradictorio del objeto de nuestra investigación, y las perspectivas de su desarrollo.

Entonces, la aplicación de este método se asocia con procedimientos que permitan recoger e interpretar los datos relevantes hasta darles significado en una singularidad, y por otro lado es también un método de exposición de los resultados y conclusiones de esas indagaciones.



Algunos consideran al estudio de casos como una técnica poco precisa, que depende mucho de la subjetividad de los investigadores. Tal vez se debe a que durante un tiempo los investigadores de las ciencias sociales utilizaron la referencia a casos estudiados sin haber construido o asumido explícitamente una concepción teórica sobre el objeto de investigación, sin precisar el criterio de muestreo, ni revelar los procedimientos de evaluación empleados. Ciertamente, algunos investigadores se valen de este método y llegan a sus conclusiones sin revelar claramente el camino seguido, lo que resta confiabilidad a su trabajo.

Debemos advertir que este método no es ajeno a los marcos teóricos de la comprensión del objeto. Toda investigación parte explícita o implícitamente de algunos supuestos teóricos: tanto de la teoría de la personalidad, o de la familia, del grupo; en fin, del objeto de nuestra indagación, como del enfoque metodológico correspondiente. Las concepciones teóricas no solo admiten la construcción de hipótesis sobre la dinámica que encontramos en los casos, sino también permiten definir cuál es la información relevante, y explicar cómo se expresará en los métodos de indagación seleccionados. La lógica científica de esta concepción teórica orienta además cómo organizar la exposición de los resultados.

La utilización del enfoque de casos en la investigación requiere del despliegue de un arsenal de métodos teóricos: Para profundizar en la comprensión epistemológica que está tras el estudio de casos se tiene que acudir a las categorías de lo general, lo particular y lo singular. También hay un paso constante de lo concreto a lo abstracto y luego un retorno a lo concreto. Unido a ello, se aprecia el proceso seguido de análisis y síntesis para llegar a las tipologías generalizadoras.

El estudio de casos se apoya en diversos métodos empíricos de obtención de la información:

- observación del sujeto (o familia, grupo, etc.),
- entrevista a profundidad,
- reconstrucción de la historia de vida,
- análisis de contenido de las producciones del sujeto,
- aplicación de pruebas o test psicológicos.

La *observación* fue el primer método empírico que se empleó en la clínica, como atestigua la historia de la medicina. Los autores que exponen sobre este método de investigación destacan la importancia de la observación cualitativa, muchas veces concebida con observación participante en el medio social (educacional, grupal) en el que se desenvuelve el sujeto investigado.

En muchos estudios la *entrevista a profundidad* se emplea para concretar las reconstrucciones de la vida del sujeto, para avanzar en la interpretación del sentido personal que tienen los hechos narrados en la historia

de vida. En numerosos estudios la entrevista a profundidad es el eje en torno al cual gira todo el trabajo con el caso. Este tipo de entrevista no es un evento aislado que signifique más bien el “desencuentro” del investigador con el sujeto, sino toda una secuencia de entrevistas, que recorre sucesivamente varios objetivos de los investigadores. La entrevista cualitativa a estos efectos tiene que comprenderse como un proceso de comunicación humana donde ambas partes, investigadores y sujetos investigados, establecen una relación estrecha, de complejos significados mutuos. Se toma en cuenta tanto el sentido que le dan a la actividad comunicativa que realizan, los roles desde los cuales intercambian, como el contenido mismo de la información que circula entre ellos.

En distintos momentos del trabajo pueden emplearse varias entrevistas con diferentes propósitos. Por ejemplo, una entrevista introductoria se realiza para estrechar relaciones y definir objetivos comunes entre el investigador y el investigado; este encuentro lo compromete en el trabajo que se emprende. Al inicio de un estudio de casos se buscan elementos para la reconstrucción cronológica o la contextualización de lo que se investiga. Posteriormente se requiere pasar a los detalles de los hechos significativos según los interpretan los investigadores. Quizá en algún momento avanzado del estudio se necesite la construcción o confirmación de determinadas interpretaciones, entonces se decide realizar otra entrevista para esclarecer un aspecto puntual.

Otro método es la reconstrucción de una etapa, o de toda la vida del sujeto o los sujetos (grupos) investigados mediante la *historia de vida*, que puede iniciarse por una *autobiografía asistida* y complementarse con *testimonios* de familiares, de personas conocidas, e incluso con documentos relacionados de alguna manera con el sujeto.

El estudio de casos puede tener mayor o menor despliegue de procedimientos para recopilar la información de los sujetos, pero lo más importante es que el procedimiento mismo de interpretación e integración de esta información esté ajustado a las concepciones teóricas fundamentadas. En este sentido los investigadores deberían esclarecer un modelo teórico previo sobre lo que esperan encontrar en los casos.

### **Selección de los casos a estudiar o exponer**

La selección del caso a analizar depende, en primer lugar, de la concepción teórica y metodológica seguida por los investigadores, así como también de la naturaleza del objeto de la investigación y de los objetivos concretos que tengan los investigadores.

Si se buscan casos para ilustrar un estudio que se realiza en una muestra grande, y los propósitos son más bien los del estudio sociológico, el caso suele ser aquel sujeto promedio; aunque a veces conviene el que

lleva mucho tiempo asentado en el lugar que se investiga, el que está situado en un punto clave del sistema de información que circula en la institución o grupo, etcétera. Se debe considerar también la facilidad de acceso de los investigadores al caso, es decir, que se pueda llegar hasta él y sea fácil establecer la comunicación, y productivo por los relatos autobiográficos o testimonios que brinde.

Cuando se necesita hacer un estudio a profundidad, que revele causas, contradicciones, y su desarrollo, y permite un pronóstico de su evolución, no es tan importante la representatividad supuesta de los casos, como la riqueza que tengan, la complejidad que logren reflejar. A veces se busca el caso que evidencia los mayores problemas, pues es el que pone a prueba las virtudes o defectos de un método educativo que se investiga. En otras ocasiones se crea una muestra de casos señalados por algún criterio externo como “muy altos” (exitosos, de elevados resultados, etc.) y otro tanto con los señalados como “muy bajos”.

Conviene tomar un número de casos proporcional a la variabilidad supuesta que tengan los sujetos en la muestra estudiada; pero esto depende de los intereses del investigador: arribar a una mera descripción de lo más típico, del promedio; o por el contrario, establecer una tipologización, como veremos a continuación.

### **Tipologización de los casos y presentación de los resultados**

El estudio de casos conduce a la creación de tipologías que permitan no solo reconstruir la unidad, exponer la historia viva de los sujetos o grupos pequeños que sean de nuestro interés; sino que posibilita crear “prototipos” para la clasificación e inclusión de los demás sujetos. Al respecto advertimos que no se trata de crear agrupaciones artificiales, para darle sentido a la dispersión fenoménica que aparentemente surge de los casos estudiados. Una tipología de este tipo se propone partir de los sujetos investigados, refleja una constelación de cualidades o características existentes objetivamente, y alcanzar esencias explicativas del objeto de estudio.

En ocasiones, las tipologías tratan de representar las etapas de un proceso genético, o sea, pudieran corresponder con las diferentes fases (cualitativamente delimitadas) por las que transcurre el desarrollo real del objeto de nuestra investigación. Otras veces las tipologías son una integración peculiar de las principales variables consideradas en las hipótesis, demostradas objetivamente en los casos estudiados. Sucede entonces que no se manifiestan todas las combinaciones supuestas entre las variables (ni siquiera muchas de ellas). En otros estudios tal parece que cada tipo de casos obedece a un principio organizativo diferente.

En la construcción de tipologías es habitual que se produzca su confirmación al ampliar la muestra de sujetos. Una buena tipología permiti-

rá clasificarlos a todos, de manera unívoca, sin que surjan confusiones sobre la asignación de un nuevo caso a los tipos definidos. Por otra parte, un peligro común es que se construyan algunas pocas categorías clasificatorias, pero que no engloben a todos los casos de la muestra, lo que conduce a crear una clase o tipo “mixto”. Esto puede indicar que la primera tipología elaborada no refleja toda la diversidad posible, o que no hemos construido una serie de clases muy adecuada a la realidad.

Resulta difícil el proceso de interpretación y la presentación de los resultados de un estudio de casos. Al investigador le puede suceder que considere evidente para él la información y comprensión que posee del caso, pues lo ha estudiado durante largo tiempo; pero tal vez sus argumentos no quedan claramente explicitados, las descripciones no transmiten la esencia a los lectores del informe de la investigación, no convencen de las conclusiones propuestas. Vale reiterar que estamos ante un método complejo, que requiere grandes esfuerzos para concebirlo, aplicarlo en un número de sujetos que nos permita sacar conclusiones confiables, y exponerlo según las reglas de la comunicación científica.

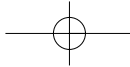
La exposición del estudio de casos se puede abordar de manera más descriptiva, como hace la etnología norteamericana y los estudios de etnografía educativa; o más explicativos, como en las obras de Niurka Pérez Rojas (ver *El hogar de Ana*); aunque también puede seguirse el estilo de un informe clínico.

En su estudio sobre la personalidad del adolescente, Rodríguez y Bermúdez (1996) combinan técnicas para explorar la personalidad y además evalúan la esfera cognitiva y de relaciones de los sujetos por medio de:

- completamiento de frases,
- escalas valorativas,
- escala analítico-sintética,
- test de matrices progresivas,
- entrevista individual.

Por su parte, P. L. Castro estudia casos de familias para determinar su funcionamiento educativo mediante:

- encuesta sobre intereses profesionales al adolescente,
- composición sobre los planes futuros,
- entrevista individual al adolescente,
- encuesta a los padres sobre expectativas respecto al hijo e influencias que creen ejercer,
- entrevista de familia sobre la dinámica de la orientación y decisiones por el futuro,
- escala de juicios del profesor sobre los alumnos y padres.



## **Dificultades de los investigadores al emplear la metodología del estudio de casos**

Uno de los mayores peligros que el investigador tiene que sortear es el de acometer el estudio de casos sin esclarecer el marco teórico, y derivar rigurosamente de este los recursos metodológicos para la indagación empírica. Relacionado con ello está la dificultad de operacionalizar los conceptos de la teoría que se tiene, y poderlos constatar de manera integral en el caso que se pretende estudiar.

Otro problema con que se encuentra el investigador es delimitar cuáles son las cuestiones relevantes en el estudio de casos por el método clínico, pues no se puede abarcar toda la vida del sujeto o de la familia, todo el funcionamiento de una institución educacional, con sus diversos detalles.

Es difícil determinar cuáles serán los casos más convenientes y productivos para el estudio, cuestión que al principio puede estar confusa. Tal vez el investigador equivoque sus pasos y descubra en la mitad del camino que requiere otro tipo de sujetos, para encontrar a aquellos que sustenten adecuadamente su trabajo.

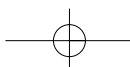
La situación es difícil cuando se emplea el enfoque cualitativo para una nueva línea de investigaciones, en donde no se dispone al inicio de una comprensión profunda del objeto. En el campo de la educación hay investigaciones que construyen su objeto en el propio proceso de la investigación científica, y entonces el estudio de casos no parte de una teoría y metodología previamente reconocida.

A veces, al llegar a las conclusiones de un estudio con casos, los que se formularon como casos típicos no representan clasificaciones consistentes con la teoría previa. Entonces, el investigador tiene la posibilidad de contribuir a la teoría, por lo común se trata de la ampliación de las concepciones teóricas existentes, y en ocasiones se llega a una nueva formulación teórica.

Otro de los problemas en los estudios de casos es que se subestiman las posibilidades de la información recogida para construir una verdadera tipología, que aporte un nuevo saber, o no se logra sistematizar la información empírica con ayuda de los métodos de análisis teórico y la brújula del modelo teórico declarado.

En resumen, los aspectos del empleo científico del estudio de casos comprenden lo siguiente:

- Partir de una concepción teórica del objeto de la investigación, de sus manifestaciones posibles en el campo de los hechos que vamos a indagar.
- Tener una concepción de la expresión de sus aspectos esenciales, y por tanto, una concepción sobre su evaluación o su medición.



- Contar con un modelo teórico que precise los conceptos esenciales (variables) y los indicadores correspondientes.
- Contar con un marco de referencia tipológico, o si fuera la clínica, gnosológico, para integrar el diagnóstico. En caso de no existir, estar dispuesto a crearlo, con la ayuda de los métodos teóricos adecuadamente seleccionados y empleados.
- Seleccionar los casos adecuados, y en el número apropiado a los requerimientos del objeto de la investigación y a nuestros objetivos.
- Disponer de los métodos y técnicas contemporáneos para la evaluación de los casos, y especialmente una concepción integrada de su utilización en la exploración clínica y su integración en el análisis del caso.
- Comunicar los resultados del análisis, de la comparación y de la tipologización de los casos con las necesarias evidencias empíricas, inductivamente, y volver a la teoría o modelo teórico para comprobar su veracidad.

*¿Cuándo el investigador necesita llegar al diagnóstico en educación?*

El método clínico para el estudio de casos contiene un importante componente, que es el diagnóstico; pero esto no significa que es obligatorio seguir la lógica de un diagnóstico para exponer un estudio de casos.

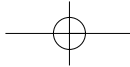
El diagnóstico es un proceso complejo de conocimiento, por tanto debemos analizar cuáles son sus presupuestos epistemológicos. Llama la atención que la mayoría de los libros de psicología clínica y pedagogía que circulan en nuestro medio dan por sentada la realización del diagnóstico, pero no discuten estos presupuestos.

En las actuales prácticas del diagnóstico psicológico o pedagógico (que se combinan en el trabajo multidisciplinario en el campo de la educación) se manifiestan una serie de dificultades y trampas epistemológicas que deben ponerse en evidencia para superarlas.

En primer lugar, apreciamos que se emplean términos tales como “caracterización”, “diagnóstico” y “evaluación”, sin una clara distinción ni fundamentación científica. La confusión terminológica es grande, a veces se atomizan, oponen o unen arbitrariamente procesos de conocimiento (o sea, prácticas profesionales que buscan conocer) denominados con estos términos.

Si partimos de las necesidades existentes en el sistema educacional, apreciamos que se realizan, al menos, tres actividades diferentes asociadas a estas cuestiones:

1. A los efectos del trabajo pedagógico, se requiere sustentar la educación del alumno, o del grupo de escolares, en una rápida *identificación de las características* que parecen relevantes para el proceso docente-educativo.



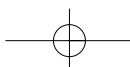
2. Por otra parte, se necesita *realizar el diagnóstico* como determinación del estado de un individuo, su personalidad, o de algunas de sus funciones intelectuales. Esto se hace con la colaboración de profesionales especializados, que cuentan con un enfoque teórico del asunto, ciertos procedimientos metodológicos justificados desde cada disciplina científica, así como una clasificación que sustenta dicho diagnóstico. Este se realiza a niños desde la edad preescolar, escolares, adolescentes, jóvenes e incluso a adultos; pero también a familias, grupos pequeños, y hasta en el análisis y tratamiento institucional.
3. Continuamente se *evalúan características o cualidades* de los sujetos de nuestra educación (o a sus padres). Se evalúan sus cualidades al iniciar un curso, o una acción educativa, el avance que experimentan, los resultados que alcanzan, etcétera. La *evaluación* se requiere para el diagnóstico, pero también se utiliza para la caracterización.

Detengámonos primero en el diagnóstico, que se puede entender como un resultado o como un proceso. El diagnóstico es el procedimiento del análisis de un caso a través de un sistema lógico de indagaciones y análisis de elementos recogidos, hasta llegar a una conclusión o resultado que se presenta como la conclusión diagnóstica.

El diagnóstico, como procedimiento científico, tiene una serie de elementos y pasos definidos; es un proceso de indagación como cualquier otro destinado a la obtención de un conocimiento científico, que comprende:

- La exploración de las manifestaciones concretas del caso, supuestas desde la teoría general.
- La aplicación de métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos de comprobada eficacia, en una secuencia e integración científicamente fundamentadas.
- La determinación de elementos significativos, así como su integración en posibles relaciones.
- Las evaluaciones de estos elementos, mediante escalas comprobadas que permiten comparar las manifestaciones particulares con parámetros preestablecidos.
- La explicación de las causas concretas y la dinámica particular seguida por el caso.
- La clasificación según un sistema de categorías preestablecido (permite determinar lo que es y diferenciarlo de lo que no es).
- La predicción pronóstica, sobre la base de la asignación a la categoría decidida.
- La recomendación de los tratamientos adecuados y contraindicaciones.

Estos métodos y procedimientos enumerados se han construido con el decurso del avance científico de cada rama del saber. Es decir, tras los



procedimientos puestos a punto, y comúnmente utilizados en una ciencia social que emplea el diagnóstico, tenemos un saber acumulado, se encuentra un sistema de categorías y conceptos que registraron las experiencias anteriores. Por tanto, en el diagnóstico se compara el nuevo sujeto (o familia, o institución) con determinados tipos o categorías ya existentes, gracias al saber previamente establecido.

El proceso de diagnóstico también es investigación en la medida en que contribuye a esclarecer en el caso concreto: sus características sintomáticas, su correlación peculiar, y las causas específicas de las afecciones o las cualidades de personalidad diagnosticadas. En la medida en que desconocemos a fondo los procesos que estudiamos, el diagnóstico desempeña un importante papel epistemológico: cuando se siguen los procedimientos generales probados en su validez científica, nos permite obtener un nuevo saber sobre el objeto de nuestra investigación.

El diagnóstico, como método científico, se emplea en una ciencia social cuando se tiene un marco teórico, pero puede ser inadecuado si debido al poco desarrollo de esa ciencia, el conocimiento de las causas es insuficiente, o no se ha llegado a una tipologización exhaustiva y fundamentada, como lo es la gnosología médica.

El proceso de construcción de una rama o un campo de la psicología o la pedagogía científica está muy relacionado con la elaboración de los métodos de evaluación y diagnóstico de las manifestaciones fenoménicas correspondientes. Cuando el campo del saber está bien estructurado, hay suficientes conocimientos acumulados, se facilita el abordaje diagnóstico en la investigación. Recíprocamente, los avances que se experimentan gracias al empleo del método clínico y la elaboración de diagnósticos iniciales en un campo del saber contribuyen mucho al desarrollo de esa rama de la ciencia.

El papel que desempeña el diagnóstico respecto a la teoría es peculiar: se encuentra en una posición intermedia entre las manifestaciones concretas de los sujetos (normales o enfermos) y las abstracciones de la teoría. Desde las concepciones aceptadas en cada etapa histórica, se propusieron agrupaciones de síntomas o de síndromes para intentar una explicación de los hallazgos de la clínica, en un claro proceso deductivo. A la vez, se construyeron inductivamente nuevas agrupaciones de síntomas y de síndromes. O sea, el diagnóstico, como interpretación de las manifestaciones concretas de la enfermedad en un caso, se eleva sobre el nivel de los hechos empíricos, pero no es la teoría comprensiva de la personalidad, ni siquiera de la enfermedad. Es como un sistema de conceptos e hipótesis construidos tanto de manera deductiva como inductiva, que está situado entre la teoría y las manifestaciones específicas de los sujetos enfermos (o de las personalidades sanas, pues toda teoría debe partir y comprender la psiquis en su desarrollo normal y alteraciones

posibles), y ayuda tanto a la comprensión de los hechos como a la comprobación y al enriquecimiento de la teoría.

Comúnmente, en psicología y pedagogía *evaluar* significa acción o procedimiento para medir, valorar y determinar alguna cosa, que puede ser un conocimiento, una cualidad, una actitud, o un hecho de la vida familiar. Se trata de comparar, clasificar esa cualidad o asunto, en relación con determinada referencia o escala, es decir, poder determinar de qué se trata; si es mucho, poco o nada, etcétera. La evaluación nos permite obtener un conocimiento más exacto de las cosas, de manera rigurosa, científica.

Evaluar es una actividad científica que requiere sistematicidad; no se trata de algo ocasional, sino de todo un plan que sigue procedimientos, métodos e instrumentos previamente determinados, que establece previamente qué concepción de personalidad sustenta la evaluación, cuáles son las muestras de comportamiento que se tomarán, así como aspectos de frecuencia y tiempo, y también pudiera ser el campo espacial donde se desenvuelve el sujeto, donde se manifiestan los comportamientos que se han focalizado.

Si comparamos la evaluación con el diagnóstico, comprendemos que las aspiraciones de este último van más allá: lo que se desea es comprender al sujeto o a la familia (al grupo, a la escuela, etc.), mediante diversas evaluaciones. Esto se hace comparándolos o incluyéndolos en una clasificación más o menos compleja, pues toma en cuenta una serie de cualidades. Las clasificaciones diagnósticas nos permiten contrastar con relativa seguridad lo que hemos evaluado; por ejemplo, a una familia mediante determinadas categorías diagnósticas preestablecidas.

La *caracterización*, pretende describir todo lo que pueda ser observado directamente, más bien busca elementos para una posterior sistematización, pero no requiere necesariamente de esta. Un ejemplo de caracterización puede ser la que solicita el Centro de Diagnóstico y Orientación a la escuela para remitir a un niño a la evaluación con vistas al diagnóstico. En el libro *Fundamentos de la Defectología* (pp. 215-224), se formula una amplísima guía de caracterización al efecto. La caracterización se sustenta en la observación del niño, el análisis de sus particularidades individuales; y más allá de lo que reconocen los autores, se hace necesaria la indagación y utilización de la información que posee la familia, la recopilación de los desempeños del alumno en las diversas actividades docentes y educativas, y especialmente el análisis del trabajo pedagógico realizado.

En el proceso de la investigación no debe pedirse al maestro que diagnostique al alumno (su aprendizaje en general, su personalidad o su familia), que asuma la responsabilidad de emitir una explicación científica de los procesos normales o patológicos que se manifiestan en un niño, las alteraciones de un adolescente o la funcionabilidad de una familia. Ello requiere la colaboración interdisciplinaria de los pedagogos con los psicólogos, e incluso con los médicos y trabajadores sociales.

## Otros problemas que suelen presentarse

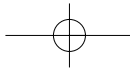
Los diagnósticos pueden “etiquetar” a las personas, alumnos o padres, marcarlos en lo adelante y afectarlos en sus oportunidades o en su desarrollo. Aquí se manifiesta una especie de profecía autoconfirmada: cuando se declara, tras un “diagnóstico”, que un muchacho es inhábil, no se le enseñan o estimulan las habilidades correspondientes u otras compensatorias, y al cabo del tiempo, como mantiene su torpeza, parecería que hemos confirmado su inhabilidad “real”. De manera semejante, cuando etiquetamos a un alumno como indisciplinado, los demás adultos o hasta sus compañeros lo tratan como tal, y además en el propio alumno se puede manifestar un afecto de inadecuación y empeorar su conducta. En la práctica, los diagnósticos se remiten a clasificaciones con cierto grado de abstracción, no pueden confundirse con el caso real; lo cual es sumamente importante a la hora de considerar el pronóstico y el tratamiento del sujeto.

En la mayoría de los textos de psiquiatría y psicología clínica que consultamos para este trabajo se evaden las consideraciones epistemológicas que están tras el proceso del diagnóstico. En otras se manifiesta la tradición neopositivista que impera en este campo. Un enfoque del diagnóstico, proveniente de la medicina, estableció ya desde el siglo XIX que el proceso se inicia por la determinación de los síntomas (del sujeto), su integración en síndromes, hasta su conclusión con el diagnóstico. Aquí subyace el criterio de que el proceso de conocimiento va de lo simple a lo complejo, y se insiste más en la descripción fenoménica que en la explicación de un desarrollo real, desde el pasado, a través del presente, apuntando al futuro de ese sujeto social en investigación.

El diagnóstico a veces se cierra en un círculo de lo conocido en las clasificaciones generales, sin aportar una explicación peculiar, y de hecho nueva, a los sujetos con los que trabajamos. Por otra parte, hay autores que prefieren la descripción fenoménica de los elementos que se integran en el diagnóstico, pues parten de posiciones fenomenológicas acerca de las dificultades para conocer la esencia.

Para muchos, el diagnóstico tiene un fin clasificador que atiende al pasado, en lugar de ser una exploración de las posibilidades en una etapa del proceso educativo que apunta siempre al futuro.

En el campo de la educación el investigador incide en el proceso educativo de la formación de la personalidad (de la familia o del grupo), y como consecuencia, la comprensión de su situación actual desde los elementos causales de su pasado, tiene que ser una explicación histórica y dialéctica. En el enfoque clínico de un sujeto, de una familia o del movimiento de una institución educacional, lo dialéctico significa encontrar las contradicciones que mueven el desarrollo.



### *Sobre el uso de indicadores en el proceso de evaluación*

Otro concepto con el cual se manifiestan confusiones, es el de indicadores. En este asunto se encuentra la necesidad de la medición de las cualidades o aspectos del objeto de nuestra investigación, y por tanto aparece de nuevo el problema epistemológico sobre cómo el hombre conoce la realidad, que para nuestra filosofía significa cómo la transforma activamente.

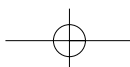
En lo que se ha dado en llamar el paradigma de investigación cuantitativo tradicional, que se sustenta en varios autores neopositivistas, los fenómenos de la realidad existen objetivamente, y la ciencia aspira a conocerlos con toda la objetividad posible. Gracias al impetuoso desarrollo que tuvieron las ciencias naturales desde finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX, al surgir las ciencias sociales (la sociología y poco después la psicología) se pretendió evaluar las complejas realidades sociales, grupales y personalógicas como si fueran objetos físicos. Una buena parte de la psicología experimental de este siglo, y también de la considera cualquier fenómeno psíquico o del aprendizaje como una relación entre dos (o más) variables, que se deben “medir” cuantitativamente para probar la relación entre ellas. Desde este enfoque, si fuera necesario definir indicadores para “subdividir” las variables también se haría operacionalizadamente, es decir, en su definición se tendría que precisar la forma de medirlos.

La variable es un aspecto o dimensión de un fenómeno que tiene como característica la capacidad de asumir distintos valores, ya sea cuantitativa o cualitativamente. Es la relación de causa-efecto que se da entre uno o más fenómenos estudiados. Este concepto reúne dos características esenciales:

1. Rasgos que pueden ser observados y que por tanto permiten alguna confrontación con la realidad empírica.
2. La propiedad de poder variar, es decir, de asumir valores.

Las variables, en el enfoque tradicional de investigación, deben tener la propiedad o considerarse como mensurables, es decir, medibles. Esto puede hacerse de diferentes maneras, desde la mera clasificación hasta el nivel de medición cuantitativa, tan preciso como sea posible alcanzar. La validez de la definición de una variable depende, por una parte, del marco teórico que fundamenta el problema y de su grado de relación con las preguntas científicas que la respalden. Inicialmente las variables se definen en forma teórica, y luego en forma empírica.

Operacionalizar implica la desmembración de los aspectos diferenciables del concepto. En psicología de orientación neopositivista se refiere a la determinación de indicadores comportamentales observables, a través



de los cuales se puede definir el concepto como una variable concreta de una situación experimental, para “medir” la misma. En el proceso de operacionalización de una variable es necesario determinar los parámetros de medición a partir de los cuales se establecerá la relación de variables enunciadas en el plano teórico.

Actualmente se acude con frecuencia, en la investigación educacional, a definir indicadores; pero esto no puede ser un proceso arbitrario. Algunos, desde una posición pragmática, intentan inducir desde los hechos de la realidad (vista como externa al hombre) un conjunto de indicadores, que luego postulan puede reducirse a una escala de proporción o de intervalo (casi nunca se conforman con una escala ordinal). Se corre el peligro de perder la esencia de los complejos procesos del aprendizaje, de la personalidad, de los procesos familiares, grupales o comunitarios.

Si en la metodología cualitativa de investigación utilizamos el concepto de indicadores diagnósticos, se requieren algunas precisiones. El término *indicador* proviene del latín *indicio*, y se refiere a lo que llama la atención, lo que se refleja de un fenómeno o proceso.

En el enfoque cualitativo, al seleccionar indicadores se les considera como indicativos de lo que será mostrado, reflejado. Por ejemplo, una forma de conducta se refiere a determinado problema de personalidad; entonces, los indicadores son aquellos conjuntos de rasgos perceptibles que hacen posible la referencia empírica a la presencia de una variable o un conjunto de ellas. En las ciencias sociales, generalmente los indicadores se refieren a facetas o características especiales de la conducta de las personas o conjuntos de ellas, integrantes de un grupo.

El comportamiento integral de un individuo o de un grupo, por su complejidad, no puede reflejarse, describirse o explicarse mediante un solo factor o rasgo. A lo sumo se puede poner en evidencia una disposición de conducta, una propiedad o cualidad determinada de la personalidad, una faceta de la dinámica grupal; pero es mucho más difícil reflejar el universo de su actuación, y todo lo que ello significa para las personas.

Especialistas en la temática de la investigación señalan que en la elaboración de una teoría de cualquier ciencia; por ejemplo, la psicología y la pedagogía, lo que no es observable se establece o configura a través de indicadores observables, solo que estos no son una expresión completa del nivel sensorial, de lo no observable. Entonces, en dependencia del grado de desarrollo alcanzado por la teoría y el nivel de representación logrado del objeto de la investigación, lo no observable se construye o expresa a través de indicadores que adquieren un sentido o significado especial para el modelo teórico del cual se derivan.

De acuerdo con el enfoque cualitativo presente en la investigación acción participativa, sería posible construir un sistema de indicadores que

permita a los sujetos entender sus realidades en el proceso de su transformación. En las experiencias donde esto se ha intentado, los investigadores forman equipo con los sujetos (de una institución, de una comunidad) que necesitan comprender y cambiar su vivir diario. Traen desde la teoría, o mejor aún desde otras investigaciones empíricas anteriores a la que vamos a describir, un sistema hipotético de indicadores, algo así como elementos estructurales que dan sentido al proceso que investigamos.

Estos elementos estructurales claves están como asociados orgánicamente de una forma que debemos revelar en el proceso de su selección, porque para nosotros se toman del complejo sistema de hechos que estamos estudiando; no son definiciones externas al fenómeno. Entonces, la efectividad de un indicador, su valor como elemento clave, está dada en que nos revele esencias presentes en el caso, en la situación grupal, en la familia, etc., que estamos estudiando.

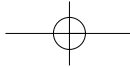
En este enfoque de la investigación acción participativa, los indicadores se formulan en un modelo explicativo previo que construimos junto con los sujetos que vivencian estas realidades. Sus funciones cobran sentido desde la interacción que mantenemos con estos sujetos, y en el proceso de construcción del conocimiento. Aquí tenemos una secuencia de inferencias inductivas, desde la presencia de un elemento indicativo, hacia la comprensión de la esencia del fenómeno que estudiamos. Preferimos volver a los significados para los sujetos, y extraer la compleja estructura desde el sentido que ellos dan a la realidad, y verla en su desarrollo.

Ahora bien, el proceso conduce a la construcción de un nuevo saber entre todos. Los indicadores iniciales se confirman, eliminan o enriquecen en el proceso de cambio.

### *Aporte de lo cuantitativo y lo cualitativo en el estudio de casos*

Actualmente se utiliza el concepto “enfoque” de investigación para referirse a la fundamentación filosófica, es decir, la manera de concebir el estudio del fenómeno, sobre la base de la concepción del mundo que se sustente. Por la preparación recibida y el contexto social revolucionario, los estudiosos cubanos se orientan hacia un enfoque general materialista histórico y dialéctico en la comprensión de los fenómenos sociales; pero debe advertirse que en el presente otros científicos extranjeros expresan en sus trabajos un enfoque general fenomenológico, neopositivista, funcionalista, entre otros.

Por enfoque de investigación también se entiende la concepción sobre cómo abordar en específico el estudio del problema; es decir, la *estrategia* general que establece el investigador, en dependencia de la naturaleza del objeto que aborda y los objetivos que se traza. En este sentido el enfoque como estrategia rige todo el proceso investigativo.



Para muchos, las alternativas más generales de los enfoques actuales son la cualitativa y la cuantitativa. Así, los especialistas han realizado una división entre las llamadas “técnicas cuantitativas”, como son: la encuesta destinada a la cuantificación de los hechos, las escalas, etc.; y las “técnicas cualitativas”, entre las que se encuentran: la entrevista a profundidad, la observación participante, el estudio de casos y otras.

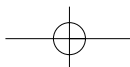
Veamos un ejemplo de estas alternativas aplicadas al sector de los estudios de opinión. En un estudio social sobre los valores morales, si bien el análisis a profundidad de las entrevistas individuales abiertas, o la entrevista grupal, contribuyen a la comprensión significativa de la forma de pensar de las personas, muchos investigadores prefieren la comprobación empírica de las frecuencias de las diferentes opiniones de los sujetos mediante una encuesta “cerrada”. Sin embargo, tanto la contrastación empírica de los hechos, como la interpretación y análisis de la subjetividad de las personas o grupos, apuntan hacia ángulos diferentes. Cada uno de ellos, por separado, constituyen enfoques parciales y vías estrechas para el acceso a esa esfera de la moral sexual.

Las encuestas de opiniones y las escalas de actitudes pueden brindar información supuestamente objetiva del estado de opinión existente respecto a determinado aspecto de la educación. La encuesta de opiniones con preguntas cerradas pretende la reconstrucción exacta del discurso de los sujetos; mientras que el análisis e interpretación a profundidad del discurso, mediante entrevistas abiertas individuales y/o grupales, puede ser una alternativa que permite acceder al sujeto entrevistado e intentar interpretar las causas y el sentido de sus opiniones.

Una variante puede ser la inclusión en el cuestionario de preguntas abiertas; sin embargo, estas son una apertura cualitativa insuficiente para captar el discurso espontáneo y libre de un sujeto en la comunicación social. Las respuestas verbales que producen las preguntas abiertas son interpretadas y contextualizadas por el propio investigador. Lo que los sujetos dicen o manifiestan espontáneamente, desde una simple frase hasta una larguísima exposición, son expresión de sus deseos, creencias y valores; escapan al enfoque cuantitativo, requieren la interpretación cualitativa, mediante el análisis de contenido.

Las variables operacionalizadas como “métricas” y procesadas mediante técnicas estadísticas, pueden ser reinterpretadas en el análisis cualitativo de los contenidos de las producciones de los sujetos mediante técnicas cualitativas, especialmente aquellas que reproducen la interacción social directa, como es el debate en grupos. Esto conduce a la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos en la investigación.

La aproximación cualitativa permite una expresión libre de los sujetos, lo que puede hacerse mediante una entrevista abierta o una discusión



de grupo. Se pretende crear una situación de auténtica comunicación donde los “receptores” son a su vez “emisores” de mensajes, y pueden reformular las preguntas planteadas por el investigador. Así surge un proceso de intercambio comunicativo recíproco conformado como un diálogo de gran valor proyectivo; cada frase del discurso adquiere su sentido en su propio contexto concreto, y permite revelar el sistema de principios éticos y morales de las personas de un determinado grupo social.

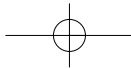
Los métodos cualitativos también demandan una interacción personal del investigador con los grupos investigados para poder captar, analizar e interpretar los aspectos significativos del comportamiento y de las representaciones de las personas. Este enfoque exige la libre manifestación por los sujetos investigados de sus intereses, creencias y deseos.

Ambos enfoques generales, cuantitativos y cualitativos, tienen sus ventajas y desventajas: su utilización en la investigación está determinada por las características del propio objeto investigado. El primero tiende a reducir todos los problemas del análisis mediante el uso de las técnicas estadísticas; mientras que el segundo trata de interpretar y explicar una realidad compleja, mediante lo expresado por los sujetos en investigación.

Podemos expresar que la investigación tradicional parte de un paradigma acerca del conocimiento que pretende describir “objetivamente” lo que ocurre en la realidad social, captar los hechos tal como son, sin afectarlos por la mirada subjetiva del investigador. Esta posición se arraigó a finales del siglo XIX, proveniente de las ciencias naturales, y se le ha llamado paradigma positivista, en el cual se exige que los métodos investigativos que captan con exactitud una información, no ofrezcan dudas respecto a la interpretación.

Durante muchos años, en las ciencias sociales predominó la idea de que la científicidad estaba dada por su parecido con las ciencias naturales, a las que se tomaba como modelo e ideal a alcanzar. Esto implicó el traslado de la relación sujeto conocedor - objeto de conocimiento, propio de las ciencias que estudian objetos naturales, a las ciencias humanas que estudian sujetos, colectividades humanas.

La historia del pensamiento humano nos muestra que una teoría transformadora no surge de la nada. La ciencia no avanza gracias a revelaciones sorprendentes de algunos genios, sino como consecuencia del accionar colectivo que sustenta en cada etapa la producción de científicos individuales. Las ciencias sociales buscan comprender, sistematizar y confrontar críticamente lo que ya está presente en la práctica de los distintos aspectos de la compleja realidad social. La materia prima de las elaboraciones científicas e intelectuales en el campo de las ciencias sociales son los hechos y procesos protagonizados por los sujetos sociales en su momento histórico concreto, su actividad y relaciones en su vida social.



## *Algunas pruebas psicológicas que pueden emplearse en el estudio de casos*

Las pruebas proyectivas presentan al sujeto situaciones poco estructuradas y estimulan respuestas donde se supone que el evaluado proyecta sus sentimientos internos, al completar la situación. Este tipo de pruebas permite que aflore lo subconsciente. Una modalidad tradicional muy conocida es el Test de Apercepción Temática (TAT), que contiene una secuencia de láminas cuidadosamente confeccionadas sobre situaciones personales, familiares y sociales, más o menos imprecisas. Cada lámina se muestra en un orden preestablecido según la edad y el sexo. Se le pide al sujeto que construya una historia sobre lo que cree que ocurre en la lámina.

En otras pruebas de este tipo las láminas son sustituidas por relatos incompletos, es decir, una serie de historias con final abierto, que se presentan para que el evaluado concluya cada una.

### **Pruebas proyectivas**

Creciente número de profesionales aplican las llamadas *pruebas proyectivas* para revelar conflictos emocionales y disfunciones en los roles parentales. Una prueba proyectiva típica consiste en la presentación de una secuencia de láminas cuidadosamente confeccionadas sobre situaciones interpersonales más o menos imprecisas, para que la persona construya una historia sobre lo que interpreta que ocurre en la lámina. Los psicólogos emplean frecuentemente esas pruebas en sus consultas de orientación. Las láminas pueden ser sustituidas por relatos incompletos, es decir, una serie de historias con final abierto, que se presentan para que el evaluado concluya cada una, a medida que se le van presentando.

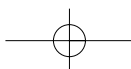
Un ejemplo de prueba proyectiva aplicada a la familia en la escuela especial se expone a continuación:

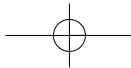
#### *Historias de la vida de una familia*

En esta prueba le pedimos nos escriba algunas historias o relatos de una familia imaginaria, que le vamos a presentar a continuación. Usted debe elaborar como si fueran cuentos, lo más detallados posible; incluyendo, si lo desea, diversos personajes. Narre lo que le sucede a esas personas en cada *situación* en que se encuentran a lo largo de sus vidas, que se van a desarrollar en el tiempo.

Cuente todo lo que quiera: cómo se sienten ellos, qué piensan, qué es lo que quieren, lo que hacen, etcétera. Esto es una prueba de fantasía, todo lo que usted escriba o relate estará bien.

Muchas gracias.





### *Situación 1*

José y Lourdes forman una familia. Ahora van a tener un hijo... Ellos sueñan cómo será, y a dónde podrá llegar...

- Escriba el cuento de esa familia, y todo lo que ellos sueñan y ansían.

### *Situación 2*

Al pasar el tiempo, se detectó que el hijo de Lourdes y José (o la hija, si así lo imagina en el relato) tiene un defecto, una deficiencia importante.

- Continúe la historia con todos los detalles que pueda:

### *Situación 3*

El hijo (o hija) de Lourdes y José va creciendo. Ya es un niño grande, con sus características que lo hacen distinto a los demás niños de su edad. Un buen día, uno de los padres lo sorprende tocándose su sexo, o tal vez masturbándose...

- Continúe la elaboración del relato:

### *Situación 4*

En otra ocasión, uno de los padres se entera de que el hijo ha tenido juegos sexuales con otro niño, que se han tocado sus partes, etcétera.

- Relate qué pasa ahora:

### *Situación 5*

Lourdes y José están muy preocupados y se preguntan qué hacer con su hijo, pues tiene relaciones de noviazgo cada vez que puede.

- Imagine y cuente qué podrá ocurrir.

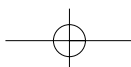
### *Situación 6*

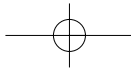
De nuevo José y Lourdes miran hacia el futuro. ¿Podrá su hijo crear una familia y vivir su vida? ¿Podrá tener hijos? ¿Cómo serán?

- Desarrolle el relato:

Por último, revise cada historia elaborada, lo que puede ser una vida imaginaria... Cuéntenos ahora: si tuviera el poder de la fantasía para mejorar algo, ¿qué cambiaría?

La prueba de relatos proyectivos “Historias de la vida de una familia” se aplica a los padres con hijos que presentan necesidades educativas especiales, ya sea individualmente o a la pareja. Es preferible que los padres elaboren sus historias por escrito; pero también pueden hacerlo de forma verbal, mientras el investigador escribe o graba su producción.





Cada historia se coloca en una tarjeta, que se entrega a los sujetos una a una; es decir, hasta que no concluyen un relato no se anuncia y entrega la siguiente tarjeta-relato. Al final, la producción de los padres suele someterse a interrogatorio.

Otra modalidad consiste en solicitar a los miembros de la familia que participen en la creación lúdica de fotografías para un álbum familiar. Sucesivamente, cada miembro de la familia sugiere cuál sería la escena más típica de la vida de su familia, y la modela con los participantes en el espacio disponible como si se dramatizara con mímica, colocándose él mismo en donde lo desea. Puede agregar un título a la fotografía diseñada.

Otras pruebas de este tipo, muy empleadas en el estudio de la personalidad, son las de completamiento de frases. Este tipo de pruebas es muy común en los estudios de personalidad, pues permite situar la sexualidad en el conjunto de aspectos de la vida y desarrollo del estudiante. La versión que aquí presentamos tiene la ventaja de poderse valorar en cada estudiante al que se le aplique. El ejemplo presentado permite ver fácilmente el principio de construcción seguido, y el proceso de calificación cualitativo-cuantitativo aplicado. Aporta un rápido retrato de posibles conflictos o preocupaciones de cada estudiante. Puede tomarse como un procedimiento individual, aunque también pueden sacarse las conclusiones grupales al calcular cuántos de cada grupo tienen problemas en alguna de las áreas en las que se estructuró la prueba.

### *Prueba de completar frases para los alumnos*

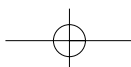
Completa las siguientes frases con oraciones que se refieran a tu persona, y que acudan a tu mente a medida que lees las frases. Puedes escribir lo que desees, siempre que se refiera a tu persona, pues esta prueba no tiene una forma correcta o incorrecta de contestarse. Gracias.

Nombre del alumno \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_

Grupo \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino \_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_

1. Para mí \_\_\_\_\_
2. Mi amigo \_\_\_\_\_
3. Cuando pase el tiempo \_\_\_\_\_
4. Mi familia \_\_\_\_\_
5. Desearía mejorar en \_\_\_\_\_
6. Tengo miedo de \_\_\_\_\_
7. En mi escuela \_\_\_\_\_
8. Yo \_\_\_\_\_
9. Mis compañeros \_\_\_\_\_



10. En el futuro \_\_\_\_\_
11. Yo, secretamente \_\_\_\_\_
12. Me entristece \_\_\_\_\_
13. Estoy satisfecho con \_\_\_\_\_
14. Mis maestros \_\_\_\_\_
15. El peor defecto \_\_\_\_\_
16. Los demás piensan que soy \_\_\_\_\_
17. Quisiera estudiar \_\_\_\_\_
18. Cuando estoy en mi casa \_\_\_\_\_
19. Yo sueño con \_\_\_\_\_
20. Mi mayor necesidad \_\_\_\_\_
21. Las tareas \_\_\_\_\_
22. El mayor problema \_\_\_\_\_
23. Mis relaciones con el grupo \_\_\_\_\_
24. Quisiera ser \_\_\_\_\_
25. Mi madre \_\_\_\_\_
26. Estoy orgulloso de \_\_\_\_\_
27. Lo que más me alegra es \_\_\_\_\_
28. Cuando estudio \_\_\_\_\_

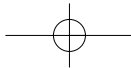
*Instrucciones para interpretar y calificar la prueba de completar frases*

Esta prueba consta de 28 frases inductoras que permiten la exploración de preocupaciones o problemas en diferentes aspectos de la persona y su actividad. Las áreas en que se busca la proyección de los alumnos y el número de frase que corresponde es el siguiente:

Área explorada	Frases (número)
Frases estímulo de inducción general	1, 8, 15, 22
E = Escolar (actividad escolar y relaciones con los maestros)	7, 14, 21, 28
S = Social (actividad y relaciones sociales)	2, 9, 16, 23
M = Motivacional (motivación, intereses y planes de vida)	3, 10, 17, 24
F = Familiar (familia y vida hogareña)	4, 11, 18, 25
P = Personal (autoconcepto)	5, 6, 12, 13, 19, 20, 26, 27

La interpretación puede seguir los siguientes pasos:

- 1ro.** Se lee cada respuesta del alumno y se califica de positiva (+), cuando el contenido expresa opiniones, juicios, reflexiones, sentimientos, etc., adecuados hacia el área que se explora. Se califica de negativa (-)



cuando el contenido expresa opiniones, juicios, reflexiones o sentimientos, contrarios a los que se pueden esperar de un alumno que no presenta problemas o preocupaciones. Se califica como neutra (0) cuando el contenido de la respuesta es descriptivo o no de información en una u otra dirección (positiva o negativa), dentro del área que se explora.

**2do.** Las frases estímulo de inducción general, en ocasiones dan información valiosa sobre alguna de las áreas que explora esta prueba. Cuando esto ocurra, se añaden al área correspondiente utilizando las mismas categorías de calificación.

**3ro.** Los resultados obtenidos en cada pregunta se recogen por categoría en la tabla que aparece al final de cada protocolo del alumno, que *no tiene escritas en las columnas las categorías a utilizar*:

Área explorada	MB / Muy Bien	B/ Bien	CD/ Con dificultades	CMD / Con muchas dificultades
E = Escolar S = Social M = Motivacional F = Familiar P = Personal				

#### *Escala a emplear*

Para cada área los alumnos se ubican en las categorías siguientes:

*Muy Bien*: el que tiene las cuatro respuestas calificadas como (+) en esa área.

*Bien*: el que tiene tres evaluadas como (+).

*Con dificultades*: el que tiene dos evaluadas como (+).

*Con muchas dificultades*: el que tiene una o ninguna evaluada como (+).

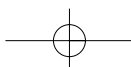
Como puede comprenderse fácilmente, el área de Autoconcepto, que tiene el doble de preguntas, modifica la escala así:

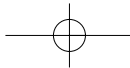
*Muy Bien*: el que tiene entre ocho y siete respuestas calificadas como (+) en esa área.

*Bien*: el que tiene entre seis y cinco respuestas evaluadas como (+).

*Con dificultades*: el que tiene entre cuatro y tres respuestas evaluadas como (+).

*Con muchas dificultades*: el que tiene dos o menos respuestas evaluadas como (+).





### *Prueba de los 10 deseos*

Otro tipo de prueba proyectiva de común utilización en nuestro país consiste en pedir al estudiante que escriba sus diez mayores deseos (lo cual puede prepararse en un modelo impreso o entregar simplemente en una hoja en blanco) y que enumere sus principales deseos en orden descendente. Con alumnos de nivel primario suele emplearse como prueba de los tres deseos, los *tres miedos* y las *tres cosas que le disgustan*.

### *Dibujo de figuras*

Quizá la prueba proyectiva más utilizada en la exploración psicológica es la del dibujo de la figura humana. Suele pedirse al estudiante que dibuje una figura completa, sin aclarar de qué sexo. Al concluir, se pregunta si dibujó una figura masculina o femenina (esto puede ser obvio, y se admite verbalmente lo evidente) entonces se le solicita que dibuje otra figura pero del sexo contrario. Algunos investigadores piden, al final, que el estudiante realice una composición sobre las figuras dibujadas. Otros suelen hacer algunas preguntas para ampliar acerca de la identidad que el estudiante atribuye a su producción. Todas estas modalidades amplían las posibilidades de proyección psicológica.

Una variante muy conocida consiste en la prueba del dibujo de la familia, que casi siempre se acompaña de una composición o diálogo sobre lo dibujado.

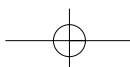
Se pudiera trabajar con una prueba de dibujo proyectivo donde el sujeto elabore cómo será su vida de pareja en el hogar que tendrá, y así crear otras variantes de este procedimiento.

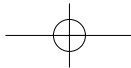
### **Prueba proyectiva para los sujetos que participan en actividades de educación sexual**

Este ejemplo se tomó de los procedimientos de evaluación de un Taller de educación sexual, y es semejante a otras pruebas proyectivas.

#### *Carta a un amigo íntimo*

1. En este curso tuve varias actividades de Educación Sexual. Ahora comprendo y conozco lo que es la Educación Sexual; te lo voy a explicar...
2. Te quiero contar además *qué fue lo que más me gustó* de estas actividades.





3. Por último, te digo sinceramente que todavía me faltan por aprender algunas cosas, como por ejemplo...

### **Prueba proyectiva exploratoria sobre problemas personales**

A continuación, una prueba consistente en relatos proyectivos. En este caso, el especialista, en consulta, va indicando sucesivamente las distintas partes al alumno sometido a estudio.

1. Imagínate a un muchacho (o una muchacha) de tu misma edad al cual no conoces. Piensa cuáles pueden ser los tres problemas que más preocupan a ese muchacho. Escríbelos en orden de importancia, comenzando por el más importante.
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
  - c) \_\_\_\_\_
  
2. Continúa pensando en ese muchacho imaginado y exprésanos las dificultades o problemas más importantes que tiene en las siguientes áreas:
  - a. En su familia:
  - b. En su grupo de amigos o compañeros de aula:
  - c. En la escuela o en sus estudios:
  - d. Respecto a sí mismo, a su persona:
  - e. En sus relaciones amorosas y sexuales:

### *Inventarios de problemas*

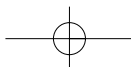
Se han elaborado o adaptado en nuestro país diversas escalas que contienen un inventario de problemas típicos de los adolescentes, con ítems claros para que el maestro advierta posibles problemas del estudiante. El ejemplo aquí presentado se empleó en púberes. Su estructuración por áreas facilita sacar un resumen cuantitativo de las dificultades.

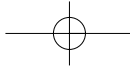
### *Inventario de problemas juveniles*

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Señala tu sexo: Masculino \_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_

A continuación aparece un listado de problemas que pueden tener los niños como los de tu escuela. Solo debes marcar con una equis (X) los que sean tus problemas.





### I. Mi hogar y mi familia

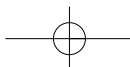
Me gustaría tener en mi casa un lugar para mí ____	En mi casa no me ayudan ____
Mis padres no responden a mis preguntas ____	En mi casa piensan que nunca tengo la razón ____
Creo que mis padres no me quieren ____	Se meten mucho en lo que yo hago ____
Mis padres pelean mucho ____	Le tengo miedo a mi madre ____
Mis padres hablan poco conmigo ____	Le tengo miedo a mi padre ____
Mis padres juegan poco conmigo ____	En mi casa me castigan ____
Mis padres se han disgustado por mis amistades ____	Mis padres me tratan como si todavía fuera niño ____
Yo quisiera vivir en otra casa ____	

### II. Acerca de mí

Yo me altero fácilmente ____	Algunas partes de mi cuerpo son sucias ____
Yo soy nervioso ____	No puedo hacer las cosas bien ____
No me gusta mi cara ____	Me apenan algunas partes de mi cuerpo ____
Yo le tengo miedo a la oscuridad ____	Yo prefiero estar solo ____
A veces estoy triste ____	Me siento culpable de cosas que he hecho ____
A menudo me siento solo ____	Tengo miedo de que alguien abuse de mí ____
No me gusta como cambia mi cuerpo ____	Yo no me siento bien con lo que soy ____
Yo dudo mucho antes de tomar una decisión ____	

### III. Sobre mi salud

A veces duermo mal ____	Me duele con frecuencia la cabeza ____
Me duelen los pies cuando juego ____	Tengo estreñimiento con frecuencia ____



Yo estoy enfermo ___	Me molestan las espinillas o granos en la cara ___
Yo no tengo hambre ___	Se me han irritado los genitales ___
A veces me han dolido los senos o las tetillas ___	Me tiemblan mucho las manos ___
A veces me orino en la cama ___	A veces me duele el estómago ___
Yo siempre tengo sueño ___	Me preocupa enfermarme por cosas que hago ___
Me canso fácilmente ___	

#### IV. Mis relaciones con otros compañeros

Quisiera tener más amigos ___	Quisiera sentirme importante en mi grupo ___
Los compañeros me ponen apodos ___	No me atrae ningún muchacho ___
Doy golpes, le pego a otros niños ___	Peleo con otros compañeros ___
Los demás muchachos no conversan conmigo ___	Tengo miedo cuando hablo ante el grupo ___
No me atrae ninguna muchacha ___	Las demás muchachas no conversan conmigo ___
Me gusta jugar con niños más pequeños que yo ___	Me burlo de otras muchachas por su sexo ___
Los muchachos piensan que siempre hago todo mal ___	Algunos muchachos me han provocado ___
Me burlo de otros muchachos por sexo ___	

#### V. En mi escuela

Mis maestros no me comprenden ___	Me cuesta trabajo hacer las tareas ___
Me han castigado por mis gustos ___	No me hablan sobre mi sexualidad ___
Me duermo en clases ___	Me critican mi comportamiento ___
No me explican sobre mis sentimientos ___	No me gusta la escuela ___
Nadie me aclara mis dudas ___	Me han regañado por mi aspecto ___
Se me olvida hacer la tarea ___	Yo siento que los maestros no me quieren ___

Me prohíben la forma de vestir que me gusta ____ Yo le tengo miedo a la maestra ____	No me dejan arreglarme como yo quiero ____
---	--

### Diferencial semántico

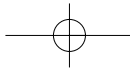
Esta prueba, creada en su versión original por Charles Osgood, está destinada a evaluar mediante pares de adjetivos calificativos opuestos, la percepción que se hace un estudiante sobre determinado asunto de su sexualidad, su vida de relación, etcétera. En ocasiones se utiliza para establecer perfiles grupales, es decir, al aplicarla a un número de personas elevado se puede calcular el perfil típico de respuestas, y entonces se contrastarían las respuestas dadas por un estudiante en particular.

En el ejemplo que presentamos a continuación el diferencial semántico se aplica en los estudios de casos de familias.

#### *Cómo es mi familia*

Te pedimos que califiques con estas parejas de adjetivos cómo consideras que es *tu familia* en el presente.

	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
Tranquila	___	___	___	___	___	___	___
Respetuosa	___	___	___	___	___	___	___
Fría	___	___	___	___	___	___	___
Justa	___	___	___	___	___	___	___
Agresiva	___	___	___	___	___	___	___
Exitosa	___	___	___	___	___	___	___
Desconfiada	___	___	___	___	___	___	___
Armónica	___	___	___	___	___	___	___
Áspera	___	___	___	___	___	___	___
Comunicada	___	___	___	___	___	___	___
Cooperativa	___	___	___	___	___	___	___
Prejuiciada	___	___	___	___	___	___	___
Saludable	___	___	___	___	___	___	___
Progresista	___	___	___	___	___	___	___
Inhibida	___	___	___	___	___	___	___
Dependiente	___	___	___	___	___	___	___
Dulce	___	___	___	___	___	___	___
Débil	___	___	___	___	___	___	___



## Situaciones controladas

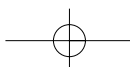
Se pueden crear, como si fuera en un experimento, situaciones controladas en donde se valora cómo los miembros resuelven determinada tarea grupal asociada al funcionamiento familiar. Por ejemplo, es fácil crear una situación controlada durante la visita del padre a la escuela. Se le pide que junto al hijo (y en el espacio de la escuela) analicen y decidan qué hacer ante las próximas evaluaciones, porque el alumno debe mejorar sus resultados; o que insista en su disciplina, pues puede portarse mejor (todo lo cual no es exactamente cierto). Obsérvese que se ha creado una “situación tipo” con esta exigencia. La misma situación debe proponerse de manera inalterable a todas las familias que se investigan o evalúan, para luego poder comparar y llegar en cada caso a interpretaciones de mayor confiabilidad.

## Autobiografía asistida

Se solicita al miembro de la familia que reconstruya de manera autobiográfica determinados períodos de su vida en la familia. Para ello suele entregarse una guía flexible, que facilita la tarea al sujeto. Se pueden realizar sucesivos encuentros con la persona, revisando su trabajo y alentándola a que profundice en determinados aspectos. Es común que se realicen entrevistas esclarecedoras de los pasajes que se considere necesarios.

## Bibliografía

- AMAL, J. y otros: *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Ed. Labor S. A. Madrid, 1994.
- ANDER-EGG, E.: *Investigación Acción Participativa*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.
- ARIAS, B.: *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico cultural*, Ed. Laura Marisa Camejo, Sao Paulo, 2001.
- AUBEL, J.: *Directrices para el estudio en base a la técnica de grupos focales*, Ed. OIT, Ginebra, 1997.
- BARABTARLO, A.: *Investigación-Acción*, Ed. CISE, UNAM, México, 1995.
- BISQUERRA, R.: *Métodos de investigación educativa*, Ed. SECAB, Barcelona, 1989.
- CASTRO, P. L. y S. M. CASTILLO: *Para evaluar a la familia*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1998.
- CASTRO, P. L. y otros: *Familia y escuela*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2005.
- CASTRO, P. L. y otros: *Las necesidades de educación sexual de los jóvenes estudiantes*, Ed. Molinos Trade, La Habana, 2006.



- CEREZAL, J. y J. FIALLO: *Los métodos teóricos de investigación*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2005.
- COFFEY, A. y P. ATKINSON: *Encontrar sentido a los datos cualitativos*, Ed. Universidad de Antioquia, Medellín, 2003.
- Colectivo de autores: *Fundamentos de Defectología*, Ed. de Libros para la Educación, La Habana, 1980.
- Colectivo de autores: *Investigaciones de Psicología pedagógica acerca del escolar cubano*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1987.
- Colectivo de autores: *Libro de trabajo del sociólogo*, Ed. Progreso, Moscú, 1988.
- Colectivo de autores: *Los retos del cambio educativo*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- Colectivo de autores: *Intervención comunitaria*, Centro Nacional de Educación Sexual, La Habana, 2003.
- Colectivo de autores: *Metodología de la investigación educacional*, Ed. Félix Varela, La Habana, 2003.
- COLLAZO, B y otros: *La orientación educativa*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1998.
- CRONBACH, L.: *El diagnóstico de las dificultades del aprendizaje*, Editora Revolucionaria, La Habana, 1971.
- DEVEREUX, M.: *De la ansiedad al método*, Fondo de Cultura Económico, México, 1978.
- DUCOING, P. y M. LANDESMANN: *Las nuevas formas de investigación en educación*, Ed. U. A. Hidalgo, México, 1993.
- FALS-BORDA, O. y R. ANISU: *Acción y conocimiento*, Ed. CINEP, Colombia, 1991.
- FOULCAULT, M.: *El nacimiento de la clínica*, Ed. Siglo XXI Editores, México D. F., 1986.
- FRAISSE, P.: *Psicología experimental*, Editora Revolucionaria, La Habana, s/f.
- FREUD, S.: “Esquema del psicoanálisis”, en *Obras completas*, t. 2 [López Ballesteros, trad.], Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1948.
- FRIEDRICH, W.: *Métodos de la investigación social marxista leninista*, Ed. de Ciencias Sociales, La Habana, 1988.
- GESSELL, A.: *Diagnóstico del desarrollo*, Editora Revolucionaria, La Habana, 1969.
- GOETZ, J. P. y M. D. LE COMPTE: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Ed. Morata, Madrid, 1988.
- GOODE, W. J. y P. K. HATT: *Métodos de investigación social*, Ed. de Ciencias Sociales, La Habana, 1971.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, ICCP: “La acción de la escuela y otros factores sociales sobre los alumnos en situación de desventaja social y conductas desviadas” [informe de investigación], ICCP, La Habana, 1996.

- \_\_\_\_\_: “Evaluación de las transformaciones de secundaria básica” [informe de investigación], ICCP, La Habana, 2000.
- LÓPEZ, J. y A. M. SIVERIO: *El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2003.
- MARTÍNEZ, M.: *La investigación acción*, Ed. Trillas, México D. F., 1994.
- MEIER, A.: *Sociología de la educación*, Ed. de Ciencias Sociales, La Habana, 1984.
- MURCIA, J.: *Investigar para cambiar*, Ed. Magisterio, Bogotá, 1992.
- PÉREZ ROJAS, N.: *El hogar de Ana. Un estudio sobre la mujer rural nicaragüense*, Ed. de Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
- PÉREZ ROJAS, N. y otros: *La mujer rural y urbana. Estudios de casos*, Ed. de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
- PIAGET, J.: *La construcción del símbolo en el niño*, Editora Revolucionaria, La Habana, 1969.
- RODRÍGUEZ, M. y R. BERMÚDEZ: *La personalidad del adolescente*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- ROJAS, R.: *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*, Ed. Plaza y Valdés, México D. F., 1996.
- REUHLIN, M.: *Los métodos en psicología*, Ed. Sepúlveda, Barcelona, 1970.
- RUEDA, M. y M. A. CAMPOS: *Investigación etnográfica en Educación*, Ed. UNAM, México D. F., 1996.
- RUIZ, J. I. y M. A. ISPIZAU: *La descodificación de la vida cotidiana*, Ed. Universidad de Deusto, Bilbao, 1989.
- SABINO, C. A.: *El proceso de la investigación*, Ed. Panamericana, Bogotá, 1996.
- SEGURA, M. E. y D. GONZÁLEZ: *Historia de la Psicología*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2003.
- VIGOTSKI, L.: *Obras escogidas*, t. 5, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- YAROSHESKI, M. G.: *Historia de la Psicología*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1987.

## **PARTICULARIDADES DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA RELACIONADAS CON LA PROMOCIÓN DE LA SALUD EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

*Dra. C. Cirelda Carvajal Rodríguez*

La escuela no se limita a la transmisión de conocimientos, su misión trasciende a contribuciones más elevadas en la formación de la personalidad, tales como: influir en la formación del carácter, la voluntad, el desarrollo de las habilidades, sentimientos, actitudes y valores que van conformando en el individuo una cultura general, de la cual forma parte la cultura en salud.

La escuela como sistema abierto dirigido a desarrollar personalidades y hacer a cada hombre y mujer agentes del cambio social, no puede limitarse a la educación para la salud, su accionar trasciende este marco y necesita desarrollar la promoción de la salud que puede contribuir, con un criterio más amplio, a la formación y desarrollo de las nuevas generaciones.

Cuando hablamos de promoción de la salud se incluye la Educación para la Salud por ser su instrumento imprescindible.

Las posibilidades de la promoción de la salud para potenciar la educación como proceso se explican porque es un proceso que tiene el objetivo de fortalecer las habilidades y capacidades de las personas para emprender una acción y la capacidad de los grupos o las comunidades para actuar colectivamente, con el fin de ejercer control sobre los determinantes de la salud y de ese modo mejorar su estado de salud. Constituye una estrategia que vincula a la gente con sus entornos con vista a crear un futuro más saludable, combinando la elección personal con la responsabilidad social. Como principio, abarca a toda la población en el contexto de su vida cotidiana; para que haya promoción de la salud es necesario que exista una participación comunitaria efectiva en la definición de los problemas, en la toma de decisiones y en las medidas emprendidas para modificar y mejorar los factores determinantes de la salud (Carvajal, 2002).

La promoción de la salud implica trabajar con la gente y no sobre la gente, es influir sobre los factores que determinan la salud, reforzar aque-

llos que sostienen estilos de vida saludables y modificar los que impiden ponerlos en práctica, es tener la posibilidad de ejercer control individual y colectivamente sobre los determinantes de la salud. Como resultado del análisis de los criterios de diferentes autores se pueden identificar entre ellos las conductas individuales relativas a la salud, el uso y prestación de los servicios sanitarios, el acceso a la educación, las condiciones sociales, económicas y del entorno, etcétera.

La escuela está llamada a fortalecer las habilidades y capacidades destinadas a que las personas sean más eficientes al emprender una acción, y a la capacidad de los grupos o las comunidades para actuar colectivamente con el fin de ejercer control y mejorar los determinantes de la salud, a desarrollar estrategias que vinculan a las personas con sus entornos con vista a crear un futuro más saludable, combinando la elección personal con la responsabilidad social, al entrenar a los educandos y educadores para la participación comunitaria efectiva en la definición de los problemas y en la toma de decisiones y, como resultado de todo esto, lograr influir en la formación de una personalidad sana que desarrolla la cultura en salud. En ese proceso la salud se percibe no como el objetivo, sino como una fuente de riquezas para la vida cotidiana, donde hombres y mujeres aprendan a valorarla como un concepto positivo que trasciende la idea del organismo sano.

La investigación pedagógica relacionada con la promoción de la salud sigue la metodología cualitativa, fundamentalmente.

Cuando se investiga sobre promoción de la salud en el ámbito escolar, como en cualquier otra investigación pedagógica, se debe partir del diagnóstico, pero en este caso se recomiendan diagnósticos realizados con metodología participativa que permitan indagar las ideas, sentimientos y concepciones de las personas que participan en el proceso objeto de investigación.

El diagnóstico participativo al estudiar asuntos relacionados con la promoción de salud en el sistema educativo, se comporta como una “invitación” a que docentes, directivos, estudiantes, sus familias y la comunidad expresen, en un clima de respeto y confianza, sus dificultades, sus logros y los desafíos que se plantean.

El diagnóstico participativo se hace desde la propia práctica, sin limitarse con algún esquema teórico establecido.

El diagnóstico participativo, en salud escolar es, un procedimiento científico que permite analizar y contrastar las opiniones de docentes, directivos, los estudiantes, sus familias y la comunidad, con otras opiniones e informaciones sobre el estado actual (EA) de un asunto, así como llegar a acuerdos en torno a cuáles son los aspectos sobre los que se pueden producir cambios que favorezcan alcanzar un estado de bienestar deseado (ED). Este se ejecuta en el contexto en el que la población bene-

ficiaria vive y se desarrolla, es un proceso colectivo que permite llegar a criterios por medio del consenso.

El consenso implica que se puede estar en desacuerdo en algún aspecto, pero dispuesto a considerarlo y tratar de buscar soluciones. En este sentido, se presentan diferentes alternativas para analizar cuál de ellas es considerada como la proposición más favorable al conjunto, aunque no responda las inquietudes de todos.

Por consiguiente, un diagnóstico participativo se preocupa por describir situaciones que repercuten en la población objeto de estudio (tanto de manera negativa como positiva), porque se desea enfrentar los obstáculos y dificultades proponiendo posibles acciones que produzcan cambios.

Las fuentes de información más confiables para un diagnóstico participativo son los propios participantes de la población objeto de estudio. Por ejemplo:

- Las constataciones y percepciones que los docentes tienen de sí mismos y de su práctica; así como lo que observan en sus alumnos: dificultades y aspiraciones, logros, fracasos; lo que observan en las familias de sus alumnos.
- Las expectativas y demandas de los alumnos y de sus familias

### *Selección de indicadores en la investigación pedagógica relacionada con la promoción de la salud*

Algunos autores asumen el concepto de *salud* como desarrollo de potencialidades y focalizan el debate sobre el diagnóstico y evaluación hacia los aspectos de salud y bienestar, refiriéndose a la salud positiva (Patrick y Bergner), de acuerdo con los cuales esta se define como: desviaciones deseables de las funciones esperadas o usuales, de las actividades o percepciones que constituyen la vida diaria (Campistrus y Rizo, 1998). Otro enfoque de estos autores se centra en sentimientos de bienestar, y puede sustentarse en teorías de la personalidad, el aprendizaje social, el control personal o fenómenos específicos como la felicidad, el júbilo o el optimismo.

La mayoría de los autores coinciden en que la promoción de la salud es un proceso positivo para desarrollar otro positivo: la salud, por tanto para diagnosticarlos y evaluarlos se deben emplear indicadores de bienestar.

Al analizar las diversas definiciones de indicador, se considera bien encaminado lo planteado por M. Márquez, cuando señala que un *indicador* es un instrumento de medición construido teóricamente para ser apli-

cado a un conjunto de unidades de análisis con el propósito de producir un número que cuantifica algún concepto asociado a ese colectivo.

No obstante, asumimos los criterios de L. Campistrous y C. Rizo cuando se refieren al indicador como a la variable intermedia que indica el valor de otra y orienta la forma de interpretarla, al tiempo que definen la variable como el símbolo que se utiliza para representar cualquiera de los estados particulares del aspecto de la realidad representado, esos estados son los valores de la variable y en cada manifestación particular, en cada caso concreto, la variable asume uno de esos valores.

Como resultado, cuando aquí se hable de indicadores de bienestar se hace referencia al símbolo que se utiliza para representar la expresión, medida o reflejo de cómo las personas, grupos o comunidades perciben que se satisfacen sus necesidades y de cómo cambian las tendencias de incremento de esa satisfacción en el tiempo.

Existen varias clasificaciones de indicadores para evaluar la promoción de la salud, como regularidad, se puede encontrar que se refieren a indicadores de salud-bienestar como unidad, a partir del criterio de que la salud y el bienestar son dos hechos íntimamente relacionados; aun cuando se usan indicadores positivos se siguen considerando necesarios los indicadores negativos (ejemplo: morbilidad y mortalidad), y en algunos casos se usan indicadores que habitualmente están fuera del entorno de la salud pública.

Otra regularidad es que en muchos casos se escogen indicadores de carácter cuantitativo y en otros se trata de encontrar recursos cuantitativos para expresar los cualitativos, y así favorecer la comparación, el análisis de tendencias y las magnitudes.

En el caso que nos ocupa, se decide seleccionar variables e indicadores cualitativos que con recursos cuantitativos representen la situación que tienen los colectivos docentes y estudiantiles en materia de promoción de la salud, y los cambios necesarios a lograr en un período de tiempo dado para emprender los cambios que las transformen en escuelas que desarrollan promoción de salud.

### *Algunos métodos y técnicas para la investigación pedagógica relacionada con la promoción de la salud en el ámbito escolar*

Por el carácter eminentemente participativo de la promoción de la salud, resulta importante clasificar los métodos y técnicas que en ella se emplean a partir de la función de ellos en el proceso de obtención de la

información, su procesamiento y la planificación de la intervención en la realidad estudiada; en este sentido una propuesta de clasificación es la siguiente:

- Métodos para la identificación de los problemas. Como su nombre lo indica, se utilizan para identificar las situaciones o condiciones que, según la percepción de las personas, afectan el bienestar y estabilidad de los miembros de un colectivo pedagógico y/o estudiantil.
- Métodos para la priorización de problemas. En un plan de intervención no es posible atender al mismo tiempo todos los problemas y necesidades que se identifiquen. Casi siempre, cuando la identificación de problemas se realiza con participación social, la lista de situaciones o condiciones es muy larga y se necesita establecer cuáles de ellos son prioritarios y pertinentes para el abordaje del estudio con metodología participativa; para ello se utilizan entonces las técnicas que permiten establecer esta prioridad.
- Métodos para la determinación de alternativas en el abordaje de la intervención. Todo estudio plantea un proceso e intervención en la realidad que se estudia; en promoción de la salud es necesario analizar las diversas alternativas para abordar esa realidad a partir del reconocimiento de las condiciones que existen en esa realidad.

## **Métodos para la identificación de problemas**

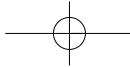
### *Análisis de indicadores*

Es un método muy usado que permite identificar los problemas a partir de la comparación de indicadores establecidos para una actividad concreta, que en el caso de la educacional pueden estar relacionados con la asistencia a clases, la retención escolar, los resultados académicos, etcétera.

Como método puede ser muy importante pero no puede usarse solo, ya que no permite que se conozcan los problemas que perciben los otros miembros de la comunidad que no pertenezcan al sector y que son parte de la realidad que se analiza.

### *Lluvia de ideas*

Permite listar las diferentes ideas que tienen los miembros de una colectividad sobre los problemas, situaciones o condiciones que se relacionan con su salud. Debe aplicarse con grupos de hasta 20 personas seleccionadas entre informantes claves, líderes formales e informales, y algunos voluntarios con deseo de colaborar con la intervención.



## *Metodología*

Del grupo de participantes se debe seleccionar:

- Un *facilitador*: persona encargada de mantener el orden en el uso de la palabra, que evita la discrepancia verbal, asegura la exposición de las ideas sin explicaciones, todas son válidas y registradas.
- Un *registrador*: encargado de llevar la memoria gráfica del ejercicio en un lugar visible para el auditorio.

La explicación inicial para desarrollar el ejercicio es muy sencilla; se solicita a los presentes que expresen libremente los problemas, situaciones o condiciones que perciben en la realidad que se analizan y que tienen incidencia en su bienestar o estabilidad.

La duración del ejercicio no debe exceder de 45 minutos, teniendo en cuenta que a partir de ese tiempo disminuye la creatividad.

Cuando se han expuesto todas las ideas que se desean expresar, se procede a reducir el listado, al unificar ideas similares. Al final queda el listado de los problemas que identifica el grupo.

Una variante de esta técnica es el Grupo Nominal, en que se entregan tarjetas y se dan unos minutos (entre 5 y 10) para que los participantes escriban sus ideas en tarjetas separadas.

Posteriormente y en lugar visible, las tarjetas son leídas en voz alta y se van colocando por similitud de ideas en grupos diferentes, lo que abrevia el momento de reducir el listado.

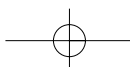
## *Grupo focal*

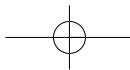
Es una modalidad de la entrevista grupal. Para desarrollarlo se deben seleccionar entre 6 y 12 personas con similitud en las características que resulten significativas para el estudio de que se trate; por ejemplo: edad, grado escolar, nivel educacional, características socioeconómicas, estado civil, grupo étnico y otras características de la comunidad en estudio, a tener en cuenta.

Todas las personas deben formar parte de la comunidad que se analiza y estar bien informadas del objetivo del ejercicio. En la etapa de preparación de grupo focal se debe:

- informar a los participantes sobre el asunto a tratar,
- elegir un lugar accesible y adecuado,
- señalar un momento adecuado para todos los participantes,

Durante el desarrollo del ejercicio se seleccionará un moderador, preferiblemente con experiencia en la conducción de grupos y habilidades para la comunicación interpersonal. Esta persona será la encargada de conducir el encuentro, no debe plantear sus puntos de vista sobre el asunto.





to que se está tratando ni influenciar con su participación los criterios de los asistentes.

Es muy útil grabar la discusión; si esto no fuera posible, se deben seleccionar dos personas que escriban todo lo que ocurre en la sesión: una tomará todo lo que se dice, y otra atenderá el lenguaje gestual y todo lo relacionado con la atmósfera emocional y subjetiva que se vaya produciendo durante el encuentro.

La combinación de estas técnicas permitirá al final contar un listado de problemas, necesidades y referencias sobre sus causas y consecuencias, que se corresponden con el punto de vista de los actores que forman parte de la realidad que se analiza.

## **Métodos para la priorización de problemas**

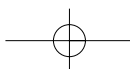
### *Procedimiento de trillaje*

Este método se emplea cuando el número de problemas identificados es mayor de 20 y resulta difícil aplicar directamente algún método de priorización. Consta de los pasos siguientes:

1. Selección de informantes claves, líderes informales y formales, y otros miembros de la comunidad educativa interesados en participar en el proceso.
2. Reunión del grupo seleccionado en un lugar agradable y asequible para todos.
3. Presentación de todos los problemas a clasificar, en pancartas, pizarra o en una hoja igual para todos. Pedir que lean en silencio.
4. Invitar a los participantes a clasificarlos en tres grupos:
  - a) Los más importantes.
  - b) Los menos importantes.
  - c) Los residuales (estos son los que resulten imposible clasificar en más o menos importantes).

La ubicación de los problemas en cada grupo se hará por consenso. Por ejemplo, si son 20 problemas:

1. Se pide a los participantes que señalen el más importante. Cuando se haya hecho una lista de los considerados más importantes, se someten a votación y se va anotando el número de votos que obtiene cada uno de estos problemas. Como resultado, colocando la votación de mayor a menor, se identifica el más importante y los cuatro que le siguen en importancia.
2. Se repite el procedimiento pero con los menos importantes.
3. Los que no fueron ubicados en ningún grupo anterior son los problemas residuales.



Una vez obtenido el resultado se aplican los métodos de priorización o jerarquización de problemas, a los que en la percepción de los miembros de la comunidad educativa que participaron en el trillaje, resultaron como más importantes.

En nuestra experiencia, para la priorización ha resultado muy útil la matriz de priorización.

### *Matriz de priorización de problemas*

Para la aplicación de este método se siguen los pasos siguientes:

- a) Selección de un grupo de criterios para evaluar los problemas y otorgar a cada uno un valor entre 0 y 2 puntos. Algunos de esos criterios pueden ser: tendencia del problema, frecuencia, gravedad y coherencia con la misión del que planifica.
- b) Se conforma un grupo nominal con diferentes miembros de la colectividad educativa, a los que se les solicita que otorguen valor a cada criterio para cada problema. La tabla que se muestra a continuación puede facilitar el ejercicio si se le coloca en lugar visible para todos los participantes.

No.	Problemas	A	B	C	D	E	F	Total

Como se observa, en la tabla anterior se reflejan los criterios siguientes:

- A, tendencia. Si el problema se manifiesta en crecimiento o en decrecimiento.
- B, frecuencia. Ciclo de repetición en que se da el problema en el tiempo.
- C, gravedad. Magnitud de sus efectos, intensidad del daño que ocasiona.
- D, disponibilidad de recursos para resolverlo. Recursos humanos, materiales y económicos necesarios para enfrentar la solución.
- E, vulnerabilidad. Aceptabilidad que presenta su eliminación, legalidad, posibilidades reales de transformación.
- F, coherencia con la misión del que planifica. Pertinencia de su abordaje a partir de las competencias de los que participan en la solución.

- c) Cada participante otorga un valor entre 0 y 2 a cada criterio en relación con cada problema; en el papelógrafo o pizarra se van sumando los valores otorgados por cada participante a cada criterio, y en la tabla se va situando el promedio resultante para cada uno.
- d) Cuando concluye esta operación para cada problema y cada criterio, se suman los valores obtenidos para cada problema.
- e) Posteriormente se ubican los problemas comenzando por el de mayor puntuación, estableciendo la prioridad.

En la aplicación de este método es importante la participación de estudiantes, trabajadores o familiares de diferentes posiciones en la comunidad educativa; por ejemplo: estudiantes aventajados y con problemas de aprovechamiento académico, destacados por su disciplina o con problemas en este sentido, dirigentes estudiantiles y otros que solo sean miembros de las organizaciones, etcétera. Sería un error técnico evaluar solamente con criterios administrativos.

Una vez concluido este ejercicio, queda claramente identificado cuál es el problema que requiere atención priorizada en el abordaje del estudio que se vaya a planificar; proceso para el que debemos valorar las diferentes alternativas posibles, con qué y con quiénes podemos contar, qué puede amenazar nuestro proyecto y cuáles apoyos podemos solicitar. Para aclarar esos elementos la Matriz DAFO, DOFA o FODA puede ser muy útil.

### **Métodos para la determinación de alternativas en el abordaje de la intervención**

#### *Matriz DAFO, DOFA o FODA*

Es un instrumento que posibilita el análisis de las fuerzas actuantes en una comunidad educativa, y que tienen influencia en el logro de la visión que nos proponemos alcanzar en el proceso de intervención educativa para mejorar la situación de un escenario. Facilita la búsqueda de alternativas de solución a los problemas, al considerar todas las variantes de combinación de esas fuerzas. Es el instrumento más utilizado para realizar Análisis de situación de salud a instituciones educacionales.

Para aplicar la matriz se ha de esclarecer bien los conceptos a considerar en el grupo de participantes en el ejercicio.

*Fortalezas (F).* Condiciones internas, capacidades humanas y materiales con que cuenta la comunidad educativa que le facilitan aprovechar al máximo las ventajas del entorno, enfrentar con éxito las desventajas y lograr los objetivos que se proponga.

*Debilidades (D).* Limitaciones o carencias de la comunidad educativa en la organización, en las habilidades, conocimientos, información, tecno-

logías y recursos, que de no controlarse pueden oponerse al logro de los objetivos que se tracen.

*Oportunidades (O).* Situaciones, condiciones, o factores externos a la comunidad educativa, que por sus particularidades son factibles de ser aprovechadas a favor de lograr los objetivos que se propongan.

*Amenazas (A).* Factores externos a la comunidad que de no enfrentarse pueden impedir o limitar el logro de los objetivos.

La búsqueda de alternativas a la solución de un problema puede hacerse:

- Aprovechando al mismo tiempo las fuerzas positivas internas y las externas (FO).
- Utilizando las fuerzas positivas internas para neutralizar las fuerzas negativas externas (FA).
- Neutralizando las fuerzas negativas internas aprovechando las fuerzas positivas externas (DO).
- Realizando acciones que neutralicen las fuerzas negativas internas y las externas (DA).
- Combinando más de dos fuerzas positivas y negativas, internas y externas (DOFA).

#### *Pasos a seguir para la búsqueda de alternativas*

##### Primero

- Lluvia de ideas con un grupo de entre 5 y 10 personas, conocedoras y miembros de la comunidad educativa y su contexto exterior.
- Selección del facilitador y el registrador.
- Elaboración de un listado de ideas que se van lanzando sobre las fuerzas actuantes, desde adentro y desde afuera, sobre el problema de la comunidad que fue identificado como prioritario (la fuerzas no son clasificadas aún).

##### Segundo

- Lluvia de ideas para clasificar las fuerzas en internas o externas, positivas o negativas, que se van colocando en un modelo situado en lugar visible (esquema 1). Como resultado, se obtienen cuatro grupos de fuerzas:
  - positivas internas (fortalezas),
  - negativas internas (debilidades),
  - positivas externas (oportunidades),
  - negativas externas (amenazas).

Tercero

- Construcción de las alternativas de solución combinando las fuerzas identificadas.

Durante el ejercicio no siempre se logra encontrar todas las alternativas, por lo que algunos espacios pueden quedar vacíos; no obstante, la elaboración del modelo deja como resultado una propuesta concreta para la elaboración del plan de acción que dará salida a los objetivos propuestos.

La organización y sistematización de la información descrita asegura las bases para la *planificación estratégica* de una intervención que:

- Parte de los problemas básicos de la comunidad educativa que se estudia.
- Asume los criterios y percepciones de los miembros de esa comunidad (necesidades sentidas), y por tanto garantiza su participación consciente y activa en el proceso de cambio, aspecto fundamental para la sostenibilidad del proceso (participación social).
- Como proceso de planeación estratégica, reconoce la incertidumbre y conflictos de esa realidad.
- Propicia que los miembros de esa comunidad analicen sus fuerzas y posibilidades de cambio (empoderamiento).

Después de esta etapa se está en condiciones de elaborar el *proyecto de intervención*.

		INTERNO	
		FORTALEZAS	DEBILIDADES
E X T E R N O	OPORTUNIDADES	ALTERNATIVA <i>FO</i>	ALTERNATIVA <i>DO</i>
	AMENAZAS	ALTERNATIVA <i>FA</i>	ALTERNATIVA <i>DA</i>
ALTERNATIVA <i>DOFA</i>			

Fig. 1. Modelo de la Matriz DOFA.

La aplicación de los métodos o técnicas explicados hasta aquí permiten que el proceso de la investigación fortalezca el liderazgo de los miembros de la comunidad educativa, las organizaciones sociales, y otros en los procesos de promoción y educación para la salud, desarrollando valores de respeto, igualdad, equidad y solidaridad que favorecen su desarrollo integral. Permite crear en la institución condiciones subjetivas para el comprometimiento y el inicio de acciones para la solución de sus problemas de salud que tienen incidencia en el proceso docente y en la calidad de la educación, identificados a partir de los criterios y con la participación de los miembros de la comunidad educativa.

La matriz se debe aplicar por separado a cada problema identificado como principal, por lo que estos no deben exceder de tres. Para su aplicación, se conforma un grupo formado por la representación de estudiantes, docentes, trabajadores administrativos, representantes y miembros de la comunidad.

### **Otras técnicas**

1. Revisión de documentos para identificar las posibilidades de la proyección metodológica y planes de clase para desarrollar temas y objetivos de la promoción y educación para la salud en cada aula.

Serán objeto de revisión los planes de clases de los docentes. Los profesionales que desarrollan esta técnica necesitan establecer comunicación con los docentes del plantel donde se está diagnosticando, con el fin de obtener el consentimiento de estos para la revisión de sus planes de clases y proyectos educativos. Una vez obtenido ese consentimiento, se debe tener en cuenta:

- a) Objetivos instructivos y educativos del proyecto de aula y su derivación en cada clase, particularmente en la que será objeto de observación.
  - b) Identificación de los contenidos de salud que se prevén en la concepción de las clases.
  - c) Identificación de los que fueron posible prever y que no se previeron.
  - d) Registro escrito de los resultados de la revisión.
2. Análisis del Reglamento Escolar o el sistema de normas establecidas para la disciplina interna del plantel.
  3. Observación de clases para valorar cómo los docentes atienden la salud de los estudiantes durante la clase, controlan los factores de riesgo y dan tratamiento a los contenidos de educación para la salud, a través de las diversas disciplinas.

Como en la técnica anterior, se debe obtener el consentimiento del docente para compartir un turno de su docencia, respetando estrictamente su decisión:

- a) Se valorarán los aspectos consignados en una guía previamente elaborada.
  - b) La observación debe realizarse por dos investigadores, con el objetivo de registrar todos los detalles de la actividad objeto de observación.
4. Entrevistas a docentes, estudiantes, representantes, directivos y líderes comunitarios, para indagar sus opiniones sobre los principales problemas de salud que inciden en la educación y particularmente en el aprendizaje, la preparación de los docentes y directivos para enfrentar este trabajo, y los espacios que facilitan la participación de la comunidad en la gestión de promoción y educación para la salud de la escuela.

Las entrevistas a los *estudiantes* pueden ser grupales aprovechando la organización por aulas.

Los *docentes* también deben ser entrevistados de forma grupal, cuidando de no afectar el orden interno de la institución.

Los *directivos* no deben participar en las entrevistas de estudiantes y docentes, pues su presencia puede limitar la espontaneidad y sinceridad de los entrevistados.

Con los líderes comunitarios las entrevistas pueden ser grupales o individuales, en dependencia de las posibilidades que se presenten en cada plantel.

## *Bibliografía*

- ARBÓS BERTRAN, A.: "Hacia un modelo sistemático de evaluación del sistema educativo", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2000.
- BISQUERRA, R.: *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, Ed. CEADC, Barcelona, 1989.
- CARVAJAL RODRÍGUEZ, C. y otros: *La educación para la salud a través del proceso docente-educativo*, trabajo presentado en el Congreso Pedagogía '95, La Habana, 1995.
- \_\_\_\_\_: *Propuestas para ejecutar el diagnóstico pedagógico de la promoción de la salud con enfoque participativo en las instituciones educativas*, Ministerio de Educación, La Habana, 2007.
- JIMÉNEZ CANGAS, L.: *El enfoque estratégico en la planificación de intervenciones, algunas consideraciones para aplicación en el nivel local de salud*, Facultad de Salud Pública, 1996.

MÁRQUEZ, M.: *Documento de trabajo sobre evaluación de proyectos locales de promoción de la salud*, La Habana, 2002.

\_\_\_\_\_: *Indicadores para la evaluación de centros educacionales [material de trabajo]*, La Habana, 2000.

MUÑOZ VICTORIA, F.: Modelos y ejemplos. Indicadores educativos, educación en otros países, modelos de indicadores educativos, política educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, no. 256, marzo, 1997.

\_\_\_\_\_: *Talleres de evaluación de municipios saludables [informe final]*, Washington, D. C., 2-6 agosto, 1999.

PÉREZ RODRÍGUEZ, G.: *Metodología de la investigación educacional*, p. 139, Primera Parte, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.

TORRES CUETO, M. A. y C. CARVAJAL RODRÍGUEZ: *Fundamentos pedagógicos de la promoción de la salud en el ámbito escolar. Curso de Diplomado [impresión ligera]*, La Habana, 1999.

# ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA? PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS<sup>1</sup>

*Peter Park*

El artículo de Peter Park logra una descripción amplia de la “investigación participativa” (término intercambiable con el de Investigación Acción Participativa, IAP), que surge como una estrategia para dar poder a los sectores que han sido excluidos institucionalmente de participar en la creación de una nueva sociedad, con el fin de que aquellos puedan asumir las tareas necesarias para lograr mejores condiciones de vida. El logro del bienestar material y de los derechos sociopolíticos de los individuos y grupos son tareas indivisibles que exigen poder para lograr los cambios necesarios. Por enfatizar la participación de esos sectores en la investigación, la IAP ayuda a entender las fuerzas sociales que condicionan su opresión; contribuye a ganar poder mediante acciones colectivas, a conocer las dimensiones de la opresión, de las contradicciones estructurales, y de la potencialidad de transformación que tiene la acción colectiva.

Park, sobre la base de lo planteado por Habermas, analiza tres clases de conocimiento que él denomina: *instrumental*, *interactivo* y *crítico*. Afirma que “es necesario reexaminar la base metodológica de las ciencias sociales convencionales en la búsqueda de un nuevo paradigma más acorde con los rasgos distintivos de la sociedad humana en contraposición con el mundo natural”. Analiza la participación y compromiso del investigador; el proceso de la investigación participativa, los conceptos de validez y objetividad para cada tipo de conocimiento. Hace ver que esta metodología lleva a que la gente recupere la capacidad de pensar por sí misma, de innovar; y –mediante la reconstrucción de su historia y su cultura– de lograr una vida auténtica.

## *Introducción*

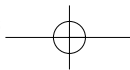
La sociedad evoluciona mediante procesos continuos de transformación en los que participan individuos, como sujetos que investigan y eva-

<sup>1</sup> Artículo tomado de *La Investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollo*, Universidad Nacional de Colombia, 1992.

lúan por medio de acciones colectivas. Estas actividades han ocurrido desde el comienzo de la historia humana y participando en ellas el ser humano se constituye como tal. Sin embargo, en las sociedades postindustriales estamos en presencia de serias amenazas a este derecho de ser los forjadores de nuestro propio destino. Estas amenazas no son nuevas, pero hoy son más sistemáticas y están más extendidas que antes del advenimiento del estado-nación industrializado. Importantes segmentos de la sociedad mundial son excluidos institucionalmente de la participación en la creación de su propio mundo como sujetos que sienten, piensan y actúan. Dentro de este contexto, la investigación acción participativa (IAP) está surgiendo como una manera intencional de otorgar poder a las personas para que puedan asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida. Lo novedoso no es que la gente se cuestione sobre sus condiciones y busque mejores medios de actuar para su bienestar y el de su comunidad, sino el hecho de llamar a este proceso *investigación* y de conducirlo como una *actividad intelectual*. Precisamente con el fin de contrarrestar las limitaciones inherentes a las estructuras socioculturales que se imponen a los derechos civiles y políticos por la sociedad moderna, se requieren esfuerzos racionales organizados con una intención explícitamente emancipatoria.

Pero, ¿por qué llamarlos investigación? Porque volcada en el molde de la investigación, se hace más clara la relación entre el conocimiento de lo que se requiere para una vida mejor y lo que hay que hacer para lograrla; el conocimiento se convierte en un elemento crucial que permita a la persona capacitarse y tener la posibilidad de decir cómo le gustaría que fuese su mundo y cómo dirigirlo. Es esencial que la gente *conozca* cómo sus vidas pueden ser diferentes de lo que son –plenas de injusticia y sufrimiento– y *conozca* cómo lograr ese fin. El marco investigativo permite la apropiación de métodos de investigación que generen el conocimiento requerido, con el que los investigadores con experiencia pueden desempeñar una función de facilitadores. La IAP es una forma de entregar capacidades investigativas a la gente pobre y sometida para que puedan transformar sus vidas por sí mismas.

En la IAP las personas mismas investigan la realidad con el fin de poder transformarla como sus activos participantes. La IAP comparte con la ciencia social tradicional el uso de algunos métodos y aun el objetivo de producir conocimientos que beneficien a la humanidad. Al fin y al cabo, la ciencia social nació en el siglo XIX como una ciencia positiva de la sociedad que contribuiría a las mejoras sociales. La IAP, sin embargo, se diferencia de la investigación convencional por la especificidad de los objetivos de cambio social que persigue, la utilización y modificación de los métodos investigativos, las clases de conocimiento que produce, y por la manera como relaciona el conocimiento con la acción social. A causa



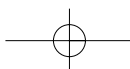
de esto la IAP se aparta radicalmente de la investigación social tradicional en términos tanto metodológicos como epistemológicos.

En este trabajo, me gustaría presentar una revisión de los fines que la IAP pretende. Describiré de modo idealizado cómo se desarrolla en principio un proyecto de IAP y sus momentos claves. Como se trata de una descripción teórica cuyo interés es identificar elementos normativos, no se espera que proyectos específicos se acomoden fielmente a ella. Mi objetivo no es elaborar una guía paso a paso para realizar un proyecto de IAP. Tampoco se trata de detallar un caso modelo de estudio que pudiera servir de ejemplo; hay monografías y artículos que describen experiencias concretas de IAP, en especial en el Tercer Mundo donde ha sido utilizada con mayor éxito. Mi objetivo principal es articular algunos rasgos de la IAP que permitan explicar lo que es.

## *Objetivos*

El fin explícito de la IAP es lograr una sociedad más justa donde haya personas que sufran por no tener el modo de satisfacer las necesidades esenciales de la vida, como alimentos, ropa, vivienda y salud; una sociedad en la que todos gocen de las libertades básicas y de la dignidad humana. Para la IAP el logro de estos fines –bienestar material y derechos sociopolíticos– es indivisible. Dentro del contexto de las economías políticas modernas, donde la apropiación de riqueza y privilegios por parte de quienes sustentan el poder se realiza a expensas de los que no lo tienen, no se puede alcanzar una de estas metas sin lograr la otra simultáneamente. Bajo las circunstancias presentes, el carecer de poder para participar en la esfera pública es confrontar la explotación y privación materiales. Los pobres tampoco tienen voz. Sin embargo, el ejercicio de este poder no es solo un medio para el logro de ganancias materiales, sino un fin social en sí mismo; porque ser humano significa tomar parte en la determinación de eventos sociales que afectan la propia vida. La IAP opta por trabajar entre los pobres que por definición sufren la opresión y carecen de poder; pero el fin no es solo aliviar o eliminar su pobreza mientras se mantienen dependientes y sin poder. La solución que se busca no es la del paternalismo, una clase de despotismo benevolente que provee el sustento mientras roba a sus beneficiarios su carácter de adultos. Su finalidad consiste tanto en apoyar al oprimido para que sea autónomo, confíe en sí mismo, crea en su propia capacidad y llegue a la auto-determinación, como en apoyarlo para que llegue a ser autosuficiente.

Como gran parte de la injusticia social que caracteriza a la sociedad moderna es estructural en su origen, la IAP actúa como una intervención catalítica en los procesos de transformación social. Apoya las actividades



organizadas de la gente común, con poco poder y escasos medios que se reúnen para cambiar facetas estructurales de su medio social en busca de la realización de una vida más plena y de una sociedad más justa. En este proceso, los individuos pueden cambiar –y a menudo ocurre así– al volverse más conscientes, críticos, confiados, creativos, activos, y así sucesivamente. Pero estas transformaciones personales, a pesar de positivas y útiles para el funcionamiento individual e interpersonal, no constituyen los fines primarios de la IAP. Aunque pueden considerarse características necesarias para los agentes de cambio social, no constituyen en sí mismas la transformación social que se busca ni tampoco pueden ser sustituidas por ella. La IAP busca dar poder a la gente, pero no únicamente en el sentido de una mayor capacitación psicológica, sino más bien de obtener un poder político con el fin de llevar a cabo el cambio social necesario. Este constituye un objetivo a largo plazo y no podrá ser alcanzado en uno o dos proyectos con períodos limitados, pero es el horizonte hacia el cual conduce la lógica de la IAP.

### *Produciendo conocimiento*

¿Cómo desempeña esta función la IAP? La IAP provee un marco dentro del cual la gente que busca superar situaciones de opresión pueda llegar a entender las fuerzas sociales que operan y obtener fuerza en la acción colectiva. Sus funciones son a la vez cognitivas y transformadoras; produce conocimiento y lo vincula simultánea e íntimamente con la acción social. En la IAP las personas que necesitan el conocimiento con el fin de lograr un mundo más libre y menos opresor se comprometen ellas mismas en la investigación de la realidad, con el fin de comprender mejor el problema y de llegar a sus raíces. En este caso, el verdadero investigador no es el investigador tradicional quien, como un experto técnico, se relaciona con los “sujetos” de la investigación (que responden a un cuestionario, entrevistados, participantes en un experimento) solo como objetos de investigación, o como fuente de información. Más bien son las personas comunes con problemas por resolver las que colaboran con el investigador con el fin de conocer las dimensiones de la opresión, las contradicciones estructurales y las potencialidades transformadoras de la acción colectiva. Esta es la parte participativa de la IAP.

Como se deduce fácilmente de lo anterior, la IAP es un trabajo profundamente educativo. La educación se entiende aquí no en el sentido de una transmisión didáctica de conocimiento, sino en el de aprender por la búsqueda y la investigación. El conocimiento vivo que resulta de esa clase de actividad se traslada directamente a la acción, ya que ha sido creado con este propósito inicial. Desde el punto de vista de la teoría pedagógi-

ca, la IAP se apropia del ideal de un aprendizaje orientado a determinados fines, sobre la base de la experiencia, y transformador (Dewey, Freire). Esta clase de aprendizaje también ocurre en la investigación tradicional; pero en ella solo aprende el investigador, el experto, mientras las personas que hicieron esto posible quedan con las manos vacías.

En la IAP el camino que conduce de la generación de conocimiento a su utilización es directo, ya que los mismos actores se encuentran involucrados en ambas actividades. En este caso no existe un mediador científico/investigador. En el modelo de investigación de la ciencia social tradicional, en especial en el tipo “puro”, el conocimiento que el investigador produce se deposita en el caudal científico para que supuestamente los planificadores, ejecutivos y otros ingenieros sociales obtengan de él las técnicas para administrar, manejar y manipular poblaciones inconscientes y sumisas. Ellos pueden desear el bienestar a las poblaciones; hasta pueden obtener éxitos en repartir beneficios a estas; pero esto no cambia el hecho de que la gente tratada de este modo no participa por sí misma en el ejercicio de conocimiento que ha ayudado a producir y, por lo mismo, continúa en posición dependiente. La IAP reestructura esta relación entre conocer y hacer, y pone en manos de la gente funciones tanto de producción como de utilización del conocimiento.

### **¿Qué clases de conocimiento?**

Vivimos en una era donde se tiende a igualar la investigación con una sola clase de conocimiento: el que se asocia con las ciencias naturales. Este *ethos* permea también las discusiones metodológicas de la IAP. Al informar sobre proyectos de IAP, el énfasis casi siempre recae sobre la dimensión técnica del problema. En muchos proyectos los problemas son tecnológicos en esencia, y las soluciones también se enmarcan dentro de estrechos términos técnicos; el fin de estos proyectos es producir tecnologías apropiadas con la participación de sus usuarios. En esta clase de proyectos, las personas involucradas aportan su conocimiento autóctono del problema y llegan colectivamente a una nueva solución, con la ayuda del investigador facilitador. El proceso es participativo y el conocimiento resultante es técnico por naturaleza.

Aun en proyectos que tratan de asuntos sociales, como la propiedad de la tierra (Horton) y el acceso del campesino a ella (Belamide), la discusión sobre el proceso y los resultados de la investigación tiende a enfocarse hacia los esfuerzos por descubrir y superar aspectos estructurales de la sociedad, que empobrecen y reprimen a los que no tienen poder. Los participantes en la investigación obtienen suficiente conocimiento sobre la estructura social de sus comunidades, capacitándolos para llevar a cabo acciones efectivas de tipo colectivo. Sin duda, esta experiencia otorga

poder tanto en el sentido psicológico de sentirse capacitado, como en el político de ejercer el poder para efectuar el cambio estructural. Pero el conocimiento mediador enfatizado en estos casos es de tipo técnico, que revela causas estructurales para que puedan ser rectificadas.

Sin embargo, la significación social y política de la IAP no descansa en la producción de un conocimiento técnico estrecho para el control de las realidades físicas y sociales. Los teóricos y practicantes de la IAP han utilizado términos como “dar poder”, “conciencia crítica”, “transformación”, “concientización”, “diálogo”, “acción social” y otros, lo mismo que “participación”, con el fin de caracterizar distintos aspectos de la IAP. El discurso que utiliza esta clase de terminología señala claramente para la IAP dimensiones sociales y políticas, al igual que psicológicas, que no pueden ser explicadas adecuadamente dentro del contexto de producción de conocimiento orientado al control. “*Empowerment*”, dar poder, por ejemplo, es un fin de la IAP, pero no solo resulta del conocimiento técnico, sino de la experiencia de participación en acciones sociales colectivas.

En este punto es útil presentar una teoría del conocimiento que permita ver con mayor amplitud la eficiencia de la IAP. La teoría crítica de Habermas postula tres clases de conocimiento subyacentes a la conducta humana en la sociedad, que llamaré conocimiento instrumental, interactivo y crítico, apartándome un poco de la terminología de Habermas. De acuerdo con esta teoría, las tres clases de conocimiento forman parte de la constitución cognitiva humana que hace posible que los seres humanos se relacionen con el mundo, entre sí y como una colectividad. Las tres ramas del conocimiento podrían llamarse ciencia, aunque los positivistas se han apropiado de este término, especialmente en los países de habla inglesa, para referirse exclusivamente al conocimiento instrumental.

### *Conocimiento instrumental*

El prototipo del conocimiento instrumental lo constituyen las ciencias naturales, desarrolladas en Occidente desde el renacimiento. El conocimiento instrumental es útil para controlar el medio físico y social tanto en el sentido de adaptación pasiva, como de manipulación activa para lograr los cambios que se busquen. Deriva su habilidad para controlar eventos externos de la estructura de sus teorías explicativas, constituidas por una serie de ecuaciones que en esencia expresan relaciones causales (Habermas, Fay). (En la física moderna estas relaciones se entienden en términos probabilísticos, pero esto no cambia su lógica.) Se podría buscar el conocimiento instrumental como un fin en sí mismo, como una ciencia pura, para derivar satisfacción de la comprensión del funcionamiento de las cosas. Y ciertamente hay científicos dedicados al goce del descubrimiento por el descubrimiento en sí mismo, sin ninguna preocupación por

su utilidad práctica. Sin embargo, la utilidad práctica de las ciencias naturales, como sistema de pensamiento, se sustenta en su habilidad de relacionarse instrumentalmente con objetos, y su contribución a la tecnología se debe a esta característica epistemológica; pero no pueden satisfacer otras necesidades cognitivas humanas, como la ética y la estética.

Las ciencias naturales producen conocimiento bajo el dictado metodológico que externaliza estrictamente el objeto de investigación y lo separa del sujeto investigador. (Esto ya no es estrictamente cierto en la física moderna, donde la interacción entre el observador y el evento se reconoce explícitamente. Pero las ciencias sociales, modeladas sobre las ciencias naturales del siglo XIX, insisten todavía en el dualismo investigador-investigado.) Sobre esta posición metodológica se apoya la exigencia de la neutralidad valorativa, que los apologistas de las ciencias naturales afirman como un elemento dogmático. Cuando se aplica a asuntos humanos, significa una distinción categórica entre el investigador y el investigado, el uno actuando como sujeto activo, el otro como objeto pasivo sobre el cual se actúa. Reviste elementos éticos, ya que coloca a los científicos en posición superior frente a las personas que ofrecen la información. La implicación ética es aún más grave cuando se trata de aplicar ese conocimiento, ya que convierte a la gente en objetos a los que se controla.

Más aún, desde el punto de vista metodológico es cuestionable si el conocimiento instrumental de tipo social producido en condiciones antisociales puede realizar su promesa y ser útil para fines de control, aun para los fines limitados de adaptación a condiciones externas, dejando de lado el asunto de la manipulación. Esta es una cuestión de validez. El conocimiento que producen las ciencias sociales tradicionales, ignorando que el ser humano obtiene conocimiento social por la interacción como miembro de la sociedad, probablemente no es válido en el sentido instrumental de ser útil en la práctica. Esta es sin duda la razón por la cual las ciencias sociales han sido tan poco exitosas en predecir y controlar los fenómenos sociales desde su inicio hace más de 150 años.

Los puntos anteriores no niegan de ningún modo la importancia del conocimiento social instrumental. Tenemos que tener conocimientos sobre la estructuración y operación del mundo social y sobre cómo sienten, piensan, actúan y se relacionan las personas unas con otras, con el fin de crear las condiciones para una sociedad justa. Sin embargo, los métodos investigativos usados por las ciencias sociales tradicionales no pueden cumplir con este propósito porque no reconocen el carácter especial del conocimiento humano (Winch, Taylor). Por tanto, es necesario reexaminar la base metodológica de las ciencias sociales convencionales en la búsqueda de un nuevo paradigma más acorde con los rasgos distintivos de la sociedad humana en contraposición con el mundo natural (Habermas, *Scientization of Public Opinion*).

### *Conocimiento interactivo*

A medida que convivimos con otros seres humanos llegamos a conocerlos en un sentido interactivo. Este conocimiento no se deriva del análisis de datos de otros seres humanos, sino de compartir juntos una vida y un mundo –hablando unos con otros, intercambiando acciones con un fondo común de experiencias, tradiciones, historia y cultura. Llegamos a comprender a una persona al combinar nuestras perspectivas individuales con el objeto de comprender las acciones y el ser del otro. Un componente de la comprensión tiene que ver con la interpretación correcta del significado de las acciones humanas. Pero la significación de la interpretación en este caso no consiste en juzgar o predecir y/o controlar las interacciones, sino en hacer posible la vinculación entre seres humanos (Belenky *et al.*, *Women's Way of Knowing*, pp. 112-130). Por tanto, la comprensión tiene como su otro componente la empatía, que implica aprecio, aprobación y aceptación. La palabra comprender (en inglés, *understand*) tiene esta connotación, y según el diccionario Webster significa “[...] mostrar una actitud de simpatía, tolerante, indulgente hacia algo”.<sup>2</sup> Cuando hablamos, por ejemplo, de la comprensión de un ser amado a pesar de su delito, queremos decir que no solo conocemos aquello que lo llevó a ese acto, sino que continuamos con él (ella) en un vínculo que no ha sido roto por esa conducta. El conocimiento interactivo hace posible la comunidad humana. Sin un depósito común de esta clase de conocimiento, no es posible formar una solidaridad social capaz de apoyo mutuo y acción común; por el contrario, en comunidad es como llegamos a comprender a otros seres humanos. Llegamos a conocernos unos a otros como seres que sienten, al compartir diariamente rutinas mundanas, visiones exaltadas, gozos, angustias, conflictos, acuerdos, luchas, éxitos. Hablando unos con otros y haciendo cosas juntos es como nos vinculamos, y esta comunicación nos da una clase de conocimiento que es diferente del conocimiento controlado por la mente. No consiste en una entonación fina de conocimiento instrumental para unir la dimensión del significado subjetivo a una descripción objetiva de otro ser humano. Si esto fuera así, simplemente sería una manera refinada de mejorar la habilidad de predecir y controlar; en cambio, es una manera de abrirnos nosotros mismos y recibir las perspectivas de otros en nuestra vida, uniéndolas con las nuestras.

Esta manera de conocer no se limita a la comprensión de otros seres humanos, porque el trabajo de interpretar textos, creaciones artísticas y eventos sociales en la hermenéutica requiere enfoques similares

<sup>2</sup> En el diccionario de María Moliner se define comprender como “[...] encontrar naturales, razonables o justificados los actos o sentimientos de alguien, los motivos de ellos, etcétera”. Comprender a una persona es “[...] encontrarla estimable o admirable por sus sentimientos o ideas, o a pesar de ellos”.

(Gadamer). Sin embargo, aplicado a contextos sociales su significación cognitiva se desborda en la esfera práctica en forma tal que conocer se convierte en una forma de relacionarse con otros, en una forma de ser. Quienes proponen las ciencias sociales alternativas han enfatizado correctamente la importancia de la vida compartida para la comprensión significativa de los eventos humanos (Winch, Taylor, Blumer). Sin embargo, ellos fallan al no dar el peso adecuado a esta doble significación del conocimiento como una forma de cognición y de comunicación.

Mientras el conocimiento instrumental exige separación y externalización, el conocimiento interactivo se basa en la vinculación y en la inclusión. En el eje de esta vinculación se encuentra el acto de hablar, por medio del cual se comunican los seres humanos. El conocimiento interactivo se realiza así, esencialmente mediante conversaciones en las que hablamos con sentimientos personales y escuchamos con interés y con actitud de apoyo. Ciertamente la sinceridad y la confianza no siempre caracterizan nuestras conversaciones cotidianas; a veces mentimos y otras tenemos sospechas acerca de las intenciones de otros. Pero la comunicación que careciera por completo de sinceridad, apertura, honestidad y confianza haría imposible la comunidad. La comunidad viable presupone la integridad comunicativa (Habermas).

El movimiento de mujeres sustentado en grupos de apoyo que surgieron en los años sesenta confirma este poder, lo mismo que la percepción que puede surgir de actividades colectivas en las que compartir historias personales se convierte en nota dominante de los informes. De esta experiencia surge una epistemología feminista que muestra la unilateralidad del conocimiento instrumental del elenco masculino, y afirma la indispensabilidad del conocimiento interactivo complementario (Gergin). Esta es la contribución práctica y teórica del movimiento feminista a la IAP, que busca construir una ciencia holística al asumir el conocimiento interactivo más allá del instrumental.

### *Conocimiento crítico*

Existe una clase de conocimiento proveniente de la reflexión y la acción, que hace posible deliberar sobre asuntos referentes a lo que es correcto y justo. Aunque esta clase de conocimiento hace parte esencial de la vida humana, actualmente su búsqueda se relega a una posición secundaria, aún trivial, dentro del orden intelectual de las cosas. En esta edad positivista, el análisis científico se considera inaplicable a asuntos relacionados con los valores. Como consecuencia de ello, las actividades de investigación se consideran apropiadas solo cuando se dirigen a solventar problemas técnicos relacionados con fines prácticos, establecidos por otros por medio de un proceso que no implica participación popular;

la investigación racional no se considera relevante cuando se trata de profundizar en la racionalidad de los mismos fines. Por ejemplo, las ciencias sociales convencionales pueden estudiar cuáles son las mejores maneras de aumentar la participación en las asambleas locales de Nueva Inglaterra, pero son incapaces de dilucidar las bases racionales para la democracia. Esta situación deja en un vacío intelectual y moral muchos asuntos que tienen que ver con los fines sociales que deben buscarse. Al mismo tiempo, las ciencias sociales que ostentan la neutralidad valorativa, tienden a reafirmar el *status quo* como la representación del orden natural de las cosas; el efecto consiguiente es oscurecer las fuerzas sociales producidas históricamente que obstruyen la realización de una sociedad justa. De este modo, la estrecha visión de la ciencia incorporada en el positivismo actúa como una ideología que impide que la gente pregunte racionalmente sobre cuáles son las fuerzas opresoras que impiden el cumplimiento de sus derechos respecto a una vida material y socialmente satisfactoria (Habermas, *Teoría y práctica*, cap. 7).

La investigación crítica ayuda a las personas a plantear problemas acerca de la realidad que los rodea, a la luz de lo que quieren alcanzar como seres sociales dotados de confianza en sí mismos y autodeterminación. En este caso, la investigación tiene que ver con asuntos referentes a las oportunidades que debemos tener como miembros de la sociedad y a la comprensión de los obstáculos sociales que más inmediatamente se oponen a su logro. Los problemas sociales de mayor urgencia requieren que se develen las causas estructurales de las condiciones sociales que afectan a sectores de la población, tales como analfabetismo adulto, pobreza crónica en áreas rurales, contaminación del aire y del agua, y otros similares. Deben, además, dar lugar a cuestionamientos sobre las políticas oficiales en todos los niveles de la sociedad, tales como políticas ambientales, programas de investigación de defensa en la guerra biológica, procesos de impuestos, ordenanzas de zonificación local, y otras, que conllevan el poder de afectar nuestra vida ahora y en el futuro. Las discusiones sobre estos asuntos, si se hacen con la debida seriedad, deberían conducir naturalmente a asuntos acerca de qué es lo correcto para el bien común. En este punto llegamos a los límites del consejo técnico de los expertos, ya que estos asuntos no son instrumentales en esencia, sino que tienen que ser decididos en foros públicos con la plena participación de la ciudadanía; son demasiado fundamentales para el logro de una sociedad libre como para que puedan ser delegados a los expertos.

Sin embargo, la realidad es que la actual economía política de la producción y usos del conocimiento resulta en la monopolización del conocimiento experto en manos de los especialistas (Hall). Los que dominan el conocimiento especializado también dominan cualquier debate sobre asuntos de interés público, porque los no iniciados no pueden entrar en el

universo cientificado del discurso, careciendo de la terminología técnica y del lenguaje especializado de la argumentación (Habermas). Aun en audiencias públicas que se hacen con participantes laicos en las sociedades democráticas liberales, existen barreras institucionales a la discusión libre, abierta y genuina de asuntos públicos, a causa de la falta de equilibrio de poder entre el interés hegemónico y el ciudadano ordinario. Los contendores más poderosos en este encuentro, usualmente el Estado y la industria protegida por él, pueden determinar (y usualmente así lo hacen) los términos del discurso y el flujo de información para crear una comunicación distorsionada que aborta el discurso racional (Kemp, Habermas, Dreitzel).

La exclusividad del acceso al conocimiento impide a las víctimas de la problemática social causada por contradicciones estructurales, participar en el examen crítico de sus situaciones. Por tanto, el conocimiento que podría librarlas de la resignación fatalista frente a sus circunstancias se mantiene lejos de ellas. El examen crítico no solo significa que la gente llega a comprender las causas de sus miserias y la posibilidad de tratarlas instrumentalmente. Reflexionando sobre estas causas, como enraizadas históricamente en acciones humanas, también pueden comprender que las cosas no tienen que permanecer como están y que es posible comprometerse en acciones que transformen la realidad. La crítica se convierte en voluntad de acción y en la misma acción.

A medida que surge la acción del conocimiento crítico, también el conocimiento surge de la acción, como el ying y el yang persiguiéndose en una danza circular. La conciencia crítica se eleva no únicamente al analizar la situación problemática, sino al comprometerse en acciones para transformar la situación. Este es el sentido del proceso de concientización que Freire ha ayudado a popularizar. Se refiere al ciclo de reflexión-acción-reflexión mediante el cual se desarrolla la conciencia. Los oprimidos alcanzan su liberación al identificar y remover los obstáculos en el camino que les impiden ser seres libres y realizados, lo mismo que los neuróticos se libran de síntomas insalubres al nombrar y así borrar los bloqueos de la psique (Habermas). Los pobres y los oprimidos llegan a conocer la cara desnuda de la agresión contra ellos de las fuerzas dominantes al luchar contra ellas, así como los guerreros conocen plenamente a sus enemigos solo en el combate. La realidad se nos revela con total claridad cuando tratamos de cambiarla (Rahman, Bronfenbrenner).

## **Acción**

El conocimiento crítico acompañado por la acción es parte integral de la IAP. La gente se reúne en un proyecto IAP no solo para encontrar académicamente lo que causa los problemas que sufren, sino para actuar frente a ellos, urgente y eficazmente. La participación tiene que darse en la

acción social tanto como en la investigación. La IAP no termina con nuevos hallazgos y percepciones, sino que continúa mediante un compromiso en la acción. Pero la relación entre el conocimiento y la acción no solo debe entenderse en sentido instrumental o lineal, pasando de la comprensión a la acción. Participar en la investigación es ya una forma de acción que conduce a nuevos descubrimientos. Si la acción instrumental deliberada supone conciencia y conocimiento técnico, existen clases de conocimientos que solo son viables mediante un compartir intersubjetivo como en una comunidad y mediante autorreflexión colectiva y esfuerzos colectivos. En este sentido, la investigación en la IAP es una forma de acción...

### **El investigador**

En estos casos el sentido del problema surge de la gente afectada por él y cuyo interés exige una solución. El problema es social por naturaleza y exige soluciones colectivas, de otro modo no existe la exigencia participativa. Este sentido del problema puede no siempre ser exteriorizado como un fin derivado y propuesto consensualmente en la comunidad, aunque puede haber sufrimiento, un sentido de malestar y frustración, y rabia. Por esta razón, característicamente se requiere la intervención externa bajo la apariencia de un investigador o de un equipo de investigadores que ayuden a formular el problema identificable a ser atacado. El investigador participa en la lucha de la gente; esta es la otra cara de la participación en la IAP. Se convierte en un miembro del equipo de investigación con una función específica a desempeñar. El investigador trabaja con la comunidad para ayudar a convertir su problema, sentido pero no articulado, en un tema identificable para la investigación colectiva. Sin embargo, en esta situación, el objetivo de la investigación no es, como en la investigación social tradicional, el problema del investigador, para el cual se busca la cooperación de la gente. Definitivamente no es un rompecabezas científico abstracto lo que busca solventar el investigador para obtener fama y lucro, como ocurre muchas veces en la llamada ciencia social desinteresada.

### **El comienzo**

En la práctica, los procesos de intervención de la IAP se inician por un agente externo de cambio, como una agencia de desarrollo comunitario, un servicio de extensión de una universidad, o un grupo eclesial. Un investigador o un equipo de investigadores que trabajan con el interventor ingresan a la comunidad para estimular el interés de esta en cuanto a participar en la actividad investigativa. Los miembros de la comunidad están conscientes del problema al cual se dirige la agencia, ya que ellos

viven el problema, como la carencia de tierra, problemas de inmigración, condiciones deficientes de salud, y otros. Pero es necesaria la iniciativa de los individuos o de las agencias de desarrollo interesadas en el bienestar de la comunidad, para insertarse en ella con el fin de movilizar y organizar a la comunidad para la investigación y la acción.

Debido a nuestro idealismo democrático llegamos a pensar que los oprimidos pueden reunirse espontáneamente y analizar su situación con el fin de proceder a acciones colectivas eficaces para mejorar su suerte. Tal vez debieran hacerlo como un imperativo moral; pero en la realidad esto no ocurre así, ya que la falta de poder de los oprimidos les impide organizarse y hacer investigación; generalmente requieren una fuerza organizativa que actúe como punto focal alrededor del cual se puedan reunir y tratar el problema. Este es el rol que el investigador desempeña en la IAP.

El investigador que inicia un proceso de IAP tiene que conocer la comunidad lo mejor posible, por medio de los estudios sociales e históricos que existan sobre ella, los documentos, entrevistas, y observación, así como participando en la vida de la comunidad (Freire, Pedagogía). Si el investigador vive en la comunidad y participa en sus asuntos, esta es la situación ideal para que la fase preliminar tenga lugar fácilmente y de modo natural. Pero lo más usual es que el investigador no sea un miembro de la comunidad, ni se le conozca en ella; por tanto, requiere ser presentado y llegar a ser aceptado como un investigador participativo. La fase preliminar sirve entonces para que investigador y comunidad se conozcan. También en esta etapa el investigador explica la finalidad del proyecto y comienza a identificar individuos claves y a solicitarles ayuda para que puedan asumir un rol activo en la ejecución del proyecto. El aspecto organizativo de la IAP comienza en este momento.

### **La participación de la comunidad**

El aspecto más obvio de la IAP que la distingue de otros modos de investigar está constituido por la participación activa de los miembros de la comunidad en el proceso investigativo. La comunidad decide acerca de cómo formular el problema a investigar, la información que debe obtenerse, los métodos a utilizar, los procedimientos concretos, la forma de análisis de los datos, qué hacer con los resultados, y qué acciones se desarrollarán. En este proceso, el investigador actúa esencialmente como un organizador de la discusión, y como un facilitador y una persona técnica a quien puede acudir para consultar.

Al comienzo de un proyecto, el investigador, junto con la agencia colaboradora, entra en contacto con miembros de la comunidad para lograr despertar interés en el problema que será tratado, y ayuda a orga-

nizar reuniones de la comunidad en las que se discutan asuntos relevantes de la investigación. Esta fase inicial de organización del proyecto puede requerir un tiempo y esfuerzos considerables para alcanzar éxito, lo que dependerá de cómo siente la comunidad el problema, qué tan motivada está la gente para hacer algo al respecto. Existen situaciones donde la comunidad está hastiada con sus miserias y se encuentra lista para hacer algo al respecto, caso en el que se vuelve secundario el rol del investigador como organizador y prima su rol de facilitador. Por otro lado, si el problema se halla sumergido dentro de una conciencia no crítica, por ejemplo, la resignación fatalista, y la gente no está acostumbrada a hablar ni a actuar para mejorar sus condiciones, para el investigador será más difícil encontrar y movilizar a personas interesadas en trabajar en el proyecto. Esta situación demandará habilidades interpersonales y políticas del investigador como un organizador. Aunque típicamente el investigador forma parte de un equipo que incluye a los agentes de cambio social que auspician el proyecto, así como a otros investigadores, conviene reconocer que debe comprometerse en esfuerzos que conduzcan a la organización de la comunidad. Esta etapa que antecede a la recopilación de datos en la IAP tiene su parte análoga en la investigación tradicional de campo en que el investigador establece relación (*rapport*) con la comunidad para la cooperación en el proceso investigativo. Pero su finalidad es diferente al poner a los miembros de la comunidad en el rol de investigadores activos, no simplemente como conformes proveedores de información.

Una vez que los miembros de la comunidad se reúnen para discutir su problema colectivo, el investigador participa en esas reuniones con el fin de formular el problema de forma que conduzca a la investigación, utilizando el conocimiento que ya adquirió anteriormente sobre la comunidad. Desde este momento, el investigador actúa más como una persona recurso que como un organizador, siendo esta función mejor desempeñada por las mismas personas de la comunidad con habilidades y recursos organizativos. Un objetivo de la IAP es proveer una catarsis con el fin de que surja el potencial de liderazgo que hay en la comunidad.

### **La formulación del problema**

Una de las primeras tareas de la investigación es definir el problema a ser investigado, limitando su alcance y decidiendo las dimensiones a ser exploradas. Lo primero que un grupo podría querer es investigar la magnitud y características del problema. Por ejemplo, cuántos y quiénes en la comunidad sufren de cuidado inadecuado de la salud y cómo se manifiesta el consecuente sufrimiento. Con el fin de manejar el problema correctamente, este debe ser explicado con suficiente detalle para entender los

factores que son responsables del problema en sus distintas manifestaciones. Los participantes en el proyecto contribuyen a este proceso de definir el problema, al aportar su experiencia y su conocimiento del mismo.

Puede ocurrir que las personas que sufren de la pobreza y sus secuelas estén en capacidad de identificar rápidamente sus problemas y discutirlos para ver cómo tratarlos. Sin embargo, en la realidad ocurren muchos factores que dificultan la discusión del problema en forma pública por quienes lo sufren. Por una parte, no tienen la costumbre de hablar en público. En algunos casos pueden sentirse intimidados para hablar sobre su sufrimiento por temor a ofender a los poderosos que se hallan implicados. Pueden hasta sentir vergüenza de admitir sus problemas, de algún modo sintiéndose responsables de sus condiciones. También pueden negar sus problemas, ocultándolos por un sentido de fatalismo. Aun si sienten agudamente su privación y opresión, pueden no tener la capacidad de delinear y denominar lo que yace en el centro de sus problemas, no conociendo cómo comenzar el proceso de analizar un conjunto de problemas.

### **Teatro popular**

Por estas razones, la IAP introduce frecuentemente actividades de teatro popular con el fin de estimular la participación en esta etapa (PRIA). La forma dramática empleada en este medio de comunicación presenta la situación de la gente de tal manera que las personas puedan identificarse con lo que ocurre en el escenario. Actúan su drama de vida en *forma delegada*, mediante los actores que hacen visibles sus sufrimientos, indignidades y angustias, haciendo así que puedan identificarse, analizarse. La audiencia con frecuencia logra una catarsis emocional por este medio. Pero aún más, la gente encuentra las palabras para describir su sufrimiento y el valor de expresarlo, al transportarse al mundo en miniatura del teatro donde se refleja su vida.

Los actores del teatro popular no son siempre profesionales, algunos son miembros de la comunidad que recurren a este medio como una manera de organizar a la comunidad. En algunas funciones, los miembros de la audiencia pueden participar desempeñando algunas funciones. Esta forma de intervención se convierte en una clase de sociodrama que contribuye a una representación más espontánea y valiente de la situación problemática, tal como es vista por la misma gente.

Otros medios audiovisuales cumplen funciones similares a las del teatro popular en cuanto a articular el problema a ser investigado. Por ejemplo, los videos sobre eventos críticos en la comunidad; las fotografías que muestran la vida de la comunidad bajo su apariencia ignominiosa; dibujos que muestren momentos de relaciones opresivas; cantos y cuentos que

expresan dolor, sufrimiento y resistencia, han sido usados con eficacia para ayudar a la gente que ha perdido su capacidad de hablar y discutir sobre sus problemas.

Estas técnicas son más útiles en las etapas iniciales de la IAP, cuando los miembros de la comunidad comienzan a identificar y definir el problema. Pero su importancia va más allá de esta fase porque abarcan aspectos relacionados con la recopilación y análisis de información. Al participar en la presentación y discusión de materiales audiovisuales, la gente discute aspectos del problema antes ocultos a ella misma y a otras personas, y comienzan a obtener nuevas percepciones de la situación bajo consideración. Si esto provee suficientes bases para la decisión colectiva de la acción, la etapa investigativa de la IAP no necesariamente conlleva un modo formal de obtención de información y operaciones de análisis, sino que puede conducir directamente a la acción. Esto no quiere decir que la presentación de un drama o un material audiovisual conduce automáticamente a la acción. En todo este proceso, la discusión desempeña un papel importante, al obtenerse control del significado de la situación problemática que se va a tratar. Es especialmente crítica para llegar a definir la acción a ser adelantada, al deliberar sobre opciones diferentes y sus consecuencias. Así tenemos que en algunos proyectos de IAP, donde las discusiones se sustentan en materiales que producen reflexión, ellas conducen hacia la acción, por lo que operaciones de investigación sistemática pueden no surgir como una secuela identificable.

El significado de dramatizaciones populares y otros materiales audiovisuales es más que instrumental. Es decir, van más allá de la simple recopilación de datos para acciones correctivas. Reúnen a la gente en un medio en que pueden compartir problemas, sentimientos, visiones, y conocimiento personal que conduzca a una solidaridad comunal. También les conceden una voz donde no la había, de modo que puedan hablar sobre sus deseos y nombrar a los enemigos que les niegan su vida y sus sueños. Generan un conocimiento comunal y crítico.

## **Diseño de investigación y métodos**

El siguiente paso en la operación investigativa se refiere a la decisión de los participantes de la comunidad sobre el diseño de la investigación, o sea, las formas de obtener información y de analizarla. Aquí, el investigador desempeña el rol importante de presentar al grupo opciones metodológicas que puedan ser consideradas dentro de los recursos humanos y materiales disponibles en la comunidad, explicando su lógica, eficacia y limitaciones. Para esta decisión cuenta el grado de elaboración del problema al que quiera llegarse, pero también cuentan, para definir el problema, las limitaciones metodológicas y el acceso limitado a técnicas acce-

sibles. Es decir, que algunas cosas que los grupos quieren saber del problema pueden quedar fuera de su alcance técnico, o no ser viables, por lo cual se tiene que delimitar el alcance del problema a ser investigado. El investigador es un recurso técnico, cuya responsabilidad consiste en explicar a la comunidad, en un lenguaje accesible, el uso y los problemas de los diferentes métodos de investigación que sean aplicables a la situación.

El propósito de esta actividad es capacitar a los miembros de la comunidad para adelantar la investigación, con el fin de que ellos mismos puedan responder las preguntas que se derivan de su problema inmediato y urgente. En otro nivel, este aspecto de la IAP sirve para desmistificar la metodología de la investigación y ponerla en manos de la gente para que la usen como un instrumento de adquisición de poder (*empowerment*). Se trata de un fin a largo plazo; el investigador contribuye a lograrlo al compartir su conocimiento y habilidades con los grupos. En esta capacidad está trabajando esencialmente como un facilitador de taller. Si obtiene éxito, la capacidad de investigar científicamente los problemas de la comunidad se convierte en una característica permanente de la misma, que puede volver a ser usada una y otra vez sin necesidad de contar con expertos.

El siguiente paso con el proceso debe ser el de definir los datos a ser recopilados y elaborar la mecánica para lograrlo. Después, se procede a la recopilación de la información que debe ser analizada y entregada al público. En cada paso las personas de la comunidad deben estar activamente involucradas. Sin embargo, en la realidad surgen problemas que tienen que ver con el análisis de los datos desde el comienzo. El problema de cuáles datos y cómo obtenerlos tiene que ver con la forma en que van a ser analizados. Y el modo de análisis depende, a su turno, del propósito buscado con los resultados. Por ejemplo, si se va a realizar un análisis estadístico de los datos cuantitativos, la información que solo se haga en grupos de discusión no será muy útil. Por esta razón, la discusión metodológica en las etapas iniciales del proceso de IAP también debe dirigirse al modo del análisis.

En teoría, la IAP puede utilizar los métodos de investigación de las ciencias sociales. Sin embargo, debido a que la IAP insiste en que las personas que sufren el problema deben ser quienes hagan la investigación, la IAP rechaza ciertas técnicas que exigen la separación del sujeto del objeto (del investigador y del investigado). Esto quiere decir que algunas técnicas de investigación social, como el experimento social psicológico, donde los “sujetos” experimentales ignoran el fin del estudio, se excluyen por principio. Técnicas como la encuesta y el cuestionario pueden ser modificadas con el fin de permitir una mayor interacción entre el entrevistador y el entrevistado; también se excluyen los métodos que se salen de los recursos técnicos y materiales de la gente implicada en la IAP. La

observación de campo, la investigación de archivos y en bibliotecas, la investigación histórica que usa documentos e historias personales, así como los cuestionarios y las entrevistas han mostrado su utilidad en la IAP; pero, en especial, el cuestionario y la entrevista son los que más se han utilizado, aunque debe entenderse que estas operaciones deben servir como un vehículo para el diálogo.

## **Diálogo**

Si alguna cosa distingue a la IAP de otras clases de investigación es precisamente el diálogo, puesto que es mediante este que la gente se reúne y participa en los aspectos cruciales de la investigación y la acción conjunta. Dialogar significa hablar como iguales en un intercambio no solo de información, sino de sentimientos y valores. El diálogo es un modo de descubrir cómo un problema se comparte, cómo se relacionan las vidas y las bases comunes para la acción. Esto no puede ser alcanzado simplemente por el ejercicio de responder preguntas en un cuestionario convencional o en una entrevista formal, que no permiten que el respondente hable a plena voz. Los problemas que confrontan los pobres y las gentes sin poder tienen que ser comprendidos en los corazones y en la cabeza, y las personas que sufren los problemas deben hablar unas con otras como personas enteras, con sentimientos y compromisos, lo mismo que con hechos. El diálogo es más que un método de investigación, porque dialogar es humano; pero como instrumento de investigación, el diálogo produce conocimiento sobre hechos, también conocimientos interpersonales y críticos que definen a los seres humanos como seres sociales autónomos. Esta es una razón esencial para la participación de la gente en investigación. No es solo para que puedan revelar hechos privados que permanecen ocultos para otros, sino para que ellos mismos puedan conocerse mejor como individuos y como comunidad; también crea solidaridad comunitaria. Por estas razones, los métodos convencionales de investigación, tales como el cuestionario y la entrevista, asumen un significado diferente y se modifican para unirse con el diálogo.

### *Recopilación de información y análisis*

Además de participar en *encuentros dialógicos* que son, por definición, participativos, en la IAP la gente común y corriente toma parte en actividades tradicionalmente reservadas para personas altamente entrenadas en la investigación convencional. Esto incluye la elaboración de cuestionarios, las guías de entrevista, y el recolectar los datos usando estos instrumentos. El arte de hacer preguntas es algo que puede mejorarse continuamente en cualquier proyecto investigativo. En esta etapa del

proyecto, los investigadores tienen que tomar decisiones técnicas, como cuáles preguntas hacer, cómo y en qué modo formularlas, en qué orden hacerlas, si deben ser preguntas abiertas, qué respuestas se pueden categorizar, cuántas preguntas es razonable hacer, etcétera. La investigación en ciencia social le da mucha atención a la selección de opciones, porque ellas se consideran importantes para la validez y confiabilidad de los datos lo mismo que para el cubrimiento del tema. En la IAP estos criterios metodológicos se entienden como un requisito que permita que los datos sean adecuados para las tareas de movilización y acción. Por ello, es esencial que la investigación involucre a individuos de la comunidad en este proceso, aunque no todos podrían participar en él. En esta etapa el problema investigado queda reducido a operaciones concretas, y el riesgo de impedir el ímpetu inicial de investigación para la acción, está siempre presente. La participación de la gente es una garantía contra este peligro; y es también una habilidad técnica crucial de la cual la comunidad puede y debe apropiarse para su propio uso, al participar en la práctica investigativa.

El objetivo de los procedimientos formales para la recopilación de información en la investigación tradicional cuantitativa busca convertir las respuestas en medidas de las variables. Los investigadores operan bajo el dictado de la confiabilidad que requiere como ideal un instrumento de recopilación de datos que consista en preguntas y que la manera de preguntar esté estandarizada para todos los respondentes. Bajo esta estandarización, el que recoge la información recibe instrucciones de administrar las preguntas bajo condiciones uniformes, de mantener la distancia social con el respondente, de evitar modificaciones en el instrumento a medida que se recogen los datos, etcétera. En la IAP, por el contrario, se supone que la validez de los datos depende de la empatía de los sujetos con el fin del estudio, comprendiendo plenamente la intención de las preguntas, y queriendo dar la información necesaria de la mejor forma posible. En este caso, la confianza se coloca menos en los procedimientos formales, estandarizados, para la adquisición de los datos, y más en la dimensión intersubjetiva de la interacción entre quien pregunta y el respondente. Por esta razón, al administrar un cuestionario o hacer una entrevista, los investigadores de la comunidad deben explicar a los respondentes la naturaleza de la información que está siendo recopilada. Esta tarea requiere entrenamiento, por lo menos para que las personas sin experiencia lleguen a sentirse competentes y confortables con la función de recopilar información. La situación es similar en la investigación convencional en que el proceso de recopilación se delega a técnicos con poco entrenamiento anterior. En la investigación social se contratan asistentes sobre una base temporal para este fin, que usualmente son incapaces de explicar las preguntas, lo que causaría sorpresa en los que responden,

debido a que no se les toma en cuenta al elaborar un cuestionario o una guía de entrevista. Como principio metodológico, a esos asistentes se les prohíbe explicar una pregunta a un entrevistado. En la IAP, por el contrario, todos los que se vinculan al proyecto tienen información sobre la intención y la lógica de las preguntas y por lo mismo pueden compartir este conocimiento con otros. Sin embargo, sí necesitarán una orientación colectiva con el fin de asegurar la comprensión del objetivo de las preguntas y su transmisión correcta a los que responden, así como la interpretación y registro precisos de la esencia de las respuestas, necesidad que es aún mayor en el caso de entrevistas con preguntas abiertas.

En la IAP los datos se analizan con la intención de descubrir las dimensiones del problema bajo investigación y para lograr una guía hacia la acción colectiva. A causa de este objetivo, tanto los enfoques cuantitativos como cualitativos pueden ser usados. En ambos casos, la participación de la gente es muy importante y esta consideración limita el tipo de análisis posible.

Las descripciones estadísticas sencillas, tales como el promedio, la mediana, los porcentajes, las correlaciones, frecuentemente muestran con elocuencia el fenómeno que se investiga. Estas medidas son fáciles de comprender para la gente común y se usan en la IAP; también las tabulaciones simples de dos variables que permiten ver asociaciones son útiles y apropiadas. Personas con habilidad modesta en aritmética pueden participar con competencia en el cálculo de estas medidas; técnicas estadísticas más complicadas requieren la asistencia de expertos externos, tanto para la ejecución como para la interpretación de las medidas, y no se adecuan muy bien a las exigencias de la IAP. Aun en el caso de que el equipo de investigación incluya gente con habilidad para ello, hay que tener cuidado para no crear funciones especializadas cuyos resultados no todos entienden. Estas clases de división del trabajo pueden recrear las relaciones de dependencia y carencia de poder.

Aunque sean simples, estas técnicas analíticas requieren que haya una codificación de la información. Las operaciones de codificación implican que hay que tomar decisiones en cuanto a dónde y en cuál categoría debe ubicarse cada respuesta. Aquí no faltan las ambigüedades, pues las preguntas pueden ser respondidas de muchas maneras cuando no están precodificadas. En la IAP esta tarea la asumen los investigadores de la comunidad, quienes han obtenido las respuestas, y esto facilita su interpretación. Sin embargo, con el fin de asegurar la uniformidad de los resultados, los codificadores deben tener instrucciones precisas de codificación, quizá discutidas en reuniones de entrenamiento. Aun con estos procedimientos formalizados surgirán problemas de codificación que exigen opciones que pueden ser resueltas mediante la discusión con otros miembros del equipo investigador.

Los datos cualitativos exigen enfoques analíticos diferentes que a veces permiten el estudio de los detalles del problema más que los métodos cuantitativos. En el análisis cualitativo los datos no se convierten en abstracciones dentro de las estadísticas, sino que hablan por sí mismos como manifestaciones de un aspecto diferente del problema. Proveen una comprensión global del problema y al mismo tiempo testimonian sus especificidades. Revelan las conexiones inherentes en las historias que cuentan las personas, no por medio de la manipulación estadística, sino por la revelación de un patrón de hechos coherentes. Las percepciones que resultan son indispensables y complementarias a aquellas que indican los números.

Las técnicas de investigación cualitativa no están bien sistematizadas como procedimientos operacionales estándar, por lo que el análisis de los datos cualitativos da lugar a un tratamiento holístico, que reta a un tratamiento por categorías; también se encuentra aliado de cerca a la forma en que la gente comprende una situación de la vida cotidiana sobre la base de lo que escucha, ve y comparte. El investigador cualitativo solitario en la tradición de la ciencia social –el etnógrafo, el observador participante– sigue este camino para llegar a sus resultados. Las habilidades implicadas son más un arte que un método. Lo mismo es cierto en la IAP, solo que la gente aquí, actuando como comunidad, llega a tener percepciones que son a la vez interactivas y críticas, así como instrumentales.

### **El uso de los resultados**

Debido a que la IAP es una forma de acción interactiva y crítica, sería artificial separar los usos del conocimiento de su generación. Dentro de la dimensión instrumental sí tiene sentido hablar de la utilización de los resultados de la investigación como en la investigación social convencional.

Los hechos que surgen de la investigación de un problema pueden ser útiles para organizar las acciones comunitarias, para elaborar políticas sociales, y para ejecutar medidas de cambio social. El proceso investigativo llega a un punto de cristalización cuando los resultados de la investigación se reúnen de modo sistemático al final. Esto revela la extensión y profundidad del problema, convirtiendo las carencias individuales en un mosaico social que es útil para discernir el patrón de causación social. Para los participantes en el proyecto este resultado no será una revelación totalmente nueva, ya que ellos han experimentado algunos aspectos del problema, y además han participado en el proceso de su descubrimiento. Sin embargo, al comprender la naturaleza del problema en sus más amplias ramificaciones, estarán en una posición mejor para ver el problema como algo que debe ser resuelto como un asunto comunitario.

Medidas concretas a ser tomadas, sea que se trate de instalar tecnologías apropiadas o de comprometerse en procesos políticos que influyan sobre

las políticas sociales, también son resultado de los hallazgos. Sin embargo, no puede decirse que la investigación siempre conduzca hacia aplicaciones prácticas, ya que con frecuencia la IAP no es una teoría a ser ejecutada sino los modos de ejecutar una idea práctica, tal como la de instalar un horno para uso comunal que ahorre energía (Swants y Vainio-Mattila), iniciar una cooperativa de mujeres (Chong), establecer el derecho del poblador de tugurios o asegurar una vivienda para los que habitan en la calle (Spark). En estos casos, la acción toma lugar al tiempo con las actividades investigativas, ilustrando no solo cómo el conocimiento y la práctica no se pueden separar tan fácilmente, sino cómo la acción influye sobre el conocimiento. Y el conocimiento que resulta no solo mejora la capacidad técnica de los participantes, sino que conduce a la formación de procesos de colaboración y alianzas políticas y contribuye a que la comunidad entienda la necesidad política de su lucha.

Aún más importante, los hallazgos de la investigación se constituyen en temas para la reflexión colectiva mediante el diálogo. Si los productos de la IAP proveen a la gente de la munición técnica para mejorar sus condiciones materiales y para iniciar luchas políticas, también suplen la molienda para la reflexión. Los hallazgos de la investigación no revelan su significado social como hechos brutos que hablan por sí mismos; estos requieren interpretación, lo que es cierto tanto en la ciencia social tradicional como en la IAP. Un objetivo de la IAP es constituir espacios para los oprimidos con el fin de que puedan usar su poder intelectual de ser críticos e innovadores para moldear un mundo carente de dominación y explotación. Con este fin, tienen que ejercer, en diálogo el uno con el otro, su inteligencia colectiva para sacar inferencias causales que conduzcan a acciones estratégicas y a contemplar las consecuencias sociales que surgen. Tienen que ver con el contexto más amplio en donde las contradicciones estructurales causan carencias económicas y dislocaciones sociales que los victimizan. Es por medio de esta visión teóricamente ampliada que llegan a comprender la suerte de otros grupos sociales marginados como producto de la misma fuente estructural. Esto abre el camino para que fuerzas horizontalmente reunidas con otras comunidades y grupos luchan y comprenden la necesidad de vincular un esfuerzo IAP con otro. Porque la IAP es un proceso educativo continuo que no se termina con la finalización de un proyecto; cuando tiene éxito, continúa viviendo en la conciencia crítica radicalizada y en las prácticas emancipatorias renovadas de cada participante.

### **El asunto de la validez**

Lo que se cuestiona acerca de la IAP, por lo general tiene que ver con las nociones de objetividad y validez. Se pregunta: ¿cómo pueden ser objetivos los resultados si todo el proceso tiene una motivación política, la de

ayudar a los pobres y a los que carecen de poder? Aún más: ¿la participación de los beneficiarios del proceso investigativo en este no compromete seriamente los resultados? Estas preguntas implican el supuesto de que el conocimiento no es objetivo ni válido y por lo mismo no merece la pena. Este supuesto surge, sin embargo, del prejuicio epistemológico del positivismo, que considera que el único conocimiento válido es el que producen las ciencias naturales. De acuerdo con los criterios de estas ciencias, especialmente como se interpretan en las ciencias sociales, los procedimientos de la IAP contradicen los cánones de una práctica metodológica buena, como se ha señalado en las páginas anteriores. ¿Cómo entonces hemos de sustentar que la IAP conduce a un conocimiento válido?

Primero, debemos examinar el concepto de objetividad. Las ciencias naturales son consideradas como el resumen del conocimiento objetivo porque tienen la capacidad de representar la realidad que existe allá afuera independientemente de nosotros los observadores-conocedores (Popper). Es difícil mantener esta visión idealista de la ciencia a la luz de argumentos históricos (Kuhn) y filosóficos (Feyerabend) presentados en años recientes. Parece más razonable visualizar a las ciencias como creadoras más que descubridoras del conocimiento que nos proporciona modos distintos de relacionar los ambientes naturales y sociales. Desde esta perspectiva, las ciencias naturales producen conocimiento, que es eficaz para tratar con el mundo físico; ellas han tenido éxito en la producción de conocimiento instrumental que ha sido explotado lucrativa y políticamente en aplicaciones tecnológicas. Esto no disminuye sus logros como un esfuerzo intelectual y como una fuerza política y económicamente portentosa, pero es una forma de mistificación afirmar que son las portadoras del conocimiento puro, llamado objetividad, no contaminado por la conciencia humana (Park).

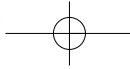
Dentro del marco epistemológico del presente escrito, el conocimiento instrumental es solo una de tres formas cognitivas que contribuyen a la vida humana, siendo las otras dos interactivas y críticas. Recapitulando argumentos anteriores, las ciencias interpretativas como la hermenéutica, producen conocimiento interactivo subyacente a la vida de comunidad, y la ciencia reflexiva auténtica, como el psicoanálisis, conduce a conocimiento crítico, orientado a movimientos emancipatorios. Estas formas de conocimiento tienen sus propios usos que difieren del interés de control, y deben ser justificadas en sus propios términos, no solo según el criterio de objetividad, como ha tratado de hacerse en la hermenéutica (Dilthey) y en la teoría crítica (Marx y Engels), ya que son creaciones humanas que surgen de interacciones y luchas en la esfera de la vida.

Entonces, el tema de la validez debe ser tratado dentro de este marco conceptual. Cada tipo de conocimiento tiene sus propios criterios de validez, de forma tal que una clase de conocimiento no puede ser juzgada en

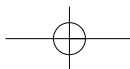
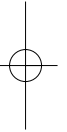
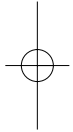
términos de los estándares de validez de otra (Habermas, Held). Por ejemplo, el conocimiento interactivo no puede ser evaluado en términos de la eficacia del conocimiento instrumental, y viceversa. Lo mismo ocurre respecto al conocimiento crítico en relación con las otras dos clases de conocimiento. La validez del conocimiento instrumental se demuestra, en último análisis, en que se incorpora a aplicaciones técnicas que mejoran la habilidad de controlar el ambiente físico con nuevas invenciones físicas, químicas y biológicas. (No hay ningún conocimiento de la ciencia social que sea de la variedad instrumental y que reúna estos criterios satisfactoriamente.) Para que el conocimiento interactivo pueda reclamar validez, es necesario que produzca relaciones comunales caracterizadas por un amplio sentido de empatía y vinculación. Y por último, el conocimiento crítico se valida a sí mismo al ser un vehículo de transformación mediante la superación de obstáculos a la emancipación interna y con respecto al mundo exterior.

Entonces, en la IAP el asunto de la validez del conocimiento no puede ser respondido solo en términos del conocimiento instrumental, como ocurre frecuentemente, ignorando las otras clases de conocimiento. Aun en el caso de que nos limitemos a esta sola dimensión por el momento, una gran parte de la crítica de los procedimientos de la IAP no es acertada desde el punto de vista de la metodología de la ciencia social tradicional. El eje de la crítica se refiere a que no se mantiene una distancia apropiada entre el investigador y el investigado, y que esto conduce a comprometer la objetividad de la información, destruyendo así su validez. Sin embargo, esta acusación surge de una imitación errónea de la metodología de la ciencia natural que ha mantenido separados al sujeto y al objeto en experimentos controlados. Esta política puede haber funcionado en las ciencias naturales hasta años recientes, pero no es funcional al ser aplicada a los seres humanos. Los argumentos que se esgrimen alrededor de esta posición metodológica en las ciencias sociales, con el fin de lograr conocimiento instrumental, están ampliamente a favor de la práctica prevaleciente en la IAP (Polanyi, Winch, Gertz, Taylor). (Me atrevo a decir que una de las razones por las cuales han sido tan poco exitosas las ciencias sociales, en cuanto a la producción de conocimiento útil para fines de control, tiene que ver con esta política equivocada.)

Es difícil tratar todos los asuntos de validez de la IAP por el hecho de que esta procede como una actividad holística, sin compartimentalizar las dimensiones instrumentales, interactivas y críticas. Pero se empiezan a hacer importantes aportes a los paradigmas de investigación alternativa (Lather, Reason y Rowan, Heron), aunque se precisan vínculos más explícitos entre el asunto metodológico de la validez y las teorías del conocimiento. Un esfuerzo significativo en esta dirección es la apropiación de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, que sustenta el marco epistemológico de



este escrito (Habermas, Forester). Independientemente de la teoría particular que se utilice para este fin, el proceso actual de establecer la validez de la IAP tiene que ser participativo, asumiendo la forma de evaluación participativa (Fernández y Tandon).



## ¿CÓMO SISTEMATIZAR?<sup>1</sup>

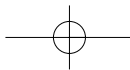
Oscar Jara

Sabemos que la interrogante de *¿cómo sistematizar?* es, en realidad, la pregunta que más interesa e inquieta a educadores y promotores en toda América Latina. Pero hemos considerado que no tenía sentido intentar enfrentarla sin antes pasar por toda la reflexión previa que hemos realizado. Sabemos también que mucha gente está buscando simplemente una especie de “receta” que le indique, de una vez por todas, “la manera” de poner en práctica un proceso de sistematización, los “pasos” ya predefinidos que hay que seguir, sin tanta complicación; pero, lamentablemente, no hay “una” manera de sistematizar, ni hay una secuencia exacta de pasos y procedimientos que una vez desarrollados den por resultados mágicamente una sistematización, ni la sistematización, como nosotros la pensamos y proponemos, es una tarea simple y sin complicaciones.

Se trata de un programa en cinco tiempos, lo cual sugiere un procedimiento con un orden justificado, pero que no necesariamente debería seguirse tal cual, porque dependerá de muchísimos factores que inciden en la multiplicidad de experiencias existentes. Debe usarse más como sugerencia e inspiración, aunque por razones didácticas se presenta un poco rígidamente. Por ese motivo, este capítulo tiene como complemento indispensable el siguiente: “Ejemplos de sistematización”, en el que se ofrece un abanico muy variado de posibilidades, para que se tomen en cuenta como referencia al definir el procedimiento y los instrumentos propios de cada sistematización.

Recordemos aquella formulación inicial donde pensamos nuestra concepción de sistematización y decíamos que *es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.*

<sup>1</sup> Tomado de *Experiencias de sistematización*, editado por la Asociación de Pedagogos de Cuba.



De allí que nuestra propuesta de método, coherente con esta conceptualización, considere cinco “tiempos” que todo ejercicio de sistematización deberá contener:

1. El punto de partida.
2. Las preguntas iniciales.
3. Recuperación del proceso vivido.
4. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?
5. Los puntos de llegada.

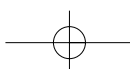
Cada “tiempo” tiene, a su vez, algunos momentos (o elementos) constitutivos. Veámoslo primero de forma general:

<b>Tiempos de sistematización</b>	<b>Momentos constitutivos de sistematización</b>
El punto de partida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haber participado en la experiencia</li> <li>• Tener registros de la experiencia</li> </ul>
Las preguntas iniciales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Para qué queremos sistematizar? (Definir el objetivo)</li> <li>• ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar)</li> <li>• ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización)</li> </ul>
Recuperación del proceso vivido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstruir la historia</li> <li>• Ordenar y clasificar la información</li> </ul>
La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso</li> </ul>
Los puntos de llegada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular conclusiones</li> <li>• Comunicar los aprendizajes</li> </ul>

Se trata de partir de la propia práctica, que es el punto de partida de todo proceso de sistematización. Esto quiere decir, fundamentalmente, que la sistematización es un “momento segundo”; no se puede sistematizar algo que no se ha puesto en práctica previamente.

Ahora bien, esto nos plantea dos características básicas que debemos definir desde el inicio: quién sistematiza y de qué informaciones se parte. Veamos:

Sostenemos que solo pueden sistematizar una experiencia quienes han formado parte de ella, y que no es posible que una persona totalmen-



te ajena a la experiencia, pretenda sistematizarla. Esto no significa que todos quienes participen en la sistematización de un proceso lo tengan que haber vivido directamente o del mismo modo. Por ejemplo:

- Una institución puede proponerse sistematizar una experiencia específica, llevada a cabo solo por una parte del equipo, pero involucrando a todo el equipo en el proceso de reflexión. Seguramente el aporte de unos y otros será diferente, pero todos la sistematizarán como parte de su experiencia institucional común.
- Una organización popular puede proponerse sistematizar la experiencia de la organización desde sus orígenes, aunque quienes lo hagan no hayan estado directamente presentes en los primeros momentos.

## *El punto de partida*

### **Haber participado en la experiencia**

Esto incorpora a quienes vivieron esa época, pero los más jóvenes podrán sistematizar el conjunto del proceso, ya que la historia pasada forma parte de su experiencia actual.

En síntesis, primero es necesario haber participado, de alguna manera, en una experiencia, para comenzar a sistematizarla. Cualquier experiencia que se piense sistematizar es un proceso que ha transcurrido en el tiempo. A lo largo de su trayecto, seguramente se han realizado muchas cosas muy diferentes. Por ejemplo, lo ideal es que se haya tenido previamente un diagnóstico o “perfil de entrada”; que se haya contado con una apuesta estratégica en la que se inscribe más globalmente cada experiencia; que se haya ubicado la fundamentación de lo que se pretendía hacer; que en su momento se hayan planificado objetivos, metas, actividades, responsabilidades, resultados esperados; que se haya definido una proyección del trabajo.

### **Tener registros de la experiencia**

Seguramente, a lo largo del proceso se han llevado a cabo múltiples y muy diversas acciones, que a su vez deben haber producido diversos resultados: seminarios, visitas a casas, entrevistas, talleres, cursos, producción de materiales, campañas; y paralelamente a ellas, el equipo de la institución o de la organización debe haber tenido reuniones, asambleas, jornadas, evaluaciones, etcétera.

Lo importante para la sistematización de la experiencia es contar con registros de todo eso, que hayan sido elaborados lo más cerca posible del

momento en que ocurrió cada hecho. No es posible hacer una buena sistematización si no se cuenta con una información clara y precisa de lo que ha ido sucediendo. Este es un requisito fundamental; diríamos que casi indispensable...

Ahora bien, cuando hablamos de “registros”, estamos hablando de una enorme variedad de formas posibles en las cuales se puede recoger la información de lo que sucede en una experiencia. Por ejemplo:

- Los cuadernos de apuntes personales, “diarios de campo”, documentos que contienen propuestas, borradores de trabajo, diseño de actividades, informes, actas de reuniones, memorias de seminarios o talleres.
- No solo son registros escritos: hay otras formas documentales que son tanto o hasta más importantes, según el caso: grabaciones, fotografías, filmación en cine o en video; gráficos, mapas, cuadros sinópticos, dibujos...

Los registros nos permiten ir a la fuente de los distintos momentos que se llevaron a cabo a lo largo de la experiencia, con lo que será posible reconstruir ese momento tal como fue. Por ejemplo:

- Se puede tener un cuadro que cada persona llene diariamente de forma individual, dejando constancia de su trabajo del día.
- Se le podría añadir un cuadro de registro semanal, para ser llenado por cada equipo o su responsable (también podría ser suficiente solo con este).
- También podría ser bueno tener una guía (o cuadro), que se responda al final de cada actividad (reunión, seminario, taller, asamblea, etcétera).

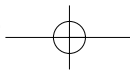
### *Las preguntas iniciales*

En este “segundo tiempo” se trata de iniciar propiamente la sistematización, teniendo tres ubicaciones esenciales que nos llevarán a orientar todo el proceso a partir de ese momento:

1. La definición del objetivo de sistematización.
2. La delimitación del objeto a sistematizar.
3. La precisión del eje de sistematización.

Antes de seguir adelante, deben responderse claramente las tres preguntas siguientes. Veámoslas una por una.

Se trata de definir, de la manera más clara y concreta posible, el sentido, la utilidad, el producto o el resultado que esperamos obtener de la sistematización.



*¿Para qué sistematizar? (Definir el objetivo de esa sistematización)*

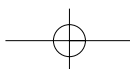
- En un centro se hace trabajo comunitario, ante los cambios de la situación de su país, reconoce la importancia de recrear sus programas de acción. Por ello, decide hacer una sistematización con el objetivo de construir –a partir de la experiencia institucional– una propuesta de trabajo comunitario que responda a los nuevos desafíos de la situación nacional.
- Una organización de mujeres de barrios populares, que está pasando por una etapa de renovación organizativa, reconoce la importancia de formar nuevas dirigentes. Por ello, elabora un plan de sistematización con el objetivo de orientar la formación de una nueva generación de dirigentes, sobre la base del rescate de la experiencia acumulada por las dirigentes históricas.

Se trata de escoger la o las experiencias concretas que se van a sistematizar, claramente delimitadas en lugar y tiempo. Los criterios para escogerlas y delimitarlas pueden ser muy variados y dependerán del objetivo, de la consistencia de las experiencias, de los participantes en el proceso de sistematización, del tipo de contexto en el que se dieron, etcétera.

- El centro de educación popular que en el ejemplo anterior definió el objetivo de construir una nueva propuesta de trabajo comunitario, podría delimitar su objeto a las experiencias de trabajo de salud comunitaria que se han realizado en el barrio urbano de La Unión y las comunidades campesinas de Palmar y San Jerónimo, durante 1992 y 1993. (Los primeros años del nuevo gobierno que impulsa una política neoliberal, cambiando así su relación paternalista con las comunidades.)

*¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar)*

- La organización de mujeres que quería formar nuevas dirigentes a partir de las experiencias de sus dirigentes históricas, podría delimitar su objeto así: “La experiencia de nacimiento y conformación de nuestra organización, desde el 8 de marzo de 1985 (en que surge el núcleo inicial), hasta el 20 de diciembre de 1990 (en que se realiza el primer congreso provincial)”.
- La red de instituciones que tiene como objetivo enriquecer sus planteamientos teóricos, podría delimitar su objeto de esta manera: “Las experiencias de trabajo en formación para la participación ciudadana realizadas en el período anterior y posterior a elecciones generales en Costa Rica (junio de 1993 a junio de 1994), Perú (agosto de 1989 a octubre de 1990), Venezuela (septiembre de 1992 a diciembre de 1993) y México (enero de 1994 a marzo de 1995).



Como se puede ver en estos ejemplos, la delimitación del objeto puede ser muy variable. Lo importante es que quede claramente especificado cuál o cuáles experiencias se van a sistematizar, en qué lugar y qué período abarcan.

*¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?  
(Precisar un eje de sistematización)*

Responder a esta pregunta no es sencillo, y la noción de “eje de sistematización” es compleja; sin embargo, consideramos que es una pregunta esencial para poder llevar a cabo un proceso de sistematización coherente con la concepción que proponemos.

Un eje de sistematización es como un hilo conductor que atraviesa la experiencia y que está referido a aquellos aspectos centrales de esa(s) experiencia(s) que nos interesa sistematizar, particularmente en ese momento. Es como una columna vertebral que nos comunica con toda la experiencia, pero desde una óptica específica. Por ejemplo:

- El centro de educación popular que quiere renovar su propuesta de trabajo comunitario y va a sistematizar experiencias de trabajo en salud, podría precisar el siguiente eje de sistematización: “trabajo en salud y niveles de autonomía y de capacidad de propuesta por parte de los vecinos de las comunidades”.
- La organización de mujeres que quiere rescatar la experiencia de dirigentes históricas y va a sistematizar la experiencia de nacimiento y conformación de la organización, bien podría tener un eje de “factores que en los primeros años de nuestra organización, permitieron a estas compañeras formarse como dirigentes y cómo se desarrolló el vínculo dirigencia-base”.
- La red que le interesa enriquecer sus planteamientos teóricos y va a sistematizar experiencias de formación ciudadana, antes y después de las elecciones en cuatro países, podría precisar el siguiente eje de sistematización: “contribución de la formación al ejercicio de la participación ciudadana en los espacios cotidianos y en los momentos de campaña electoral: características, variantes y relaciones”.

Como se puede ver en los distintos ejemplos, el eje de sistematización puede ser formulado de formas diferentes. Incluso, una misma experiencia puede ser sistematizada desde varios ejes, de acuerdo con lo que más se necesite o interese. (Es el caso del centro de educación popular al que hacemos referencia con el ejemplo 1, el cual podría también sistematizar la misma experiencia, pero con el eje: “trabajo en salud y participación de las mujeres”; o con este otro: “rol que los promotores de salud han desempeñado a lo largo del proceso, etcétera”.)

En definitiva, la formulación del eje debe ser coherente con el objetivo y el objeto, y responder de manera más específica a ellos. Sobre todo, tiene un sentido práctico; debe ser un facilitador del proceso, que evite perderse en elementos de la experiencia que no son tan relevantes para esa sistematización que se quiere realizar.

### *Recuperación del proceso vivido*

Ahora bien, llegados a este punto podríamos interrogarnos: ¿y con qué criterios formulamos las preguntas? Tenemos determinadas referencias teóricas con las que trabajamos, independientemente del nivel de explicitación, rigurosidad o fundamentación con el que nos referimos a ellas. Toda intencionalidad supone presupuestos teóricos y filosóficos. De ahí que en cualquier proceso de sistematización debemos ser conscientes que tenemos una referencia teórica que nos sustenta; por eso preferimos hablar de “contexto” teórico, para subrayar el sentido dinámico y ubicador de esta referencia fundamental.

Lo que proponemos, en síntesis, se condensa en estas tres afirmaciones:

- Todo trabajo educativo, promocional y organizativo se fundamenta en un contexto teórico (más o menos explícito, más o menos coherente, más o menos sistemático).
- Este contexto de referencia es decisivo para la formulación de las preguntas iniciales que la sistematización hará a la práctica.
- Este contexto deberá ser explicitado, para confrontarlo, enriquecerlo y transformarlo, gracias a los aportes de la sistematización y otros procesos de reflexión teórica.

Por ello, los dos “momentos” esenciales aquí son:

- Reconstruir la historia.
- Ordenar y clasificar la información.

Para *reconstruir la historia*, se trata de tener una visión global de los principales acontecimientos que sucedieron en el lapso de la experiencia, normalmente puestos de manera cronológica. Para ello será casi indispensable acudir a los “registros”, por lo que puede ser útil elaborar una *cronología*, un *gráfico*, para que visualmente vaya siguiéndose la secuencia de los hechos; pero también podría ser interesante reconstruir la historia en forma de *cuento* o *narración*.

Dado que los “hechos” y “acontecimientos” a que hacemos referencia, fueron vividos –seguramente de forma intensa– por sus protagonistas, será importante (pese a que sea este un momento mayormente descripti-

vo) dejar constancia de las diferentes interpretaciones que se presenten en la reconstrucción histórica. Por ejemplo:

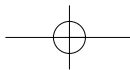
1. El centro de educación popular que va a sistematizar experiencias de trabajo comunitario en salud, seguramente reconstruirá con criterios semejantes lo realizado en las experiencias urbanas y campesinas; además, pondrá particular atención a los cambios realizados por las políticas oficiales a lo largo de esos dos años, particularmente en lo que respecta al ámbito comunitario.
2. La organización de mujeres podrá utilizar entrevistas individuales o colectivas a sus dirigentes, y seguramente tendrá que ir, en la reconstrucción histórica individual, a mucho antes de 1985, para identificar cómo y con qué motivaciones aparecen esas mujeres participando ya desde los inicios de la organización. Dado que el período a considerar es largo, seguramente no se tendrá que hacer una cronología detallada del contexto, aunque sí parecería indispensable saber qué ocurriría en el país durante los “momentos fuertes” o significativos de la trayectoria organizativa.
3. La red de instituciones que sistematizan las experiencias de formación ciudadana, por el contrario, definitivamente tendría que reconstruir con mucho detalle, junto con las actividades formativas, las características de los cuatro contextos nacionales en los períodos señalados, dado que serán decisivos para ubicar el rol y los aportes de las experiencias de formación ciudadana en cada uno de ellos.

Es decir, la forma y los aspectos que se consideren en la reconstrucción histórica, dependerán del tipo de sistematización que se esté realizando. Lo más importante es que permita una visión general del proceso. Si se realiza con cuidado, significará una experiencia muy interesante y sugerente.

Seguramente en este “momento” surgirá de forma natural una primera *periodización*; es decir, un primer señalamiento de las etapas que han sucedido a lo largo de la experiencia, marcadas por el reconocimiento de algunos acontecimientos significativos. Esto nos proporcionará pistas e interrogantes para la posterior interpretación crítica de la(s) experiencia(s).

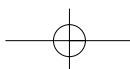
Sobre la base de esa visión general del proceso vivido, ahora se trata de avanzar hacia la ubicación de los distintos componentes de ese proceso. Aquí es donde la precisión del eje de sistematización nos va a ser de suma utilidad, porque nos dará la pauta de qué componentes tomar en cuenta.

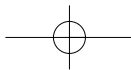
Un instrumento sumamente útil para esta tarea, es la *guía de ordenamiento*: un cuadro, una lista de preguntas, que permitirá articular la infor-



mación sobre la experiencia en torno a los aspectos básicos que nos interesan. (Al igual que en el momento anterior, los registros serán fundamentales.) Por ejemplo:

1. El centro de educación popular de nuestro primer ejemplo, que tiene como eje la relación entre el trabajo de salud, y la autonomía y capacidad propositiva de las comunidades, podría ordenar y clasificar (para cada etapa de la reconstrucción histórica):
  - Objetivos previstos por el centro.
  - Necesidades planteadas por las comunidades.
  - Logros y dificultades.
  - Acciones generadas por los programas de salud.
  - Vinculación comunidad-instancias de gobierno.
  - Percepciones de la gente sobre su capacidad de acción y proposición, etcétera.
  - Ordenar y clasificar la información.
2. La organización de mujeres, que tiene como eje de sistematización los factores que le permitieron formarse como dirigentes, y su vinculación con la base, podría ordenar y clasificar (para cada etapa):
  - Motivaciones que les llevaron a participar.
  - Principales acciones que realizaron.
  - Dudas y dificultades que enfrentaron.
  - Aspectos que les ayudaron a continuar.
  - Objetivos que se plantearon.
  - Concepción de dirigente y de organización que tenían.
  - Formas de relación con la base.
  - Opiniones de la base sobre su papel, etcétera.
3. La red de instituciones que tiene como eje la contribución de la formación a la participación ciudadana, antes y después de las elecciones, seguramente ordenaría y clasificaría en dos cuadros paralelos (antes y después de las elecciones), elementos como estos:
  - Objetivos formativos.
  - Acciones realizadas y con quiénes.
  - Contenidos trabajados y por qué.
  - Logros.
  - Dificultades.
  - Formas de participación existentes.
  - Nuevas formas de participación generadas.
  - Opiniones sobre la campaña electoral.
  - Concepción que se tiene sobre el estado, la democracia, los partidos políticos, las organizaciones sociales, entre otros.





En síntesis, el *ordenamiento y clasificación de la información* debe permitir reconstruir, de forma precisa, los diferentes aspectos de la experiencia, vista ya como proceso.

Como se observa en los ejemplos, se deberá tomar en cuenta, de acuerdo con el eje de sistematización, tanto las acciones como los resultados, así como las intenciones y opiniones, en la mayoría de los casos, tanto de quienes promueven la experiencia como de quienes participan en ella. Estos dos “momentos”, que aparecen aquí separados, también podrían formar parte de un solo ejercicio: recuperar históricamente, de forma desagregada, los distintos componentes del proceso vivido.

### *La reflexión de fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó?*

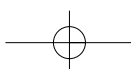
Llegamos aquí al “tiempo” clave del proceso de sistematización: la interpretación crítica del proceso vivido. Todos los otros momentos están en función de este.

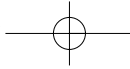
Se trata, ahora, de ir más allá de lo descriptivo, de realizar un proceso ordenado de abstracción, para encontrar la razón de ser de lo que sucedió en el proceso de la experiencia. Por eso, la pregunta clave de este “tiempo” es: ¿Por qué pasó lo que pasó?

Para realizar esta reflexión de fondo, será necesario penetrar por partes en la experiencia, es decir, hacer un ejercicio analítico; ubicar las tensiones o contradicciones que marcaron el proceso; y, con esos elementos, volver a ver el conjunto del proceso, es decir, realizar una síntesis que permita elaborar una conceptualización a partir de la práctica sistematizada. Este “momento” (con sus componentes de análisis, ubicación de tensiones y síntesis) tiene una duración indeterminada, dependiendo del objeto y del objetivo de la sistematización (podría durar desde una jornada de un día, hasta servir de tema de reflexión para una serie de sesiones o talleres a lo largo de un año entero).

Uno de los principales instrumentos que se puede utilizar aquí es una *guía de preguntas críticas* que interroguen el proceso de la experiencia y permitan identificar los factores esenciales que han intervenido a lo largo del proceso y explicar la lógica y el sentido de la experiencia. Por ejemplo:

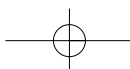
1. El centro de educación popular que sistematiza la experiencia de trabajo en salud comunitaria, se podría plantear preguntas como estas:
  - ¿Ha habido cambios en los objetivos? ¿Por qué?
  - ¿Las necesidades se mantienen igual? ¿En qué han cambiado?
  - ¿Cuál es la relación en las distintas etapas entre objetivos y necesidades, comparando las comunidades campesinas y las urbanas?
  - ¿Qué cambios ocurrieron en la relación entre la comunidad y el gobierno? ¿Qué tensiones y contradicciones aparecieron? ¿A qué se debieron? ¿Se mantienen?





*Análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso*

- ¿Qué acciones demuestran que se ha ganado en autonomía o en capacidad propositiva?
  - ¿Qué factores (de nuestro trabajo y externo a él) incidieron en mayor autonomía o capacidad propositiva? ¿Cuáles incidieron negativamente? ¿Se superaron? ¿Por qué?
  - A partir de lo visto, ¿cómo conceptualizaríamos: “autonomía”; “capacidad propositiva”; “trabajo de salud comunitaria”; “política social” y qué relación tienen esos conceptos con las orientaciones neoliberales? ¿Cómo entendemos el neoliberalismo?
  - ¿Qué implica para el trabajo comunitario?
2. La organización de mujeres que sistematiza la experiencia de conformación de la organización, para ver los factores que incidieron en la formación de las dirigentes, se podría preguntar:
- ¿Qué tipo de motivaciones fueron las más comunes en la mayoría de los dirigentes, al inicio? ¿Estas cambiaron? ¿Por qué?
  - ¿Qué cambios se observan entre los objetivos planteados en las diferentes etapas?
  - ¿Cuáles fueron las principales contradicciones que enfrentaron en el proceso tanto a nivel personal, entre ellas y su familias; entre ellas y la base; entre ellas como dirigentes; entre la organización y los centros de apoyo? ¿Cómo se enfrentaron? ¿Cuáles se mantienen?
  - ¿Cómo evolucionaron sus concepciones? ¿A partir de qué?
  - Tomando en cuenta todo el proceso, ¿cuáles aspectos aparecen como esenciales en su formación como dirigentes?
3. La red de informaciones que sistematiza cuatro experiencias de formación ciudadana para recrear sus planteamientos teóricos, se haría preguntas similares a estas:
- ¿Qué objetivos, acciones, contenidos y resultados son comunes a las cuatro experiencias? ¿Cuáles son particularmente diferentes? ¿Por qué?
  - ¿En qué medida la campaña electoral incidió en las formas de participación ciudadana? ¿En qué medida incidió en los programas de formación?
  - ¿Cuáles fueron, en cada país, las tensiones principales a las que se enfrentaron los programas de formación? ¿Cuáles tensiones fueron coincidentes? ¿Qué cambios hubo en ellas? ¿Cómo se enfrentaron?
  - Tomando en cuenta los resultados de los programas de formación ciudadana, ¿qué demandas surgen hacia nuestros sistemas democráticos? ¿Qué derechos ciudadanos aparecen como más relevantes? ¿Qué aportes surgen en relación con el concepto de partici-



pación ciudadana? ¿Qué desafíos se les plantean a los conceptos de “democracia representativa”, “democracia participativa”, “ciudadanía” relación entre “sociedad civil y estado”, “poder local”?

Estas preguntas, simplemente ejemplificadoras, nos muestran la diversidad posible de enfoques interpretativos que se podrían tener en una sistematización de experiencias, así como las diversas modalidades de realizar análisis, identificación de contradicciones y síntesis.

### *Los puntos de llegada*

Constituye el último “tiempo” de esta propuesta metodológica, el cual es una nueva forma de arribar al punto de partida, enriquecido con el ordenamiento, reconstrucción e interpretación crítica de la(s) experiencia(s) sistematizada(s).

Aunque pudiera parecer que formular las conclusiones y comunicar los aprendizajes es una tarea fácil y que se hará casi como consecuencia natural de lo realizado anteriormente, no es así. Dedicar tiempo y energía a esta tarea tiene una importancia enorme, porque de ello dependerá que realmente puedan cumplirse los objetivos de fondo del ejercicio sistematizador.

Toda la reflexión interpretativa del momento anterior, deberá dar por resultado la formulación –lo más clara posible– de conclusiones tanto teóricas como prácticas. Se trata de expresar las principales respuestas a las preguntas formuladas en la guía de interpretación crítica, tomando como referencia principal el eje de sistematización formulado. Asimismo, las conclusiones deberán estar dirigidas a dar respuestas a los objetivos planteados al inicio de la sistematización.

Por ello, las conclusiones teóricas podrán ser formulaciones conceptuales surgidas directamente de lo reflexionado a partir de la experiencia, que deberán relacionarse con las formulaciones teóricas acuñadas por el saber constituido estableciendo un diálogo de mutuo enriquecimiento. También permitirá formular hipótesis que apunten, desde la experiencia, a una posible generalización de mayores alcances teóricos.

Las conclusiones prácticas serán, a su vez, aquellas enseñanzas que se desprenden de la(s) experiencia(s), que deberán tomarse en consideración para mejorar o enriquecer las futuras prácticas, tanto propias como ajenas. Por ejemplo:

1. El centro de educación popular tendría que formular conclusiones teóricas en torno al fortalecimiento de la autonomía, la capacidad propositiva y la incidencia en las políticas sociales en un contexto neoliberal. Asimismo, deberá formular una propuesta.
  - Formular conclusiones.

Propuesta para el trabajo comunitario en el nuevo contexto nacional, buscando generalizar los aspectos más positivos de su experiencia y advirtiendo sobre los negativos.

2. La organización de mujeres tendría que formular conclusiones prácticas expresadas en un plan de formación de nuevas dirigentes, que considere todo lo aprendido del rescate de la experiencia inicial. Asimismo, deberá formular algunas conclusiones teóricas sobre la relación entre dirigentes y base, sobre los factores que inciden en la formación de una dirigente, sobre las características organizativas de las mujeres, etcétera.
3. La red de instituciones no solo tendrá que formular una serie de planteamientos en torno a la construcción de la democracia, los derechos ciudadanos y la participación de la ciudadanía, sino que también tendrá que repensar sus programas de formación en las circunstancias actuales, e incluso pensar en articular más entre sí a los diferentes programas en diferentes países, para continuar retroalimentándose mutuamente.

Por último, será necesario producir algún o algunos materiales que permitan compartir con otras personas lo aprendido. Vale la pena dedicar un tiempo importante a esto, porque de otra manera, la riqueza del proceso se limitará al grupo participante, lo que sería irresponsable, por decir lo menos.

Seguramente, una forma indispensable será la redacción de un documento. Sin embargo, deberíamos considerar que quizás lo mejor no sea “narrar cómo se hizo la sistematización ni, simplemente, presentar las principales conclusiones”. Habrá que pensar en un documento creativo que dé cuenta viva de la vitalidad de la experiencia.

Asimismo, recurrir a toda forma imaginativa o creativa que haga comunicable nuestra experiencia: teatro, fábula, video, gráficos, historietas, radiodrama, y otros. (Tomar en cuenta a quién va dirigido ese material y para qué se produce, y por tanto no será necesario incluir todo lo que hicimos.)

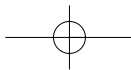
Hasta aquí, la propuesta metodológica, que ha ido acompañada de una serie de ejemplos ilustrativos. Esperamos que sea un instrumento útil.

## **ANEXO**

### **Guía para elaborar una propuesta de sistematización<sup>1</sup>**

Esta guía es una ayuda para las personas que quisieran concretar un plan, proyecto o propuesta de sistematización. Está pensada para que pueda ser presentada para la discusión, pero también permite justificar un proyecto.

<sup>1</sup> Sobre la base de una muestra elaborada por Mariluz Morgan, de la Escuela para el Desarrollo, Lima, Perú.



1. Aspectos generales

Título: \_\_\_\_\_

Elaborado por: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

2. Sobre la experiencia

¿Qué experiencia se quiere sistematizar? (Delimitar el objeto)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué es importante sistematizarla?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Breve resumen de la experiencia (dónde y cuándo se realizó, quiénes participaron, qué pretendía, principales resultados):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Sobre el plan de sistematización

¿Para qué se va a realizar esta sistematización? (Objetivos)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué aspecto(s) central(es) de la experiencia nos interesa sistematizar? (Eje de sistematización)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué elementos habría que tomar en cuenta en la reconstrucción histórica (Primeras ideas)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué elementos habría que tomar en cuenta para ordenar y clasificar la información? (Primeras ideas)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué elementos habría que tomar en cuenta para la interpretación crítica? (Primeras ideas)

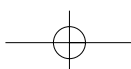
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué fuentes de información vamos a utilizar? (Registros)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





¿Cómo se va a realizar la sistematización?  
(Qué procedimientos se utilizarán y quiénes participarán en cada uno)

---

---

Productos que deben surgir de esta sistematización

---

---

Plazos y cronograma  
(Tiempo total que tomará la sistematización)

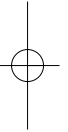
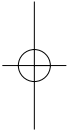
---

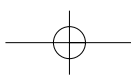
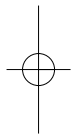
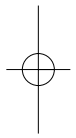
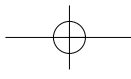
---

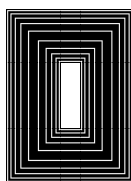
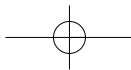
Proyección en el tiempo de los pasos a seguir

---

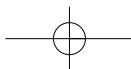
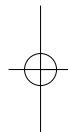
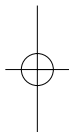
---

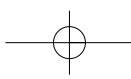
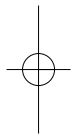
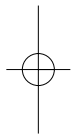
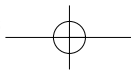






# **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES**





# **LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ANTE LAS EXIGENCIAS DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN LA ACTUALIDAD**

*Dr. C. Gilberto García Batista y Dra. C. Fátima Addine Fernández*

## *Introducción*

Los retos a los que nos enfrentamos en la actualidad demandan el máximo desarrollo de las potencialidades humanas, donde la educación desempeña un papel fundamental en la búsqueda de alternativas teóricas y metodológicas que permitan transformar los aprendizajes, potenciar el desarrollo de seres humanos reflexivos y creativos, comprometidos social y políticamente con su realidad.

Transformar la educación también implica la formación de un profesional capaz de instrumentar los cambios deseados; pero más aún, motivado a buscar y proyectar continuamente, sobre bases científicas, las propuestas que contribuyan a perfeccionar la realidad educativa en la que se desarrolla profesionalmente.

Por la naturaleza creadora y transformadora de su actividad, este profesional debe ser un perenne investigador. Es por ello que en la actualidad, la inserción de la investigación como elemento básico en la formación profesional pedagógica, constituye un punto de consenso entre los especialistas, tanto en el discurso como en las propuestas curriculares.

Pensar desde la práctica los problemas educacionales a investigar resulta un elemento básico en el proceso de transformación que deben realizar los protagonistas directos del proceso educativo, a partir de su formación y hasta la vida profesional futura, para luego ascender a la teoría que sustenta dicho proceso.

En el presente artículo se realiza un análisis de las exigencias teóricas y metodológicas planteadas a la investigación educacional a partir de las transformaciones que se operan en el proceso educativo cubano, y que deben aplicarse en la formación y superación del docente.

## *Investigación y calidad de la educación*

Desde nuestra concepción metodológica, la investigación constituye uno de los principales pilares para la elevación de la calidad del trabajo educacional que se sustenta en los presupuestos siguientes:

- La identidad y la toma de conciencia de los profesionales de la educación desarrolla y fortalece la necesidad del perfeccionamiento continuo del proceso educativo como un todo, con un enfoque investigativo.
- El rescate de los valores y modo de actuación del profesional requieren de una actitud crítica e investigativa hacia la realidad, con vistas a su transformación.
- La investigación trae consigo un cambio que exige un verdadero conocimiento de la situación real del contexto objeto de estudio y de la teoría que la sustenta.
- La naturaleza práctica de los problemas educacionales no puede desatenderse, pues se le privaría del carácter educativo que tienen sobre los sujetos.

La investigación puede ser considerada un proceso para reunir y analizar los datos que sustenta el conocimiento científico. Desde este punto de vista implica la búsqueda de conocimientos y verdades que permitan describir, explicar, generalizar y predecir los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

Desde el siglo XX y hasta nuestros días, la idea de un conocimiento científico absolutamente verdadero, ha sido abandonada; es necesario someterlo a una crítica rigurosa y sistemática, utilizando todos los métodos y medios a nuestro alcance, pero considerándolo como una verdad objetiva, al mismo tiempo que parcial y relativa.

Como proceso social, la educación tiene un carácter complejo, multifactorial y variable. No es posible abordar su estudio por una sola ciencia, ya que todos los factores que en ella influyen varían en intensidad y modos de manifestarse en las diversas formaciones sociales, dándole especificidad en cada uno de nuestros países y territorios.

Hoy se discute con mucha fuerza si el proceso de educación es solo objeto de estudio de la pedagogía, o más bien está en el campo de las ciencias de la educación, al considerar el carácter científico independiente de la pedagogía con respecto a las demás: filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología educacional, entre otras.

En correspondencia con su objeto de estudio particular, cada una de las ciencias de la educación brinda un aporte específico a la ciencia y, como es lógico, a la sociedad en su conjunto.

La realidad educacional, y dentro de ella el proceso de formación del hombre a lo largo de su vida y su historia, constituye objeto de estudio de estas ciencias. Esto requiere de un análisis más profundo y completo, que

no realizaremos aquí para evitar el peligro de confundir los campos de acción de cada una de ellas. Sin embargo, sí es esencial saber que al hablar de la Metodología de la Investigación Educativa, nos referimos al proceso de búsqueda científica tanto de las condiciones de la formación del hombre en el transcurso de toda su vida, su análisis histórico social, como el del proceso de interiorización y toma de conciencia que se va produciendo durante su desarrollo.

Hoy resulta muy debatido el carácter científico de la pedagogía como ciencia independiente, y la necesidad que tiene cada uno de nuestros países latinoamericanos de estudiar particularidades de concreción. Es por ello que estamos de acuerdo con que solo el saber académico no podrá atender a la solución de los problemas de la educación en la realidad social; es necesario tener en cuenta la heterogeneidad estructural y cultural de nuestros países, así como los saberes que se van produciendo por sus principales gestores: educadores y educandos en su conjunto, tanto en las instituciones como en las comunidades, territorios y naciones donde se desarrollan.

Por tanto, es un proceso de enriquecimiento y transformación de las ciencias y, al mismo tiempo, de la práctica educativa, contribuyendo así a la formación integral del hombre. La realidad educativa estimula el desarrollo de las ciencias al plantearle nuevos problemas y tareas; además, permite verificar en la práctica educativa sus resultados y conclusiones teóricas.

Corresponde a las ciencias de la educación, y a la pedagogía en particular, al abordar su objeto, el perfeccionamiento de los métodos de investigación existentes, así como la búsqueda de otros nuevos que contribuyan a transformar la realidad.

### *Exigencias del proceso investigativo*

Al investigar sobre el fenómeno educativo, es necesario considerar una serie de variables, tanto temporales como espaciales, para tener un marco de análisis que contextualice adecuadamente los resultados de este proceso. Este marco comprende lo siguiente:

- Contexto internacional en el que se desarrollan y surgen diferentes concepciones sobre la educación.
- Contexto latinoamericano y caribeño donde se originan, desarrollan y perfeccionan teorías, métodos y estrategias explicativas y transformadoras de la realidad educativa.
- Análisis del desarrollo histórico de la educación para diferenciar su estado actual en relación con otros países, y encontrar así las perspectivas de desarrollo del fenómeno educativo.
- Análisis de la realidad educativa cubana actual y valoración de la especificidad territorial, atendiendo al principio de la unidad y la diversidad.

El proceso de investigación tiene lugar en un contexto donde existen múltiples influencias que es necesario desentrañar en el camino de la obtención de la verdad, de seguimiento de un nuevo conocimiento para la ciencia.

Desde otro punto de vista, el investigador se adelanta en este proceso, teniendo muy en cuenta los conocimientos y valores que guían y dan sentido a su actuación profesional.

Inevitablemente, en la selección de los problemas, en la determinación de los métodos y técnicas, en los recursos que se emplean, está presente la personalidad del investigador. Ningún paradigma ni procedimiento metodológico deberá, en el análisis de los factores, descontextualizar los hechos de la estructura personal, pues de lo contrario serán hechos “muertos” que no podrán ser interpretados correctamente.

Sin la investigación no es posible hablar de calidad de la educación, puesto que para poder describir, explicar y predecir fenómenos y actitudes, sistemas de relaciones, es necesario indagar profundamente en las realidades en que participan los sujetos del proceso educativo. No nos proponemos encasillar al futuro investigador en un esquema rígido; por el contrario, se aportan diferentes ideas, criterios y aspectos que deben tenerse en cuenta en el complejo proceso de la investigación educacional.

Resulta un elemento esencial a tener en cuenta, que el proceso investigativo es ininterrumpido, y que al encontrar respuesta a un problema surgen muchos otros que deben enfrentarse a partir de una práctica educativa realmente transformadora. Tal y como se aborda, la práctica social es la fuente del conocimiento, el criterio de su veracidad y la finalidad, en última instancia, de la investigación educacional. Es por ello que defendemos la idea de que la investigación educacional es un pilar esencial en la formación de un profesional crítico, creativo, y transformador de la realidad. Sin ella no podemos plantearnos los retos que les presentan hoy a los educadores cubanos los cambios sociales operados en el mundo y las transformaciones que se producen en el siglo XXI.

En la actualidad es ampliamente reconocido el papel de la investigación educacional en la elevación de la profesionalidad del docente. Sin embargo, en algunos países de Latinoamérica, a pesar de reconocer su importancia, escatiman recursos para el desarrollo pleno de la investigación en las diversas instituciones educativas.

Además de los aspectos antes señalados, resulta esencial una amplia discusión en la comunidad científica acerca de la conceptualización de la investigación educativa, así como de los paradigmas y enfoques a tener en cuenta para alcanzar mayores niveles de desarrollo y resultados adecuados a la realidad social en que se producen.

Existen diferentes definiciones de investigación educacional: para unos es un proceso de solución de problemas; para otros, un proceso de

producción de conocimientos nuevos sobre la realidad educativa. La educación como fenómeno social tiene un carácter complejo y multifactorial, de ahí las dificultades existentes acerca de qué es investigar en educación.

Un grupo de investigadores mexicanos y el CONACYT del propio país se plantean una serie de características comunes a la investigación educativa (IE):

- Actividad social de búsqueda sistémica de nuevos conocimientos sobre el campo educacional.
- Permite la explicación y evaluación de los problemas del fenómeno educativo.
- Garantiza la planeación y experimentación de nuevas alternativas y estrategias educativas.
- Fortalece la teoría pedagógica y las alternativas de desarrollo de la política educativa.
- Constituyen acciones sistemáticas y sistémicas que permiten hacer ciencia educativa.

Otros autores latinoamericanos y cubanos plantean, además de los antes expuestos, los siguientes:

- Carácter complejo y contradictorio del hecho educativo, tanto en las relaciones internas del objeto como en su contexto.
- No presenta parámetros cuantitativos estables, pues constituye un proceso complejo de los sujetos implicados en el proceso de formación del hombre.
- El investigador forma parte de la realidad social y educativa que estudia, donde se implica conscientemente a partir de valores, normas de relación, actitudes.

Si bien no es posible plantear una definición precisa, a partir de las características anteriores podemos resumir que la investigación educativa es un proceso de búsqueda sistemática de nuevos conocimientos y solución de problemas acerca de la formación del hombre, en el contexto social e institucional en que participa para el enriquecimiento de la teoría pedagógica.

En fin, la investigación educativa tiene funciones sociales, de desarrollo teórico, de vínculo directo con la docencia, así como de política y administración.

La investigación convencional sobre la educación presenta un grave defecto, ya que es realizada en ocasiones por expertos alejados de la realidad de la escuela. Otras veces no se investiga ni siquiera “sobre” la educación real, sino sobre entelequias bien controladas estadísticamente, pero inexistentes en la realidad; o sobre situaciones cuantitativamente generalizables, pero cualitativamente inexplicables, que llevan a formular infinidad de nuevas interrogantes al pretender introducirlas en la práctica.

La incidencia de los resultados de la investigación educativa concebida externamente, sobre la elevación de la calidad educacional, es baja si consideramos que se obtienen resultados investigativos que no se introducen en la práctica. Por ello, en nuestra concepción la investigación es proyectada desde el vínculo directo con la realidad, donde los investigadores son los principales protagonistas de las transformaciones educacionales. La investigación no mejora la calidad real de la educación hasta que sus conclusiones no entren en las aulas y se integren al proceso educativo.

Los profesores permanecerían ajenos al camino lógico de las recomendaciones didáctico-pedagógicas, si no participaran activamente en el proceso de investigación.

Hoy, en el contexto cubano, las ciencias de la educación se enfrentan a grandes retos:

- Enfrentar y participar activamente de la Revolución Científico-Técnica que se desarrolla en el mundo.
- La concepción del hombre, en el centro del desarrollo social, lo que garantiza la protección de su entorno.
- Elevado nivel de conocimiento y conciencia de los científicos.
- Elevar el nivel de eficiencia del trabajo científico. Se ha pasado de asimilar conocimientos a generadora de estos.
- Acortar cada vez más el ciclo de tiempo en que se materializa la generalización de los resultados científicos.

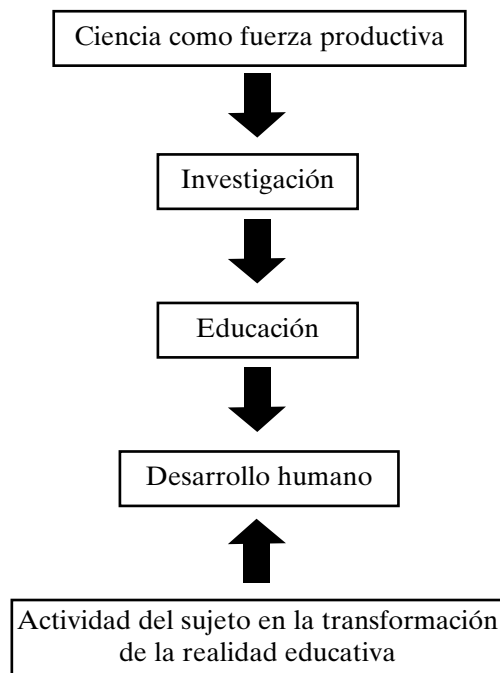
La eficiencia del trabajo científico se alcanza cuando se utiliza la vía más corta para la realización del proceso investigativo y la introducción de los resultados en la práctica social. La valoración de la eficiencia supone el establecimiento de la proporción entre los efectos económicos de una actividad científica determinada y los recursos invertidos en ella. Mientras mayores sean los resultados económicos, con respecto a los recursos empleados, así será el grado de eficiencia logrado.

Los argumentos antes planteados nos permiten formular los principios siguientes:

1. La investigación pedagógica como vía para la elevación de la calidad de los servicios educacionales.
2. La determinación de los problemas fundamentales de la actividad educacional en los territorios como fuente del proceso de investigación.
3. La solución de los problemas priorizados con la participación de los mejores educadores, cuadros educacionales y estudiantes de las universidades pedagógicas, lo que constituye su potencial científico.

Desde nuestra posición, los principios rigen el trabajo científico-educacional, se fortalecen con la participación de profesionales de diferentes niveles y especialidades, para abordar los complejos problemas que demanda la educación (investigación y educación constituyen un par dia-

léctico). Como se aprecia en el siguiente esquema, los resultados de la investigación contribuyen a elevar la calidad, mientras que de su accionar conjunto se garantiza el desarrollo humano pleno de la personalidad.



### *Enfoques de la investigación educativa*

Actualmente existen diferentes enfoques metodológicos que se discuten con fuerza en la comunidad científica: los que dimensionan lo cuantitativo sobre lo cualitativo, el enfoque centrado en lo cualitativo, y el enfoque que defiende la interacción dialéctica entre ambos (enfoque dialéctico materialista que defendemos en este trabajo desde la posición del marxismo leninismo).

Desde nuestro criterio, un enfoque es una concepción sistémica y sistemática aplicada en el desarrollo de la investigación y donde se integran métodos pertinentes al objeto de estudio en el campo de las ciencias de la educación.

La mayoría de los autores (Ericsson, 1985; Taylor y Bogdan, 1986; Park, 1996) consideran que la naturaleza del enfoque cualitativo radica en los métodos que son utilizados. Para otros investigadores la investigación cualitativa tiene un carácter exploratorio y de primer nivel, para luego aplicar otra más rigurosa y profunda, con verdadero rigor metodológico (refiriéndose a la cuantitativa).

Sin pretender establecer fronteras rígidas, ni esquemas que carezcan de un carácter dialéctico, a continuación presentamos algunos elementos que caracterizan la investigación cualitativa:

- Estudia la vida educacional en todas sus relaciones sociales en las condiciones naturales, sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales.
- Se dedica a estudiar significados intersubjetivos en el marco de las relaciones de los sujetos del proceso educativo.
- Utiliza la entrevista abierta y la observación participante, como vía para contrastar directamente la realidad.
- Se desarrolla sobre la base de una descripción profunda, estableciéndose códigos de comunicación simbólica.

En contraposición con estos elementos, la investigación cuantitativa somete la realidad a controles experimentales de variables, analiza hechos objetivos sujetos a leyes generales, prefiere el experimento y el test estandarizado, y tiene predilección por los modelos estadísticos y la precisión matemática.

En su libro *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Ruiz Olabuénaga resume las diferencias entre el enfoque cuantitativo y el cualitativo. Estas son:

- El método cuantitativo se basa en la teoría positivista del conocimiento, la cual modelada prácticamente en el esquema de las ciencias naturales, intenta describir y explicar los procesos y fenómenos del mundo social.
- La búsqueda de las generalizaciones o explicaciones sistemáticas debe apoyarse en evidencias empíricas. Son estas evidencias las que llevan al análisis de las relaciones empíricas, base de toda explicación sistemática.
- Toda esta búsqueda presupone la existencia previa de unas regularidades básicas que se pueden expresar en forma de leyes o relaciones empíricas. De ahí que se fomenten las técnicas estandarizantes de los experimentos controlados y de los sondeos masivos.
- Como reflejo de la confianza, en la evidencia empírica se ha dado particular insistencia a la fiabilidad y validez de esta búsqueda.
- El método cuantitativo insiste en el conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable.
- En definitiva, este método es fiable y sólido en tanto se acepta su postulado básico de que: el mundo social constituye un sistema de regularidades empíricas y objetivas, observables, medibles, replicables y predecibles mentalmente.

Como se observa, para Ruiz Olabuénaga son métodos; sin embargo, en su concepción subyace que es más que un método aislado. Por otro

lado, sintetiza de manera adecuada las características de este enfoque aplicable hoy a las ciencias de la educación.

Es necesario tener en cuenta que el enfoque cualitativo debe concebirse sobre la base de principios que le dan unidad lógica y metodológica:

1. Relación método - objeto de estudio como sistema abierto.
2. Respeto por la realidad tal y como es, expresada e interpretada por los sujetos.
3. Creatividad de los investigadores en las formas de actuación en el contexto.

El enfoque dialéctico materialista se fundamenta en la teoría marxista-leninista del conocimiento y el materialismo dialéctico e histórico. De acuerdo con ella, el conocimiento se produce, según V. I. Lenin, de la “contemplación viva al pensamiento abstracto y de ahí a la práctica”.

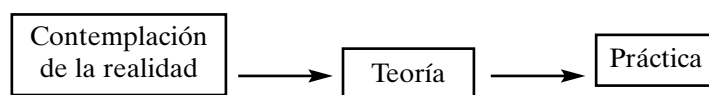
Como se observa, la práctica desempeña un papel esencial en la teoría del conocimiento, tiene como funciones:

- Base del conocimiento. Es en la actividad donde el hombre adquiere todas sus experiencias; en la misma medida en que conoce y transforma la realidad, se estimula su pensamiento y le permite penetrar en la esencia de los fenómenos.
- Como criterio valorativo de la verdad. Es decir, mide la corrección del conocimiento; un conocimiento teórico es verdadero cuando ha pasado por la práctica.
- Fin de todo conocimiento. Ya que el conocimiento del mundo es para dominarlo en la práctica, para transformarlo y satisfacer sus necesidades.

La realidad tiene un carácter objetivo e independiente de nuestros sentidos y un carácter histórico social determinado por el tipo de actividad. La investigación se realiza desde dentro de la realidad educativa con el fin de transformarla, de encontrar regularidades en la actividad pedagógica, para realizar acciones concretas que modifiquen su estado inicial.

En este enfoque el investigador está comprometido ideológicamente con la realidad, con valores socialmente significativos. Investigar significa conocer profundamente la esencia de los fenómenos educativos mediante la aplicación de los métodos adecuados para transformar dicha realidad.

Como se ha valorado, desde sus fundamentos existe una relación indisoluble teoría-práctica, planteándose como lógica:



Desde este enfoque, la investigación educacional es un proceso dirigido a caracterizar y transformar cada vez más profunda y esencialmente la educación; es un proceso que permite, a través de sus métodos de investigación, encontrar las regularidades, elaborar la teoría pedagógica, para transformar el proceso de preparación y formación permanente de las nuevas generaciones y de todo el pueblo.

Se combinan dialécticamente métodos cualitativos y cuantitativos de la investigación, atendiendo a la naturaleza del objeto de estudio.

Los resultados de la investigación evidencian un todo dialécticamente estructurado, siguiendo un ordenamiento lógico. Para alcanzar los resultados se ha realizado un proceso complejo de sucesivas valoraciones, teniendo en cuenta las contradicciones que surgen en el multifactorial fenómeno educativo: la contradicción fundamental del objeto de investigación radica en la diferencia entre lo que aspira a modificar (objetivo) y el estado actual del objeto.

Mientras mayor sea la necesidad social de un problema educacional, mayor será su actualidad e importancia. Para el análisis de los datos obtenidos, se aplican diferentes métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, lo que permite efectuar valoraciones dialécticamente sustentadas, por un lado en las evidencias empíricas, y por otro en la teoría precedente o en otros resultados científicos obtenidos.

La aplicación consecuente de los anteriores principios junto con los de consistencia, unidad de contrarios y triangulación, permitirá superar las contradicciones metodológicas entre los enfoques. La consistencia guía la dinámica de búsqueda de la unidad en la diversidad.

La unidad de contrarios garantiza identificar las contradicciones en el proceso investigativo, y al mismo tiempo la identidad de cada enfoque donde se tiene en cuenta la relación adecuada teoría-práctica. Mediante la triangulación el investigador determina la exactitud de los datos con la utilización de diversas fuentes, variedad de métodos o diversidad de investigadores. El trabajo en equipo constituye hoy una necesidad en la investigación educacional.

En general, el enfoque dialéctico materialista, permite superar las insuficiencias de otros enfoques, lo que determina aplicar una mayor dinámica al proceso investigativo.

## *Conclusiones*

- Investigación y calidad de la educación son dos categorías relacionadas, sustentadas en la actividad profesional del maestro y en el carácter científico de la pedagogía.
- Las transformaciones que se producen actualmente en la educación en Cuba están sustentadas en una profunda labor investigativa de

nuestros docentes y científicos. La determinación de los problemas que se dan en cada territorio, constituyen las fuentes de los nuevos y futuros proyectos de investigación.

- El desarrollo de nuestra educación le plantea a los educadores cubanos nuevos retos que exigen niveles más altos de preparación y búsqueda de nuevas soluciones.
- El enfoque dialéctico materialista de la investigación educacional posibilita superar las fronteras entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre la teoría y la práctica, entre lo nuevo y lo viejo.

## *Bibliografía*

- CASTELLANOS SIMONS, B.: *Curso intensivo de investigación científica*, Universidad Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia, 2000.
- CASTRO RUZ, F.: “Discurso pronunciado en el acto de graduación de las Escuelas Emergentes de Maestros de la Enseñanza Primaria, en periódico *Granma*, martes 3 de septiembre, 2002.
- \_\_\_\_\_: “Discurso pronunciado en la Clausura del VI Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas, el 4 de abril de 1992”, en *Fidel habla a la juventud*, Editora Abril, La Habana, 1998.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J.: “Enfoque de la investigación educativa en América Latina”, en *III Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación*, La Habana, 2000.
- FORNI, F. y otros: *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1993.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y otros: *Metodología de la investigación*, MacGraw Hill, México, 1995.
- MARTÍNEZ, M.: *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*, Paidós, México, 1995.
- NOCEDO DE LEÓN y otros: *Metodología de la investigación educacional*, Segunda Parte, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2001.
- REGENBRECH, A.: “El objeto de la ciencia pedagógica”, en: *Aportes. La Hermenéutica. Una aproximación necesaria desde la Educación*, Colombia, 1993.
- ROJAS SORIANO, R.: *Investigación social. Teoría y praxis*, Ed. Plaza y Valdés, México, 1995.
- \_\_\_\_\_: *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología*, Ed. Plaza y Valdés, México, 1996.
- RUIZ OLABUÉNAGA y M. ISPIZUA: *La decodificación de la vida cotidiana*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1989.

# REGULARIDADES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA<sup>1</sup>

*Dra. C. María Victoria Chirino Ramos*

La formación inicial investigativa como parte de la formación profesional pedagógica, está sujeta a regularidades que expresan las relaciones y vínculos estables y esenciales de este proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas regularidades que se han puesto de manifiesto a lo largo de los análisis realizados hasta el momento, expresan el vínculo entre el aprendizaje de la investigación educativa y la forma de sentir, pensar y actuar del futuro profesional de la educación. Estas regularidades son: la relación entre el aprendizaje de la investigación educativa y:

- el desarrollo de la identidad profesional pedagógica,
- el desarrollo del pensamiento científico pedagógico, y
- el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica.

## *Relación entre el aprendizaje de la investigación educativa y el desarrollo de la identidad profesional pedagógica*

Cuando se habla de la identidad de un sujeto individual o colectivo, hacemos referencia a procesos que nos permiten asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser el mismo, y que esa conciencia de sí se expresa (con mayor o menor elaboración o *awareness*) en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente su continuidad a través de transformaciones y cambios (Torre Molina, 2001).

La *identidad profesional pedagógica* es entendida como los rasgos y condiciones que tipifican al profesional de la educación y lo diferencian de otros

<sup>1</sup> Tomado de M. V. Chirino Ramos: "Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación", tesis de doctorado, ISPEJV, 2002.

profesionales, permitiéndole desarrollar sentimientos de pertenencia a la profesión pedagógica y a tomar conciencia de que es un educador cubano, lo que lo obliga a reflexionar sistemáticamente acerca de su desempeño profesional en el marco de la realidad educativa contemporánea, y específicamente en su contexto de actuación profesional, lo cual sirve de estímulo que lo impulsa hacia el autoperfeccionamiento de su modo de actuación profesional. La configuración de la identidad profesional está vinculada a la esfera valorativa del sujeto en la propia actividad profesional.

El desarrollo de la identidad profesional pedagógica parte de sentimientos positivos hacia la educación, como fenómeno social vinculado al mejoramiento humano y al progreso social; hacia la profesión pedagógica, por su carácter humanista que potencia la transformación y el enriquecimiento de la personalidad; hacia la actividad profesional pedagógica a partir de reconocer no solo la importancia social de la profesión, sino también, dada la posibilidad de experimentar sentimientos de satisfacción personal por la realización de las funciones y tareas que permiten concretar el acto educativo, a partir de sentimientos positivos hacia la humanidad y específicamente hacia los estudiantes; por sentirse capaz de ayudar a otras personas en el crecer como seres humanos y sentirse realizado por hacerlo.

Estos sentimientos llegan a transformarse en convicciones solo cuando se pueden comprobar en la práctica, cuando se es capaz de enfrentar los logros y las dificultades de la misma desde una posición objetiva, reflexiva, autocrítica, constructiva. De ahí la importancia de que los estudiantes se involucren en tareas de carácter profesional que les permitan experimentar esos sentimientos y confirmar su validez en el marco de su desarrollo profesional y humano. Según Torre Molina (2001), muchos investigadores actuales prefieren hablar de actos de identificación, los cuales son intencionales, direccionales, objetivos, situados en escenarios particulares, que implican procesos de integración de las experiencias, apoyados en el lenguaje, la reflexividad y la narración.

Una adecuada orientación profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe contribuir a la búsqueda consciente y motivada del conocimiento científico pedagógico, al desarrollo de habilidades científico-investigativas y de valores ético-profesionales inherentes al proceder investigativo en educación, favoreciendo vivencias y experiencias positivas que pueden asociarse con estos sentimientos ya mencionados.

En la medida en que los estudiantes se adentren en la actividad pedagógica con una postura investigativa que caracterice su actuación pedagógica, deben ir comprendiendo cada vez mejor y con mayores fundamentos, su rol social de educadores; la necesidad de comprender a los sujetos con los que interactúan, atender sus necesidades, buscar y encontrar vías para que puedan desarrollarse como personalidades sanas y cultas, capaces de autotransformarse y transformar el mundo en que viven,

proceso de transformación que en el plano personal deben estar viviendo y que debe ir configurando su identidad profesional pedagógica, la cual se asocia indisolublemente al desarrollo del pensamiento científico pedagógico. Ambos elementos constituyen a su vez la base del modo de actuación profesional pedagógica.

### *Relación entre el aprendizaje de la investigación educativa y el desarrollo del pensamiento científico pedagógico*

La forma superior de la conciencia es el pensamiento. Refleja las cosas en su esencia, en su conexión, en sus relaciones con las demás cosas. Es un reflejo mediato de la realidad a través del conocimiento sensorial (Kursanov, 1979). De esta frase se infiere que el pensamiento se asocia a la actividad del sujeto, ya sea cognoscitiva, valorativa o práctica.

La constitución de un estilo determinado de pensamiento está relacionada con las transformaciones de determinada teoría, que posibilita, en cierta etapa del conocimiento, su mayor desarrollo, convirtiéndose en patrón para el estudio de todas las demás formas de conocimiento, en norma y ejemplo, de conformidad con el cual se construyen los modos de explicar la realidad, los métodos de investigación y los métodos de exposición de los resultados de las búsquedas científicas (Academia de Ciencias de Cuba y Academia de Ciencias de la URSS, 1978).

De esta manera, las transformaciones de las concepciones educativas sobre las que se estructura la formación profesional pedagógica en la actualidad, al dar a los estudiantes un papel protagónico en su propio proceso de educación y desarrollo, al considerarlos capaces de “ser” y “hacer” de forma responsable, independiente y comprometida, favorece el vínculo entre la teoría y la práctica pedagógica desde una postura científica y reflexiva, que estimula la investigación educativa como la vía legítima de solución de los problemas educativos, lo que va conformando el pensamiento científico pedagógico a lo largo de la carrera.

Este pensamiento, como proceso activo de reflejo de la realidad educativa, mediatizado por el conocimiento científico de la educación como fenómeno social, así como por las motivaciones, vivencias, experiencias y valores de base que tiene el sujeto, se orienta al análisis crítico de su propia práctica educativa, así como al establecimiento de relaciones causales que permiten interpretarla adecuadamente, proyectarla de forma enriquecida y transformarla de manera creadora.

En la medida en que se va dominando la teoría científico-pedagógica, este pensamiento se va haciendo más complejo hasta llegar al estableci-

miento de relaciones causales, a darle explicaciones lógicas y científicas a los hechos y fenómenos de la realidad educativa, aspectos esenciales de base para poder proyectar y ejecutar alternativas enriquecedoras de la misma. De ahí la importancia de que no se descuide la formación teórica del futuro profesional y se le otorgue a la formación investigativa el papel relevante que tiene en el proceso de profesionalización inicial.

### *Relación entre el aprendizaje de la investigación educativa y el desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica*

La apropiación por parte de los estudiantes del contenido esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación educativa, favorece la incorporación progresiva del mismo a su actividad práctica de carácter preprofesional; por lo tanto, aporta importantes recursos teóricos, metodológicos y axiológicos al desarrollo del pensamiento científico pedagógico y del modo de actuación profesional pedagógica.

Las acciones generalizadoras del método científico, es decir, problematización, teorización y comprobación, al desarrollarse como habilidades científico-investigativas, se van imbricando en las funciones docente-metodológicas y de orientación, permitiendo que los estudiantes lleguen a ser capaces de problematizar acerca de posiciones teóricas, así como de los hechos y sucesos que se dan en su esfera de actuación preprofesional, que acudan a la teoría como una necesidad para interpretar, fundamentar, validar y enriquecer su práctica, contribuyendo de esta forma al desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica. Este camino marca la apropiación del método científico, el que se utiliza como vía en todas las tareas del accionar pedagógico.

Esta regularidad pone de manifiesto la necesidad de prestar especial atención al proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación educativa, puesto que en la medida en que este aprendizaje se incorpore al sujeto como un todo, se expresa en su modo de sentir, pensar y actuar. Por tanto, aunque el resultado de la investigación educativa es esencial para elevar la calidad de la educación en el pregrado, el interés fundamental debe centrarse en el proceso más que en el producto, por su carácter formativo profesional.

## **CARACTERIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL EN EL PREGRADO**

*Dr. C. Roberto Valledor Estevill, Dr. C. José M. González Maunteca,  
Lic. Ariel Leyva Cutido*

La investigación educacional tiene como objeto de estudio el proceso educacional institucional o uno de sus subprocesos, que puede ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceso de formación de habilidades, la formación de valores, y muchos otros.

El problema se manifiesta objetivamente en la actividad profesional cotidiana del docente-investigador. Su solución tiene diferentes grados de prioridad al responder a problemas priorizados en el banco de problemas del centro, el territorio, o incluso a un programa ramal o nacional. Se sustenta en el método científico, materialista dialéctico, como fundamento ideológico, teórico y metodológico, y emplea como métodos específicos del conocimiento todos aquellos que contribuyan a ejecutar las tareas de la investigación y a obtener información, tanto teórica como empírica, del objeto de estudio, las causas del problema, así como las posibles soluciones propuestas en las condiciones de la investigación, conciliando en su justo equilibrio lo cuantitativo y lo cualitativo.

La investigación no solo da solución a un problema objetivo de la práctica educacional, sino que este problema debe incluir una contradicción teórica, algo no explicado; por lo que la investigación contribuye al perfeccionamiento de la teoría de la educación, al resolver contradicciones no esclarecidas hasta el momento, lo que se demostrará a partir de una revisión bibliográfica exhaustiva.

No descartamos la posibilidad de que existan investigadores “puros” del fenómeno educativo, lo que sí no concebimos es que todos y cada uno de los docentes no contribuyan desde su aula a perfeccionar su propia actividad profesional, haciendo uso del método científico como componente cultural, incorporado a su actuar profesional. No se pretende formar profesionales para investigar la educación, pero sí resulta imprescindible que los institutos pedagógicos formen profesionales de la educación capaces de investigar.

El docente-investigador es el que dirige el proceso objeto de estudio, y en primera instancia reconoce que puede alcanzar el objetivo deseado.

Con la solución no solo logra cumplir el encargo social a él encomendado, sino también incrementar sus conocimientos y su competencia profesional; por tanto, se perfecciona a sí mismo.

No se limita a describir o explicar los hechos o fenómenos de la realidad que interfieren las aspiraciones sociales; el docente-investigador se propone transformar la práctica escolar haciendo más eficiente dicho proceso.

A partir de su preparación profesional básica, el docente-investigador detecta el problema en su actividad práctica, pero en primera instancia reconoce que no posee los conocimientos necesarios para darle solución; él tiene que hacer una caracterización teórica detallada del campo en el objeto de estudio para determinar los indicadores que le permitirán hacer su diagnóstico integral, para detectar así las causas del problema y puntos sobre los que se debe incidir para provocar en él las transformaciones requeridas. En un tercer ciclo el docente-investigador diseña la propuesta para transformar el objeto y valida su factibilidad.

La investigación educacional en el pregrado sigue así al menos tres ciclos de interacción teoría-práctica en el proceso de acercamiento al nuevo conocimiento: diagnóstico-diseño, caracterización-pronóstico, propuesta-validación.

De acuerdo con su objeto de estudio y las condiciones en que la investigación educacional se desarrolla, hemos identificado las características siguientes:

1. Tiene como objeto el proceso educacional institucional o uno de sus subprocesos.
2. El problema se manifiesta en la actividad profesional cotidiana del docente-investigador.
3. Se sustenta en el método científico, materialista dialéctico, como fundamento ideológico, teórico y metodológico, y emplea como métodos específicos del conocimiento todos aquellos que pueden contribuir a obtener información del objeto en las condiciones de la investigación.
4. Contribuye al perfeccionamiento de la teoría de la educación, al resolver contradicciones no esclarecidas hasta el momento.
5. El investigador es parte del objeto de estudio, por tanto se perfecciona a sí mismo.
6. No se limita a describir o explicar la realidad, se propone transformarla.
7. Sigue al menos tres ciclos de interacción teoría-práctica en el proceso de acercamiento al nuevo conocimiento: diagnóstico-diseño, caracterización-pronóstico, propuesta-validación.

En el marco concreto de la microuniversidad, donde se desarrolla la actividad investigativa del docente en formación, este necesita aplicar un modelo de investigación que tenga en cuenta la búsqueda continua de

soluciones a los problemas que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la participación activa de todos los factores que intervienen en dicho proceso.

A los efectos de este trabajo se asume la investigación educacional como la investigación acción participativa que, sustentada en el método científico, permite acceder a los nuevos conocimientos necesarios para dar solución a los problemas de la práctica educacional (Valledor, 2002). Según esta definición, la investigación educacional es considerada investigación acción, porque persigue transformar y perfeccionar la práctica educacional sin limitarse a describir los problemas o explicar sus causas.

El carácter participativo radica en que el investigador es el propio docente, que en el proceso de investigación se transforma a sí mismo, incrementando sus conocimientos para dar solución a los problemas que afectan su actividad profesional. En este proceso se involucran los alumnos, el colectivo pedagógico, la familia de los alumnos y la comunidad en general.

Castellanos (2001) refiere “cuatro cosas que no es la investigación acción”; ninguna de esas “cosas” son imputables a la investigación educacional de pregrado, pero sí vemos correspondencia total con la autora citada cuando afirma que “la investigación acción es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en que este actúa; ni las ciencias naturales ni las ciencias históricas tienen este doble objetivo”. Kemmis y McTaggart (1992) presentan “17 puntos claves de la investigación acción”, con los que coincide la investigación educacional de pregrado, enmarcándose en el período de la formación inicial del docente investigador.

La investigación educacional de pregrado debe sustentarse en el método científico como vía de acceso al conocimiento necesario para resolver el problema. En su desarrollo debe transitar de la experiencia previa que la práctica proporciona, a la proyección teórica del nuevo conocimiento, y de esta nuevamente a la práctica para su validación.

En su tesis de doctorado, Chirino (2003) afirma que en la formación de docentes el método científico deviene contenido esencial de este proceso y determina la lógica de apropiación del conocimiento científico pedagógico y sus acciones generalizadoras: problematización, teorización y comprobación, sometidas a frecuencia y periodicidad, flexibilidad y complejidad, devienen habilidades científico-investigativas, y su fundamento dialéctico materialista es la base sobre la cual se desarrollan los valores ético-profesionales inherentes a la investigación educativa.

A partir de estas concepciones y con fines didácticos, para poder modelar los componentes y acciones que integran la investigación educacional como actividad científico-cognoscitiva-transformadora, se estable-

cen tres etapas, sin que en la práctica puedan apreciarse límites concretos entre el inicio y la culminación de las etapas, ni de las tareas que en cada una de ellas se ejecutan.

### *Etapas del proceso de investigación educacional de pregrado*

A continuación se describe cada una de estas etapas y las tareas que en ellas se ejecutan, revelando así la estructura de la investigación educacional de pregrado que ha modelado el equipo de investigadores de nuestro proyecto a partir del estudio sistemático de la actividad científica de nuestros estudiantes.

*Primera etapa:* previa a la investigación, aproximación al problema y diseño. Durante la etapa, desempeña un rol decisivo el Modelo Social Ideal (MSI) que el investigador asuma como referencia de partida. Este modelo es visto como el conjunto de exigencias o aspiraciones que la sociedad establece a la educación, los objetivos que aspira alcanzar.

En Cuba, esas exigencias se expresan en documentos oficiales que rigen la política educacional del país, como la Constitución de la República, las tesis y resoluciones de los congresos del Partido Comunista, el Modelo del egresado, los planes y programas de estudio, los discursos de los dirigentes políticos.

Desde el primer año de la formación el docente incorpora, como parte de su cultura, el Modelo Social Ideal (MSI) correspondiente a su futura actividad profesional, conocerá los indicadores generales que posibilitan establecer las principales regularidades o características del proceso docente, y constatará manifestaciones que se corresponden o no con el MSI. Esta contradicción entre el caso particular y el MSI conduce a la identificación del problema.

Existen otras vías mediante las cuales el docente en formación puede confirmar la existencia de un problema: a partir de informes de inspecciones, registros de entrenamientos metodológicos conjuntos, resultados de evaluaciones del proceso docente-educativo, informes de investigaciones y en el intercambio con el colectivo pedagógico.

Los programas ramales, las convocatorias a eventos científico-pedagógicos como los congresos internacionales de pedagogía y los foros estudiantiles de ciencias pedagógicas, los planes de ciencia e innovación, los bancos de problemas y las prioridades a las diferentes instancias, orientan al docente a constatar cómo se manifiestan esos problemas globales en su área de acción.

El problema es definido como una forma especial de conocimiento porque refleja la comprensión del investigador de una esfera de la reali-

dad cuyas propiedades y leyes le resultan parcial o totalmente desconocidas y por tanto es necesario investigar (Pérez, 1996). La solución del problema científico requiere de un nuevo conocimiento para la ciencia, necesario para resolverlo.

Por tanto, el problema se da en la interacción sujeto-objeto y su solución conduce al nuevo conocimiento, que enriquece al sujeto como sujeto social y a un resultado práctico que genera la transformación del objeto en sí. A. Lage apunta que la investigación científica es una tarea social: la hacen las colectividades humanas a través de determinados individuos, no a la inversa como algunos aún la describen.

Para argumentar un problema científico, se requiere:

- Que el problema sea objetivo, es decir, que exista y afecte el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Que su solución no haya sido totalmente descrita, al menos para las condiciones específicas del caso que se investiga. Debe demostrar que el sistema de conocimientos disponibles no permite dar una respuesta satisfactoria al problema.
- Que su solución constituya una necesidad social:
  - que sea significativa como para dedicarle esfuerzos y recursos,
  - que sea factible de ser investigado con los recursos y condiciones disponibles,
  - que constituya una prioridad para la escuela.

Una vez precisado y formulado el problema que ha de ser investigado, se precisa el objeto de investigación. Según Carlos Álvarez, el objeto de toda investigación social –entre ellas la investigación educacional– constituye un proceso. Se asume este criterio y se considera el objeto de la investigación educacional al proceso de enseñanza-aprendizaje o uno de sus subprocesos, donde se manifiesta el problema y sobre el cual debe actuar el docente investigador para lograr su transformación. Por otra parte, si el objeto de investigación es considerado un sistema, es necesario su análisis integral para establecer la parte de él que necesita ser estudiada y modificada para dar solución al problema planteado. Esta parte constituye el campo de acción.

La determinación del objeto y el campo permite expresar con claridad el objetivo que se propone alcanzar con la investigación y sus tareas. Este objetivo debe expresar un resultado, por lo que su formulación debe ser suficientemente precisa, de manera que exprese la transformación que se debe alcanzar en el objeto, y el medio o la vía con que se logrará dicha transformación.

El objetivo es la transformación que se aspira lograr en el objeto y el resultado es el producto o la propuesta que se aplicará al campo de acción para alcanzar dicha transformación. En la actualidad existe la ten-

dencia a formular de manera integrada el objetivo y el resultado en la forma resultado-objetivo. La correcta formulación del objetivo facilita el cumplimiento del resto de las tareas en el transcurso de la investigación.

Hasta aquí se han formulado categorías que orientarán hacia la solución del problema. Pero esta solución aún no existe a la luz de la teoría, se hace necesario la obtención de nuevos conocimientos. Corresponde entonces la tarea más compleja del diseño de la investigación: la proyección científica del nuevo conocimiento.

En la literatura relacionada con la investigación se recomiendan diferentes formas para plantear la proyección científica: preguntas gnoseológicas o científicas; idea a defender o hipótesis. Aunque en general estas formas se utilizan indistintamente y no existe un criterio unánime sobre cuál emplear, e incluso algunos autores consideran que puede investigarse sin llegar a plantear conjeturas (Colás, 1998), en la proyección científica de la investigación educacional de pregrado se han observado tres momentos diferentes, que están asociados a los conocimientos teóricos que tiene el docente investigador en formación. Desde este punto de vista el colectivo de investigadores considera válido asociar las formas planteadas a tres momentos de la investigación.

En un *primer momento*, se desconoce total o parcialmente cómo alcanzar el objetivo, por lo que inicia un proceso de búsqueda y profundización teórica sobre el campo en el objeto de investigación. Pero, ¿hacia dónde dirigir esta búsqueda? Se formulan preguntas gnoseológicas, dirigidas a:

- ¿Cómo surgió el objeto?
- ¿Qué evolución ha tenido?
- ¿Cuáles son las etapas evolutivas más significativas?
- ¿Cuáles son los rasgos distintivos de cada etapa?
- ¿Cuáles son sus componentes principales?
- ¿Qué relación existe entre sus componentes?
- ¿Cómo está estructurado el objeto?
- ¿Qué otros procesos influyen en su desarrollo?
- ¿Qué funciones cumple?
- ¿Qué influencias externas o internas influyen en el cumplimiento de sus funciones?
- ¿Cuáles son sus perspectivas futuras?
- ¿Cómo pudiera lograrse, elevar o perfeccionar el cumplimiento de sus funciones?

Muchas de las preguntas pueden surgir de las respuestas de otras, o como necesidad lógica del propio proceso de indagación teórica. Luego el investigador descarta unas, va integrando otras hasta conformar un cuerpo teórico coherente. En la búsqueda de respuestas siempre el investigador debe asumir una posición teórica y ser consecuente con ella, con sus categorías, prin-

cipios y leyes. Se partirá de las fuentes más generales –las filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas–, hasta llegar a las específicas de las áreas del conocimiento vinculadas al campo y al objeto de la investigación.

Luego, se asume que las preguntas gnoseológicas conducen a aquellos elementos del conocimiento sobre el objeto de investigación y el campo de acción que el investigador tiene que integrar para llegar al nuevo conocimiento.

En el *segundo momento*, como resultado de la sistematización e integración de las respuestas a las preguntas gnoseológicas, se llega a una idea o nuevo conocimiento teóricamente nuevo del campo en el objeto, el cual permite analizarlo desde una nueva arista y con una nueva visión.

La idea a defender expresa la síntesis de los nuevos conocimientos que se han alcanzado sobre el objeto de investigación y el campo de acción –después de un largo y profundo proceso de estudio teórico–, que permite proponer una solución al problema y que puede defender teóricamente.

En el *tercer momento*, si el investigador se propone validar la idea en la práctica, entonces se plantea una hipótesis que permite arbitrar un experimento pedagógico. La hipótesis expresa la transformación que se operará en el proceso pedagógico de acuerdo con el nuevo conocimiento que se va a validar en la práctica de forma experimental.

Como se ha expresado, la proyección científica puede plantearse mediante las tres formas sugeridas. De hecho se considera que deben emplearse las tres. Por ello, durante el proceso de formación del docente-investigador, debe seguirse la lógica planteada: desde las preguntas gnoseológicas hasta la formulación de hipótesis. Esta lógica posibilita una progresiva integración de conocimientos que facilitan el desarrollo de las habilidades investigativas.

Concluida la proyección científica, se determinarán las tareas de investigación que no necesariamente se ejecutan una a continuación de la otra, sino que en ocasiones se superponen y desarrollan paralelamente. Para cada una de las tareas se determinan los métodos, técnicas, instrumentos y las muestras que se emplearán.

Si partimos de que el investigador es un docente en formación y aceptamos que se desconoce cómo resolver el problema, la primera tarea que debe ejecutar es la sistematización de los conocimientos existentes para transitar al nuevo conocimiento.

### **Tarea 1. Caracterización teórica del campo en el objeto de investigación**

Con esta tarea se busca respuesta a las preguntas gnoseológicas. Tiene como objetivo establecer las relaciones esenciales que se dan en el objeto de investigación, los factores causales que lo condicionan y sus leyes de funcionamiento y desarrollo.

La caracterización teórica se fundamenta en la valoración crítica de las fuentes documentales mediante la aplicación del método histórico, los métodos lógicos, la modelación sistémica, u otros. Cada método cumple funciones gnoseológicas determinadas, por lo que se complementan entre sí y deben contribuir a la modelación holística del objeto.

De la caracterización teórica deben obtenerse regularidades teóricas acerca del objeto de investigación, que se emplearán como indicadores para la caracterización empírica y como fundamento teórico de la propuesta pedagógica.

## **Tarea 2. Caracterización empírica del campo en el objeto de investigación**

La caracterización empírica o diagnóstico profundo comprende la descripción rigurosa y sistemática del comportamiento del campo en el objeto; incluye la selección de los métodos empíricos de investigación: observaciones, encuestas, entrevistas, cuestionarios, análisis de los productos que genera el objeto de estudio, experimentos (explicativos o descriptivos), entre otros.

Al igual que los métodos teóricos, los empíricos deben complementarse mutuamente, por lo que es recomendable elaborar una matriz de métodos e instrumentos contra indicadores para evaluar cada indicador por diferentes vías. Esto permite contrastar los datos obtenidos de diferentes fuentes e incluso hacer nuevas indagaciones en el caso de encontrarse contradicciones.

Es preciso aclarar que para cada método e instrumento de investigación se debe declarar la muestra a emplear; por ejemplo: alumnos a encuestar, directivos a entrevistar, clases a observar, libretas a revisar, entre otros.

Durante esta caracterización el investigador arribará a las regularidades empíricas del objeto de investigación, tanto positivas como negativas, y a sus potencialidades para la transformación.

## **Tarea 3. Elaboración de la propuesta educacional**

A partir de las caracterizaciones teórica y empírica se modela la nueva propuesta pedagógica que, en función del objetivo, puede estar dirigida a: evitar, atenuar o erradicar el problema manifestado en el objeto de investigación, de acuerdo con la historia evolutiva del objeto y de los conocimientos aportados por otras investigaciones realizadas.

El contenido de la nueva propuesta está en dependencia de las modificaciones que se considere necesario realizar en el objeto de estudio para que cumpla con las exigencias establecidas en la caracterización teórica,

y estará en consonancia con el sistema de conocimientos de partida y las necesidades concretas de la práctica pedagógica en el momento que se investiga.

De acuerdo con su estructura, la nueva propuesta puede constituir un elemento que se integra a un sistema de trabajo o un sistema en sí mismo. En caso de constituir un sistema, se debe declarar explícitamente su estructura y jerarquía, la interrelación entre sus componentes, las funciones generales del sistema y las funciones específicas de cada componente.

Tal como fue analizado, una nueva propuesta para dar solución al problema diagnosticado está en dependencia de las transformaciones que requiere el objeto y la capacidad del modelo teórico para aportar dichas transformaciones. En ese sentido, la nueva propuesta puede adoptar, entre otras, modalidades como las siguientes:

1. Estrategia. Estas están asociadas a problemas cuya novedad o complejidad limitan su solución a corto plazo y requieren del establecimiento de prioridades, así como involucrar a todos los factores que inciden en dichos problemas. La estrategia tiene un objetivo general, integrador, del que se derivan tareas específicas.
2. Metodología (no existe otra hasta el momento). Esta se propone cuando, ante un problema planteado, no están definidos los métodos para resolverlo.
3. Variante o alternativa metodológica o didáctica. Se propone cuando la metodología existente no resuelve el problema en las condiciones concretas en que este se manifiesta y es necesario introducir variaciones en su contenido o forma de aplicación. En este caso, la propuesta es sustancialmente diferente a la metodología aplicada hasta ese momento; posee un nuevo sustento teórico.
4. Recomendaciones metodológicas o didácticas. En este caso se parte de que existe una metodología, pero la misma no aporta todos los elementos necesarios para su correcta aplicación en determinadas condiciones, por lo que tiene que ser enriquecida con el aporte de nuevas sugerencias, respetando su esencia teórica.
5. Actividades, acciones, tareas o ejercicios. Cuando la metodología existente no garantiza por sí sola la solución del problema planteado y es necesario reforzarla, entonces se describen y desglosan las tareas generales o específicas y se proponen conjuntos, o de ser posible, sistemas de actividades, acciones, tareas y/o ejercicios que complementan la metodología existente. Es menester diferenciar actividades de acciones: en el contexto de la investigación de pregrado, las actividades son aquellas que se realizan en un momento dado y con un objetivo que debe lograr en el transcurso de la actividad; las acciones, por el contrario, tienen un objetivo a alcanzar a largo plazo, cuando la acción se repite en diferentes actividades.

6. Medios de enseñanza. La metodología existente no cuenta con los medios de enseñanza necesarios para enfrentar la solución del problema planteado; o cuenta con medios, pero estos no son efectivos en las condiciones concretas del problema. En estos casos, generalmente, además de proponer nuevos medios, se proponen recomendaciones metodológicas para su inserción en el proceso pedagógico.

Para el caso de la investigación de pregrado no consideramos que el estudiante esté en condiciones de proponer una didáctica o propuesta didáctica que, a diferencia de la metodológica, debe revolucionar todos los componentes del proceso; igualmente tampoco consideramos la posibilidad de proponer nuevos currículos o alternativas curriculares.

Independientemente de la modalidad asumida, para la nueva propuesta debe:

- Perfeccionar el trabajo del docente.
- Acogerse a una concepción teórica.
- Responder al contexto donde se pretende aplicar.
- Factibilidad práctica, económica y política para su introducción.
- Poseer novedad científica e importancia práctica.

La concepción teórica, como resultado de la posición asumida, garantiza la existencia de los sustentos del objeto de la investigación desde el punto de vista pedagógico, psicológico y filosófico, entre otros, y argumentar sus ventajas a partir de la probabilidad de éxito en la consecución del objetivo.

No puede perderse de vista que los modelos teóricos tienen la capacidad de representar las características y relaciones fundamentales del objeto investigado, proporcionar explicaciones y servir como guía para generar hipótesis teóricas (Pérez, 1996). Estos elementos son los que permiten predecir teóricamente las futuras tendencias evolutivas del objeto bajo la acción de la propuesta planteada.

Responder al contexto significa que la propuesta debe tener en cuenta las necesidades de transformación del objeto y las condiciones para transformarse en el momento en que se pretende aplicar. Significa además que debe observar la correspondencia con el problema y su nivel de prioridad.

La factibilidad práctica, económica y política para su introducción y generalización es una exigencia que, en lo fundamental, está dirigida a garantizar que la propuesta tenga en cuenta los recursos y condiciones que se requieren para su puesta en práctica, las posibilidades económicas para disponer de dichos recursos y la correspondencia con los principios sustentados por la política educacional de la Revolución.

La novedad debe reflejarse con el rigor científico empleado, la originalidad, el nivel de creatividad y las facilidades que se ofrecen. La propuesta constituye un aporte práctico si su aplicación permite alcanzar total o parcialmente un objetivo no alcanzado hasta el momento.

## Tarea 4. Validación de la propuesta pedagógica

Una vez modelada la propuesta pedagógica y antes de ser introducida en la práctica educativa, es aconsejable someterla a la consideración de un grupo de especialistas o expertos en la materia, que podrán alertar sobre posibles inconvenientes que pudieran presentarse al aplicarla. Estos pueden ser del colectivo pedagógico del centro o de la zona, según el caso; también puede valorarse en una sesión de trabajo científico metodológico en la que los docentes emitan sus opiniones y sugerencias.

La consulta a expertos permite una valoración parcial previa a la introducción de la propuesta pedagógica, de manera que se reduzca al máximo la posibilidad de errores, pues las opiniones de los expertos permiten perfeccionarla o remodelarla.

La introducción de la propuesta en la práctica pedagógica constituye la vía fundamental para validarla. En este caso es necesario garantizar todas las condiciones materiales y organizativas que se requieren para lograr una correcta medición del impacto que se espera en la solución del problema.

Para los filósofos marxistas el rasgo más importante del experimento es que “constituye una acción sobre el objeto o las condiciones que lo circundan, ejecutada a los fines del conocimiento científico de la realidad”; por tanto, toda vez que alteremos conscientemente el curso natural de un fenómeno para su estudio científico, estaremos haciendo un experimento, independientemente del rigor o la forma de procesamiento de sus resultados.

El experimento en la investigación educativa no tiene la misma connotación que en las ciencias naturales y exactas, pero constituye un elemento comprobatorio o de validación confiable en la medida que sus resultados se ajusten a la realidad.

Al diseñar un experimento generalmente se selecciona una población, en la que se manifieste el problema; de ella puede separarse o no una muestra como testigo o patrón de comparación, a la muestra restante o a la totalidad, se le modifica el proceso educativo con la introducción de la propuesta, comparando al final los resultados con la muestra testigo. Si en el transcurso se puede demostrar que el grupo experimental manifiesta cambios respecto al patrón o con respecto a sí mismo, la propuesta es válida.

En la investigación educativa de pregrado el docente en formación investiga con su grupo de estudiantes, lo que constituye el universo o población y la muestra de investigación, por lo que no se requiere emplear métodos de muestreo. Él puede describir cómo su grupo evolucionó a lo largo del experimento, sin que sea necesario compararlo con otro; pero también puede compararlo con otro grupo del centro o el territorio, en ese caso; primero debe demostrar, mediante un diagnóstico inicial, que ambos grupos están en igualdad de condiciones.

Generalmente, al nuevo conocimiento solo se arriba con métodos nuevos porque no siempre se puede importar métodos o instrumentos ya aplicados con éxito en otras investigaciones. El docente-investigador debe modelar sus propios métodos e instrumentos de acuerdo con su objeto de estudio y las condiciones concretas de su investigación.

*Segunda etapa:* ejecución, control y regulación de las tareas de la investigación, se concretan los ciclos siguientes de interacción teoría-práctica. El segundo ciclo, donde se hace la caracterización del campo en el objeto tanto teórica como empíricamente, y el tercero, que incluye la propuesta y su validación en la práctica escolar del docente en formación. Esta etapa debe caracterizarse por la homogeneidad, concatenación y coherencia entre las tareas y sus resultados. Consiste en la ejecución de las tareas que implican la colecta y procesamiento de toda la información tanto teórica como empírica, la modelación de la posible solución al problema y su validación, hasta llegar a conclusiones definitivas.

*Tercera etapa:* comunicación y defensa de los resultados de la investigación. Se concreta a lo largo de toda la investigación cada vez que se rinde cuenta del trabajo realizado, los trabajos de curso y de diploma.

El diseño y cada resultado parcial serán comunicados y defendidos ante el grupo de trabajo científico estudiantil, el colectivo pedagógico de la microuniversidad y las autoridades académicas de la Sede Municipal o el ISP, en rendiciones de cuentas, artículos y ponencias para eventos.

La concepción de la investigación que asumimos requiere que el investigador adopte, y así lo manifieste en el informe, posiciones personales bien definidas; por ello consideramos acertado el empleo de la redacción en primera persona, tanto en las valoraciones teóricas como de las observaciones empíricas y conclusiones a las que se arribe.

Esta etapa debe incluir la extensión de los resultados, que se desarrolla mediante el trabajo metodológico, los entrenamientos metodológicos, acciones de los centros de referencia, la superación y otras vías, generalmente ya vinculadas a la superación de postgrado.

## Conclusiones

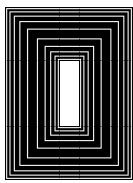
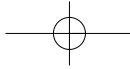
La investigación educacional se asume como la *investigación acción participativa* que, sustentada en el método científico, permite acceder a los nuevos conocimientos necesarios para dar solución a los problemas de la práctica educacional.

La investigación educacional en el pregrado sigue así al menos tres ciclos de interacción teoría-práctica en el proceso de acercamiento al nuevo conocimiento: diagnóstico-diseño, caracterización-pronóstico, propuesta-validación.

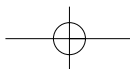
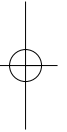
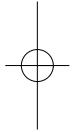
Se ha descrito el proceso de investigación educacional de pregrado en tres etapas, a partir de las cuales se modela la actividad científico-estudiantil en la microuniversidad. La primera etapa se extiende hasta el tercer año de la carrera, año en que el estudiante recibe la metodología de la investigación como asignatura, curso que debe concluir con la presentación y defensa del diseño. La etapa de ejecución se desarrolla en cuarto y quinto años, y la última se desarrolla a lo largo de toda la carrera pero tiene su momento más relevante en quinto año con la presentación y defensa del trabajo de diploma, aunque una vez graduado debe continuar el trabajo de extensión de sus resultados.

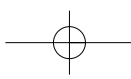
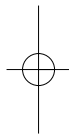
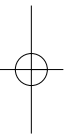
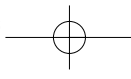
### *Bibliografía*

- VALLEDOR, R.: “Temas de metodología de la investigación en la escuela” [hipertexto en soporte electrónico], Las Tunas, Cuba, 2002.
- NOCEDO DE LEÓN, I. y otros: *Metodología de la investigación educacional*. Segunda parte, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- CHIRINO RAMOS, V.: “La formación inicial investigativa”, resumen de la tesis de doctorado, ISP Enrique José Varona, La Habana, 2002.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, G y otros: *Metodología de la investigación educacional*. Primera parte, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- Metodología del conocimiento científico*, Ed. de Ciencias Sociales, La Habana, 1978.



**TÉCNICAS E INSTRUMENTOS  
PARA LA PREPARACIÓN  
DEL MAESTRO EN LA  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**





# EL CUESTIONARIO. SU DISEÑO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA<sup>1</sup>

*Dra. C. Daysi Pérez Mato*

## *Introducción*

La mejor manera para comprender la operacionalización del diagnóstico es comenzar por adentrarnos en el diseño de algún instrumento, a través de los cuales se obtiene la información necesaria para el diagnóstico.

A pesar de que todo diseño expresa la unidad de lo general y particular, existen normas para la elaboración, aplicación e interpretación, siendo lo particular la esencia del instrumento en cuestión. Eso impide que exista una metodología para el diseño de todos.

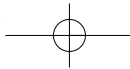
Cada instrumento requiere un diseño particular, y para que opere debe estar en función de los objetivos de la investigación.

Desde el punto de vista histórico, puede hablarse de estandarización de la aplicación del instrumento, no de su diseño. Desde el punto de vista matemático, todo instrumento implica tener un criterio matemático o cuantitativo.

El cuestionario es un instrumento versátil; se usa de manera frecuente, ya que posee un amplio uso en la práctica educativa y de dirección. Es un instrumento que permite recoger información útil mediante preguntas que son organizadas con determinados requisitos metodológicos y formuladas a las personas investigadas (Castellanos, 1998).

El objetivo del cuestionario es obtener información directa y/o indirecta acerca de uno o varios aspectos de interés. Este objetivo indica las posibilidades de uso del instrumento, dentro de las que se destacan tres maneras de obtener la información, lo que depende de los contenidos a evaluar (directa, indirecta y mixta). Para su aplicación debe tenerse en cuenta algunos requisitos, tanto generales como específicos.

<sup>1</sup> Material elaborado para la capacitación en la Dirección Científica Educativa de Profesores y Cuadros de Dirección.



## Requisitos generales

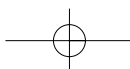
- Respetar la unidad teoría-método. Esto implica una concepción teórica de partida, armonía teórico-metodológica y congruencia interna (relacionada con el ajuste de la teoría o la modificación del instrumento, evitando así la disonancia).
- Correspondencia entre el objetivo específico y los objetivos generales de la investigación.
- Claridad y precisión respecto al tipo de información que se desea obtener (información del sistema, de una parte, de un subsistema).
- Importancia de la consigna o demanda de cooperación (primer contacto con el instrumento, de ahí depende todo el decurso de la información que se desea obtener).

## Requisitos específicos

- Uso combinado de preguntas: directas-indirectas, abiertas-cerradas y semicerradas-mixtas.
- Indagación múltiple (evaluar cada aspecto desde diferentes preguntas, aristas en el cuestionario). Un fenómeno puede presentarse desde diversas aristas y en sus múltiples relaciones.
- Anonimato con identificación oculta.
- Es recomendable emplear no más de 25 preguntas (teniendo en cuenta la norma actual, dado el agotamiento o cansancio del sujeto).
- Evaluar cada aspecto al menos por una pregunta (solo las necesarias y suficientes para cubrir todos los indicadores).
- Formulación adecuada. Las preguntas que expresan ambigüedad e imprecisión provocan confusión y tergiversación.
- Secuencia apropiada (uso de la “técnica del embudo”; de lo general, simple, hasta lo particular, específico y complejo, para ordenar las preguntas).

## *Etapas para el diseño y procesamiento del cuestionario*

- Establecimiento del contenido y tipo de las preguntas (etapa más importante, determina la validez, matriz de dato e interpretación).
- Redacción de preguntas.
- Valoración crítica de las preguntas (procede, permite obtener información pertinente, mide lo que se quiere obtener, expresa el contenido, mide el indicador).



- Determinación de los procedimientos de registros; literalmente, es el tono emocional (uso de grabadora), o tiempo de reacción (uso del reloj).
- Establecimiento de las condiciones indispensables para la administración del cuestionario.
- Pilotaje (ensayar con una muestra aleatoria, descubre nuevas variables, resultados no pensados, alternativas investigativas).
- Aplicación.
- Familiarización con los resultados (con los protocolos en la mano, estudiar pregunta por pregunta, hacer listados por preguntas categorizando respuestas) previa a la matriz.
- Elaboración de la matriz de datos, en la que cada pregunta se considera como una variable. Se operacionaliza el instrumento, transforma las respuestas en número.
  - Instrumento: VH
  - Preguntas: 1-17
  - Opciones (VH1 O1 - VH1 O10), VH2 O1 - VH2 O2)
  - Respuestas: si marca, 1; si no marca, 0.
  - VH, una sola respuesta: sí, 1; no, 0; no sé, 2; en blanco, 3.
  - Mantener los sujetos con el mismo número.

Sujetos	VH1 O1	VH1 O2	VH1 On	VHn On
S1	1	0	0	
S2	0	1	1	
S3	1	1	0	
S4	0	1	0	
S5	1	0	1	
Sn				

- Inspección de los datos. Limpiar, detectar errores (estadística descriptiva, tabla de frecuencia).
- Selección del paradigma estadístico. Es preciso conocer: tipo de muestra, tipo de hipótesis, tipo de variable (nominales...), resultados esperados, compatibilidad del modelo con las características de los datos, utilidad del modelo estadístico en función de las necesidades investigativas.

Ej.: Comparación: X - test de significancia, variables nominales - test de independencia, frecuencia esperada - distribución teórica.

La interpretación de los datos numéricos se realiza sobre la base de la concepción teórica del investigador.

Nota: para la correlación de las preguntas es necesario saber cada pregunta qué categoría está midiendo: orientación vocacional (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11); estado de satisfacción (4, 8, 12).

Definidos los niveles de las relaciones entre preguntas, se requiere del empleo del lenguaje sintáctico, de manera que se pueda categorizar. Veamos un ejemplo de cómo se manifiesta la primera etapa:

*Problema*

¿Qué relación existe entre el estilo de liderazgo y la indisciplina laboral en una escuela “X”?

*Hipótesis*

El estilo de liderazgo empleado por el directivo favorece la indisciplina laboral.

### **Etapa del establecimiento del contenido de las preguntas**

Supongamos, por ejemplo, que nos interesa aplicar un cuestionario a un claustro de profesores con la finalidad de determinar el estilo de liderazgo de su directivo, a causa del malestar general que experimentan los profesores en los últimos tiempos, lo cual ha provocado que muchos de ellos hayan perdido el interés y la motivación laboral, y evidencien en su comportamiento ciertos índices de rechazo laboral que ocasiona algunos problemas de disciplina que afectan el buen desempeño en sus funciones y la excelencia profesional.

Entonces, se establece:

- Categorización y conceptualización de la variable estilo de liderazgo (en tres esenciales): autoritario, ambivalente y democrático.
- Determinación de indicadores, a través de los cuales se expresa la variable y que permiten su manipulación.

**Variable**

Autoritario

**Indicadores**

Imposición

Prohibición

Represión

Agresividad verbal

Ausencia de reconocimiento social

*Formulación de propuesta de contenidos para cada indicador*

<b>Variable</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Contenido</b>
Autoritario	Imposición	Impone verticalmente su criterio y normas, sin dialogar ni persuadir
	Prohibición	Prohíbe de la misma forma las conductas que considera inadecuadas

Represión	Reprime la conducta indeseada a través de amenazas, castigos, sanciones y regaños.
Agresividad verbal	Responde a la conducta indeseada con malos tratos, tono afectivo negativo, gritos, respuestas impropias, chantaje profesional.
Ausencia de reconocimiento social	No estimula los pequeños logros de los o de algunos de sus subordinados en el desempeño de sus funciones.

Una vez establecido el contenido de las preguntas se pasa a la siguiente etapa.

### Redacción de las preguntas

En esta etapa se seleccionan los tipos de preguntas y la cantidad que serán formuladas, y se procede a su redacción, en función de los contenidos propuestos.

Por ejemplo: en el caso del primer contenido que se refiere al indicador *imposición*, que constituye un indicador empírico que permite medir la variable *estilo de liderazgo* en una de sus categorías: *autoritario*, se podría redactar la siguiente pregunta para ese contenido:

- Después de haber asignado las tareas, tu jefe cambia la decisión fácilmente cuando escucha los planteamientos y opiniones de sus subordinados.

Siempre \_\_\_\_\_ Raras veces \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

### Bibliografía

- PÉREZ MATO, D.: “El diagnóstico de avanzada”, en *Realidades y perspectivas del diagnóstico y el control*, Ed. Asesores Bioestadísticas, Potosí, Bolivia, 1997.
- PÉREZ MATO, D., O. CARVAJAL y otros: *Algunas consideraciones teóricas, metodológicas y prácticas sobre el diagnóstico en dirección*, Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona, La Habana, 1997.
- FRIEDRICH, W.: *Métodos de la investigación social marxista leninista*, Ed. de Ciencias Sociales, La Habana, 1988.

## TÉCNICAS PARA EL REGISTRO DE INFORMACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

*Dr. C. Gilberto García Batista*

La investigación educacional es la vía estratégica para elevar la calidad del proceso de formación de niños, adolescentes y jóvenes. A partir de la utilización de diferentes métodos y técnicas, el maestro puede obtener información valiosa de la práctica con vistas a su conocimiento y transformación.

Como se ha planteado, la investigación educacional es un proceso lógico dialéctico del conocimiento, que se desarrolla en forma de espiral. Por ello es tan importante el estudio científico de la práctica, de manera que se puedan descubrir sus regularidades.

El educador debe ser un investigador continuo de su realidad y mantener una incesante búsqueda en aras de encontrar las explicaciones de los diferentes hechos y fenómenos del proceso educativo, haciendo uso de los resultados científicos alcanzados por las ciencias de la educación. El problema esencial del maestro convertido en investigador de su propia práctica, consiste en la búsqueda de este conocimiento nuevo, en la investigación de lo desconocido, de la manera más correcta, auténtica y económica posible.

El conocimiento de fenómenos y procesos pedagógicos se desarrolla a partir de dos vías principales: la primera, sobre la base del camino de lo concreto, como existe en la percepción y la representación hacia lo abstracto; y la segunda, en el camino de lo abstracto a lo concreto, lo que no significa que ello nos lleve a una representación caótica de la realidad, como sucede en el caso de la percepción directa, sino hacia una totalidad abarcadora, con sus relaciones y contradicciones. Las dos vías están unidas entre sí y nos conducen al conocimiento científico de la realidad: la primera parte de lo concreto y utiliza la observación y la representación; en la segunda, las determinaciones abstractas nos llevan a la reproducción de lo concreto.

Lo planteado nos permite afirmar la importancia de obtener información real por vías científicas, teniendo en cuenta que las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos, donde intervienen una serie de factores objetivos y subjetivos que se interrelacionan. De ahí lo apasionante y exigente que resulta la tarea de buscar la información que nos aportan las experiencias, comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas.

Buscamos apropiarnos críticamente de las experiencias vividas y damos cuenta de ellas, compartiendo con otras personas lo aprendido.

Ante esta compleja tarea para obtener y registrar información es necesario ordenar y reconstruir el proceso, realizar una interpretación crítica del mismo, y como es lógico extraer aprendizajes y compartirlos.

### **Fuentes de información a utilizar**

Es necesario identificar y ubicar la información esencial para luego ordenar sus principales elementos, además de identificar qué información sería necesaria conseguir mediante la observación, entrevista, búsqueda documental, revisión de archivos, entre otros.

Es importante centrarse en aquellos registros referidos al objeto que se ha delimitado, para no perder tiempo en recopilar información que no se va a utilizar.

### **Procedimientos a seguir**

Se debe hacer un plan operativo de trabajo, donde se defina: las tareas a realizar y los responsables de cumplirlas; las personas que van a participar, cuándo y cómo; así como qué instrumentos y técnicas se van a utilizar; con qué recursos se cuenta y cuál será el cronograma de actividades.

### **Ordenamiento y clasificación de la información**

Se debe organizar toda la información disponible sobre los distintos componentes de la experiencia, teniendo como guía los aspectos esenciales referidos al objeto de investigación y en correspondencia con el problema que se quiere resolver.

Es fundamental determinar con claridad las variables, dimensiones e indicadores para ordenar y clasificar toda la información. En este momento se trata de ser lo más descriptivo posible, buscando no emitir conclusiones o interpretaciones adelantadas, aunque sí pueden irse anotando temas a profundizar o preguntas críticas que se trabajarán en otros momentos, lo cual permitirá profundizar en las causas por otras fuentes de información.

Se pueden utilizar matrices o cuadros que ayuden a ubicar los distintos componentes por separado, lo que favorecerá el análisis de aspectos particulares posteriormente.

### **Análisis y síntesis**

- Iniciar la fase interpretativa acerca de todo lo que se ha descrito y reconstruido previamente a la experiencia.
- Analizar el comportamiento de cada componente por separado y luego establecer relaciones entre ellos. Ahí surgen puntos críticos e interrogantes que deben ser resueltas con una nueva información.

- Observar las particularidades y regularidades; lo personal y lo colectivo, así como el contexto en que se producen.
- Buscar los factores claves o fundamentales; entender, explicitar o descubrir la lógica que ha tenido la experiencia (por qué sucedió lo que sucedió y no de otro modo).
- Es muy importante confrontar los hallazgos con otras experiencias y establecer relaciones con la información obtenida.
- Se deben confrontar las reflexiones surgidas de la experiencia y la información analizada con resultados teóricos obtenidos con otras fuentes e investigadores.
- Después de recopilar e interpretar el material, recurrir a formas diversas y creativas de comunicación: murales, videos, teatro, talleres, foros de debate, colección de folletos, fotonovelas, programas radiales o televisivos, entre otros.

Para poder utilizar cualquier instrumento es necesario conservar documentos, testimonios, que sirvan de registro de la información que vamos a recopilar. Tal vez esa información ya ha sido clasificada con anterioridad, archivada a partir de determinados criterios, que también son sometidos al análisis.

La recopilación y organización de toda esa información y documentación se considera un paso dentro del diseño de trabajo. Se afirma que este momento es, en sí mismo, una reconceptualización de la acción y la teoría, pues invita a distanciarse de la práctica para plantearse nuevos por qué y hallar respuestas, generalizaciones y explicaciones en el trabajo grupal.

La selección de los instrumentos a utilizar debe tener en cuenta cuáles son esas fuentes de información disponibles (informes o memorias de talleres, diagnósticos grupales, datos de encuestas, registro de acciones, videos, fotografías, entrevistas realizadas con anterioridad) y la forma en la que se pretende comunicar los resultados de dicho proceso. Recordemos que el registro fiel de la experiencia no es en sí la herramienta que se requiere, sino la materia prima para reconstruir teóricamente el proceso educativo. Más bien, el conjunto de conocimientos que se recogen mediante una gama variada de procesos de investigación; son insumos que se deben incorporar en una reflexión hacia la práctica.

Las herramientas escogidas constituyen un incentivo, una guía común para facilitar la reconstrucción histórica y propiciar el debate, de manera que se identifiquen las regularidades y las diferencias que caracterizan la experiencia, las etapas y los momentos, así como los aportes, carencias y fracasos más revelantes de esta según los protagonistas.

## *Algunas técnicas a utilizar*

Existen diferentes técnicas e instrumentos que resultan de gran utilidad para la obtención de información, la que estará en correspondencia con las necesidades del objeto de investigación. Entre ellas, una de mucha utilidad es el cronometraje de actividad.

La observación, y a partir de ella la descripción de las condiciones reinantes de todo tipo, fue uno de los primeros recursos metodológicos ampliamente utilizados por los educadores desde el siglo pasado. Para la obtención de datos cuantitativos resulta muy cómodo utilizar tablas mudas (tabla 1).

*TABLA 1. Asistencia de los grupos por sesión de clase en la escuela (cantidad de alumnos por grupo)*

Fecha \_\_\_\_\_ Escuela \_\_\_\_\_

Grupos	Grados						Total
	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.	
1							
2							
3							
4							

Nota: en cada cuadro se anota la cantidad de alumnos que asistieron por grupos en el día de clases.

Para realizar más fácilmente el análisis cuantitativo, resulta conveniente trabajar con una tabla que contenga las normativas (tabla 2). Este tipo de tabla exige que previamente se consulten los documentos que lo norman.

*TABLA 2. Característica de la carga docente de los alumnos de una escuela de la enseñanza primaria*

Escuela \_\_\_\_\_

Carga semanal	Grados					
	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
De acuerdo con el plan del MINED						
Real en el horario						
Diferencia en horas						

Si la carga coincide = 0; si es menor al plan, -; si es mayor, +.

El régimen diario de grupos pequeños se estudia con la ayuda del “fotocronometraje” o sencillamente cronometraje, que no es más que la descripción de las actividades del régimen y su resultado; es como una fotografía del régimen (tabla 3).

TABLA 3. *Cronometraje*

Escuela: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 Actividad: \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_  
 Grado: \_\_\_\_\_ Hora de terminación: \_\_\_\_\_

Nombre del alumno	Intervalos (en min)					
	5	10	15	20	25	30
Juan González	+	+	+	-	+	-
Maritza Ávila	-	-	+	+	+	+
Luis Fernández	+	+	+	-	+	+
Laura Pérez	-	-	+	+	+	+
Jorge Abreu	+	+	+	-	+	-
<b>Totales (+)</b>	3	3	5	2	5	3

Para el estudio de los diferentes tipos de actividad del colectivo (docente, laboral, deportiva, etc.), se utiliza el cronometraje por minutos. Las observaciones se realizan en alrededor de 10-12 alumnos. En la hoja de protocolo se anota de acuerdo con una simbología establecida. Por ejemplo, en la clase de Educación Laboral se pueden usar letras: M, corte de metales; L, lima de metales; Tr, trazado del material, etcétera.

Para caracterizar las actividades que no están relacionadas con las operaciones laborales, resulta cómodo utilizar distintos símbolos convencionales:

- Escuchar la explicación del profesor, con un punto (•).
- Organización del puesto de trabajo, con un asterisco (\*).
- Distracción durante el trabajo, con un signo menos (-), etcétera.

Primero se analizan los datos individuales, determinando los minutos en cada operación, para la organización del puesto de trabajo, entre otros.

En las clases de Educación Física, para detallar el carácter de la carga física, se utiliza el cronometraje cada 10 s, y además se puede relacionar la anotación del pulso en 10 s después de concluido el tema que se cronometró.

También se pueden registrar mediante el cronometraje las reacciones conductuales de los niños y adolescentes, lo que constituye un indicador indirecto pero objetivo de su estado funcional y en particular del desarrollo de la fatiga.

Al realizar el cronometraje, en la tabla se anotan las señales indicadoras de fatiga: distracción del trabajo = 0, reacciones inhibitorias (cambios de postura, pasividad durante el trabajo) con la letra I. El período de observación puede ser establecido de acuerdo con los objetivos de la investigación. Se calcula el porcentaje de los que caracterizan la actividad docente, la distracción y la excitación motora que evidencia la aparición de la fatiga.

Para calcular el nivel de actividad del colectivo es necesario:

1. Determinar la cantidad total de observaciones. En el caso anterior son 45, es decir, 9 intervalos por 5 alumnos.
2. Determinar el porcentaje de distracción durante la actividad, considerando el total de observaciones como 100 %. En nuestro ejemplo  $45 = 100\%$  y 13 es el total de intervalos en que los escolares estuvieron distraídos.

$$\text{Es decir: } \begin{array}{l} 45 \text{ ——— } 100\% \\ 13 \text{ ——— } x \end{array} \quad x = \frac{13 \times 100}{45} = 28,8\%$$

3. Determinar el nivel de actividad del grupo.

En el ejemplo es  $100 - 28,8 = 71,2\%$

Durante el proceso de observación de la actividad debe prestársele atención a la estructura de esta: duración de cada uno de sus elementos, utilización de los diferentes medios de enseñanza, y condiciones ambientales del local donde se realiza.

El cronometraje de varias clases o actividades se puede consolidar utilizando un modelo como el que aparece en la tabla 4, y a partir de la suma de los resultados se procesa como ya se ha explicado.

TABLA 4. *Modelo para procesar el cronometraje de varias clases*

Actividad observada	Cantidad de intervalos		Cantidad de observaciones
	Activo (+)	Inactivo (-)	
1	32	13	45
2	36	9	45
3	20	35	45
4	30	15	45
5	27	18	45
6	31	14	45
7	25	20	45
8	37	8	45
<b>Total</b>			

Sin embargo, la observación y descripción más cuidadosa no puede dar una caracterización ni explicación compleja a los múltiples factores que influyen sobre los educandos. Por eso, además de esta técnica resulta necesaria la aplicación de otras que permitan dar las características cuantitativas y cualitativas del objeto de estudio.

Es posible realizar otros tipos de registro, como el diario o el semanal, de manera individual o colectiva, con el fin de controlar la secuencia de acciones realizadas en un período de tiempo.

### Registro diario

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

¿Qué hice hoy?	Tiempo utilizado	¿Para qué lo hice?	Quiénes participaron	Resultados	Observaciones e impresiones

### Registro semanal

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Semana del \_\_\_ al \_\_\_ Mes \_\_\_\_\_ Año \_\_\_\_\_

Actividades desarrolladas	Fecha	Objetivos	Responsable	Participantes	Resultados

### Ficha de recuperación de aprendizajes

#### *Objetivos*

1. Recuperar lecciones de momentos significativos para ir conformando un banco de información de aprendizajes, que pueda usarse en la sistematización y ser compartido con otras personas interesadas en las experiencias que realizamos.

2. Ejercitarse en la redacción ordenada de relatos sobre hechos y situaciones importantes y aprendizajes cotidianos.

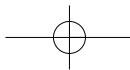
<b>Formato de la ficha</b>
Título de la ficha (idea central de la experiencia): _____
Nombre de la persona que la elabora: _____
Institución: _____
Fecha y lugar de elaboración de la ficha: _____
<p>a) Contexto de la situación (contexto en que ocurrió el momento significativo: dónde, cuándo, quiénes participaron, con qué propósito).</p> <p>b) Relato de lo que ocurrió (descripción de lo que sucedió, narrado de tal manera que se pueda dar cuenta del desarrollo de la situación, su proceso, el rol de los diferentes actores involucrados).</p> <p>c) Aprendizajes (enseñanzas que ese momento nos ha dejado y cómo nos podrían servir para un futuro).</p> <p>d) Recomendaciones (media página expresando qué recomendamos a alguien que quisiera, en un futuro, realizar una experiencia similar).</p>
Palabras claves que nos permitan identificar los temas centrales a los que se refiere la experiencia (luego de tener un conjunto, permitirán clasificarlas por temas comunes).

## **Matriz de ordenamiento y reconstrucción**

### *Objetivos*

- Permite tener una síntesis visual de lo realizado en la experiencia ordenada cronológicamente.
- Identifica momentos significativos.
- Identifica etapas.
- Permite ver continuidades y discontinuidades.
- Facilita el análisis de aspectos por separado.

<b>Fecha</b>	<b>Actividad</b>	<b>Participación</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Método</b>	<b>Resultados</b>	<b>Contexto</b>	<b>Observaciones</b>



Entre las recomendaciones a tener en cuenta para la utilización de esta matriz se encuentran las siguientes:

- Describir sintéticamente lo más relevante de cada aspecto.
- Ubicar en un lugar visible y en letras grandes (mural, pared, etcétera). Así, cuando se reúne el equipo, se va llenando y visualizando el desarrollo de las actividades.
- Utilizar durante la ejecución de la experiencia, o luego de realizada esta.
- Elaborar la matriz del período que se ha escogido en función del objetivo.
- Permite identificar etapas; pero en ese momento se ponen las que realmente se dieron, no las que estaban en el proyecto, es decir, se plasma lo realizado y no lo planeado, dado que no siempre coinciden.

## Guía de entrevistas

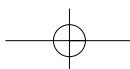
### *Objetivo*

Responde a tres preguntas: ¿a quiénes vamos a entrevistar?, ¿quiénes los van a entrevistar?, ¿sobre qué temas los vamos a entrevistar?

### *Procedimiento*

1. Recuerde que su plan de entrevistas debe estar orientado al objetivo de la investigación y no a otros temas diversos.
2. Identifique quiénes son las personas participantes claves para la reconstrucción y análisis de la experiencia.
3. Queremos obtener las opiniones y puntos de vista de cada participante sobre los temas siguientes:
  - Situación inicial y su contexto, antes del inicio de la experiencia.
  - Proceso de intervención y su contexto.
  - Situación final o actual y su contexto (resultados y beneficios) y su contexto.
  - Lecciones aprendidas.
4. Para cada una de las personas que se van a entrevistar, escriba una serie de preguntas que cubran adecuadamente cada uno de los cuatro temas.
5. Defina quién estará a cargo de hacer cada entrevista. Analice con cuidado las ventajas y desventajas de cada posible entrevistador, en relación con cada entrevistado.

El siguiente formulario puede ayudarlo a organizar esta actividad:



*Plan de entrevistas*

<b>Nombre del entrevistado(a):</b>		
<b>Nombre del entrevistador(a):</b>		
<b>Fecha:</b>	<b>Lugar:</b>	<b>Caso:</b>
<b>Tema</b>	<b>Preguntas</b>	
Situación inicial	Ejemplo: ¿Cómo inició el curso escolar con su grupo de alumnos en el proyecto de aprendizaje de la matemática?	
Proceso de intervención	Ejemplo: ¿Podría decirme cuáles han sido las actividades o hechos más importantes que ha realizado en este proyecto, en relación con el aprendizaje productivo de la matemática?	
Situación final	Ejemplo: En la última sesión de clases, ¿cómo fue la participación y el aprendizaje de los alumnos, en comparación con la situación inicial y con respecto a los que no están en el proyecto?	
Lecciones aprendidas	Ejemplo: Si pudiera volver a comenzar con este proyecto, ¿qué cosas haría de una manera diferente? ¿Por qué?	

*Análisis de la información de las entrevistas**Objetivos*

Al terminar las entrevistas se debe ordenar la información obtenida para analizarla, y responder tres preguntas:

- ¿Qué tan amplia es la variedad de perspectivas y puntos de vista en cada uno de los temas incluidos en las entrevistas (situación inicial, proceso de intervención, situación final y lecciones aprendidas)?
- ¿Cuáles son los principales consensos en cada uno de esos temas?
- ¿Cuáles son las principales diferencias en cada uno de esos temas?

*Procedimiento*

1. Cada entrevistador(a) debe pasar en limpio sus apuntes, y/o transcribir las grabaciones de las entrevistas.
2. Repase la información obtenida de cada entrevistado. ¡No confíe solamente en su memoria! Utilice los apuntes y transcripciones de las grabaciones de las entrevistas. En la medida en que va leyendo sus apuntes, anote sintéticamente las principales ideas del entrevistado (ver tabla 5).

3. Una vez que se ha ordenado la información proporcionada por cada entrevistado, hay que juntar todos los puntos de vista y opiniones. Para ello, se puede usar un formulario como el que se muestra en la tabla 6.
4. Cuando se tiene reunida la información de todos los entrevistados, hay que identificar los acuerdos y los desacuerdos. Para ello, se puede usar la tabla 7.

TABLA 5. Ordenamiento de la información de cada persona entrevistada

<b>Nombre del entrevistado(a):</b>	
<b>Nombre del entrevistador(a):</b>	
<b>Tema</b>	<b>Síntesis de ideas principales</b>
Sobre la situación inicial	Ejemplo: Los alumnos tenían serias dificultades de cálculo y algunos necesitaban de un tratamiento individualizado para resolver sus dificultades. El colectivo de grado tomó medidas.
Sobre el proceso de intervención	Ejemplo: Lo más importante fue la utilización de juegos didácticos elaborados por el colectivo de profesores con la ayuda de los propios alumnos. Los padres también participaron.
Sobre la situación final	Ejemplo: Este grupo se ha convertido en un modelo para los restantes donde el colectivo de grado aplica nuevas experiencias en otras asignaturas.
Sobre las lecciones aprendidas	Ejemplo: Hay que tener una actitud dispuesta a cambiar lo que hacemos tradicionalmente. Es importante tener buena información, capacitación y asistencia técnica para tomar decisiones a tiempo. Deberíamos haber comenzado el plan desde la preparación del curso y estar mejor organizados en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

TABLA 6. Ordenamiento de la información de cada entrevistado(a)

<b>Tema</b>	<b>Entrevistados(as)</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Sobre la situación inicial				
Sobre el proceso de intervención				

Sobre la situación final				
Sobre las lecciones aprendidas				

TABLA 7. *Principales acuerdos y desacuerdos*

Tema	Acuerdos		Desacuerdos	
	Ideas sobre las que hay acuerdos	Personas o grupos que participan en el acuerdo	Ideas sobre las que no hay acuerdos	Personas o grupos que participan en el desacuerdo
Sobre la situación inicial				
Sobre el proceso de intervención				
Sobre la situación final				
Sobre las lecciones aprendidas				

En el proceso investigativo de solución de problemas, es posible ganar claridad en la delimitación de la situación problemática con el uso de la ficha de descubrimiento propuesta por Luis Bigot.

*Ficha de descubrimiento*

Elementos de la ficha

Situación observada	Enumeración detallada de los elementos	Contexto en el que se desarrolla la situación	Contradicción esencial manifiesta
Descripción	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actores</li> <li>2. Instrumentos</li> <li>3. La acción, objetivo</li> <li>4. Relaciones internas</li> <li>5. Relaciones externas</li> <li>6. Términos claves</li> </ol>		

El *portafolio del maestro* es un expediente o archivo donde se ordenan los documentos relacionados con el proceso de aprendizaje que se produce en la formación profesional del docente, como resultado de la reflexión e intercambio en las diversas actividades de la práctica educativa que se desarrolla para solucionar los problemas profesionales que se le presentan.

Pueden ser parte de este expediente los testimonios de los participantes y usuarios de este proceso, los diseños de sistemas de actividades docentes y educativas, los sistemas de ejercicios, las tareas docentes, los textos, los apuntes del docente donde refleje reflexiones individuales, las conclusiones, los resúmenes, los gráficos y tablas, u otras formas seleccionadas por él, donde se expresen los momentos más significativos del proceso de trabajo y las interacciones entre los protagonistas así como las evidencias que demuestran los resultados obtenidos.

El *perfil histórico* intenta rescatar la información existente sobre una familia, una comunidad, una organización, un programa o un proyecto, con el fin de ordenarla cronológicamente. Para esto suelen hacerse entrevistas a personas que narren en forma secuencial los aspectos más relevantes. El texto que resulte de esto es revisado para sintetizarlo.

Las *cronologías históricas* se emplean para analizar de manera ordenada la información existente sobre tópicos específicos que conforman la historia de la unidad de estudio, según refieren sus implicados (el interés puede centrarse en aspectos sociales, culturales, económicos, etc., en un período de tiempo determinado).

El *mapeo participativo* (incluye la infraestructura, el espacio, los servicios y recursos humanos, etc.) es una representación gráfica del espacio o manejo por la unidad de estudio. Permite tener una mejor localización de los diferentes elementos que conforman el ámbito donde se desarrolla la experiencia, identificar sus potencialidades y el conocimiento que sobre su entorno físico tienen sus miembros, lo que para ellos es más significativo. Para trazar el mapa se utilizan la entrevista y el trabajo grupal.

El *diagrama de la organización* se conforma con un grupo de participantes de la experiencia para profundizar en el conocimiento de las diversas relaciones que esta ha establecido a nivel local, regional, nacional e internacional, desde lo que ellos perciben.

El *calendario de actividades* consiste en una línea de las actividades más comunes que se realizan en un período de tiempo determinado. Esto posibilita ordenar las diferentes actividades que ocupan a los actores del proceso, así como jerarquizarlas y clasificarlas.

Las *líneas de tiempo* se refieren a la elaboración de una serie de matrices donde se colocan indicadores por un lado y los años por el otro.

A manera de resumen, podemos plantear que las técnicas presentadas solo constituyen sugerencias para el registro de información que puede

ser utilizada para el registro de la información cuantitativa y cualitativa relacionada con un objeto de investigación determinado. Su selección y uso siempre estará en función de los objetivos propuestos.

## *Bibliografía*

*Biblioteca Virtual de Sistematización / Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de CEAAL.* [www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html](http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html).

BIGOTT, L. A.: *Investigación alternativa y educación popular en América Latina*, Fondo Editorial Tropykos, Centro Cultural Afrovenezolana, Caracas, 1992.

JARA, O.: *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica, 2001.  
[www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html](http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html).

\_\_\_\_\_: *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*, Alforja, San José, Costa Rica, 1994.

MARTINIC, S. y H. WALKER (CIDE): “La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular”, en *La sistematización en los proyectos de educación popular*, CEAAL, Santiago, 1987.

NARANJO GIRALDO, G.: “Formación de ciudad y conformación de ciudadanía”, en revista *La Piragua*, no. 16, CEAAL, Santiago, 1999.

OSORIO VARGAS, J.: *Cruzar a la orilla: debates emergentes sobre los profesionales de la acción social y educativa.* [www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html](http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html).

ZÚÑIGA, R.: “Sistematizar para qué y para quién” [ponencia], en *Congreso Mundial de Trabajo Social*, Lima, agosto, 1990.

## **ALGUNAS TÉCNICAS PARA EL DIAGNÓSTICO EN EL CONTEXTO INDIVIDUAL, GRUPAL E INSTITUCIONAL**

*Dra. C. Daisy Pérez Mato*

Ya hemos apuntado que en cada uno de los diferentes niveles en que se mueve el diagnóstico, este proceso asume características peculiares que lo particularizan, debido al hecho de que los métodos de investigación adoptan formas diferentes de aplicación e interpretación, en función del objeto de estudio que es abordado en cada nivel y debido, además, a que los mismos deben responder a determinada concepción teórica de partida, que de hecho también depende del objeto de estudio en cuestión.

De manera que es posible decir que la base teórico-metodológica del proceso de diagnóstico es contextual. Esto significa que se particulariza en los diferentes niveles; macro, meso y micro, atendiendo al objeto de estudio que se investiga en cada contexto de actuación.

Así pues, el diagnóstico en el micronivel, o lo que es lo mismo el diagnóstico en el contexto individual, adquiere determinadas peculiaridades en virtud de la complejidad de su objeto de estudio: *la personalidad*.

Antes de iniciar el proceso diagnóstico, en este nivel es preciso partir primeramente de una concepción teórica acerca de la personalidad y considerar en consecuencia los principios metodológicos que deben orientar su diagnóstico.

El enfoque personológico de la personalidad implica concebir esta configuración psicológica como un sistema; lo que supone considerar la interrelación necesaria entre todos sus componentes, o sea, las unidades componenciales del sistema de la personalidad no constituyen elementos aislados, sino que están intrínsecamente vinculadas, y cada una constituye una unidad, en la que se reproduce, a menor escala, la característica general del sistema: la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

La personalidad es considerada como el nivel superior de regulación psíquica en la actuación del sujeto; lo que quiere decir que el hombre puede autorregularse en virtud de su personalidad. A nivel de la personalidad es donde se alcanza el máximo nivel de regulación de la actividad humana: *la autorregulación*.

Existen dos niveles de análisis para la regulación de la actuación del hombre: uno que permite explicar ¿qué origina la actuación humana?, ¿qué es lo que mueve al hombre a actuar?; y otro que permite analizar la puesta en práctica de esa actuación, ¿cómo el hombre actúa?

Estos diferentes niveles de análisis de la regulación de la actuación constituyen el nivel de regulación inductora de la personalidad y el nivel de regulación ejecutora, respectivamente. Cada uno está constituido por unidades psíquicas en las que se expresan formaciones psicológicas, propiedades, procesos y cualidades psíquicas (Fernández, 1990). La regulación inductora comprende las unidades psíquicas que garantizan la movilización del sujeto en su actuación, dirección y el sostenimiento de la actuación.

Estas unidades se vinculan entre sí y conforman el sistema motivacional afectivo. La regulación ejecutora está constituida por las unidades psíquicas que garantizan que el sujeto ponga en juego las herramientas que le permiten llevar a cabo la ejecución de la actividad, los conocimientos necesarios para la ejecución, y que pueda además controlar la ejecución a partir del conocimiento de sus propios conocimientos y de las formas y estilos que garantizan la economía de sus recursos cognitivos. Estas unidades se integran en un todo único que se denomina *sistema cognitivo instrumental*.

La unidad del sistema motivacional afectivo y del sistema cognitivo instrumental, se manifiesta a través de la regulación inductora y de la regulación ejecutora, la regulación de la actuación de la personalidad.

De este modo, mientras más plena es la unidad entre los sistemas motivacional afectivo y cognitivo instrumental, más eficiente será la regulación que la personalidad ejerce sobre su actuación en un contexto determinado. Esto explica el ya viejo y polémico problema de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo.

Pero para poder explicar la personalidad, no basta con declarar que en ella se da la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, porque esta condición no es distintiva de la personalidad, sino que es una característica de la psiquis.

Para explicar la personalidad es necesario analizar cómo funciona esa unidad; caracterizar los vínculos que se dan entre estos dos aspectos distintivos de la regulación de la actuación humana. Así pues, existen tres dimensiones de esta regulación en el sujeto:

- Un funcionamiento armónico entre lo afectivo y lo cognitivo.
- Un predominio del aspecto cognitivo sobre el afectivo.
- Un predominio de lo afectivo sobre lo cognitivo.

De modo que la unidad de lo afectivo y lo cognitivo es existencial; pero no funcional. Por ello, para entender y explicar la personalidad es necesario analizar esta unidad en su aspecto funcional. Esto es, conocer cómo se estruc-

turan las relaciones entre las unidades psíquicas de uno y otro sistema y encontrar la relación entre los sistemas que conforman la personalidad.

Inmediatamente aparece una limitación para el diagnóstico de la personalidad, porque no existe un instrumento que permita en sí mismo evaluar la regulación inductora y la ejecutora, así como explicar la actuación de la personalidad con un enfoque sistémico e integral. Y es que la personalidad es tan compleja y tan abarcadora que no es posible investigarla si no es a través de sus unidades funcionales, y encontrar la estructuración de relaciones entre ellas.

Sin embargo, es posible trascender este problema si se analizan algunos de los principios de carácter metodológico que deben regir el estudio de la personalidad.

### *Algunos principios metodológicos que rigen el estudio de la personalidad*

#### **Relación de lo directo e indirecto**

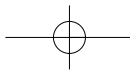
Toda técnica directa diagnóstica permite obtener una información a partir de las respuestas del sujeto; pero es posible obtener una información indirecta si establecemos relaciones entre las diferentes respuestas. Se trata de encontrar el vínculo entre la información directa y la información indirecta.

Lo más conveniente es utilizar en cada técnica indicadores directos e indirectos que permitan penetrar en la expresión subjetiva del sujeto, a partir del análisis del grado de correspondencia entre las respuestas del método directo (MD) y el indirecto (MI).

Cuando los resultados entre el MD y el MI coinciden, esto es una expresión de que el contenido que se evalúa está concientizado por el sujeto. Si esto no ocurre y existen diferencias entre los métodos directo e indirecto, significa que hay contenidos que no son conscientes para el sujeto o que simplemente no los quiere expresar.

El método tiene que proporcionar condiciones para que lo inconsciente aflore; para ello el método debe permitir indagar el fenómeno psíquico que se estudia; pero no de forma evidente, sino a través de diferentes situaciones que deben ser respondidas concretamente por el sujeto, y luego la combinación de las respuestas brinda la expresión del fenómeno que se estudia.

Por ejemplo, digamos que nos interesa estudiar los verdaderos motivos que llevaron a la selección de determinada carrera en un estudiante. En este caso resultaría muy conveniente utilizar un método indirecto y no preguntar directamente: ¿Por qué escogiste esta carrera? Un método indirecto podría ser un inventario de proposiciones del tipo.



A continuación, marca aquellas situaciones que tienen que ver contigo:

- \_\_\_ Me gusta mi carrera.  
 \_\_\_ Quiero ser alguien en la vida, la escogí porque me sentí presionado socialmente.  
 \_\_\_ La escogí porque se asemeja a la carrera que realmente quería estudiar.

En el ejemplo queda claro que el objeto de estudio puede caracterizarse de acuerdo con la manera en que se combinan las respuestas a las situaciones presentadas.

### **Relación de lo objetivo y lo subjetivo**

Todo lo psíquico es subjetivo porque pertenece a un sujeto y porque es un reflejo parcializado de ese sujeto.

¿Cómo lograr que el método revele la parcialidad del sujeto, que exprese realmente su punto de vista, o sea, cómo lograr que lo subjetivo se haga objetivo?

Lo mismo que el conocimiento es objetivo cuando refleja fielmente la realidad; el *método* brinda un conocimiento objetivo cuando refleja fielmente la realidad que investiga.

El método es objetivo en la medida en que permite conocer realmente la subjetividad. La objetividad no se logra estableciendo *a priori* indicadores, ni con uniformidad de procedimientos. Por ejemplo, una entrevista es más objetiva mientras más se ajusta al sujeto; por tanto, no debe tener uniformidad de procedimiento ni ser idéntica para todos los sujetos, aun cuando se esté indagando el mismo contenido.

Por eso es necesario garantizar que el método sea tan objetivo que permita reflejar lo subjetivo, es decir, que permita conocer la parcialidad del sujeto.

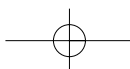
### **Relación de lo interno y lo externo**

Este principio se vincula al anterior y lo complementa. El método debe reflejar *lo que el sujeto hace y por qué lo hace*, para poder obtener un conocimiento real del sujeto. Así pues, el método debe informar acerca de lo externo de lo psíquico y lo interno del sujeto.

*¿Cómo conocer lo interno a partir de las manifestaciones externas?*

Lo externo puede ser analizado en dos niveles: periférico (comportamental actuado) y otro más profundo (comportamental inducido), o sea, la manifestación externa provocada.

De este modo el método tiene que garantizar el conocimiento de lo comportamental actuado y lo comportamental inducido, y el estableci-



miento de esa relación, de modo que permita explicar, por una parte, lo que el sujeto hace en función de lo que realmente lo mueve a actuar; y por otra parte debe permitir penetrar en los aspectos psicológicos relevantes en el sujeto; pero que no son habitualmente expresados, o bien porque no son conscientes para el sujeto, porque no quiere expresarlos, o simplemente porque no ha tenido la posibilidad de expresarlos.

Por tanto, el método tiene que informar acerca de la relación entre lo interno y lo externo, y esto puede lograrse combinando diferentes métodos; por ejemplo: la observación, combinada con otros métodos que induzcan la propia actuación del sujeto, como las situaciones de conflictos, y otros métodos de carácter proyectivo.

## *Algunas técnicas para el diagnóstico de la personalidad*

### **Relatos incompletos**

Tienen un amplio uso en el estudio de la personalidad, especialmente como método indirecto, en tanto el fenómeno que se investiga no se indaga de forma evidente, sino que se sitúa al sujeto frente a situaciones concretas, en las que se expresa el fenómeno estudiado indirectamente.

Esta técnica revela importantes tendencias motivacionales que funcionan incluso fuera del nivel consciente de la personalidad. Puede administrarse en dos variantes: una frase para que termine con un relato; por ejemplo: Ser dirigente... (se da un relato y el sujeto debe completarlo). En este caso el relato debe plantear una situación estrechamente conectada con la problemática a estudiar.

Los relatos pueden elaborarse de modo personal (yo) y de modo impersonal. Lo ideal es usar ambas formas para garantizar la relación entre el método directo y el método indirecto, o de lo contrario solo emplear la forma indirecta.

El análisis es absolutamente cualitativo. Se analiza el contenido a partir de lo expresado por el sujeto y se analiza el tipo de respuesta, carga afectiva y desenlace.

### **Situaciones de conflicto**

Su objetivo es penetrar en el funcionamiento motivacional del sujeto. Consiste en situarlo ante alternativas conflictivas de carácter antagónico, sobre las cuales debe tomar una decisión que muestre su posición con respecto a la situación de conflicto. Por tanto, la decisión constituye una expresión de la orientación motivacional con respecto al área que se

investiga. Existen diferentes tipos, en función de cómo se presente la situación: anecdótica, general-personalizada y escalar.

En la *anecdótica*, la situación conflictiva se presenta en forma narrativa y el sujeto emite un juicio acerca de la posible solución. La narración comprende a una persona que se debate en un conflicto y otra le sugiere una solución; entonces se le pregunta al sujeto lo que él opina de la sugerencia. ¿Qué dirías tú si tuvieras que aconsejar a esta persona? El sujeto debe valorar la situación y la propuesta de solución desde una tercera posición. Se utiliza la variante indirecta para lograr la implicación del sujeto en el problema.

En el caso de la *general-personalizada*, el sujeto tiene que asumir como suya la situación conflictiva que se presenta y declarar su actuación. ¿Qué harías tú, si te vieras...?

En la *escalar* se presenta un inventario de conflictos basado en proposiciones de carácter antagónico y el sujeto debe responder situándose en una escala cuyo gradiente va desde lo muy fácil hasta lo más difícil.

Por ejemplo: ¿Cuán difícil te sería dirigir, sabiendo que no te gusta hacerlo y estás comprometido definitivamente?

1. Tan fácil que lo haría sin pensar.
2. Fácil.
3. Más fácil que difícil.
4. No sé si me sería fácil o difícil.
5. Más difícil que fácil.
6. Difícil.
7. Tan difícil que no podría hacerlo.

Deben formularse entre 30 y 50 proposiciones de este tipo, e investigarse no más de tres áreas (laboral, personal y familiar). La calificación para cada área debe ser como sigue:

Ausencia de conflicto: 1.

Baja presencia de conflicto: 2-3

Conflicto moderado: 4-5

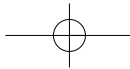
Alta presencia de conflicto: 6-7.

### **Técnica para evaluar el estado de satisfacción**

*Objetivo:* conocer el estado de satisfacción del sujeto con respecto a un tipo de actividad específica. Los contenidos a partir de los cuales se discrimina el estado de satisfacción, son presentados al sujeto en tres preguntas aparentemente no relacionadas entre sí.

### **Test de matrices progresivas de J. C. Raven**

*Objetivo:* detectar la estrategia cognitiva predominante utilizada por el sujeto en la solución de problemas.



Esta técnica fue diseñada por su autor para el diagnóstico del CI; pero ha sido validada con el objetivo antes descrito (Pérez Mato, 1995).

### **Cuestionario**

Esta técnica permite abordar tanto la esfera afectiva como la cognitiva de la personalidad, partiendo de la delimitación clara del objeto de estudio en sentido general y de los objetivos específicos para ese objeto de estudio (ver material publicado en *Selección de lecturas de Metodología de la Investigación*).

### **Completamiento de frases**

*Objetivo:* conocer el grado real de implicación personal del sujeto con respecto a un contexto determinado; esto es; conocer la parcialidad de lo psíquico.

### **Inventario de estilos de aprendizaje**

*Objetivo:* describir la manera en que el sujeto aprende y maneja las situaciones diarias que se le presentan en la vida. Facilita la comprensión de cómo el sujeto resuelve los problemas, dirige a los subordinados, toma decisiones, maneja nuevas situaciones, etcétera.

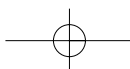
## *El diagnóstico en el contexto grupal*

La dirección de cualquier proceso exige el análisis del estado o condición inicial en que se encuentra el objeto o proceso que se quiere dirigir. Para conocer ese estado hay que diagnosticar, ya que a través del diagnóstico grupal el dirigente educacional puede conocer las características del grupo, así como la influencia que ejerce el mismo sobre la personalidad de sus miembros.

Según Casales (1995), un grupo sociopsicológico consiste en un número de personas que se unen para solucionar una tarea común para llevar a cabo una actividad; o sobre la base de necesidades comunes con el fin de satisfacerlas conjuntamente.

De acuerdo con este autor existen toda una serie de condiciones que han de cumplirse para poder hablar de un grupo sociopsicológico:

- Desarrollo de necesidades comunes o posibilidades de satisfacerlas en el seno del grupo.
- Proceso de diferenciación entre los miembros; el cual también se denomina fraccionamiento del grupo (papeles, roles).



- Posibilidades de comunicación.
- Coexistencia espacial y temporal.
- Necesidad de cooperación.

La evaluación o diagnóstico del grupo escolar o laboral debe orientarse hacia un enfoque eminentemente participativo, donde el papel activo lo desempeñen preferiblemente los mismos miembros del grupo.

Para lograr este enfoque es fundamental el diseño de métodos y técnicas que garanticen la participación de los miembros del grupo en la retroalimentación de la información. Además, si queremos explorar la vida intensa del grupo, los procesos que lo rigen, su espacio psicológico y su dinamismo, es necesario utilizar técnicas de dinámicas grupales, como dispositivo que permite captar los fenómenos y procesos dinámicos que definen el desarrollo de un grupo.

Para realizar el diagnóstico grupal es necesario aplicar métodos científicos que han probado su eficacia en este campo.

## La observación

La observación es un método de percepción sistemática y de descripción de las manifestaciones sociopsicológicas de la personalidad del grupo. Este método permite el conocimiento de las particularidades psicológicas de los individuos y grupos mediante el registro de los índices objetivos del comportamiento, tales como: expresiones verbales, gestos, formas de proceder, aspecto exterior, así como las características del medio en que tienen lugar estos comportamientos y de las circunstancias en que se producen.

Para utilizar la observación científica se requiere que en la preparación y aplicación de este método el dirigente tenga en cuenta un conjunto de requisitos, entre los que se encuentran los objetivos definidos, la elección de la situación, y el plan de observación.

*Objetivos definidos.* Los objetivos y las metas que se persiguen con la aplicación del método deben estar definidos; solo así se justifica la aplicación del método y de ello dependerán las fases subsiguientes.

*Elección de la situación.* Se debe elegir una situación en la que se ponga de manifiesto el objeto o fenómeno que se desea observar. Así por ejemplo, si lo que se persigue es la observación de determinados aspectos de la dinámica grupal, no debe elegirse una situación en la que el peso fundamental de la actividad se desarrolle individualmente.

*Plan de observación.* Una vez que los objetivos han sido definidos y elegida la situación, se debe proceder a la selección y diseño de la técnica o procedimiento concreto que será aplicado. Por ejemplo, puede ser una guía de observación estructurada, semiestructurada o no estructurada.

da, que contenga los aspectos que resultan relevantes de acuerdo con los objetivos planteados.

Garratt (1995) en *Dirección de la conducta de los individuos y grupos*, propone cuatro áreas de observación: la participación, la influencia y el control, la efectividad de la tarea y la atmósfera grupal.

## **Participación**

¿Está polarizada la participación? ¿Por qué? ¿Se destaca alguien por su vehemencia? ¿Otros son apáticos? ¿Hasta qué punto los más vehementes tratan de influir en otros? ¿Existen reservas en los comentarios sobre algún tópico? ¿Se resume? ¿Están claros los planteamientos? ¿Son objetivos o emocionales? ¿Las personas se escuchan unas a otras? ¿Qué peso tiene lo que dice? ¿A quién se le presta atención? ¿Quién es ignorado?

## **Influencia y control**

¿Cómo el grupo selecciona sus objetivos? ¿Cómo se torna la decisión? ¿Qué grado de compromiso tienen los participantes con la decisión tomada? ¿Cuáles son los signos de estatus y estructura de poder? ¿Intentan los participantes aumentar su influencia o evitan tener influencia? ¿Cuántos subgrupos existen? ¿Qué efecto tienen sobre el resto del grupo? ¿Las normas son explícitas o implícitas? ¿Se sienten libres para expresar sus verdaderas actitudes? ¿En qué dirección opera el grupo? ¿Existe desacuerdo abierto o se trata de lograr conciliación?

## **Efectividad de la tarea**

¿El grupo se dedica a trabajar o se entretiene en juegos? ¿Cuán prácticas y realistas son las sugerencias y decisiones tomadas? ¿El talento y los recursos de las personas son utilizados óptimamente, o subutilizados? ¿Por qué? ¿En qué medida el grupo es efectivo en la organización y división del trabajo? ¿Existe un plan único?

Los métodos de interrogación son ampliamente utilizados en la psicología y la sociología. Estos permiten recoger información sobre las necesidades, motivaciones, actitudes, y estados de opinión de una persona o un grupo.

Las técnicas más reconocidas son las entrevistas, la encuesta y los tests sociométricos, que consisten en la formulación de un conjunto de preguntas previamente elaboradas. Cada una de estas técnicas posee su campo de aplicación, por lo que se deben aplicar de acuerdo con los objetivos que se persiguen teniendo en cuenta las posibilidades de aplicación.

Estos métodos son de gran valor para obtener información de los sujetos; nos permiten conocer sobre la marcha del grupo, cuáles son sus dificultades o potencialidades y contribuir a que se produzcan las transformaciones correspondientes.

La *entrevista* y la *encuesta* se pueden aplicar para conocer las opiniones del grupo sobre determinados roles desempeñados por algunos de sus miembros, durante las actividades de grupo o como complementación de la observación.

Es preciso tener en cuenta un conjunto de requisitos generales en la elaboración de las técnicas de interrogación. Estas solo deben ser utilizadas cuando están claramente definidos los objetivos para los cuales se elaboran y las condiciones de su aplicación. Antes de confeccionar el instrumento, debe confeccionarse un listado inicial de preguntas agrupadas por tema que abarquen los aspectos del objeto estudiado. Este listado puede ser revisado por expertos o personas conocedoras del problema, con el fin de incluir, excluir o modificar preguntas elaboradas.

Debe comenzarse por preguntas de orden general y pasar gradualmente hacia aquellas que tienen mayor grado de dificultad o implican un mayor nivel de compromiso.

Las preguntas deben redactarse con claridad, e incluir los términos necesarios para que el interrogado comprenda la forma de selección de las respuestas. Se debe evitar la inclusión de preguntas triviales, asegúrese de que las preguntas se correspondan con la situación. Evite preguntas sugestivas y motivantes que influyan en las posibles respuestas de los interrogados, así como las que impliquen una respuesta socialmente aceptable. Se debe garantizar el anonimato o utilizar el control oculto de los interrogados.

Es aconsejable no emplear términos académicos y rebuscados, o vocabulario no conocido por el interrogado. Las preguntas deben ser fáciles de leer y comprender, sin términos ambiguos que se presten a confusión o a distintas interpretaciones.

Estos métodos deben ir acompañados de instrucciones claras y precisas, en las que se expresen los objetivos que se persiguen y el procedimiento a seguir por los interrogados.

Los errores más frecuentes en las entrevistas y encuestas son los siguientes:

- Hacer muchas preguntas.
- No anotar los datos de las entrevistas.
- Incluir preguntas que no guardan relación con el problema que interesa.
- Hacer preguntas que no queden claras para el interrogado.

Otro método de interrogación que se puede utilizar en el estudio de los grupos es el *sociométrico*, a través del cual es posible obtener información acerca de:

- Las interrelaciones deseadas entre los diferentes miembros (las personas aceptadas y rechazadas por cada cual, su afinidad) así como la intensidad de la preferencia.
- La posición o estatus sociométrico de cada uno de los miembros del grupo.
- El grado de popularidad, autoridad, expansividad y aislamiento de los diferentes miembros del grupo en sentido sociométrico.
- Las tensiones existentes en el grupo (las relaciones de rivalidad y antipatía a partir de los rechazos recíprocos).
- La estructura sociométrica del grupo en su conjunto, así como diversas subestructuras (subgrupos).

### **Elaboración del cuestionario sociométrico**

Para realizar la investigación de los miembros del grupo, se le presenta un cuestionario en el que cada miembro debe expresar sus preferencias para unirse a otros en la ejecución de una actividad. Se les advertirá que las respuestas quedarán en secreto.

Para la elaboración de las preguntas del cuestionario se tomarán en cuenta dos tipos de criterios: *funcional* (sociogrupo) y *afectivo* (psicogrupo).

La(s) pregunta(s) relativa(s) al criterio funcional debe(n) corresponderse con la actividad (o actividades) que realiza el grupo de trabajo, de estudio, y otros.

Ejemplo:

Señala los miembros de tu grupo con los que desearías realizar un trabajo que exija mucho esfuerzo y responsabilidad. Si se trata de un grupo de estudio, ¿con quiénes te gustaría formar un grupo de estudio para tu preparación con vista a los exámenes? Ambas preguntas se refieren al aspecto funcional.

Las preguntas relativas al criterio afectivo se refieren a los diferentes niveles de preferencia para la realización de actividades grupales.

Ejemplo:

Señale los miembros del grupo con quien te gustaría compartir una actividad recreativa.

Una vez elaborado el cuestionario sociométrico con las preguntas correspondientes para cada criterio, se establece el número de miembros del grupo que se deben elegir.

A menudo se establecen de 3 a 5 miembros. Una vez recopilados todos los cuestionarios de los miembros del grupo, la información se resume en la planilla sociométrica.

### Planilla sociométrica

Personas elegidas			
Persona que elige	1ra. selección	2da. selección	3ra. selección

A partir de los datos de la planilla se procede a la elaboración de la matriz sociométrica, que es una tabla de doble entrada en la cual aparecen, tanto horizontal como vertical, la relación de integrantes del grupo.

### Matriz sociométrica

Persona que elige	Personas elegidas							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	E							
2		E						
3			E					
4				E				
5					E			
6						E		
7							E	
8								E
<b>Total de recepciones</b>								

I  
P

En la tabla se expresan las emisiones (elecciones) realizadas por cada miembro, así como las recepciones. Para las elecciones se ha utilizado el sistema de designar con la letra (a) la primera, con la letra (b) la segunda, y la tercera con la letra (c).

Una mirada superficial a la matriz nos indica la cantidad de elecciones realizadas por cada miembro, a quién elige cada uno, y en qué orden y cantidad de elecciones recibe cada integrante.

Ofrece una visión de la posición de cada miembro dentro del grupo, por ello Moreno (su autor) propuso un *medio* para obtener información acerca de la estructura sociométrica del grupo: el *sociograma*.

Para esta representación cada miembro se simboliza con un círculo o triángulo, o ambos, si se desea destacar diferencias de sexo.

Las relaciones entre los miembros del grupo se representan mediante líneas rectas terminadas en flecha que parten del sujeto *que elige* y terminan en el sujeto *elegido*. Se puede utilizar una línea continua para la

primera elección, una discontinua para la segunda y una línea de puntos para la tercera.

### *Análisis e interpretación del sociograma*

*Miembro más popular.* Es el miembro o los miembros que reciben una cantidad de elecciones significativamente alta. Se le ha denominado también *estrella sociométrica* cuando son varios los miembros populares. En este caso la estrella será aquel que recibe el mayor número de elecciones entre los miembros más populares.

*Miembro aislado.* Es el miembro o los miembros que reciben una cantidad de elecciones significativamente baja.

*Miembro rechazado.* Es el miembro o los miembros que reciben una cantidad de rechazos significativamente alta.

*Eminencia gris.* Es el miembro elegido por la estrella sociométrica, aun cuando él mismo elige a otro. Puede influir en el grupo a través de las relaciones afectivas que mantiene con la estrella, por ello resulta de gran utilidad su detección. Se le denomina también *polarizador de segundo grado*.

*Expansividad sociométrica.* Este índice se determina a partir de la cantidad de elecciones que realiza un miembro en el grupo. Un miembro es expansivo, si emite una cantidad de elecciones significativamente alta; o es poco expansivo, si por el contrario emite una cantidad de elecciones significativamente baja con respecto a la tendencia grupal. Este aspecto denota en qué medida está dispuesto o motivado a anular o establecer relaciones con los demás miembros del grupo. Es necesario aclarar que cuando la consigna es sobre la base de tres elecciones, el índice de expansividad sociométrica no puede ser calculado.

*Elecciones recíprocas o reciprocidades.* Se refiere a los miembros que se eligen y constituye un indicador de la unidad del grupo.

Para el cálculo del índice de reciprocidad existente en el grupo se ha propuesto la siguiente fórmula:

$$Irec = \frac{\text{Número de elecciones recíprocas existentes}}{\text{Número de reciprocidades posibles}}$$

Este índice posibilita conocer el grado en que se eligen entre sí los miembros del grupo.

El cálculo de elecciones recíprocas posibles cuando las elecciones son ilimitadas por el investigador se realiza aplicando la fórmula siguiente:

$$Irec = Rp = \frac{n(n - 1)}{2}$$

Si las elecciones son limitadas a un número fijo ( $d$ ), entonces el número de elecciones posibles es  $dn$ . En este caso cada miembro no puede realizar  $n - 1$  elecciones, pues se ha restringido a un número fijo determinado y solo puede hacer  $d$  elecciones.

Si se quiere conocer el número total de elecciones posibles en todo el grupo, hay que considerar que en un grupo de  $n$  miembros, cada miembro puede hacer  $d$  elecciones, de modo que el número de elecciones posibles en todo el grupo será  $dn$ .

Si interesa calcular las reciprocidades posibles, es necesario dividir nuevamente entre 2; por tanto se tiene:

$$\frac{dn}{2}$$

La amplitud de este índice varía entre cero (inexistencia de elecciones recíprocas) y 1 (mayor existencia de elecciones recíprocas posibles).

*Subgrupos.* Son conjuntos de miembros unidos entre sí mediante elecciones recíprocas. Cuando el subgrupo se encuentra separado del resto del grupo, sin ser elegido por ningún miembro fuera de su pequeño círculo, recibe la denominación de *isla*. Si ocurre además que el subgrupo no emite elecciones fuera de su círculo, entonces se habla de *subgrupo cerrado*.

*Cadenas.* Están constituidas a nivel de grupo por una serie de miembros que se eligen de manera sucesiva, así el número A elige al B, este a un tercero, y así sucesivamente. Este fenómeno brinda una valiosa información, en tanto constituye un indicador del sentido en que fluye la información en el grupo, lo cual tiene importantes implicaciones pedagógicas para un grupo docente, y psicosociales para el caso de un colectivo laboral.

Para determinar la designación de líderes resulta útil plantear preguntas del siguiente tipo:

- Señale a los compañeros que están más capacitados, a su juicio, para desempeñar la responsabilidad del funcionamiento y dirección del grupo para el desarrollo exitoso de determinada actividad.

### *Posibilidades de análisis del sociograma*

El análisis del sociograma no se limita a la determinación de las reciprocidades, subgrupos y cadenas.

El sociograma posibilita otros niveles de análisis para el funcionamiento y dinámica grupal. Permite determinar el nivel de integración grupal, o sea, si es posible saber si el grupo se encuentra sólidamente integrado, o si por el contrario está disgregado; conocer alrededor de qué miembros se centran los subgrupos, qué relaciones (preferenciales) existen entre los miembros más elegidos, entre los diversos subgrupos (amistosos o antagónicos),

el nivel de correspondencia entre las elecciones realizadas por la tarea y las realizadas atendiendo a otros criterios, así como el nivel de correspondencia existente entre las posiciones oficiales de los miembros con su estatus sociométrico. Permite además detectar con respecto a qué criterios existe una mayor unidad grupal, bajo qué y cuáles condiciones y con respecto a cuáles se da la mayor disgregación grupal desde el punto de vista sociométrico.

Una variante para realizar el diagnóstico en el contexto grupal, específicamente en cuanto a la dinámica de las relaciones interpersonales, ha sido propuesta Amador (1993) utilizando la técnica sociométrica.

Para analizar la posición de los alumnos en sus respectivos grupos escolares la autora ha clasificado cuatro categorías: la primera, que agrupa a los que gozan de una mayor preferencia de sus compañeros; la segunda, a la que pertenecen los preferidos aunque en menor medida que la anterior; la tercera, donde se encuentran los alumnos limitadamente aceptados; y la cuarta, correspondiente al grupo de los que nadie prefiere o acepta.

Esta clasificación también es utilizada en sentido negativo, es decir, respecto al rechazo; aunque con una significación contraria donde resulta favorable la cuarta posición, en la cual se encuentran aquellos que nadie rechaza, y con un sentido negativo la primera categoría, a la que pertenecen los alumnos rechazados por muchos.

Para el profesor, esta información es fácil de obtener mediante una sencilla encuesta (técnica sociométrica), dirigida a conocer con quienes prefieren jugar, pasear o estudiar cada miembro del grupo o con quienes no desean hacerlo.

Los alumnos del grupo se enumeran y las respuestas se marcan en una tabla de doble entrada, como se muestra a continuación:

<i>Alumnos que se seleccionan</i>	<i>Alumnos seleccionados</i>					
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>n</i>
1	0	x		x		
2	x	0		x		
3		x	0	x		
4	x	x		0		
...						
<i>n</i>						
Total	2	3	0	3	...	<i>n</i>

Finalmente, se hallan los totales que ofrecen una rica información. Previo a la totalización se inutilizan los cuadros en que se cruzan los mis-

mos números (en la tabla aparece con un cero) ya que los estudiantes no se escogerán a sí mismo y esto sirve de control para evitar errores.

Mediante esta tabla o matriz sociométrica, el investigador conoce por ejemplo que el sujeto 3 no ha sido seleccionado por ningún compañero, que se eligen recíprocamente el 1 y el 2, el 1 y el 4, todo lo cual puede ser aprovechado como parte del trabajo educativo con grupos docentes o como parte del trabajo de cohesión y compatibilidad psicológica para el logro de la eficiencia laboral y la creación de colectivos de trabajo de alto rendimiento.

Un aspecto importante en esta información es conocer las causas que llevan a la aceptación y al rechazo entre los miembros de un grupo. Para ello se puede utilizar la interrogante *¿por qué?* a la encuesta que se realiza sobre las preferencias en el estudio, en el juego, en el paseo, para ocupar determinados cargos, en función de aquello que se desea saber.

Las causas pueden ser analizadas separando las que se refieren a la realización de la actividad investigada, por ejemplo: “lo prefiero porque sabe mucho, estudia bien”; o si es sobre los paseos: “porque es muy divertido, se pasa bien con él” y otros similares.

## *El diagnóstico en el contexto institucional*

El *diagnóstico institucional* implica la caracterización de una institución, las causas de los problemas, las potencialidades, encontrar las alternativas de solución a los problemas detectados, y las posibilidades de desarrollo de sus potencialidades. Está íntimamente vinculado con el diagnóstico individual y grupal que le sirven de base y punto de partida.

La premisa fundamental para operar con un diagnóstico a nivel macro, con el objetivo de elevar el funcionamiento de la institución, constituye sin lugar a dudas el enfoque participativo de la Dirección Científica que se convierte en una herramienta de trabajo imprescindible en la Dirección Científica Educacional.

El enfoque participativo de dirección no es algo nuevo, pues se sustenta en sólidos argumentos establecidos por la filosofía marxista leninista, como copropiedad, la colaboración, la correlación entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

Múltiples y variados han sido los enfoques y las teorías que han abordado aspectos esenciales relacionados con el enfoque participativo de dirección, entre ellas: la Teoría de Maslow, que centra la atención en la motivación y satisfacción de necesidades; las teorías de Elton Mayo y Kurt Lewis, que abogan por el poder compartido con las masas; la Teoría X, Y, Z (en Japón), que plantea la organización y calidad como elementos claves para el éxito y hacen énfasis en el control total

de la calidad. También hacen alusión a la influencia que ejercen los diferentes estilos de dirección: autoritario, paternalista o democrático en el logro de la eficiencia.

Por otra parte, Karl Rogers y Keith Davis destacan la importancia de las relaciones humanas, o sea, del elemento humano dentro de las instituciones. La Teoría *Working Play* (Trabajo en Grupo) introduce la concepción participativa en la administración y se ocupa de la creación de los círculos de calidad.

Las experiencias de aplicación del enfoque participativo de dirección tienen lugar primeramente en pequeñas empresas en Japón, con la adopción de nuevos paradigmas que le hacen ocupar posiciones destacadas que lo convierten en líder económico mundial cuando, durante los años cincuenta y sesenta del siglo xx, EE. UU. cayó en una importante crisis económica.

En Cuba, este enfoque se introdujo con mucha fuerza en los años noventa, con resultados importantes de trabajo en diferentes sectores, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y el Ministerio del Interior (MININT), las Brigadas Juveniles de Trabajo, el Movimiento de Innovadores y Racionalizadores, la participación en el proceso de rectificación de errores, la experiencia de la Empresa Antillana de Acero, y las experiencias de las cadenas hoteleras, entre otros; y más recientemente en el perfeccionamiento empresarial y en las gloriosas filas de nuestro Partido Comunista.

En realidad, el enfoque participativo de dirección comienza con los círculos de calidad, que son pequeños grupos de trabajadores que utilizan este enfoque, apoyándose en las diversas teorías de dirección para lograr más eficiencia en el desempeño laboral en busca de la excelencia institucional.

Sin embargo, hay que reconocer que todavía no se ha logrado de manera integral y unánimemente que en cada institución educacional funcione el enfoque participativo de dirección como un componente esencial del sistema de trabajo en la dirección científica moderna, a pesar de los numerosos y valiosos intentos.

El *enfoque participativo de dirección*, como herramienta esencial para el diagnóstico institucional, se implementa en tres pilares básicos:

*Compromiso.* Presupone identificación mental y emocional, individual y grupal, para la realización de las tareas. Desde el punto de vista psicológico está asociado con el sentido personal.

*Contribución.* Presupone el aporte a través de la motivación para la actividad y para lograr la satisfacción.

*Responsabilidad.* Presupone la relación entre el poder global y el poder operativo en los marcos de una tarea. Es preciso significar que el poder global corresponde a quien dirige, mientras que el poder operativo corresponde a quienes participan, incluyendo al que dirige.

De modo que el centro del enfoque participativo de dirección es el hombre, su motivación, su satisfacción, su realización en el grupo para lograr la eficiencia en el trabajo.

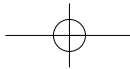
Entonces, el enfoque participativo de dirección es una filosofía de acción para lograr eficiencia, sobre la base de la motivación de los trabajadores, los cuales aportan sus ideas en el grupo para solucionar problemas y desarrollar sus iniciativas, creatividad e independencia. Este enfoque tiene un carácter contextual en tanto se aplica de acuerdo con las condiciones concretas de cada lugar, y esto constituye una premisa básica de su implementación.

Carbonell y Carvajal (1998) llevaron a cabo una experiencia empleando el enfoque participativo, con el propósito de elaborar una alternativa metodológica para la capacitación del personal docente de las instituciones educacionales.

El procedimiento empleado se expone a continuación y constituye, por los resultados obtenidos, una importante técnica para el diagnóstico en el contexto institucional que ha sido validada en diferentes centros educacionales de Ciudad de La Habana, y por tanto goza de una validez de uso probada en las condiciones de la escuela cubana actual.

#### *Procedimiento*

1. Primeramente se constituyó el equipo de coordinadores, formado por profesores de la institución educacional.
2. Al equipo de coordinadores se le impartió un entrenamiento inicial intensivo acerca de algunos aspectos generales de la dirección científica, el diagnóstico institucional y las herramientas del líder educacional, durante un mes, para asegurar que pudieran comenzar a ejercer sus funciones.
3. El equipo de coordinadores elaboró la estrategia de trabajo y el cronograma para su puesta en práctica.
4. Se analizó la estrategia con la dirección de la institución y las estructuras de dirección implicadas.
5. Se analizó la estrategia con las instancias provincial y municipal de Educación y se seleccionaron las instituciones educacionales.
6. Se analizó la estrategia con el Consejo Popular, como órgano de gobierno de la comunidad a la que pertenecen las instituciones educacionales.
7. Se efectuaron varias sesiones continuas de trabajo con los directores de las escuelas seleccionadas, con el fin de:
  - Proponer la interacción grupal entre los directores y con los coordinadores, constituyendo así el grupo de trabajo (coordinadores y directores) en un clima emocional positivo, caracterizado por una comunicación efectiva y una verdadera cooperación, estimulando en los participantes la confianza en sus posibilidades creadoras y en su



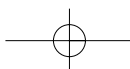
capacidad para dirigir las escuelas, sobre la base de un estilo regulador que promoviera la formación de una personalidad capaz de autorregularse, al responder adecuadamente las siguientes interrogantes: *¿qué puedo hacer?*, *¿qué quiero hacer?* y *¿qué debo hacer?*

- Participar activamente en: la determinación de los problemas generales que afectan la calidad del proceso docente-educativo en las escuelas; el análisis de los problemas y la formulación de los objetivos, cuyo cumplimiento contribuya a la solución de los problemas.
8. El equipo de coordinadores realizó visitas a las escuelas para familiarizarse con su problemática, interactuar con el personal y aplicar un conjunto de instrumentos, lo cual ayudó a caracterizarlas y determinar en qué aspectos centrar la atención y a través de qué mecanismos ejercer las influencias educativas.
  9. El grupo de trabajo efectuó sesiones mensuales para:
    - Elaborar el plan de acción cuya ejecución contribuyó a la solución de los problemas generales.
    - Valorar y adecuar el plan de acción sobre la base del intercambio de las experiencias que resultaron de su puesta en práctica en cada centro.
    - Continuar fortaleciendo los lazos afectivos entre los miembros del grupo de trabajo.
  10. Se determinaron los problemas específicos de la enseñanza y del aprendizaje en Matemática, Historia y Lengua Española (asignaturas priorizadas por el MINED).
  11. Se aplicó un conjunto de instrumentos diagnósticos para determinar las necesidades e intereses de capacitación del personal docente de las escuelas.
  12. El grupo de trabajo elaboró un Programa de Capacitación, teniendo en cuenta la caracterización de las escuelas, las necesidades e intereses del personal docente, los problemas generales y específicos y los planes de acción.

De acuerdo con la estrategia planteada al inicio y con los resultados obtenidos al poner en práctica la misma, fue elaborada por sus autores (Carbonell y Carvajal, 1997) la siguiente alternativa de metodología de capacitación.

### *Metodología para la capacitación de las instituciones educativas*

1. Constitución del equipo de coordinadores.
2. Entrenamiento del equipo de coordinadores.



3. Análisis de los objetivos y la estrategia de trabajo con los diferentes factores que intervienen en su puesta en práctica.
4. Puesta en práctica de la estrategia.
5. Constitución del grupo de trabajo (coordinadores y directores de los centros educacionales).
6. Determinación de los problemas específicos de la enseñanza y del aprendizaje que se presentan en los mismos.
7. Análisis de las causas de los problemas determinados.
8. Formulación de los objetivos cuyo cumplimiento contribuya a la solución de los problemas determinados.
9. Caracterización de los centros educacionales.
10. Elaboración de planes de acción cuya ejecución propicie el cumplimiento de los objetivos y la solución de los problemas.
11. Determinación de las necesidades e intereses de capacitación del personal docente.
12. Confección del Programa de Capacitación.
13. Aplicación del Programa de Capacitación.

Para llevar a la práctica la metodología propuesta, sus autores sugieren tener en consideración lo siguiente:

- El equipo de coordinadores estará constituido por personal calificado que sea capaz de poner en práctica la estrategia propuesta, una vez recibido el entrenamiento inicial.
- La composición del equipo puede variar de acuerdo con las características de las instituciones educacionales seleccionadas para su capacitación, pero el responsable de dicho equipo debe tener una sólida preparación psicopedagógica.
- El entrenamiento del equipo de coordinadores tiene como objetivo capacitar a los coordinadores, abordando algunos contenidos teóricos y prácticos, cuya asimilación asegure que sean capaces de desplegar la estrategia, e incluso entrenar a otros equipos de coordinadores después de aplicar la metodología para multiplicar la experiencia.
- Antes de poner en marcha la estrategia y durante su ejecución, el equipo de coordinadores establecerá todas las coordinaciones con los diferentes factores que intervienen en la aplicación de la propuesta de alternativa metodológica.

El diagnóstico institucional comienza con la detección del banco de problemas, debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de los centros educacionales. Para la identificación de los problemas generales se pueden utilizar diferentes técnicas, tales como la escritura de ideas, la reducción del listado y la votación ponderada.

Para la utilización del diagnóstico es preciso operar con un enfoque participativo de dirección y solicitar a las estructuras de dirección del cen-

tro a diagnosticar que formulen por escrito los cinco problemas fundamentales que afectan la calidad del proceso docente-educativo.

Una vez listados los principales problemas, se hace una devolución y se escriben en el pizarrón, con el propósito de filtrar el listado, tratando de concretar, sintetizar, evitar la reiteración de problemas, garantizar que sean problemas realmente diferentes y, en caso necesario, lograr la reformulación del problema, buscando que potencialmente puedan ser resueltos, para lo cual se intenta dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Es posible la solución del problema?
- ¿Se cuenta con los recursos humanos y materiales mínimos para resolver el problema?
- ¿Qué beneficios reporta la solución del problema?

De este modo quedan listados los principales problemas como resultado del trabajo grupal y se procede a determinar el orden de prioridad a través de la técnica Votación ponderada, para lo cual se le atribuye una puntuación hasta 15 puntos, que deberán ser distribuidos entre los problemas determinados en función de la importancia concedida. Pueden asignarse tanto números naturales como fraccionarios, exceptuando el cero (0).

Como resultado de la votación ponderada los problemas quedan ordenados jerárquicamente.

Para detectar problemas existentes y las potencialidades de una organización se sugiere la entrevista semiestructurada:

- ¿Cuáles son los problemas fundamentales que afectan el pleno desarrollo de su trabajo?
- ¿Qué medidas usted tomaría para hacer más efectivo su trabajo?
- ¿En qué medida los cambios que se proyectan afectan la calidad y efectividad de su trabajo?
- ¿Qué medidas usted propone que se deben poner en práctica de inmediato?
- ¿Cuáles han sido, en su criterio, los tres logros más importantes de la organización y en el área que usted dirige?

Las preguntas pueden ser dirigidas en dependencia del objetivo específico que se persigue, con la obtención de información residual, tal como:

- Conocer los problemas que más afectan el desarrollo de la organización.
- Desarrollar la participación efectiva de los trabajadores en la solución de los problemas.
- Valorar ideas frescas que no siempre llegan por los canales establecidos en la solución de los problemas.

- Conocer el nivel de información general de los trabajadores con respecto a la organización.
- Conocer el clima que los miembros quisieran tener en su organización.

### *Cuestionario del clima de organización*

Por cada una de las siete dimensiones del clima de la organización que se describen a continuación, coloque una A encima del número que indique su evaluación en cuanto a la posición actual de la organización con respecto a esa dimensión y un II encima del número que indique el lugar en el cual debiera estar *idealmente* la organización en esta dimensión.

1. Conformidad. Sensación de que a la organización se le imponen muchas limitaciones externas: el grado hasta el cual los miembros sienten que hay demasiadas reglas, procedimientos, políticas y prácticas a las cuales tiene que adaptarse, más que ser capaces de llevar a cabo su trabajo como entienden conveniente.

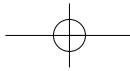
La conformidad no es característica de la organización	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	La conformidad es característica de la organización
--	----------------------	---

2. Responsabilidad. A los miembros de la organización se les da responsabilidad personal para lograr su parte en los objetivos de la organización; es el grado hasta el cual los miembros sienten que pueden adoptar decisiones y resolver problemas sin consultar en cada fase a sus superiores.

No se da responsabilidad en la organización	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Hay gran énfasis por la responsabilidad en la organización
---	----------------------	--

3. Normalización. Énfasis que la organización en una gestión de calidad y en una producción sobresaliente, incluyendo el grado hasta el cual los miembros sienten que la organización está fijándole objetivos excesivos y comunicándolos a la organización.

Las normas son muy bajas o no existen	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Las normas se fijan muy alto
---------------------------------------	----------------------	------------------------------



4. Recompensas. El grado hasta el cual los miembros sienten que no se reconoce su trabajo, y se les estimula por un buen trabajo más que ser ignorados, criticados o castigados cuando sale mal.
- Los miembros son ignorados, castigados o criticados.
  - Los miembros son reconocidos y recompensados.
5. Claridad organizativa. El sentimiento entre los miembros de que las cosas están bien organizadas y que los objetivos están desordenados o son confusos o caóticos.

La organización está desordenada, confusa y caótica	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	La organización está bien organizada y sus objetivos claramente definidos
---	----------------------	---

6. Aprecio y respaldo. La idea de que la amistad es una norma en la organización, que los miembros tienen confianza entre sí y se ayudan. La sensación de que prevalecen buenas relaciones en el centro laboral.

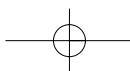
No hay aprecio ni respaldo en la organización	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	El aprecio y respaldo son muy característicos en la organización
---	----------------------	--

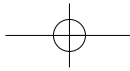
7. Liderazgo. Disposición de los miembros de la organización a aceptar el liderazgo y dirección de personas calificadas. A medida que aumenta la necesidad de liderazgo, los miembros se sienten capaces de desempeñar tales papeles y son recompensados por su exitosa dirección. El liderazgo se sustenta en la experiencia. La organización no está denominada ni depende de uno o dos individuos.

El liderazgo no es recompensado. Los miembros son dominados sobre la base de la experiencia	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Los miembros aceptan y reconocen el liderazgo o dependen y se resisten a los intentos de ser dirigidos
---	----------------------	--

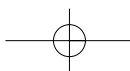
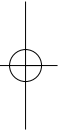
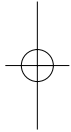
## *Bibliografía*

- AMADOR, M. A.: "Temas de psicología", en *Pedagogía para el maestro. III*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1987.
- CARBONELL, J. y O. CARVAJAL: *El enfoque participativo de dirección en el sector educacional* [material impreso], 1990.





- CASALES, J. C.: *Psicología social. Contribución a su estudio*, Ed. de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
- PÉREZ MATO, D.: *Realidades y perspectivas del diagnóstico y el control*, Ed. AB, Bolivia, 1987.
- \_\_\_\_\_ : “El diagnóstico en el contexto individual. Una alternativa para la solución de problemas teóricos y metodológicos”, en *Revista Científica Metodológica ISPEJV*, no. 34, enero-junio, 2002.
- \_\_\_\_\_ : “Dirección y organización de las instituciones educacionales cubanas”, en *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
- \_\_\_\_\_ : “Tecnología de la dirección científica educacional. Metodología de la investigación en dirección científica”, en *Curso Preevento Pedagogía 2007*, Palacio de Convenciones, La Habana, 2007.
- PÉREZ, R. G.: *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1987.
- RODRÍGUEZ, G.: *Enfoque y métodos para la capacitación a dirigentes*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1990.



# LA AUTOOBSERVACIÓN EN LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

*Dra. C. Regla Alicia Sierra Salcedo*

## *Introducción*

El presente estudio pretende argumentar la importancia del autocontrol y el automonitoreo en la actividad investigativa, en particular, y en la formación del futuro profesional de la educación, en general. Esto resulta necesario dadas las exigencias del nuevo modelo de formación docente que privilegia el autoaprendizaje como vía esencial para adquirir el modo de actuación profesional pedagógica.

En este sentido es importante considerar, como una de las técnicas para la autocorrección, la *autoobservación*, entendida como la observación de los propios procesos psíquicos internos no separadamente de la observación de los fenómenos externos. El conocimiento de la propia psiquis por la autoobservación se produce siempre más o menos por medio de la observación de la actividad externa. Las manifestaciones de la autoobservación pueden ser comprobadas por los datos de la observación externa, definición presentada por Rubinstein (1973) en *Principios de Psicología General*.

## *Desarrollo*

La perspectiva teórica en este estudio del autocontrol y el automonitoreo y que justifica el empleo de la autoobservación de la actividad investigativa, se resume en:

- La meditación como fenómeno multidimensional, asociada con estados de relajación psicofisiológica que optimizan la eficiencia de los innumerables mecanismos intrínsecos autorreparadores del cuerpo (Arias Capdet, 1997).
- Los mecanismos de activación y regulación del aprendizaje donde la metacognición, entendida como conocimiento de nuestra propia cog-

nición, ocupa un rol importante a través de la *reflexión y regulación metacognitiva* (Castellanos Simons y otros, 2002).

- La supervisión o monitoreo como medios de retroalimentación para la corrección pertinente de las actividades que se realizan (Pérez Mato, 2001).

### **La meditación: uno de los fundamentos que sustenta la autoobservación**

Según estudios realizados por Arias Capdet (1997), la *meditación* es un fenómeno multidimensional que puede ser útil en un marco clínico y en una variedad de formas. Está asociada con estados de relajación psicofisiológica, los cuales se ha propuesto que optimizan la eficiencia de los innumerables mecanismos intrínsecos autorreparadores del cuerpo. La meditación puede ser utilizada para aliviar el estrés, la ansiedad y otros síntomas físicos, además de que produce cambios cognitivos que pueden ser aplicados en la autoobservación y el manejo conductual, así como también para la comprensión de los patrones cognitivos limitantes o autodestructivos.

Según el enfoque oriental, *meditar* es la realización de una actividad que conduce al individuo a un estado de una elevada tranquilidad mental y a otras vivencias que tienen implicaciones de carácter espiritual (Del Monte, 1987). La meditación ha sido desarrollada y transmitida por las tradiciones religiosas y espirituales de Asia, y su práctica está extendida por todo el Oriente.

Los métodos de meditación concentrativa fijan la mente sobre un objeto particular, como la respiración, e intentan excluir todo otro pensamiento de la conciencia. Este tipo de meditación está prescrito en los Sutras Yogas (Taimni, 1961) y en el budismo (Komfield, 1977), según refiere el autor.

La concentración implica la supresión del funcionamiento mental ordinario, restringe la atención a un punto e induce estados de observación caracterizados por tranquilidad y deleite, es decir, estados de éxtasis (Engler, 1986). El budismo, sin embargo, también introdujo la práctica de las técnicas de meditación de percepción de la naturaleza interna, cuyo fin es penetrar en la naturaleza del funcionamiento psíquico y no alcanzar estados de éxtasis. Esta forma de meditación es un entrenamiento para estar alerta, en el cual la atención se enfoca hacia las emociones, los pensamientos y las sensaciones exactamente, que ocurren, sin elaboración, preferencia, selección, comentarios, censura, enjuiciamiento o interpretación (Engler, 1986). Es un proceso de expansión de la atención hacia tantos acontecimientos mentales y físicos como sea posible.

La meditación es un fenómeno multidimensional que puede ser útil en un marco clínico y en una variedad de formas. Está asociada con estados de relajación fisiológica que pueden ser utilizados para aliviar el

estrés, la ansiedad y otros síntomas físicos, además de que produce cambios cognitivos que pueden ser aplicados en la autoobservación y el manejo conductual y para la comprensión de los patrones cognitivos limitantes o autodestructivos (Bogart, 1991).

Arias Capdet (1997) resume lo planteado por varios autores al respecto; Goleman (1976) divide la meditación en dos categorías principales: métodos de concentración y técnicas de percepción de la naturaleza interna (TPNI).

En el estudio de los procesos psicológicos, una medida de la coherencia perceptual y cognitiva es el campo de independencia: la habilidad de separar estímulos dentro de un fondo de elevada estimulación. Fergusson (1992, 1993) estudió el campo de independencia en estudiantes de arte y observó que los que practicaban la meditación (MT) tendieron a obtener puntajes superiores en las pruebas, que los no meditadores.

En su estudio sobre el efecto de la meditación yoga en el control muscular para mantener el equilibrio, Dhume y Dhume (1991) concluyen que esta forma de meditación es de mérito para lograr concentración en actividades, tanto mentales como físicas.

Estos estudios permiten afirmar las posibilidades que tiene la meditación como base de la autoobservación para el comportamiento cada vez más eficiente en cualquier tipo de actividad y en particular la actividad investigativa, que requiere un aumento creciente de la independencia y creatividad del estudiante en formación.

### **Papel de la metacognición en el aprendizaje desarrollador**

En trabajos realizados por Castellanos Simons y otros (2000) se ha defendido la necesidad de potenciar en nuestros estudiantes el despliegue de un aprendizaje al que denominan *aprendizaje desarrollador*, refiriéndose a la correspondencia con los conceptos vigotskianos de educación y enseñanza desarrolladoras. No todo aprendizaje es desarrollador. Cualquier tipo de aprendizaje (cualquiera que sea su contenido, mecanismo, nivel de complejidad, etc.) produce *cambios* en determinados procesos y estructuras psicológicas internas y/o conductuales, que pueden ser observables o no externamente, a través de nuevas adquisiciones y logros, o de períodos más o menos largos de la vida.

Sin embargo, solo en el caso de que esas nuevas adquisiciones encierran en sí mismas el *potencial para promover nuevas transformaciones y, por lo tanto, impulsar el tránsito del sujeto hacia niveles superiores de desarrollo*, afirmamos que están ocurriendo aprendizajes verdaderamente *desarrolladores*.

Según el referido estudio, a partir de las propias contradicciones en que se fundamenta su existencia, los aprendizajes desarrolladores

generan la *necesidad inagotable de aprender y de crecer*, y los recursos psicológicos (cognitivos, afectivos, motivacionales-volitivos) necesarios para lograrlo. Es por ello que se ha planteado que las principales dimensiones de un aprendizaje desarrollador son: la tendencia a la *activación y autorregulación* de los procesos implicados en el aprender, y la posibilidad de establecer una *relación profunda, personal y significativa con los contenidos* que se aprenden a partir de una intensa *motivación por aprender*, que crece y se enriquece de manera continua (Castellanos *et al.*, 2002).

### **Activación y regulación del propio aprendizaje**

El autoconocimiento que posee una persona acerca de sus procesos cognitivos, de las características y exigencias de las situaciones y tareas a resolver, y de las estrategias que puede desplegar para regular eficientemente su ejecución en las mismas, constituyen indudablemente un componente esencial en todo proceso de aprendizaje, estrechamente vinculado a su eficiencia, su carácter consciente y autorregulado. Todos estos fenómenos se relacionan con un complejo sistema de procesos y fenómenos conocido como *metacognición*, que ha sido intensamente estudiada en las últimas décadas desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva, de la Psicología Educativa y de la llamada Psicología de la Instrucción. Al mismo tiempo, constituye un área de intervención educativa de vital importancia para los educadores, dadas sus aplicaciones práctico-pedagógicas.

En un sentido muy general, la categoría *metacognición* se refiere al *conocimiento acerca de nuestra propia cognición* (Flavell, 1978), acerca de nuestros estados y procesos cognitivos. Mientras que algunos autores que tratan el tema de la metacognición han enfatizado básicamente en los aspectos relativos al *conocimiento* o la *conciencia* del sujeto de sus estados y procesos intelectuales (metaconocimientos, reflexión conciencia y metacognitiva), otros se han centrado en los aspectos vinculados a la *regulación y control* de la propia cognición (control ejecutivo o regulación metacognitiva), que implica a todos los procesos desplegados por el sujeto con vistas a planificar, supervisar (monitorear) y evaluar la marcha de la ejecución y solución de las tareas, es decir, a la habilidad para manipular y regular los propios recursos y a las estrategias destinadas a asegurar la solución efectiva de las mismas (Sternberg, 1986). No es difícil comprender que el desarrollo metacognitivo alcanzado por los aprendices ha sido considerado como un poderoso predictor de su rendimiento y desempeño futuro, lo cual ha sido comprobado en la investigación empírica en el área (Zimmerman y Martínez Pons, 1990; Castellanos, 2001; Pérez, 2001).

## *El aprendizaje estratégico*

El desarrollo metacognitivo guarda estrecha relación con las posibilidades de llevar a cabo lo que se conoce como *aprendizaje estratégico* (Burón, 1990; Castellanos y otros, 1990; Pozo, 1998). Un aprendizaje estratégico es capaz de proyectar y desplegar de manera deliberada un plan compuesto por diferentes acciones y procedimientos (más o menos complejos), con el objetivo de *tornar más eficiente su propio aprendizaje*. El aprendizaje estratégico domina un repertorio de estrategias de aprendizaje, las aplica y se pueden producir nuevas estrategias en concordancia con las situaciones enfrentadas y las metas concretas a alcanzar.

Existen muchas clasificaciones de las *estrategias de aprendizaje* (Chadwick, 1996; Pozo, 1998). En los marcos de la investigación realizada trabajamos con la división de las estrategias en tres grandes categorías: *cognitivas*, *metacognitivas* y *de apoyo al aprendizaje* (González y Tourón, 1994; Castellanos, 2001). Las *estrategias cognitivas* se utilizan con el objetivo de ayudar al estudiante a adquirir, procesar, fijar, recuperar y utilizar la información en función de ciertas metas de aprendizaje. Las *estrategias metacognitivas* aseguran la regulación del proceso de aprendizaje sobre la base de la reflexión y el control, y constituyen el centro del aprendizaje autorregulado. Por último, las *estrategias de apoyo al aprendizaje* constituyen estrategias auxiliares, que necesariamente tienen que complementar los esfuerzos cognitivos y metacognitivos de los aprendices, y que están relacionadas con el control emocional-motivacional del aprendizaje y la *distribución* de los recursos externos y personales.<sup>1</sup>

### *Metacognición*

El segundo componente de la dimensión *activación-regulación* es la metacognición, es decir, su componente metacognitivo. Se designa bajo este término aquel complejo grupo de procesos que intervienen en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos de aprendizaje, y que garantizarán su expresión como actividad consciente y regulada en mayor o en menor medida, de acuerdo con su grado de desarrollo. Comprende las siguientes subdimensiones: reflexión metacognitiva y regulación metacognitiva.

#### *Reflexión metacognitiva*

Incluye el desarrollo de la *capacidad para hacer objeto de análisis y tomar conciencia de los propios procesos, y desarrollar metaconocimientos*, o conocimientos acerca de los mismos. Siguiendo a Flavell (1978), pionero del estudio de la metacognición, la reflexión metacognitiva y los metaco-

<sup>1</sup> Para mayor información, consúltese Castellanos y otros: *Alternativas para promover un aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos, ISPEJV, 2001.

nocimientos, se incluyen como objeto tres grandes áreas relacionadas con la eficiencia del sistema cognitivo y el aprendizaje: los conocimientos sobre el sistema y la actividad cognitiva de la propia persona, sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines, así como la reflexión sobre cómo las interacciones entre ellos determinan el curso y resultado de las actividades. Se incluye igualmente lo que el autor denomina “sensibilidad” hacia la necesidad de realizar esfuerzos o desplegar una estrategia para solucionar determinada tarea que plantee ciertas demandas cognitivas al sujeto.

#### *Regulación metacognitiva*

Implica el desarrollo de las *habilidades y estrategias para regular el proceso de aprendizaje y de solución de tareas*. Asumimos el criterio de Burón (1990), compartido por muchos otros autores, de que la madurez metacognitiva comprende el saber *qué se desea conseguir, cómo se consigue y cuándo y en qué condiciones* concretas se deben aplicar los recursos que se poseen para lograrlo. Todo ello conlleva la *planificación*, el *control* (supervisión o monitoreo) y la *utilización de la retroalimentación*, así como la *evaluación y corrección* pertinente de las actividades que se realizan y del propio proceso de aprendizaje.

Los procesos de regulación metacognitiva se apoyan en el desarrollo de la reflexión metacognitiva. Pero no basta con que un estudiante posea los metaconocimientos necesarios para que se produzca en él la disposición a desplegar un aprendizaje activo y autorregulado y las consecuentes acciones de regulación metacognitiva.

El aprendizaje activo, cuyo nivel superior de desarrollo conduce al aprendizaje autorregulado, supone, desde el punto de vista *motivacional-volitivo*, que en el aprendiz exista una verdadera *disposición a aprender de forma activa y estratégica*, es decir, la disposición para enfrentar y mantener la concentración y los esfuerzos a lo largo de las tareas para lograr la consecución de sus objetivos de aprendizaje, así como el interés por profundizar en los contenidos utilizando un estilo “estratégico”, es decir, consciente, orientado a metas y al análisis flexible de cómo lograrlas.

Esto no es posible si el sujeto no comprende o no toma conciencia previamente de la necesidad de realizar un *esfuerzo volitivo* para el desarrollo de tareas de aprendizaje de esta naturaleza. En este sentido, aquí se hace evidente la necesaria interacción entre lo cognitivo y lo motivacional, a saber, entre las diferentes dimensiones del aprendizaje desarrollador.

El desarrollo del componente metacognitivo constituye un elemento central en lo que se denomina “*aprender a aprender*”. La activación-regulación del aprendizaje requiere de la conjunción de estas subdimensiones,

o sea, del componente cognitivo y del metacognitivo *funcionando* estrechamente unidos con el componente motivacional-volitivo. Sin embargo, es sobre el componente metacognitivo que se construye la “estructura” básica para el despliegue de un aprendizaje autónomo, autorregulado, nivel superior del aprendizaje activo.

Resulta necesario destacar que, sobre la base del desarrollo armónico de los distintos subcomponentes de la *actividad intelectual productiva-creadora* y la *metacognición*, en los estudiantes se produce la *apropiación, crecimiento y perfeccionamiento de instrumentos fundamentales para el dominio del mundo y de sí mismos*.

Por ejemplo, sobre esta base se desarrollan las habilidades y cualidades intrínsecas al *pensamiento creador*, como: la flexibilidad; la originalidad; la fluidez; la elaboración; la curiosidad y la imaginación; el *manejo* de la novedad, de la complejidad, de la ambigüedad; la disposición para asumir riesgos, para *jugar* con lo posible, para anticipar, hipotetizar, etcétera. También se desarrollan las habilidades implicadas en el *pensamiento crítico-reflexivo*, como: reconocer contradicciones, distinguir lo observado de lo inferido, comprender e interpretar información, valorar su exactitud y confiabilidad, identificar supuestos y asunciones, razonar inductiva y deductivamente, y juzgar la validez de las propias conclusiones, comparar, contrastar, así como también defender ideas y argumentos, entre otros. Sobre esta base, también tiene lugar el desarrollo de habilidades complejas y capacidades, como la *solución de problemas* y la *toma de decisiones*.

En resumen, la dimensión *activación-regulación* del aprendizaje desarrollador apunta, como objetivo, hacia la educación de aprendices que más que consumir y acumular información, puedan buscarla y producirla, problematizarla, criticarla, transformarla, y utilizarla de manera consciente y creadora para tomar decisiones, resolver nuevos problemas y situaciones, y erigirla como base para los nuevos y constantes aprendizajes.

### **La supervisión o monitoreo como medios de retroalimentación para la corrección pertinente de las actividades**

En los estudios realizados por Pérez Mato (2001) acerca de los predictores del bajo rendimiento académico, las estrategias de ejecución no analógicas, las deficiencias en la orientación y en el control durante el proceso de solución de problemas en las tareas docentes resultaron los indicadores de mayor fortaleza para la predicción del bajo rendimiento académico.

La prevención del bajo rendimiento en la actividad investigativa implicaría considerar el procesamiento de información y las estrategias de aprendizaje vinculadas con los componentes del razonamiento ana-

lógico, la orientación y el control; como la *concepción* sobre la que se fundamentan las acciones pedagógicas e investigativas que debe realizar el estudiante en formación durante su trabajo en la escuela: en primer lugar, el establecimiento de relaciones de tercer orden, necesarias para los procesos de inferencia y generalización; y en segundo lugar, leer y releer el problema y efectuar el control (automonitoreo y supervisión).

Un comportamiento congruente con los objetivos y pertinente por parte del docente en formación, estaría dirigido al diseño e implementación de todo un *sistema de actividades investigativas* que faciliten el autocontrol de su actuación.

Los elementos antes explicados realzan la importancia de la autoobservación como una forma de autocorregir la actuación del estudiante en formación.

En la *autoobservación*, vista como técnica para el *automonitoreo*, el observador y la persona observada es la misma persona, que en este caso sería el maestro en formación, quien observa su práctica pedagógica e investigativa y luego la autoevalúa.

#### *¿Cómo se procede?*

Primeramente, para la observación externa como premisa de la autoobservación (referida en la definición de Rubinstein antes mencionada), es necesario tener algunas dimensiones o puntos de referencia:

- Dirección predominante de la acción pedagógica e investigativa.
- Contenido de la conducta pedagógica e investigativa.
- Calidad de la conducta pedagógica e investigativa.
- Estilo de la conducta pedagógica e investigativa.
- Modalidad de la enseñanza-aprendizaje.
- Reacciones del maestro en formación ante las conductas de sus estudiantes.

Para llevar a cabo la autoobservación debe utilizar un cuaderno para el autorregistro (otra técnica para el automonitoreo), que permitirá recoger en el momento la información que se amplía después, con más calma, tratando de no interrumpir sus actividades cotidianas.

Múltiples son las acciones que pueden resultar útiles para promover la autoobservación de la actividad investigativa en la escuela, entre las que se encuentran las siguientes:

1. Confronte su punto de vista con otros sobre los problemas que presentan sus estudiantes y sus potencialidades investigativas.
2. Revele conflictos y contradicciones a partir del contenido del diagnóstico realizado a sus estudiantes, para incitar así el aprendizaje crítico-reflexivo y la motivación.

3. Piense en las causas de los errores cometidos en las clases o al enfrentar situaciones de conflicto, y en formas alternativas de enmendarlos.
4. Lleve mentalmente una “lista” de los errores que suelen cometer los estudiantes en la resolución de determinados tipos de tareas, y complete el listado construido por el grupo (si es necesario) con el suyo propio.
5. Retroalimente a sus alumnos dando información y haciendo reflexionar sobre:
  - a) qué errores cometió,
  - b) por qué los cometió (causas),
  - c) cómo resolverlos,
  - d) cómo evitarlos en situaciones futuras.
6. Utilice técnicas, como pedir a los estudiantes que “piensen en voz alta” mientras solucionan problemas.
7. Describan cómo lograron resolver una tarea, y más aún, cómo lograron darse cuenta de la solución de una tarea, en qué tipo de cosas pensaron, qué les resultó más difícil y qué les resultó más fácil, y por qué.
8. Los factores o variables personales que le facilitaron o entorpecieron la realización de la tarea.
9. Las características de la tarea, sus demandas y exigencias.
10. Las estrategias que se pueden aplicar en cada caso (conocimientos sobre las estrategias más adecuadas para cada caso concreto).
11. Cuál es la estrategia en cuestión; en qué consiste (el *qué*).
12. Cuál es el valor de la estrategia; por qué es importante utilizarla (el *por qué*). Llévelo a que tome conciencia de la importancia de realizar esfuerzos específicos, de *ser estratégicos* para resolver tareas y problemas que plantean a las personas demandas altas.
13. Cuándo utilizarla. Brinde pistas o indicaciones, enseñe a reconocer las características de las tareas y situaciones en las que es eficiente aplicar ese tipo de estrategia (el *cuándo*).
14. Cómo utilizarla. Se refiere a los recursos que debe desplegar para llevar a la práctica la estrategia, y cómo supervisar y evaluar su uso (el *cómo*).
15. El *por qué*, el *cuándo* y el *cómo* constituyen el llamado “conocimiento condicional”, y son tan importantes como el conocimiento de las estrategias y técnicas en sí mismas. Por eso les llamamos los *cuatro puntos cardinales* que orientan el desarrollo de un aprendizaje estratégico.
16. Lleve a sus estudiantes a reflexionar antes, durante y después del enfrentamiento de las tareas.
17. Trate de que analicen sus experiencias de éxito y fracaso de manera objetiva, focalizando en los factores y causas *controlables* que los provocan, sobre la base de problemas reales y diferentes que

ofrezcan posibilidades de colaboración e interacción social; de aplicar y practicar con distintos tipos de conocimientos y habilidades, y de conocer y utilizar métodos científicos de indagación y análisis de la información.

## *Conclusiones*

La validez de la autoobservación depende de la capacidad de desdoblamiento que tenga el profesor para observarse a sí mismo, sin cambiar por esta circunstancia, lo que es su manera normal de actuar en las actividades docentes e investigativas y tratar a sus alumnos.

La autoevaluación de lo descubierto en su autoobservación podrá llevarlo a introducir cambios en su práctica docente e investigativa. Anotará los cambios que pueda notar en sus alumnos, tanto en sus rendimientos, su participación, su creatividad, entre otros aspectos.

Cuando se aplica por varios profesores de una misma escuela, pueden reunirse para realizar una autoevaluación grupal de la práctica pedagógica e investigativa, así como también corregir y modificar algunas conductas observadas hasta el momento, de interés para el subsistema de enseñanza de que se trate.

## *Bibliografía*

- ARIAS CAPDET, P. P.: *La utilidad de la meditación como modalidad terapéutica*, Parte I, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana.
- BOGART, G.: The use of meditation in psychotherapy: A review of the literature. *Am. J. Psychother.*, 45(3):383-412, 1991.
- BURÓN, J.: *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*, Ed. Mensajero, Bilbao, 1990.
- \_\_\_\_\_: *Aprender a aprender. Introducción a la metacognición*, Ed. Mensajero, Bilbao, 1994.
- CASTELLANOS, D.: "Self-concept, Metacognition, and Academic Performance in Cuban Gifted and Non-Gifted Adolescents", tesis de doctorado, Universidad de Nijmegen, Holanda, 2001.
- CASTELLANOS SIMONS, D., B. CASTELLANOS SIMONS, M. J. LLIVINA LAVIGNE y otros: "Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora", 2002.
- DEL MONTE, M.: Constructivist view of meditation. *Am. J. Psychother.*, 41(2):286-298, 1987.

- DHUME, R. R. et R. A. DHUME: A comparative study of the driving effects of dextroamphetamine and yogic meditation on muscle control for the performance of balance board. *Indian J. Physiol. Pharmacol.*, 35(3):4-191, 1991.
- ENGLER, J.: "Therapeutic Aims in Psychotherapy and Meditation", in *Transformations of consciousness*, pp. 207-215 (K. Wilber, J. Engler J, and D. Brown, eds.), Shambala, Boston, 1986.
- FERGUSON, L. C.: Field independence and art achievement in meditating and non meditating college students. *Percept Mot Skills*, 75(3, pt. 2):5-1171, 1992.
- \_\_\_\_\_ : Field independence, transcendental meditation and achievement in college art: A reexamination. *Percept Mot Skills*, 77(3, pt. 2):6-1104, 1993.
- FLAVEL, J.: "Metacognitive development", in *Structural / processes theories of complex human behavior*, pp. 213-245 (J. M. Scandura and C. Brainerd, eds.), Sijthoff & Noordoff, Netherlands, 1978.
- GOLEMAN, D.: Meditation and consciousness: an Asian approach to mental health. *Am. J. Psychother.*, 30:41-54, 1976.
- GONZÁLEZ, M. C. y J. TOURÓN: *Autoconcepto y rendimiento escolar*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 1994.
- KORNFELD, J.: *Living Buddhist Masters*, pp. 181-228, Santa Cruz, C. A., Unity Press, 1977.
- PÉREZ, D.: *A cognitive perspective in the problem solving context*, Academic Underachievement in Cuban University Students Drukkerij Q.BV, Nijmegen, Holland, 2001.
- POZO, J. I.: *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.
- RUBINSTEIN, J. L.: *Principios de Psicología General*, p. 48, Edición Revolucionaria, 1973.
- TAIMNI, I. K.: *The Science of Yoga. Wheaton*, pp. 179-191, IL: Quest Books, 1961.

## ANEXO

Técnicas e instrumentos para el autodiagnóstico del desarrollo de las habilidades investigativas en el maestro

### CUESTIONARIO No. 1

¿Qué sabe usted sobre Metodología de la investigación?<sup>1</sup>

Sus conocimientos acerca de la Metodología de la investigación científica influyen sobre sus posibilidades de alcanzar determinados resulta-

<sup>1</sup> Adaptado por la Dra. C. Daysi Pérez Mato.

dos en este tipo de labor. Este cuestionario tiene el propósito de llevarlo a reflexionar en cuanto a sus ideas y criterios en este sentido. A las 20 preguntas usted debe contestar “Sí” o “No”. Si le parece muy rotundo, responda según el lado por el que más se incline. Así un “Sí” con matices será un “Sí”, y un “No” con reservas será un “No”.

<i>Preguntas</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
1. Toda investigación siempre tiene que hallar respuesta a un problema científico.		
2. Para la ciencia tienen más valor las investigaciones fundamentales que las investigaciones aplicadas.		
3. Toda investigación debe tener una utilidad práctica.		
4. En el caso de los dirigentes, carece de importancia que están familiarizados con la metodología de la investigación.		
5. Los resultados exitosos en la investigación se garantizan teniendo en cuenta las exigencias de las primeras etapas.		
6. Es un error formular los problemas mediante preguntas.		
7. Es un error determinar las tareas de una investigación como los pasos o fases necesarios en el camino de la solución de los problemas científicos.		
8. Los estudios verdaderamente científicos son los que comienzan con la formulación de hipótesis.		
9. Siempre, como resultado de la investigación, la hipótesis se rechaza o se acepta.		
10. La parte más fácil de una investigación es la inicial.		
11. La investigación verdaderamente científica es la experimental.		
12. La mayor parte del conocimiento y de la experiencia existente se hallan dispuestos en forma escrita.		
13. Los estudios exploratorios se caracterizan por la precisión, y los descriptivos por la flexibilidad.		
14. Cada investigación debe hallar solución definitiva a todas sus tareas.		
15. En todo experimento debe haber al menos un grupo experimental y otro de control.		

## CUESTIONARIO No. 2

*¿Qué sabe usted sobre la Metodología de la investigación? Prueba de salida*

Dra. C. Daisy Pérez Mato

Sus conocimientos influyen sobre sus posibilidades de alcanzar mejores resultados en su labor de dirección. El propósito de este cuestionario es reflexionar en cuanto a lo aprendido en este sentido. Debe contestar verdadero (V) o falso (F).

*Preguntas*

V F

1. La investigación científica no siempre halla respuesta al problema que se plantea.
2. Los objetivos de la investigación fundamental pueden ser completados en la investigación aplicada.
3. Todo dirigente debe conocer y manejar métodos adecuados.
4. Las etapas finales de la investigación pueden establecer reconsideraciones a las precedentes.
5. No siempre la investigación tiene una salida a la práctica.
6. Todo problema de investigación resulta una incógnita.
7. En toda investigación las tareas constituyen pasos necesarios para la solución del problema científico.
8. Los estudios exploratorios pueden no tener formulado hipótesis.
9. Como resultado de la investigación, es posible que la hipótesis no sea aceptada.
10. La parte más difícil de una investigación es la inicial.
11. Los estudios descriptivos deben ser muy precisos.
12. Un experimento puede desarrollarse sin grupo de control.
13. La investigación descriptiva resulta tan científica como la experimental.
14. En el curso de una investigación puede que alguna tarea no halle solución definitiva.
15. Los estudios exploratorios se caracterizan por su flexibilidad.

### **Comprobación del estudio sobre los métodos teóricos de investigación**

Prof. Dra. C. Regla Alicia Sierra Salcedo

Sus conocimientos acerca de los *métodos teóricos* influyen sobre sus posibilidades de alcanzar buenos resultados en su desempeño profesional y en particular en su perspectiva como profesor en la Educación Especial; en este sentido pretendemos hacerle reflexionar sobre algunos criterios.

Al responder la *primera pregunta* debe referirse a si *conoce* (C), *no conoce* (NC) o *tiene duda* (TD) sobre los diferentes elementos listados. En el caso de las segunda y tercera preguntas, de acuerdo con la esencia e importancia de los métodos del nivel teórico, enlace según corresponda.

1. Sobre las funciones de los métodos teóricos:

- Explicar los hechos.
- Interpretar los datos empíricos hallados.
- Profundizar en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente.
- Formular las principales regularidades del funcionamiento y desarrollo de los procesos y objetos de la investigación.
- Elaborar el aparato conceptual ordenado, según la dialéctica interna y la lógica del desarrollo del objeto.
- Brindar conclusiones en forma de hipótesis o tesis.
- Elaborar teorías.
- Llegar a inferencias.
- Elaborar conclusiones explicativas, pronósticas, descriptivas y clasificatorias.

2. Identifique la esencia de estos métodos teóricos, enlazando la columna *A* con la columna *B*.

<i>A</i>	<i>B</i>
<input type="checkbox"/> Permite transformar la realidad y concebir una propuesta, alternativa o estrategia. Establece los componentes fundamentales que intervienen en la práctica y revela una experiencia semejante a la que debe suceder en la realidad pedagógica.	1. Análisis y síntesis
<input type="checkbox"/> Se llega a una hipótesis por la observación de casos particulares, la cual se sustenta teóricamente en una determinada ciencia y mediante la aplicación de reglas lógicas, llegando a conclusiones y predicciones empíricas que deben someterse a verificación.	2. Inducción
<input type="checkbox"/> Permite ir de lo complejo a lo simple, de lo casual a lo causal o necesario, de la diversidad a la unidad y la identidad.	3. Hipotético deductivo
<input type="checkbox"/> Asegura la posibilidad de pasar de hechos singulares a las proposiciones generales que requieren ser confirmadas en la práctica.	4. Histórico y lógico

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| ___ Transita de un conocimiento general a uno de menos nivel de generalidad.  | 5. Genético              |
| ___ Analiza los hechos que vienen de la práctica, revela los componentes que se dieron en los hechos.   | 6. Histórico-descriptivo |
| ___ Revela cómo ha ocurrido cada hecho, sus semejanzas y diferencias, con cambio de contexto o sin cambio.  | 7. Modelación            |
| ___ Aprecia los aspectos esenciales que surgen como regularidad en la evolución de los hechos o fenómenos estudiados.   | 8. Deducción             |
| ___ Estudia el desarrollo de los fenómenos y procesos educativos en el decurso de su evolución, y los factores que lo condicionan para ver cómo se transforma y modifica. | 9. Histórico-comparativo |

3. Sobre la importancia de cada uno de los métodos teóricos, enlace una columna con la otra:

- | <i>Importancia</i>  | <i>Métodos teóricos</i>                   |
|---|---|
| ___ Para la construcción de teorías.  | 1. Análisis y síntesis                    |
| ___ Para transformar la realidad al concebir una propuesta o una estrategia.  | 2. Inducción y deducción                  |
| ___ Se emplea predominantemente en estudios longitudinales y transversales.   | 3. Hipotético deductivo                   |
| ___ Generaliza características y predice su desarrollo en condiciones específicas.  | 4. Histórico y lógico                     |
| ___ Enlaza de manera objetiva lo singular y lo general en la realidad misma.  | 5. Genético                               |
| ___ Describe los hechos, descubre la lógica objetiva del desarrollo histórico del objeto de la investigación.                                     | 6. Tránsito de lo abstracto a lo concreto |
| ___ Estudia el fenómeno como una realidad integrada por componentes que cumplen determinadas funciones y mantiene formas estables de interacción. | 7. Modelación                             |
| ___ Transita de lo concreto sensorial a lo abstracto y de este a lo concreto pensado como criterio de la verdad.                                  | 8. Enfoque de sistema                     |

## Curso: Fundamentos de la Metodología de la Investigación Educativa

Nombre y apellidos \_\_\_\_\_

Nivel en que trabaja \_\_\_\_\_ Graduado de \_\_\_\_\_

- I. ¿Cómo valora el desarrollo alcanzado por usted en las siguientes operaciones investigativas? Marque con una X: valor máximo, 5; valor mínimo, 1.

<i>Operaciones</i>	5	4	3	2	1
1. Observar la realidad educativa.					
2. Describir la realidad educativa.					
3. Comparar la realidad educativa con la teoría científico-pedagógica que domina.					
4. Identificar situaciones problemáticas.					
5. Formular problemas científicos.					
6. Analizar textos y datos.					
7. Sintetizar información.					
8. Valorar críticamente un artículo científico.					
9. Comparar criterios de diferentes autores.					
10. Establecer relaciones entre los componentes del diseño teórico.					
11. Elaborar definiciones teóricas.					
12. Operacionalizar conceptos o variables. Arribar a conclusiones teóricas.					
13. Explicar ideas, situaciones y/o hechos.					
14. Argumentar criterios científicos.					
15. Defender criterios científicos asumidos.					

- II. Valore el desarrollo de sus habilidades investigativas:

5 \_\_ 4 \_\_ 3 \_\_ 2 \_\_ 1 \_\_

- III. Señale:

- ¿Qué aprendió en este curso? \_\_\_\_\_
- ¿Para qué aprendió? \_\_\_\_\_

- ¿Cómo lo aprendió? \_\_\_\_\_
- ¿Qué aprendió del grupo? \_\_\_\_\_

## SOLUCIONES

### *Clave del Cuestionario No. 1*

1. No. La investigación se orienta a la búsqueda de respuestas; puede o no hallarlas (1; 19).
2. No. Ninguna es mejor que la otra. Se consideran de igual valor, entre otras razones, porque los objetivos de una no pueden ser alcanzados totalmente sin la colaboración de la otra (1; 20).
3. No. Aunque es preferible que los objetivos de carácter práctico y básico están adecuadamente representados, una investigación puede estar dirigida únicamente a la investigación “pura” o fundamental (1; 20).
4. No. Cada vez es más necesaria su habilidad para evaluar y utilizar los resultados de la investigación, juzgar la adecuación de todos por los cuales han sido obtenidos (1; 21; 22).
5. No. También desde el inicio hay que tener en cuenta las exigencias de las siguientes etapas (de lo contrario se puede hasta imposibilitar la conclusión de un estudio). Además, los pasos posteriores pueden llevar a reconsiderar los precedentes (1; 24; 40).
6. No. Aunque también pueden ser expresados de manera combinatoria (3; 185; 186).
7. No. Lo acertado es considerarlas así (3; 191).
8. No. Son igualmente científicos los que, sin partir de hipótesis, concluyen con su formulación (estudios exploratorios) (1; 52; 56).
9. No. Puede que no llegue a ser rechazada o aceptada. Otros resultados posibles son: mantenerla (aunque no quede probada ni rechazada), refinarla, reformularla o formular otras más (1; 103-106).
10. No. Es la más difícil (1; 70).
11. No. También son verdaderamente científicos los otros tipos de investigación: exploratoria, descriptiva, etcétera (1; 70).
12. No. Solo una pequeña parte (1; 73).
13. No. Es todo lo contrario (1; 68).
14. No. Es posible no hallar solución definitiva a las tareas no fundamentales que pueden servir para plantear el problema científico de una nueva investigación (2; 116).
15. No. Puede bastar con el grupo experimental (1; 138; 139 y 2; 404).

### *Recomendaciones bibliográficas:*

SELLTIZ, C. y otros: *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Ed. Rialp, Madrid, 1965.

- OSIPOV, G. y otros: *Libro de trabajo del sociólogo*, Ed. de Ciencias Sociales, La Habana, 1988.
- ARÓSTEGUI, J. M. y otros: *Metodología del conocimiento científico*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1986.
- IBARRA, F. y otros: *Metodología de la investigación social*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1988.

*Clave del Cuestionario No. 2*

Otorgue un punto a cada respuesta verdadera:

- 15 \_\_\_\_ Sus conocimientos son muy buenos.
- 12 \_\_\_\_ Sus conocimientos son buenos.
- 10-12 \_\_\_\_ Tiene nociones sobre Metodología de la investigación (MI), pero no conocimientos profundos. Usted debe superarse.
- 10 \_\_\_\_ Usted debe preocuparse y ocuparse de su superación en MI, sus conocimientos son muy limitados en este tema.

*Respuesta e interpretación de la comprobación sobre los métodos teóricos de investigación*

Revise la escala valorativa a cada respuesta *conoce* le otorga la calificación de (1), *no conoce* (-1) y *tengo dudas* (0). Sume el resultado de cada inciso y ubique su respuesta en la escala valorativa.

*Escala valorativa*

1. Sobre las funciones de los métodos teóricos:
- 9 Conocimiento total
- 7, 8 Conocimiento parcial generalizado
- 5, 6 Conocimiento parcial moderado alto
- 3, 4 Conocimiento parcial moderado
- 1, 2 Conocimiento parcial elemental
- 0 Conocimiento contradictorio
- 1, -2 Desconocimiento parcial elemental
- 3, -4 Desconocimiento parcial moderado
- 5, -6 Desconocimiento parcial moderado alto
- 7, -8 Desconocimiento parcial generalizado
- 9 Desconocimiento total

Lea detenidamente las respuestas correctas de las preguntas 2 y 3, analice cómo debe evaluarlas. Si tiene algún inciso *sin contestar* automáticamente la calificación es (0); si *coincide* con la respuesta correcta (1); y si *no coincide* (-1). Sume la puntuación por pregunta y ubique el resultado en la escala valorativa que indica el grado de dominio cognitivo que usted posee del tema.

2. Identifique la esencia de estos métodos teóricos enlazando la columna A con la columna B:

Si coincide: 1. Respuesta correcta: 7, 3, 1, 2, 8, 6, 9, 4, 5

Si no coincide: -1

En blanco: 0

Use la escala anterior para la interpretación.

3. Sobre la importancia de cada uno de los métodos teóricos:

Si coincide: 1. Respuesta correcta: c, g, e, a, b, d, h, f

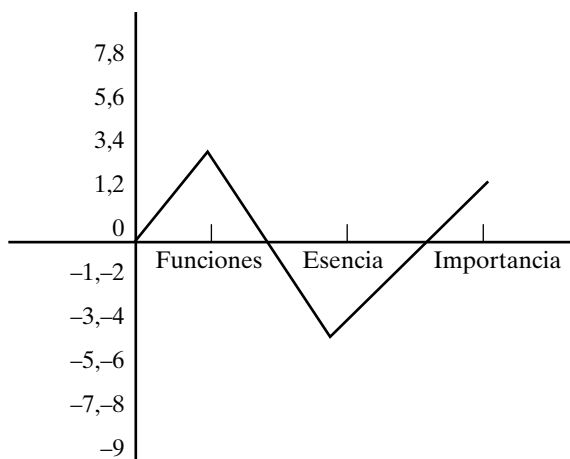
Si no coincide: -1

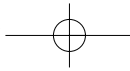
En blanco: 0

- 8 Conocimiento total  
 7 Conocimiento parcial generalizado  
 5,6 Conocimiento parcial moderado alto  
 3,4 Conocimiento parcial moderado  
 1,2 Conocimiento parcial elemental  
 0 Conocimiento contradictorio  
 -1,-2 Desconocimiento parcial elemental  
 -3,-4 Desconocimiento parcial moderado  
 -5,-6 Desconocimiento parcial moderado alto  
 -7 Desconocimiento parcial generalizado  
 -8 Desconocimiento total

Elabore una *gráfica* para representar el grado de dominio que usted posee en cuanto a funciones, esencia e importancia de los métodos teóricos.

Ejemplo:





Los incisos que fueron evaluados de 0 y -1 son los aspectos en los que debe *profundizar* en su estudio independiente.

Observe que el instrumento *resume* lo tratado en el tabloide y en los videos correspondientes.

Recuerde completar las tablas sobre el diseño teórico y metodológico con los métodos que acaba de estudiar.

