

Cómo investigar sin Complicaciones

Nancy Caricote

CÓMO INVESTIGAR SIN COMPLICACIONES

Nancy Caricote

DIRECCIÓN EDITORIAL

Édgar Enrique Rivas Ortiz

DISEÑO DE PORTADA

Gilda Toro - Jorge Botero

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Édgar Rivas

CORRECCIÓN DE ESTILO

Francisco Pineda

© NANCY CARICOTE LOVERA, 2008

ISBN 978-958-44-2335-1

IMPRESO EN COLOMBIA

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de portada, puede reproducirse, almacenarse o transmitirse de ninguna forma, ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, de grabación o fotocopia, sin la previa autorización escrita por parte de la autora.

A las Margaritas de mi vida:

Georgina Margarita (In. m) y Valentina Margarita

A Floria María,

A Orel R.,

A los árboles de mi vida: amistades y amores



AGRADECIMIENTOS

Escribir este libro ha sido una aventura y una pasión de años. Estas ansias fueron quedando impregnadas en mi ser, de los salones y aulas de clases, de las tertulias y conversaciones con profesores y amigos. Con ellos comencé a desenredar esta madeja conceptual de cómo hacer más entendible la labor de INVESTIGAR y cómo se enseña.

Debo decirles, que este libro se ha convertido en un hermoso fruto, gracias a las personas quienes, desde su saber e intelecto, han contribuido hacer realidad este sueño:

Al Profesor REINALDO LANDAETA, quién desde su quehacer docente como profesor de metodología de investigación de la UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, ha realizado una corrección minuciosa del texto. Así como también, aportando interesantes reflexiones para dar un acabado impecable a este libro.

A la Profesora CECILIA GARCIA AROCHA, Secretaria de la UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, quién con su amistad y palabras de estímulo dan fuerza a la noble tarea de impulsar una mejor docencia universitaria para la enseñanza de la metodología de la investigación en el pre y postgrado universitario

A la Arquitecta GILDA TORO, Profesora DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE DE BOGOTÁ, quién ha sido apoyo importante para la edición de este libro.

A los profesores y estudiantes universitarios de postgrado, quienes han compartido muchas horas de diálogo y reflexión para esclarecer tópicos metodológicos.



PRESENTACIÓN

Un completo material orientado a la satisfacción de las necesidades de información en el área de la investigación en ciencias sociales nos presenta la autora en este nuevo texto, que sin duda constituirá un valioso instrumento de consulta para docentes en su trabajo orientador desde el punto de vista metodológico, y para el investigador en la resolución de problemas puntuales.

Nancy Caricote, estudiosa de la materia, ha ahondado en el campo de la investigación acción y, al agregar a su experiencia docente el producto de un profundo proceso de indagación y análisis, pone a disposición del lector interesado, un conjunto de técnicas de utilidad para la investigación, cualquiera sea el momento o etapa en que ésta se encuentre e independiente del tipo de estudio que se esté desarrollando.

La manera como ha sido estructurado nos coloca frente a un curso taller, alejado de lo tradicional y que permite al investigador novel realizar diferentes recorridos que están guiados por la autora mediante un orden establecido.

Para nosotros es en extremo satisfactorio presentar esta obra, no sólo por su calidad, utilidad, y su aporte a la ciencia, sino porque muestra una vez más que la disciplina, el estudio y la vocación docente constituyen una permanente actitud de vida de Nancy Caricote, colega, amiga y ucevista a carta cabal.

CECILIA GARCÍA AROCHA

NOTAS DE UN EDITOR AMIGO

Es obligatorio y pertinente al ser humano transmitir sus conocimientos, sus experiencias, sus vivencias; más aún cuando todas sus inquietudes podrían contribuir al mejoramiento de sus semejantes.

Este libro, del cual tengo el grato honor de dedicarle unas palabras, contiene y recoge una vida de trabajo académico. Una vida inquieta, una vida de afán continuo y permanente. Contiene el deseo de ayudar a hacer más expedito y agradable el arte de la investigación científica.

Es un libro innovador, no como improvisación de la academia; muy por el contrario, es el producto de una experiencia forjada en muchos años de cátedra inquietante que ha perseverado y que, como en las buenas faenas, remata en una obra más, que estoy seguro no será la conclusión de su afanoso andar.

La Academia contó con su destacado aporte profesional, pues desde muy temprano dictó cátedra de pre-grado en la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela, contribuyendo esta labor educativa a un desarrollo profesional progresivo, lo que le permitió asumir cátedras en los postgrados de esta misma Facultad. Esta faceta de su vida es, indudablemente, una de las más importantes, pues al contribuir en la formación de estudiantes y profesionales, contribuye asimismo al desarrollo de la ciencia y del país.

Hoy su experiencia docente, su inquietud por enseñar y su vocación de educadora, le ha permitido diseñar un texto ameno que conduce al estudiante, al profesor y al investigador al diseño de técnicas comprensivas y didácticas que, además de permitirle comprender el arte de la investigación, les da herramientas para llevarla a cabo sin mayor dificultad.

Mi complacencia hoy se ve doblemente avivada. En primer lugar, ver plasmado en este libro el éxito de su trabajo, donde su norte fundamental es el de contribuir, como ya dije, al fomento del estudio de la ciencia. En segundo lugar, ratificarle a la autora mi admiración de siempre, donde en otrora me uní fervorosamente a la también admiración y respeto que despertó, en sus años de estudiante de la Universidad de Los Andes, el haber sido la primera mujer en Venezuela en ser electa a un Consejo Universitario como delegada estudiantil.

Los frutos de su inquietante superación han estado presentes en su carrera docente y que hoy se traduce en *Cómo investigar sin complicaciones*.

PEDRO GIL RIVAS



Y AHORA CREO EN LA INVESTIGACIÓN

Investigar es posiblemente, más que una técnica, una actitud, con la cual Nancy Caricote nos da un testimonio de sus propias vivencias. Con este libro que ahora nos entrega, parecen desdibujarse los fantasmas de las innumerables aprehensiones que existen alrededor de este tema.

Como catedrática que ha sido, en los niveles de pregrado y postgrado, ella conoce los secretos para hacer llegar un tema en forma clara y amena, con el empleo de un vocabulario que permite una lectura fácil para todos los niveles de la academia y del profesionalismo.

En ***Cómo Investigar sin complicaciones*** el lector irá descubriendo que se trata de un documento muy bien estructurado, con el empleo de una metodología novedosa, presentada en forma didáctica, con una marcada dosis de simplicidad. Porque esta es una de las cualidades del libro y de su autora, un contenido profundo, con estructuras cercanas al concepto de la humildad.

La valiosa experiencia profesional y académica de Nancy está consignada a lo largo de las páginas de este documento. Si Usted amigo lector, ha llegado a este libro por curiosidad o por la necesidad de encontrar un camino diferente para investigar, está en sus manos una herramienta que podrá utilizar en concordancia con sus inquietudes personales.

Como catedrática y amiga de Nancy Caricote, es muy placentero para mí, hacer estos comentarios sobre su trabajo y consagración, de los cuales dan testimonio las páginas de este libro.

GILDA TORO PRADA

PRÓLOGO

Este libro pretende contribuir con públicos de diversos niveles de educación y experiencia en investigación. También se propone hacerlo en diversos sentidos, tratando aspectos conceptuales relacionados con el proceso de investigación y con los varios tipos de estudios utilizados en el campo de las ciencias sociales. En un sentido técnico, el libro aspira convertirse en un material de consulta para guiar la parte operativa de los respectivos estudios, ofreciendo instrucciones sobre la manera de utilizar técnicas fundamentales de investigación y sobre cómo realizar un proyecto.

Inicialmente, este proyecto fue concebido como una agrupación del material docente que he utilizado en los talleres de investigación. Quise poner a disposición de otros docentes y alumnos mi experiencia, acompañada de algunos documentos relevantes en metodología, especialmente en investigación acción participativa. La idea inicial fue presentar una experiencia en el campo de la salud, para ver si a través de ella era posible contribuir con otros docentes de metodología o con cursantes de talleres de investigación o tesis en este mismo campo de investigación.

Sin embargo, la revisión de la literatura me llevó de un lado a otro y encaré el reto de ofrecer un material más completo que permitiese satisfacer necesidades de información no resueltas en los textos consultados. Fue así como se amplió la propuesta original y los materiales contenidos en esta primera edición no se limitan al desarrollo de un taller de investigación ni al campo de la odontología, sino que comprende otros aspectos teóricos y técnicos no previstos inicialmente.

Es importante precisar que el trabajo, además de estar dirigido a docentes de metodología y organizado como un conjunto de instrucciones de utilidad general para desarrollar un taller de investigación, contiene información teórica útil para una amplia audiencia de docentes y estudiantes que estén elaborando o ejecutando proyectos en cualquier momento del proceso de investigación. Son dos perfiles distintos: el de un docente que pretende orientar un proceso ofreciendo instrucciones, y el de un investigador que solicita instrucciones precisas para resolver situaciones puntuales.

Atendiendo estas razones, adopté un plan de exposición que ofrece **cobertura para ambos públicos** y que no se limita al campo de la salud. De manera que puede ser leído como documento informativo sobre el proceso de investigación en general, con

indicaciones específicas según los distintos tipos de investigación de uso frecuente en las disciplinas sociales, ofreciendo instrucciones para cada uno de los tipos, al mismo tiempo que ofrece la posibilidad de ser consultado como una caja de herramientas para el novel investigador, pues coloca a su disposición un conjunto de técnicas que son fundamentales y de mucha utilidad para las primeras fases del proceso de investigación y con independencia del tipo de estudio que se esté desarrollando. Las técnicas son presentadas de un modo práctico; no agrupadas por tipos en sentido temático sino como herramientas de utilidad que no se limitan a tipos de estudio ni a momentos del proceso.

Sin embargo, el libro está presentando como un **Curso-Taller**, porque las instrucciones para la formación de conocimientos en el área de metodología de investigación continúan como eje integrador. No es un libro tradicional de metodología aunque se siga por unos rótulos, terminología y un programa similar a ellos. Cuando se quiere introducir modificaciones en un campo de producción de conocimientos, no es necesario cambiar todo desde el inicio, porque esto dificulta la comprensión de la propuesta. Los cambios son siempre progresivos y su impacto depende de la intensidad y profundidad de los mismos.

En suma, este libro es un reporte de una investigación que continuará, porque me ha abierto la visión sobre las múltiples alternativas y recorridos –no lineales– que son posibles para practicar la docencia y la investigación en las ciencias sociales. En los próximos años aspiro llegar de manera interactiva a varios tipos de lectores y con diversos niveles de experiencia en investigación, con instrumentos amigables que permitan facilitar el proceso de lectura y diálogo. Tengo en proyecto acompañar las nuevas versiones del mismo en un CD-ROM en el que cada lector pueda diseñar su propio recorrido sin necesidad de seguir el propuesto linealmente, como ocurre en el formato impreso en papel. No obstante, la presente edición impresa ofrece un orden sugerido para iniciar el proceso de investigación y de actualización de este documento, y que puede convertirse en punto de partida para la resolución de problemas de investigación utilizando multi e hipermedia.

Nancy Caricote

TABLA DE CONTENIDO

	Página
<i>CAPÍTULO I: ASPECTOS PRELIMINARES</i>	17
1.1. Las complicaciones: una visión desde nuestra experiencia docente	17
1.2. Las oportunidades: aceptar la diversidad y abrir caminos a través de ella	23
1.3. ¿Cuáles son los acercamientos realizados y los desconocimientos afrontados?	31
<i>CAPÍTULO II: EL TALLER DE INVESTIGACIÓN</i>	37
2.1. Introducción	37
2.2. Programa del taller	39
2.3. El taller como experiencia de pedagogía participativa	53
<i>CAPÍTULO III: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN</i>	55
3.1. Introducción	55
3.2. Concepto de Investigación	56
3.3. Concepto de Método: encuentros y desencuentros	60
3.4. Primera parte del proceso de investigación: desde la aparición de una idea hasta la presentación de un proyecto de investigación	65
3.4.1. Concepción de un problema de investigación	67
3.4.2. Formulación del estudio	69
<i>CAPÍTULO IV: TIPOS DE INVESTIGACIÓN</i>	75
4.1. Introducción	75
4.2. Según el nivel de conocimiento	78
4.3. Según la naturaleza del objeto estudiado	92
4.4. Según el tipo de participación del investigador	97
4.5. Según la naturaleza de los datos	99
4.6. Según el vínculo temporal que se establezca entre los eventos estudiados	103
4.7. Según el tipo de diseño	105

4.8.	Según la perspectiva	106
4.9.	Según la importancia o significación de la teoría utilizada	110
4.10.	Según la fuente y forma en que se obtienen los datos	112

<i>CAPÍTULO V: TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN</i>	117
---	------------

5.1.	Introducción	117
5.2.	Técnicas fundamentales y técnicas especiales de investigación	119
5.2.1.	Técnicas fundamentales de investigación	120
5.2.2.	Técnicas conversacionales y observacionales de recolección y procesamiento de información	161

<i>CAPÍTULO VI: EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</i>	165
---	------------

6.1.	Introducción	165
6.2.	Del título y su relación con los objetivos generales	168
6.3.	Del título y su relación con las finalidades generales	172
6.4.	De los objetivos generales y su relación con los objetivos específicos	176
6.5.	De las finalidades generales y su relación con las específicas	179
6.6.	De los instrumentos de investigación y las estrategias de intervención	181
6.7.	De la definición y delimitación del objeto de estudio	181
6.8.	Del planteamiento y justificación del problema	183
6.9.	De la elaboración del marco teórico	187
6.10.	De la elaboración del marco metodológico	188

<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	189
--	------------



I

CAPÍTULO

ASPECTOS PRELIMINARES

1.1.

Las complicaciones: una visión desde nuestra experiencia docente

Examinando las dificultades que generalmente enfrentan el estudiante tesista y también el profesional en función de investigador, ya sean en el ámbito de la salud, como en cualquier otro, se encuentra que son de diverso tipo. Las dificultades van desde la misma concepción del problema hasta la comunicación de resultados.

El problema es tomado como punto de partida del proceso, sin caer en cuenta que la concepción del mismo implica todo un proceso. Los textos de metodología dedican poco espacio a este aspecto; no ofrecen instrucciones sobre cómo se plantea y justifica una investigación y qué técnicas especiales pueden utilizarse para ello; al contrario, suponen que la experiencia del investigador y la asesoría docente es suficiente para resolver este escollo. La concepción del problema es una cuestión compleja y no resuelta, pues no depende de la información sobre el acontecimiento que se desea investigar o del conocimiento anterior del investigador respecto al tema. Hay un cruce entre las teorías que lo explican directamente o que sirven de apoyo para ello, las metodologías y hasta de las expectativas de la comunidad científica (investigador y el conocimiento institucionalizado) que complican el planteamiento de un problema y los diseños de investigación. Cuando un investigador se plantea realizar un estudio desde un enfoque aparentemente personal sin tomar en cuenta el conocimiento acumulado ni el marco institucional, el desarrollo de su actividad se traduce en incoherencias o incongruencias en la

elaboración del protocolo o proyecto de investigación, y su desconocimiento o visión parcelada es calificada de reduccionismo, de inconsistencia teórica en el planteamiento del estudio, etc., y efectivamente es limitante para llegar siquiera a plantear adecuadamente el aspecto o situación investigada.

Centrado en lo técnico de las actividades para el desarrollo de la investigación, el investigador no percibe el peso del modelo que domina en su especialidad y que él utiliza como algo natural en su desempeño profesional. Cuando realiza su primera descripción o aproximación al objeto de estudio, lo hace desde alguna teoría, la cual toma como única teoría.

Técnicamente, la elaboración del proyecto se inicia con una revisión teórica que supuestamente debería permitir esclarecer el estado de cosas teórico en el campo en que se desarrollará el estudio; pero esto sólo ocurre en términos de hipótesis, pues la pregunta inmediata que permite evaluar la eficacia del establecimiento del marco de referencias es ¿qué teorías se revisan? Hay desarrollo teórico en varios niveles y en muchas ocasiones el investigador no logra agotar la mayoría de las opciones: desde información descriptiva del acontecimiento a investigar, relato y reporte de experiencias, experimentos, etc., sobre los cuales se fundan las explicaciones y discusiones teóricas, científicas y filosóficas relacionadas con el tema estudiado. La revisión, cuando es amplia, generalmente produce el efecto contrario: una “confusión de las lenguas”, caracterizado por el encuentro de visiones teóricas diferenciales sobre un mismo asunto; y, cuando no lo es, produce una simple reelaboración del material existente, un recortar y pegar que es más un ejercicio de redacción que de investigación.

Si a esto se suma que la hegemonía de una teórica en el campo profesional no se inicia en el momento de la investigación, sino que está instaurada en las instituciones encargadas de la formación profesional y que el investigador forma su identidad como profesional en esas mismas instituciones, se tiene que la dificultad para reconocer la diversidad teórica no es cualquier dificultad, sino una de mucho impacto en la concepción del problema. La teoría y la práctica profesional se convierten en limitantes que impiden pensar las cosas de modo distinto al paradigma dominante, y que se ven fortalecidas por la propia resistencia al cambio que cada investigador, formado en el mismo paradigma, practica. Transformar y tender pasarelas

para un pensamiento distinto es un proyecto permanente y hasta estimulado por las propias instituciones y autoridades, pero obstaculizado por ruidos producidos por el encuentro entre el modelo institucionalizado y marcos teóricos distintos, emergentes o no.

Contra esta idea de método, fue que Feyerabend realizó su crítica a los límites de la argumentación. Feyerabend (1974) evaluando las dificultades de principios científicos inalterables y absolutamente obligatorios para explicar los resultados de la investigación histórica, realizó su defensa del principio del *todo vale*, proponiendo una práctica liberal de la investigación científica como condición de progreso. Según él, la idea de un método fijo y de una racionalidad fija “surge de una visión del hombre y de su entorno social demasiado ingenua” (p. 20), por lo que considerando el rico material que provee la historia no queda otra opción que adoptar un “principio que pueda ser defendido bajo cualquier circunstancia y en *todas las etapas* del desarrollo humano... el principio *todo vale*” (p. 21-22).

Las prácticas investigativas acríicas respecto al método y la teoría de investigación que utilizan, muchas veces resultan actividades desarrolladas de modo inconsciente, plenas de “prejuicios”, “convenciones” y apreciaciones selladas, todas por una visión esquemática que es reproducida y validada continuamente en el desempeño y que puede constituirse en verdadero “bloqueo mental” para acceder a nuevos conocimientos: un obstáculo epistemológico.

La experiencia indica que los aspirantes a proseguir estudios, cuando realizan cualquier tipo de trabajo de investigación intentan conocer la realidad investigada desde la “inmediatez” de su práctica y conocimientos. Se declaran críticos de la racionalidad dominante, pero esto es sólo la apariencia del fenómeno, pues en el fondo son usuarios de esa racionalidad y están dominados de tal forma por ese punto de vista que su quehacer investigativo es reproductor y su actitud es poco dispuesta a aceptar otros principios teóricos y metodológicos, con lo cual se hace muy difícil emprender un proceso con miras a “llenar lagunas en el conocimiento”.

Lo que se requiere es una disposición a permitir la proliferación de principios como condición inicial para desaprender, y dar entrada a nuevas

formas de generar y estructurar la información. De igual forma la disposición a aprender haciendo, en la práctica, y a reconocer las diferencias y cultivarlas, se ha convertido en un principio enunciado y reconocido de manera general pero de poco uso, poco eficaz, porque icómo cuesta al momento de plantear una investigación y diseñar su ejecución, abandonar los esquemas institucionales!

En las sesiones de trabajo de los talleres de investigación, la primera enumeración de los elementos que constituyen la realidad u objeto de estudio pone en evidencia el paradigma dominante y el desconocimiento –y más que ello la resistencia– respecto a otros enfoques epistemológicos que son presentados en el taller como opciones para caracterizar la realidad estudiada.

Es por ello que se ha hecho indispensable, en nuestras sesiones de trabajo, realizar trabajos en grupo, para –mediante el diálogo, análisis y la discusión– superar la resistencia individual y crear disposición para trascender hacia otros paradigmas. Abrir compuertas que permitan ampliar el horizonte de comprensión y hacer racional la utopía de la transformación.

El problema no es sólo teórico, pues las limitaciones referidas sobre la concepción del problema tienen incidencia en el plano operativo. Los investigadores – tesisistas, al momento de realizar la consulta bibliográfica inicial, en su selección de documentos, no logran distinguir la diversidad teórica, llevando a cabo una búsqueda acrítica, y cuyo único criterio de búsqueda es la afinidad temática. Y no fuese este mayor inconveniente, si durante la lectura exploratoria de los documentos, pudiesen diferenciar las posiciones teóricas y discriminar, al nivel de principios, cuáles documentos expresan la posición teórica por ellos compartida. El caso es que, así como no logran informarse y determinar el estado de cosas teórico en torno al objeto de estudio seleccionado, tampoco realizan reflexiones para fijar posición sobre las tendencias teóricas y las discusiones abiertas en las distintas escuelas de pensamiento, las circunstancias históricas que condicionan las diferencias y su relación con sus respectivas necesidades de información. El pensamiento crítico es todavía un lema y la actividad de investigación, una práctica reproductora.

De este modo, sus esfuerzos por acumular información y generar un valor agregado no pasan por el examen de los criterios para estructurarla;

no están mediados por el análisis y la actitud crítica. Los estudiantes encuentran la información pero no la procesan, y por ello no profundizan en los aspectos esenciales de su estudio, limitándose a la re-elaboración de documentos teóricos. Este es un riesgo de la educación actual, incrementado por el volumen de información disponible en la red global y que propicia una actitud consumista en el estudiante.

Al nivel de la elaboración del proyecto de investigación, la inconsciencia de los criterios utilizados para buscar y organizar la información, impide que se establezcan las dimensiones del estudio con base en el conocimiento acumulado e impide, además, que los avances en cada uno de los aspectos que se consideren problemáticos puedan ser ponderados. La delimitación del campo de estudio en su defecto es temática y la selección del objeto de estudio lo es también, como consecuencia. La vigencia y pertinencia del estudio no puede, bajo estas condiciones, ser determinada, y mucho menos su importancia, pues el estudio se ajusta sólo al interés académico del investigador y a las formalidades de la institución educativa. Y es que en ocasiones, las mismas instituciones carecen de líneas de investigación en desarrollo, con conocimiento acumulado e investigadores con pericia en los temas que pretenden asesorar.

Un constante manejarse al nivel informativo o volver a empezar, caracteriza la práctica institucional. De otro lado el escaso seguimiento de las estrategias de manejo de información no están favoreciendo ni estimulando la creatividad, poniendo en peligro nuevas proyecciones y límites al impacto de la investigación como recurso docente. ¿Qué está ocurriendo? Hay “tropiezos” en la ejecución de la investigación; pocas líneas abiertas en los espacios de desempeño profesional; y, la prosecución de estudios sólo se procura en las instituciones especiales con propósito informativo, de actualización.

La disertación teórica en un proyecto de investigación debería poner en claro los conceptos y proposiciones de mayor jerarquía en el campo de la investigación y para el proyecto; sin embargo, aparece superpuesta al objeto de estudio, sin capacidad alguna para favorecer la comprensión de la situación estudiada y mucho menos para explicarla. Los niveles de conocimientos no logran sobrepasar la exploración y descripción, sin alcanzar la formulación de teorías y mucho menos la prueba de modelos explicativos.

Es por este motivo por lo que se ha considerado necesario escribir este segundo texto para intentar responder algunos interrogantes que quedaron planteados en la anterior publicación sobre investigación acción. En esta ocasión, se pretende exponer las implicaciones gnoseológicas, ontológicas y epistemológicas en la práctica de dicha metodología, pero sin limitarme a ella. Después de un laborioso trabajo, se presentan los fundamentos teóricos de los distintos tipos de investigación utilizados en las ciencias sociales: exponiendo cada uno teóricamente y ofreciendo instrucciones para su utilización. Con ello se aspira a contribuir o brindar un aporte al trabajo que realizan tanto los estudiantes de pre y postgrado como los profesionales de las ciencias sociales que con frecuencia se plantean el uso de la investigación como estrategia de formación metodológica.

Con los fines de contribuir desde una perspectiva teórica y ofrecer opciones metodológicas para encarar los asuntos y su manera de enfocarlos, el trabajo se sustenta en referencias escritas de otros autores; en la experiencia de otros profesores y filósofos y a partir del diálogo con ellos, se intenta contribuir a esclarecer los muchos y variados aspectos implícitos en el proceso de investigación, sin limitarse a la investigación acción participativa. Se atiende especialmente aquellos asuntos que siempre quedan pendientes cuando se dictan los cursos – talleres, o cuando se ofrece asesoría o consejos a los tesisistas, estudiantes de pregrado o postgrado.

A sabiendas de que el investigador quiere instrucciones precisas, este trabajo busca hacerlo reflexionar para que las articule dentro de un contexto y contribuir con el éxito de la investigación, porque es decisiva la reflexión durante el proceso. Sin esa marcha consciente y sostenida no es posible incrementar el saber.

Quizá no estén aquí recogidas las exigencias, angustias y miedos que acompañan a todo investigador potencial, pero espero que al profundizar sobre algunos aspectos teóricos y técnicos del quehacer investigativo, queden sentadas algunas pautas de utilidad para convertir la investigación un proceso humano reflexivo, el cual pueda ser disfrutado sin complicaciones.

Las dudas, los enredos y las complicaciones continuarán, pero bajo la luz del saber filosófico y bajo la mirada distante de otros investigadores que con su experiencia nos ayudarán a alimentar significativamente nuestro conocimiento.

1.2.

Las oportunidades: aceptar la diversidad y abrir caminos a través de ella

De lo anterior se sigue, que los investigadores, al momento de seleccionar la bibliografía de apoyo, encuentran dificultades tanto por falta de formación como por herramientas que utilizan para discriminar entre el cúmulo de información existente sobre el tema. La consecuencia inmediata es que asumen que no es posible reconstruir todo el conocimiento acumulado sobre el tema, lo cual es cierto, y que es preferible “seleccionar” contenidos indiscriminadamente, para llenar el formalismo de poseer un marco teórico, e incluso histórico y jurídico, aunque los mismos sean incongruentes con el nivel de desarrollo en el conocimiento respecto del objeto a estudiar.

Al no poder ubicarse en el marco de la discusión abierta en el campo por la comunidad de científicos que conoce el tema, toman el camino corto y se siguen por un procedimiento típico: recortan y pegan para armar una argumentación siempre falaz, sin tener claridad en los aspectos teóricos inherentes al asunto concreto estudiado.

La opción sugerida para superar esta dificultad es fijar como pauta de trabajo que **la aproximación teórica es anterior a la elección de tema**. Esta pauta es de utilidad porque permite superar el prejuicio, según el cual el proceso de investigación se sigue por el esquema de contenidos que frecuentemente aparecen en el proyecto. El proyecto es un documento que se presenta para facilitar la comprensión de la propuesta, pero no es un esquema a seguir para desarrollar la investigación. Lo que se sugiere es diferenciar el esquema discursivo del proyecto del diseño de investigación: que no se redacte ni se ejecute la investigación en el mismo orden o secuencia en que se presenta en el proyecto para la evaluación, y que en su lugar, se elabore un diseño de investigación que incluya el proyecto como primer momento. Esto es importante resaltarlos porque se ha tendido a identificar el orden discursivo de un proyecto de investigación con el orden de desarrollo del proceso de investigación; aún cuando son distintos.

La primera oportunidad consiste entonces en asumir que la teoría o conocimiento acumulado es indispensable para la concepción del problema o elección de tema. Es más, para llegar a determinar adecuadamente un objeto de estudio se requiere un conocimiento suficiente del campo en que se delimitará el objeto y se elegirá el tema o problema, pues, ¿de dónde surgen los criterios para elegir y delimitar un asunto? Surge del conocimiento nuestro o del conocimiento de otros que es en todo caso teoría, expresada documentalmente o no; la experiencia es conciencia no manifiesta, no convertida en teoría.

La primera conclusión es que el conocimiento acumulado es importante y no en vano se ha repetido con insistencia que la investigación permite resolver problemas o lagunas en el conocimiento. Se investiga para avanzar, pero ¿quién avanza, el investigador, el conocimiento o ambos? Todo proceso de investigación supone un proceso de aprendizaje, un avance en términos cognitivos para quienes desarrollan la investigación, pero el conocimiento acumulado es un producto social, con cierta objetividad. El conocimiento se acumula o soporta en expresiones documentales. Como producto social, se dice que avanza el conocimiento científico cuando hay alguna contribución que queda registrada e incorporada en el conocimiento acumulado, en el conocimiento reconocido por una comunidad de investigadores que se desempeña en el área. La comunidad científica o el grupo de expertos en el área es quien califica socialmente el nuevo conocimiento. Esta conclusión coincide con lo expuesto por Kuhn (1996) en *La estructura de las revoluciones científicas*, al inclinarse por explicar el avance en términos del conocimiento producido o ciencia en lugar de hacerlo en términos particulares:

Para comprender por qué se desarrolla la ciencia tal como lo hace, no es necesario desentrañar los detalles de biografía y personalidad que llevan a cada individuo a una elección particular, aunque esto ejerza una notable fascinación. Lo que debe comprenderse, en cambio, es el modo en que un conjunto particular de valores compartidos interactúa con las experiencias particulares que comparte toda una comunidad de especialistas para determinar que la mayoría de los miembros del grupo a fin de cuentas encuentran decisivo un conjunto de argumentos por encima de otro. (p. 305)

El avance en el conocimiento científico es el criterio que permite considerar propiamente un estudio como investigación científica. Se supone que la investigación científica es un conjunto de actividades que se realizan para incrementar el conocimiento calificado como científico en los distintos campos del saber. Hay aquí una calificación de los conocimientos que componen la clase ‘conocimiento científico’, que es parte constitutiva importante del saber. Algunos de ellos calificados como científicos y otros no, y la investigación científica es para que muchos de estos conocimientos que no tienen ese rango lo adquieran. Por este motivo, la justificación del método utilizado para producir el conocimiento científico es garantía para que nuevos saberes puedan ser calificados de científicos y funcionen como un modelo a ser aplicado de un campo a otro, y se abra así todo un campo metateórico (el de la epistemología) de discusión sobre la ciencia y en general sobre la posibilidad de conocer (el campo de la gnoseología).

El conocimiento acumulado es producto de procesos anteriores de conocimiento y constituyen un gran aporte para el saber. En términos generales, este conocimiento puede agruparse en concepciones y su consulta facilita el estudio porque evita reprocesos, orientando sobre los recorridos transitados y sobre las limitaciones enfrentadas en la resolución de los problemas que con anterioridad se hayan reflexionado. Las concepciones son instrumentos teóricos de investigación. El conjunto de proposiciones esbozadas con relación a un aspecto específico como la ciencia, la historia, el hombre, el saber, etc., son concepciones, y sirven de apoyo para desarrollar nuevos estudios. Se deduce que existen tantas concepciones como asuntos sean tratados y es así, con lo cual, se desliga el concepto ‘concepción’ del concepto ‘visión de mundo’, de la historia y de la ciencia y se asocia regularmente al de concepción, pues cada vez que se menciona esta palabra, aparece el complemento: “del mundo”, “de la historia” y las concepciones epistemológicas son denominadas con otros substantivos como ‘paradigma’, pero sin que se precise qué aspectos deben quedar contenidos en una concepción y en qué difieren de los paradigmas. Su carácter general y abstracto hace posible que cualquier cosa quepa bajo esta denominación. En este trabajo se pretende recuperar este concepto como un instrumento de investigación, de utilidad para la aproximación teórica al objeto de estudio.

Así que el conocimiento previo, acumulado en nuestro pensamiento, y el conocimiento acumulado en documentos, o las concepciones a todo nivel, constituyen el punto de partida para cualquier nuevo trabajo o esfuerzo de conocimiento. El conocimiento es acumulado en documentos que luego son archivados y catalogados según el tipo de datos que contengan. Los tipos de documentos varían según los criterios que se utilicen para su clasificación. Puede ser un criterio el formato (físico, cartográfico, digital), en que se encuentra la información; puede también serlo el tipo de datos (estadísticos, históricos, personales) contenidos en los documentos, el carácter de la persona o institución que los archiva (oficiales, privados, públicos), la forma del documento (informes y estudios), la institución que los edita o los agrupa (hemerográficos, prensa, bibliográficos), la forma en que se conserva la información (oral, escrita, grabada). Pero lo decisivo no es la forma de registrar y archivar el conocimiento, sino el carácter y calidad del mismo. El conocimiento concebido como herramienta para la generación de nuevos conocimientos debe ser calificado como criterio conceptual por su capacidad para facilitar el desarrollo del saber.

Algunos profesionales (estudiantes de postgrado, y cursantes de estudios en distintos niveles) señalan con frecuencia que estudiar los fundamentos filosóficos, tal como tradicionalmente se enseña en los cursos formales de postgrado, se convierte en una situación tediosa y árida que en nada contribuye a resolver la angustia que genera el diseño y la ejecución de la tesis de grado. Ello se debe a que son dos cosas distintas. La aproximación al conocimiento con miras a su uso es cosa distinta de la aproximación especulativa, sólo teórica. Una consiste en formarse como profesional de una especialidad concentrando el esfuerzo en la adquisición de habilidades y destrezas; y otra en informarse sobre los fundamentos teóricos con el propósito de profundizar en el respectivo campo utilizando la investigación como estrategia para desarrollar competencias.

Cuando se desarrolla un trabajo de investigación se está haciendo uso de un conjunto de valores compartidos en la profesión, no limitados al uso, a lo pragmático, y con miras a reflexionar sobre los valores de la respectiva profesión. En este caso se consultan fuentes documentales que van más allá de lo instrumental y el diálogo se establece al nivel de cotejo de experiencias y argumentos, correlacionando los que experimentó la escuela “a” a la luz de sus fundamentos teórico-metodológicos, con lo que experimentó la escuela “b”.

Lo interesante aquí es no perder la perspectiva de vista y no confundir el nivel pragmático con el de las significaciones y la construcción de sentido en que consiste la formación profesional.

Por lo general, el lector aprende a seguir la lógica del texto para comprenderlo. Pero utilizarlo es otra cosa, implica ajustarlo a sus necesidades de información, seguir la lógica del texto para que sin desplazarse hacia la lógica de una discusión filosófica, porque puede llevar a extravíos sin que se llegue a satisfacer las necesidades de información.

Todo esto no quiere decir que sea negativo desplazarse inter ni transdisciplinariamente en la búsqueda de información; por el contrario, es recomendable, pero tiene sus riesgos. El lector está obligado a colocar, en frente de su fuente de información, su necesidad de información y no dejarse llevar por esa tentación del saber, la lógica o dialéctica de la realidad que le puede extraviar en la inquietud, sin profundizar en ella. Qué se quiere y desde qué perspectiva y hasta qué límites se pretende llegar, son preguntas que no pueden dejarse de lado para evitar extravíos.

Ciertamente, se requiere conocer, pero cada cierto punto es necesario generar reportes y el proceso de investigación es un ir pensando y convirtiendo en razón lo que se va entendiendo. Si se quiere producir conocimiento, es necesario procesar la información más allá de los límites del simple ejercicio, típico de las asignaturas. En los estudios sociales, el conocimiento está en constante reelaboración y a cada investigador corresponde la función crítica de renovar el conocimiento y no simplemente aplicarlo, forzando los modelos explicativos existentes para que den cuenta de las nuevas situaciones o generando otros alternativos con mayor capacidad para resolver problemas. Incluso, si es necesario, volver al sentido común pero sin olvidar que ha habido un proceso formativo estimable. Un sentido común ilustrado. Esta es la clave.

La segunda opción sugerida es que los métodos son los patrones de comportamiento y de evaluación, utilizados para alcanzar conocimientos calificados como científicos. **No hay un solo modo o método para producir conocimientos aceptables para la comunidad científica.**

Por lo menos en el campo de las ciencias sociales son diversas las opciones metodológicas. Se continúa trabajando con el concepto ‘método’ para agrupar todo un conjunto de criterios y procedimientos, pero esto no implica que en el campo de las ciencias sociales exista solamente uno: Un solo concepto abstracto para expresar muchos y diversos recorridos. Incluso, algunos “métodos” reciben atributos de aspectos técnicos predominantes en ellos. Se habla de métodos de investigación evaluativa, de métodos cuantitativos, cualitativos, de investigación acción, etc., y con esto se quiere significar que en este campo del conocimiento se desarrollan distintos procedimientos para construir teoría y que no pueden desecharse los métodos y aceptar las teorías.

Es tan complejo y diverso el “objeto” de las ciencias sociales, que en ellas las técnicas, la tecnología, los métodos y los modelos teóricos se confunden sin llegar a conformar sistemas cerrados sino teorías de amplio alcance como los llamados marcos teóricos promocionados por las visiones positivistas, estructuralistas, dialécticas, etc. Las técnicas, por ejemplo, no son exclusivamente teóricas y cada vez tienden a estar más cerca de la experiencia: hay técnicas para mejorar la administración de los recursos, y las hay también para la planificación y administración del tiempo durante el proceso de investigación. Y lo mismo ocurre con las tecnologías, los métodos y las teorías, que cada vez se reencuentran con el sentido común desdeñado por el racionalismo moderno.

El reconocimiento de la diversidad metodológica transforma el problema radicalmente, porque ahora la cuestión es identificar los métodos que están siendo utilizados por la comunidad de científicos que se desempeña en el campo del estudio y de-construir la visión personal de la investigación científica, profundamente sesgada por la idea fija de que sólo existe un método para evaluar la pertinencia, incluso de los conocimientos del propio investigador, para comprender su área de desempeño, a saber, el llamado método científico.

Reflexivamente es conveniente realizar metacognición de las destrezas metodológicas disponibles para emprender el estudio. Chequear, si éstas son suficientes para hacerlo y si hay disposición para aceptar los recorridos que están propuestos en el campo de investigación. No son cuestiones muy sencillas, ni que puedan resolverse en el aula de clases o en las sesiones

de trabajo y las asesorías de un taller de investigación, pero que tampoco han de ser dejadas de lado. En los espacios académicos sólo puede ofrecerse instrucciones para emprender la revisión de la literatura metodológica específica para cada proyecto de investigación; corresponde a cada investigador realizar su revisión respectiva de la literatura existente. Por esto, precisamente, se insiste en este trabajo que esa búsqueda teórica metodológica está primero en el orden temporal, en la carta o cuadro de las acciones, pues se considera indispensable conocer el estado de cosas teórico antes de formular y precisar el tema de investigación.

Lo tercero que se debe destacar, es que las personas o grupos cuando deciden iniciar una investigación es porque ya poseen alguna experiencia en el campo en que se proponen desarrollar sus estudios. Lo ideal es que la misma no sea sólo obtenida por medio de vivencias sino que sea fortalecida por el estudio sistemático. Pero, suponiendo el caso que sólo se tenga experiencia sin haber profundizado en ella, debe sumarse a esto el deseo de investigar y cerrar el ciclo académico en que se encuentra el investigador.

Lo recomendable es que la elección de tema se realice en torno al espacio de desempeño, aunque éste sea una norma de escaso cumplimiento práctico. Cuando el investigador se desempeña laboralmente en actividades asociadas al campo de investigación, se incrementa el tiempo real de permanencia en el terreno de investigación y, aunque, como dijera Hegel, en ocasiones los árboles no permiten ver el bosque, el conocimiento de las circunstancias puede convertir la experiencia en oportunidad para comprender las teorías y métodos existentes con relación al tema.

La principal dificultad para concebir y planear un estudio no está en el desconocimiento de la situación empírica, sino en que ese desempeño está sustentado por paradigmas que o bien resultan desconocidos o asumidos acríticamente, como se ha explicado arriba. **La conciencia práctica puede contribuir en la disminución del impacto del desconocimiento teórico.** Sin embargo, el escollo mayor está en que en cualquier área de desempeño profesional están en uso las teorías, y con esto no se pretende sostener, en términos generales, que las teorías precedan o determinen la acción o la práctica, ni mucho menos; sólo que los modelos de gestión han sido sistematizados con base en teorías y que la formación profesional

se efectúa en el marco de paradigmas, lo cual hace de cada profesional un usuario de modelos y, sin saberlo, uno de sus principales promotores.

El principio pragmático sugerido es que la realidad está llena de datos y que, con base en la experiencia, esos datos pueden convertirse en información. Hay que buscarlos con método y utilizar modelos para representarlos e interpretarlos, pero sin olvidar que el contenido empírico es de valor, evitando reducir su evidencia a validez. Es importante considerar el valor empírico de verdad que tienen los datos en el contexto real.

¿Cómo hacer operativo este principio? ¿Cuál modo de explicación utilizar, para que los participantes de un taller en que se reconoce el valor de la teoría, pero que postula, que en el proceso de investigación es también de valor la experiencia propia y ajena, haya una retroalimentación con estas dos posturas? La idea está primero en el orden temporal, pero en la jerarquía de lo empírico, la propia práctica, el conocimiento de los espacios de desempeño, también es de valor. ¿Cómo deben ser entonces los diseños de investigación? ¿Qué es lo primero en el orden lógico, si en el orden práctico el dato está en la partida? ¿Cómo quedará la metodología del proyecto?

Después de haber enunciado estas tres oportunidades, cabe la pregunta: ¿cómo salir de este estado de cosas? ¿Cómo identificar los paradigmas en uso y cómo llegar a abandonar alguno dominante en nuestro sistema de representaciones? ¿Cómo conocer y aceptar la pertinencia de otro en el que se tiene escasa formación? ¿Cómo salir del “esquematismo”, del “tecnicismo” limitado, de la burocracia de la rutina, de la inercia mental? La respuesta no es muy simple, ni se prevé una solución de corto plazo, porque cabría pensar en una alta formación especializada, y esto requiere de mucho tiempo, quizá mayor al previsto para el desarrollo de los programas académicos.

Entonces, ¿cómo adquirirla y en qué momento? ¿Acaso es posible que sólo pueda investigarse siendo ya especialista? Aunque resulte paradójico, es así. Los prejuicios son obstáculos para conocer, porque aprender implica en todo caso un desaprender lo ya aprendido. Pero al mismo tiempo es un hecho que el desconocimiento de los fundamentos filosóficos de la ciencia y del conocimiento en general en que se sustenta cualquier método científico impide su comprensión y su aplicación, lo cual significa que sólo puede llegar a profundizar en el conocimiento quien ya conoce.

Parece que es necesario dirigir la mirada hacia la reforma de los planes de formación, dado que los profesionales son guiados hacia el instrumentalismo, hacia la recolección del dato sin luego convertirlo en información por limitaciones teóricas. Se le resta importancia a los aspectos teóricos que están a la base de cualquier diseño y se piensa que con las simples instrucciones ya se está en condiciones de elaborar protocolo de investigación y hacer uso de la caja de herramientas del investigador social, cuando nuestro conocimiento de los instrumentos es precisamente instrumental. En el mejor de los casos, en lo relativo al aspecto teórico, sólo se acude a la teoría como un marco de referencia bibliográfico, sin el cual no es posible justificar un planteamiento ni sistematizar la información sobre el tema de investigación. Y la tendencia es a que se profundice en la visión pragmática de hacer de todo proyecto curricular una secuencia de técnicas de estudio y de investigación con desconocimientos de los fundamentos históricos y teóricos de la situación estudiada. A esto llamo una visión sesgada y parcelada de la realidad, y no al hecho de estudiar un asunto concreto.

1.3.

¿Cuáles son los acercamientos realizados y los desconocimientos afrontados?

En las investigaciones que se realizan en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el de la salud, cada vez y con mayor énfasis se reconoce la diversidad metodológica. Muchos de los investigadores especializados en epidemiología reconocen y aceptan la existencia de otros paradigmas y se ven en la necesidad de expresar sus resultados haciendo uso de datos cualitativos; pero, como refieren algunos autores como Sepúlveda J, Finneberg y Colbs (1993), todavía son manifiestas las debilidades para la aplicación instrumental de estudios cualitativos; es decir, no están siendo utilizados con la rigurosidad metodológica con la cual se aplican los cuantitativos.

¿Por qué ocurre esto? ¿A qué se debe la supuesta debilidad de los métodos no tradicionales? ¿Qué técnicas están siendo empleadas por los investigadores para juzgar sobre el método que están utilizando? y, finalmente, ¿Qué hacer?

Con respecto a uno de los tipos de investigación que no son directivos y no están centrados en la descripción numérica, como es el caso de la investigación acción, el problema que se plantea no son los datos utilizados, sino el tipo de inserción del investigador en el contexto de la investigación. La búsqueda de comprender lo que se estudia requiere también de una forma de inserción y de una práctica distinta. Sin embargo, surge una pregunta muy vinculada a los criterios con que se evalúa el conocimiento producido: ¿cómo conocer y transformar si el investigador está inmerso en el proceso que pretende modificar? Se toma como supuesto que, cuando un investigador forma parte de la realidad estudiada, no puede comprenderla “objetivamente” y, en consecuencia, surge la interrogante ¿cómo es posible que un actor represente de manera objetiva su situación particular? He aquí una pregunta formulada desde el patrón objetivista y racionalista, con la cual se pretende fijar como criterio la imposibilidad de producir conocimiento científico cuando la respuesta procede de una parte interesada y que sólo un actor externo puede conocer “científicamente”, una realidad que paradójicamente no comprende.

Desde la concepción del conocimiento como algo ajeno a los propios actores y construido desde una visión externa y objetiva con miras a construir un modelo válido en cualquier caso y circunstancia, toda caracterización realizada en el campo del desempeño profesional o en el contexto la situación significa volverse parte del problema y buscar soluciones desde una perspectiva parcial.

Para el investigador, está negado enunciar desde su lugar de actuación; y esta paradoja de conocer sin actuar o actuar sin conocer no se resuelve sin abandonar los criterios de racionalidad modernos instalados en nuestra representación del conocimiento científico. Pues, sea que se coloque en primer lugar la acción y luego el conocimiento o que se presenten integrados, la subjetividad del sujeto cognoscente, el clásico problema filosófico de la voluntad, no cesará de empañar el resultado por su choque con la pretensión de universalidad y la posibilidad de verificación externa asociadas al concepto moderno de ciencia.

De acuerdo con la experiencia docente se encuentra que esta dificultad no se presenta solamente al nivel del proceso de investigación sino al nivel también de la formación académica. Con frecuencia es modificado el

curriculum y se complementa con nuevos contenidos para mejorar el proyecto curricular, pero persisten los principios de fondo. Por ejemplo, en la programación curricular de los postgrados, los contenidos de las asignaturas tienen que ver con la especialidad o maestría, pero no con la actividad o práctica investigativa. Rige la lógica académica por sobre las características de las áreas de desempeño. Los estudiantes son formados desde una perspectiva operativa, instrumental en las metodologías de investigación, sin llegar a reflexionar sobre los supuestos teóricos y sobre la forma de ajustar esos modelos a sus necesidades concretas, viéndose forzados a resolver de manera individual el “drama de investigar” en el marco de la información académica. De ahí, que una vez graduado permanezca prisionero de la burocracia, llevando el modelo de priorizar lo formal sobre lo cotidiano a su espacio social de desempeño. Ahora es la actividad laboral, ya sea pública o privada, la que se verá sometida a criterios sistemáticos, como el de indicadores para cualquier actividad que allí se realice.

Una vez graduado, el profesional todavía busca resolver las limitaciones de su perfil profesional asistiendo a eventos de formación y actualización (congresos, foros y otros eventos), pero allí encuentra nuevamente el *conocimiento empaquetado* y sin contar con la suficiente formación académica para discriminar entre una y otra oferta, quedando imposibilitado de enfrentar o rebatir métodos o estrategias metodológicas ofrecidas, lo que se traduce en una “dependencia ideológica del conocimiento”.

¿Cuál es la alternativa? Sólo desaprendiendo, poniendo en duda, tal como lo hizo Descartes cuando originó la filosofía moderna racionalista, pero en cooperación, en equipo, buscando construir conocimientos desde la propia realidad y con la gente, es posible encontrar una salida alterna. El camino es el reencuentro con “lo viviente”, con lo que hace la gente para pensarlo, si es necesario, con las herramientas del sentido común como estrategia para evitar el sesgo de la racionalidad científica. Considero que esta es la premisa fundamental para la activación del pensamiento, del conocimiento. El reencuentro entre la episteme racionalista y el sentido común a través del abandono de principios instituidos, desaprendiendo un poco para volver a aprender.

La experiencia, en lugar del experimento; el diálogo, en lugar de la encuesta; la participación, en lugar de la observación; la acción, en lugar de la cognición; la comprensión, en lugar de la explicación; la particularización,

en lugar de la universalización del conocimiento; en fin, lo concreto en lugar de lo abstracto como vía para volver a generar métodos, en plural, con otros actores y sobre otras bases. La necesaria búsqueda de un nuevo camino lógico, no prefigurado por las fórmulas abstractas aparece como alternativa: la razón dialógica, para evitar el sesgo de la dialéctica. Un camino dialógico que no descarta la intuición y el conocimiento de los participantes al momento de construir conocimiento.

Se trata de un cambio en la perspectiva del sistema de trabajo científico y que requiere de cambios en el comportamiento de los investigadores, puesto que se solicita a ellos la valoración de su experiencia y la sistematización de su pensamiento y acción en un marco no restringido a lo institucional y sin miras a lo universal como patrón de verdad. Se recomienda colocar el ser, la práctica, en el lugar del “deber ser” institucionalizado; no coartar el juicio propio, tachándolo por su carácter voluntario y valorativo, sino elevarlo al rango de modelo, asumiendo los prejuicios como punto de partida necesario en lugar de sustituirlos por pre-elaboraciones articuladas a modelos. Sobre estos postulados, el inicio de cualquier proceso investigativo incluye la consideración del conocimiento previo, la visión práctica de lo que es necesario hacer como un componente de las propuestas; una anticipación que no se puede descartar en la búsqueda y el análisis, aunque posteriormente sean rechazadas, porque precisamente en esto consiste el desaprender sugerido como oportunidad y la dialógica como razón.

¿Existe el compromiso para proceder de otro modo? ¿Qué hacer para que sea reconocida esta modalidad de investigación como científica y que pueda guiar el compromiso voluntario, valorativo, la interrelación entre conocimiento y producción de nuevos conocimientos?

El modo de explicación teleológico, finalista, está anclado en las formas institucionalizadas. La parcialidad de los procedimientos y los avances está sellada por el tipo de modelación con el que se aspira orientar, desde las instituciones, el pensamiento de los nuevos profesionales. Las instituciones aspiran producir trabajadores eficientes enuncian perfiles humanistas, centrados en la calidad de la persona y su formación, pero toman como principio rector la demanda laboral. Y al nivel de los currículum la situación es clara, la tendencia hacia la integralidad es diseñada desde una perspectiva externa,

integradora de la acción conjunta de instituciones con visiones externas y, en consecuencia, parciales, con líneas de investigación y programas de extensión que contribuyan con la colectividad. Pero se trata de un idealismo de la integralidad bajo la perspectiva institucional que se ha agotado y que tampoco encuentra rehabilitación por la vía de la transdisciplinaridad, porque la idea de establecer puentes entre disciplinas que parecen incompatibles, todavía no resuelve el problema de la ajenidad del conocimiento y la acción. ¿De qué se trata ahora, entonces? ¿Tiene sentido aún el proyecto de superar lo simplificado, parcelado, atomizado, prejuiciado, etc.? Creo que es necesario incluso replantear la crítica de esa deriva en que se encuentra el proyecto moderno, viviendo la metodología y reconociendo reflexivamente el valor de verdad de nuestra experiencia.

La filosofía, parafraseando a Ferrater Mora (1991) es un patrimonio común a todos, que se encuentra al alcance de cualquiera y no consiste en un saber intelectual más o menos complicado, sino en una actitud frente a la vida de cada uno; no sólo útil sino inevitable para la vida, para sentirse uno realmente hombre. Llevar a la práctica este imperativo es la finalidad de este trabajo.



II

CAPÍTULO

EL TALLER DE INVESTIGACIÓN

2.1.

Introducción

El Taller es un espacio académico para manejar estrategias que propicien el aprendizaje. No se limita a distribuir conocimientos sino que favorece su intercambio. Fundamentalmente, el Taller es para la planificación y seguimiento de la gestión de la investigación; el proceso de ejecución, en cambio, por lo general transcurre fuera de las aulas. El Taller es un espacio de encuentro entre necesidades de conocimiento e instrucciones para orientar posibilidades de acción. El docente del Taller no es un teórico y su trabajo, aunque se desarrolle en el aula de clases, no se limita a ella, porque es muy difícil asesorar una investigación sin conocimiento empírico o situacional.

El Taller integra aportes de las diferentes disciplinas con pertinencia en el área de la investigación. En ocasiones, es de reflexión filosófica; en otras, de epistemología y de teoría de métodos. Incluye también los aspectos técnicos y administrativos del proceso de investigación, siempre desde la perspectiva de una asesoría directa y oportuna para propiciar que se produzca efectivamente el resultado esperado, en el caso particular de cada cursante. Esto supone, una permanente valoración de los productos, que va desde la lectura exploratoria de la literatura existente en el campo del estudio, hasta el control y evaluación de todo el proceso.

Su finalidad es dialogar con rigor científico sobre aspectos conceptuales y estratégicos de la investigación, diseñando –con profundo

conocimiento del uso de técnicas de investigación ajustadas al respectivo estudio– los instrumentos necesarios para ejecutar el estudio.

En este orden de ideas, el material de trabajo que se presenta a continuación es un Curso-Taller dirigido a docentes y estudiantes con diversos niveles de experiencia en investigación. Un instructivo organizado en Sesiones de trabajo, para desarrollar los aspectos conceptuales, ofrecer pautas para la resolución de problemas y el uso de técnicas para evaluar los resultados del proceso en sus distintos momentos. El taller consta de seis (06) sesiones y cada una está acompañada de una conferencia que aborda el fundamento teórico de la respectiva sesión.

Cada sesión está planificada de manera independiente y puede ser desarrollada como tal. El criterio para separar las sesiones es conceptual y no temporal. Sesiones no es equivalente a reuniones, y cada sesión de trabajo puede conllevar a varias reuniones de trabajo y diversas actividades de asesoría para que se logren los objetivos cognitivos respectivos. Los estudiantes o docentes podrán seguirse por las pautas dadas para la elaboración de las conferencias de que consta el Curso-Taller y utilizarlas como instructivo para plantear su reflexión sobre los aspectos epistemológicos, lo cual hará mucho más fácil la selección de los instructivos de investigación, los momentos apropiados para utilizarlos y la forma de hacerlo. Las instrucciones de cada sesión dan apertura a la colaboración entre los participantes y la asesoría de los docentes, propiciando el diálogo sobre los proyectos particulares de los participantes sin necesidad de recurrir a ejemplos abstractos. Además de esto, el docente en su función asesora deberá ofrecer información sobre las estrategias que están siendo utilizadas, por ejemplo sobre la manera de citar, de redactar un informe científico, etc., siempre con el propósito de reducir las complicaciones y lograr el desarrollo del Taller, lo que ofrece el título de este libro.

Cada sesión se constituye en una contribución para el logro del propósito del trabajo, que es reducir las complicaciones durante el proceso de investigación. Los aspectos teóricos e instrumentales están subordinados al desarrollo del taller de investigación, que es el eje metodológico y que está centrado en los **procedimientos de investigación.**

2.2.

Programa del taller

Primera sesión

Conferencia 1: *El proceso de diseño de la investigación y su naturaleza.*

Contenido:

Instrumentos de investigación para la primera sesión: el diálogo como forma de construir propuestas de investigación; la colaboración como estrategia de aprendizaje útil para la reflexión sobre procesos sociales; el relato de experiencias como recurso de comunicación válido para la formulación de propuestas y opción para definir y delimitar el objeto de estudio; la exposición efectiva como actividad que favorece la comunicación de propuestas y su evaluación; y la asesoría como forma de docencia no limitada a la transferencia de información.

Plan operativo:

En la primera sesión de trabajo se presentan las diversas fuentes para precisar una idea de tema. Se distingue entre fuentes directas, como experiencia individual y el conocimiento de la situación objeto de interés; e indirectas, como el conocimiento de otras personas o acumulado en documentos y para el cual se dispone de fuentes de información.

Se intenta explicar que las fuentes para llegar a precisar una idea de tema son diversas y que también son diversas las vías para llegar a delimitar el objeto de estudio. La idea de tema es un dato que no se mantiene fijo en el proceso de investigación.

Como se indica en el capítulo III de este libro, hay varias vías para llegar a una idea de tema, y desde la primera sesión se trabaja en cómo es el proceso que permite transitar desde una idea inicial a un objeto o tema, y a través de él a un plan estructurado.

De acuerdo a la concepción de técnicas de investigación manejada por el taller, los instrumentos se utilizan desde el mismo instante en que se intenta precisar la idea de tema. No se ofrece el conjunto de técnicas de manera enumerativo, sino que las distintas técnicas con sus respectivos instrumentos van siendo usados en la misma manera en que transcurre el taller para mostrar su utilidad.

Una de las primeras técnicas que se utiliza es la entrevista abierta, puesto que en la primera sesión se establece un diálogo sobre el tipo de interés que el investigador

tiene en su investigación. Se diferencia entre interés personal y profesional, distinguiendo el interés pragmático del teórico y metodológico.

El diálogo, en el taller, también permite valorar la calidad de la idea inicial y el **contexto** en que surge la idea como un criterio para su evaluación. La consideración de **calidad o carácter** de la idea inicial permitirá fijarla como objeto de estudio o determinarla todavía más.

Finalmente, como resultado de esta primera sesión de trabajo, conviene establecer los criterios que han sido considerados para seleccionar un objeto y problema de investigación. De modo que los criterios y procedimientos utilizados para seleccionar el tema y presentar el problema sean manifiestos y contribuyan a justificar la elección.

Pautas para desarrollar conferencia 1:

El proceso de diseño de la investigación y su naturaleza.

1. Comenzar explicando que el proceso de investigación implica claridad conceptual pero también contenidos empírico y metodológico, como la resolución de los problemas operativos.
2. Puntualizar que estas cuestiones no deben concebirse como capítulos separados, puesto que el tipo de estudio que se va a realizar condiciona el tipo de planificación que se utilizará.
3. Destacar que en términos lógicos, lo primero es elegir el carácter de la investigación y luego decidir la metodología para elegir el diseño que permitirá la comprobación o rechazo de las hipótesis o lineamientos de la investigación y finalmente ejecutar el plan de contrastación empírica.
4. Sostener, sin embargo, que desde la perspectiva del taller de investigación, no es lo lógico lo prioritario. Frente a la lógica abstracta se encuentra la lógica del aprendizaje y que, incluso, ésta a su vez presenta varias vertientes, dependiendo de la concepción que se maneje sobre cómo aprendemos las personas.
5. Se sugiere destacar la necesidad de facilitar cambios cualitativos en el aprendizaje, porque una visión del proceso centrada en la transferencia de conocimientos puede ayudar a que se llegue a la meta, pero sin generar competencias en la construcción de conocimientos. Igualmente ocurriría con una visión del aprendizaje centrada en la adquisición de habilidades y destrezas, que también puede hacer posible la culminación del proceso pero sin que se produzca cambios cualitativos en el aprendizaje.

6. Se propone una visión centrada en el aprendiz y en el trabajo en equipo con los integrantes del taller y con los actores investigados, destacando la importancia que tienen la formación de competencias para el aprendiz y la consideración de la experiencia de los otros participantes del taller y de los actores investigados. Con esto se coloca el diálogo efectivamente como recursos para la construcción de conocimientos y se abre caminos para la colaboración intersubjetiva en la construcción de conocimientos. Bajo este último enfoque del aprendizaje, se supone que cada uno de los participantes del taller tiene su propia configuración, en términos de competencias para investigar, y que tiene un nivel de aproximación al campo de investigación, quizá con menos experiencia que los actores estudiados pero con disposición para reconocerla y valorarla como fuente de información.
7. Sugerir que el conocimiento propio o previo es una fortaleza para llegar a la meta, y que su evaluación es tan necesaria como la revisión del conocimiento acumulado sobre el tema. Seguramente no coinciden, pero el programa de investigación no debe tipificarse desde la perspectiva técnica, pues el docente utiliza estrategias para lograr los objetivos de la investigación, pero también para formar al nuevo profesional en la respectiva especialidad. ¿Qué estrategia elegir?
8. Lo conveniente es enfatizar que exploración bibliográfica es necesaria, pero que no es recomendable quedarse en ella. Una investigación que se desplaza sólo al nivel de la teoría en las ciencias sociales es un simple ejercicio de elaboración escrita. Aquella que, por el contrario, sólo privilegia los hechos, sin fundamento teórico, es un informe. La investigación asesorada desde espacios académicos no considera suficiente el procesamiento de información empírica o teórica y confiere especial importancia a la revisión de los conocimientos en el aprendiz. Lo que se pretende es mejorar cualitativamente al investigador sin que se descuide, por supuesto, lo que se quiere investigar.
9. Así que plantear una investigación en el contexto de la asesoría académica es implicarse en la descripción de la realidad o situación estudiada. Pero implicarse, no sólo al nivel de redacción propia, que es lo típico del teoricismo, sino con acción autónoma, de un sujeto crítico que reconoce sus competencias para desarrollar el proceso de investigación y muestra disposición para reconocer sus limitaciones y superarlas. De modo que paralelo al proyecto de llenar lagunas en el conocimiento existente sobre el tema, se maneje el proyecto de reflexionar sobre las competencias y se cree un campo propicio para el cultivo de la persona.

10. El propósito final de la conferencia es que cada participante del taller se conciba a sí mismo como sujeto en proceso de transformación. Se prevé generalmente la transformación de la realidad pero en escasas ocasiones se actúa consciente de que la búsqueda teórica-metodológica y la adquisición de nuevas experiencias ofrece ocasión para la reflexión. El ideal es que se identifiquen teorías y métodos, que se exploren situaciones empíricas, pero que también se revise cómo se está construyendo conocimiento en torno al objeto de estudio. La reflexividad está implícita en todos los momentos del proceso educativo y esa acción de reflejarse y autodesarrollarse no puede lograrse contemplativamente: se requiere teorizar, planificar y actuar reflexionando sobre el objeto de investigación. La participación no es exclusiva de un tipo de investigación, todos los tipos de investigación la requieren.

Segunda sesión

Conferencia 2: *El investigador como sujeto activo.*

Contenido:

Instrumentos de investigación para la segunda sesión: La autoevaluación como recurso para reconocer las dimensiones e interacciones del objeto de estudio, sus antecedentes, desarrollos y tendencias, muy vinculada al principio de reflexividad que es clave para el aprendizaje colaborativo; y, la lectura y las pre-elaboraciones como recursos para entender situaciones concretas a partir del conocimiento acumulado. Se plantea en esta sesión necesidad de reflexionar y establecer un marco referencial con información situacional, teórica y metodológica para contextualizar histórica y socialmente el acontecimiento a estudiar.

Plan operativo:

Durante la segunda sesión, los participantes conversan sobre la manera de producir conocimiento desde los espacios de desempeño. Deconstruyen los discursos teóricos existentes en el campo de estudio seleccionado y se aproximan al discurso social dominante en torno al objeto seleccionado para la investigación, abriendo puertas para la justificación y la prueba de la relevancia y pertinencia del estudio planteado. Aquí, el papel de la teoría no está separado de la búsqueda pragmática de soluciones, y la jerarquía de conceptos se construye en el ámbito de desempeño y no bajo la visión objetivista de la ciencia.

Las actividades y compromisos para esta segunda sesión, comprenden tanto la revisión de la experiencia y evaluación de las competencias para emprender el estudio (cognición

y metacognición), como las teorías o concepciones de métodos utilizadas en el campo de investigación para modelar la realidad que se pretende estudiar.

La aproximación al estado del arte, que ya se ha referido en el capítulo anterior como uno de los momentos preparatorios de la concepción del problema, se revela aquí como actividad prioritaria. Sobre cualquier acontecimiento o aspecto a estudiar, hay información empírica o situacional, teorías explicativas, instrucciones para comprenderla, antecedentes teóricos, etc., que componen la práctica profesional en el campo de investigación. Esto no debe ser desestimado.

Una vez realizada minuciosamente la revisión de la literatura correspondiente, distinguiendo claramente la información relativa a la situación, los antecedentes teóricos y metodológicos, e interiorizado los principales conceptos y proposiciones teóricas, el participante del taller estará en condiciones de formular el problema.

Desde el punto de vista técnico, en esta sesión se trabaja con la lectura exploratoria de los documentos, con técnicas de observación, sondeo de opiniones, arqueo bibliográfico, técnicas de documentación de las fuentes; y con relación al procesamiento de la información, se utiliza la técnica del resumen simple y analítico de los documentos seleccionados como relevantes para el estudio. Se incluye en esta fase inicial la utilización de técnicas de campo, considerando que las personas implicadas tienen también representaciones sobre su modo de vida y formulan alternativas desde enfoques teóricos que consideran útiles para mejorar sus condiciones y calidad de vida; es en las personas en quienes confluye lo teórico y lo empírico. Tales herramientas permitirán el ejercicio de conversión de las proposiciones de mayor jerarquía en interrogantes y abrirán la posibilidad de concebir problemas específicos.

Pautas para desarrollar conferencia 2:

El investigador como sujeto activo.

1. El investigador debe posicionarse como una fuente de información importante en el proceso de investigación. La toma de registros para orientar la planificación del trabajo no ha de dejar fuera del proceso al propio investigador, pues él también es sujeto de conocimiento y, de hecho, sus representaciones le han llevado a elegir un determinado campo y a manifestar su interés por un objeto determinado. Así que debe tomarse a sí mismo como fuente de información.
2. La labor de asesoría del docente en el taller facilita el reconocimiento de la diversidad teórica y metodológica y orienta respecto a la pertinencia de algunas fórmulas teóricas y metódicas, según sea el tipo de estudio, cuidando que el investigador no se desplace

hacia la discusión teórica y se quede en ella, siguiendo la lógica de los textos, sin conferir la debida importancia a los actores y el contexto de acción y los aportes de un investigador comprometido.

3. La información teórica recopilada, las herramientas metódicas y la información empírica deben incorporarse inmediatamente al fondo de conocimientos del investigador. El aparataje crítico que el investigador utiliza prueba su utilidad en la medida en que el investigador lo usa durante el proceso y no para presentarlo discursivamente en un marco teórico, jurídico, histórico, metodológico, etc., y esto no resulta muy fácil porque supone disposición para abandonar criterios y asumir otro lenguaje y procedimientos acordes con la teoría y método que se están utilizando y el contexto situacional en que se está desarrollando el estudio.
4. Si en el proyecto de reforma se encuentra también el propio investigador, entonces tiene que comenzar por realizar los ajustes necesarios en su fondo de conocimientos. La teoría y método que fundamentan el estudio tienen que ser asumidos y lo mismo la disposición al diálogo con los actores en el proceso investigado debe ir más allá de escuchar; también debe tomar en cuenta efectivamente las percepciones de esos actores, y emprender un proceso de capacitación de los mismos cuando sea necesario.
5. El investigador ha de ser un sujeto activo no sólo en el sentido de buscar información y procesarla; la actividad suya es de colaboración y de autoevaluación. Esta es la clave.
6. Uno de los problemas operativos recurrentes es la falta de reconocimiento de la acción y del carácter de la intervención del investigador. La investigación desde afuera no es compatible con los procesos sociales, especialmente porque cada investigador desarrolla una práctica social o laboral y no puede conocer suspendiendo su juicio consciente, crítico.

Tercera sesión

Conferencia 3: La direccionalidad de la investigación según su tipo.

Contenido:

Instrumentos de investigación para la tercera sesión: La formulación de enunciados generales que permitan rotular el tema se hace de manera colectiva y bajo el principio de colaboración entre los participantes del taller. Asimismo, la elaboración de objetivos y propósitos permiten mostrar al grupo la claridad en la concepción del estudio y la incorporación de

los actores principales en las relaciones sociales estudiadas, al explorar el dominio de las implicaciones de cada aspecto del estudio, considerado por dimensiones e interacciones entre los actores y el investigador.

Plan operativo:

La formulación de interrogantes de la sesión anterior se convierte en punto de partida para la planeación de acciones para su resolución. Las preguntas permiten al participante delimitar su objeto de estudio y fijarse objetivos y acciones concretas que permitan lograrlos. Los objetivos y propósitos se elaboran con base en el problema delimitado.

Con la elección de un título se inicia la concepción del estudio. Cada participante intenta expresar de manera clara y concisa lo que pretende estudiar. El título no debe sobrepasar los alcances del estudio, debe estar en correspondencia con la teoría y métodos para desarrollarlo y servir de enunciado general para la elaboración de objetivos y propósitos.

Una vez que se tiene formulado y precisado el problema y se tiene noción de la teoría y metodología que se utilizará para desarrollarlo, se procede a la elaboración de los objetivos y propósitos. Los objetivos deben estar vinculados con la secuencia lógica o temporal en que se desarrollará el estudio, mientras que el propósito deberá dar cuenta del alcance de la investigación, procurando formularlos con atención a la viabilidad identificada en la estructuración del objeto de estudio de la sesión anterior. Pero hay una diferencia notable entre los objetivos y los propósitos que debe quedar clara en la sesión del taller, y es que los objetivos se refieren al plano del conocimiento, mientras que los propósitos se encuentran en el plano moral, de actuación del investigador.

En esta sesión de trabajo se intenta ofrecer instrucciones para el orden lógico de las actividades de investigación como para el orden práctico de las acciones que favorecerán la intervención en el espacio social en que se va a desarrollar el estudio. Las investigaciones se hacen en equipo, con la colaboración de otros, y es conveniente disponer de un plan de intervención para coordinar los esfuerzos y la participación de otros actores en el proceso de investigación.

Pautas para desarrollar conferencia 3:

La direccionalidad de la investigación según su tipo.

1. Destacar la importancia de responder la pregunta hacia dónde va el estudio, definiendo con claridad objetivos y propósitos y distinguiendo con exactitud lo cognitivo de las acciones a desarrollar.

2. Diferenciar entre campo, objeto, aspecto o situación, problema, y tema. Todos estos términos se utilizan como sinónimos y no lo son. Decidir qué denominación se utilizará en cada caso. Es posible que en algún tipo de investigación sea conveniente hablar de problema, mientras que en otro de tema de investigación. También se utiliza “trabajo de investigación” como algo preciso y esto es necesario diferenciarlo de Proyecto de investigación y de ejecución del mismo. Siguiendo esta dirección, aclarar la utilización del concepto diseño de investigación como planificación y diferenciarlo del concepto diseño como prueba de hipótesis o línea o tesis general del trabajo de investigación.
3. Precisar la importancia de tener acceso a las fuentes primarias de información. Plantear la distinción y ofrecer instrucciones para el acceso a fuentes primarias.
4. Invitar a evaluar la idea de tema comparando entre situación diagnosticada y solución proyectada para determinar la pertinencia del estudio propuesto.
5. Mostrar la utilidad metódica que tiene la desagregación de los objetivos y la planificación estratégica de las actividades de investigación y de intervención con el fin de diseñar instrumentos apropiados a cada fase que comprenda el estudio, teniendo en cuenta lo que es posible en lugar de lo deseado.
6. Introducir la discusión sobre los tipos de investigación y las técnicas que son factibles de utilizar, en correspondencia con el carácter del estudio los objetivos y propósitos establecidos por cada uno de los participantes del Taller. Destacar que cada estudio tiene un perfil, según sean los objetivos y propósitos y propiciar vías de acceso a información relevante, que debe ser respetado al momento de la planificación del estudio, para contribuir con el logro de los objetivos y fines específicos.
7. Llamar la atención sobre la necesidad de validar los instrumentos de investigación e intervención que se utilizarán en cada fase del estudio y sostener la disposición a dialogar y a redimensionar el estudio durante el proceso de investigación.
8. Ofrecer líneas generales que permitan evaluar el proyecto estableciendo relaciones entre los componentes del tipo de estudio seleccionado y el plan de intervención.

Cuarta sesión

Conferencia 4: El proceso de investigación en general y en particular (correspondiente con el tipo de estudio).

Contenido:

Instrumentos de investigación para la cuarta sesión: La toma de decisiones sobre el perfil del estudio permite concretar los enunciados generales en actividades y estrategias de investigación. Cada estudio toma su propio recorrido y esto supone que cada diseño operacional sea distinto de los otros, debido a la manera como se programa el logro de los objetivos y la desagregación de los mismos en variables que permitan representarlos. De igual modo, cada diseño identifica sus fuentes de información, sus espacios de ejecución, sus formas de comprobación y hasta su forma de organizar y estructurar en discursos los resultados obtenidos, lo que hace de cada estudio un proceso especial, que difícilmente pueda regirse por las teorías generales sobre procesos de conocimiento o de investigación científica.

Plan operativo:

La determinación del enfoque teórico, el método y los instrumentos que se utilizarán constituyen el centro de la tercera sesión. Del mismo modo la manera como se estructura el objeto de estudio utilizando información empírica e histórica sobre el acontecimiento a estudiar, se procede con el conocimiento teórico o material lógico disponible para desarrollar el estudio.

La revisión de la diversidad metodológica, de los fundamentos teóricos de cada uno de los métodos que el Taller sugiere como aplicables al estudio, de los problemas teóricos abiertos en el campo de la investigación, de las principales aplicaciones devenidas en métodos y la ponderación de los resultados obtenidos por estudios anteriores, permiten estructurar metódicamente el estudio.

Esta sesión requiere de mucho trabajo fuera del taller, puesto que la discusión teórica en torno a métodos y técnicas como se ha desarrollado de modo abstracto, separado de las investigaciones concretas, requiere de un esfuerzo de comprensión de parte de los cursantes para que sea posible su utilización como herramientas de investigación. El participante tiene el compromiso de avanzar de los enunciados generales de método, teorías, discusiones teóricas, sociológicas, políticas, etc., abiertas en el campo para alcanzar el plano de los procedimientos, de la aplicación del conocimiento, de los conocimientos acumulados a la resolución de problemas concretos. Con frecuencia, esto no resulta muy fácil, porque en las asignaturas se ofrece información teórica que hipotéticamente se debería integrar a las

instrucciones de los talleres para que los investigadores se encuentren en condiciones de poder estructurar sus investigaciones, pero la práctica es otra y contradice lo esperado. El método, o la competencia para su uso, no resulta de la información recibida; se evidencia una distancia enorme entre la teoría y su uso práctico. Por este motivo, en el taller se re-abre la discusión sobre la diversidad teórica y la aplicación de los métodos según tipos de investigación. Y la revisión no se limita tampoco a las teorías y métodos, porque también se evidencia dificultades para el manejo de los aspectos técnicos de la investigación por la escasa experiencia como investigadores que tienen los participantes. De modo que esta sesión se complementa con la formación práctica y se ofrece instrucciones para el uso de los instrumentos, comunes y diferenciales, según la naturaleza de los estudios propuestos por los participantes.

Pautas para desarrollar conferencia 4:

El proceso de investigación en general y en particular (correspondiente con el tipo de estudio).

1. Generar discusión sobre los distintos tipos de investigación, con énfasis en los métodos de investigación social que trabajan con datos cualitativos, y sobre el momento en que en cada una de ellos se utiliza; precisando la utilidad de las técnicas fundamentales durante el proceso de investigación.
2. Enfocar la discusión sobre el proceso de investigación en general con miras a llegar a lo particular. Establecer diferencia entre tipos de investigación de uso frecuente en las ciencias sociales y proceso de investigación, resaltando las técnicas e instrumentos que se utilizan en cada caso.
3. Destacar que cada tipo de investigación se desarrolla siguiendo un proceso especial y también con instrumentos y técnicas coherentes con el tipo de estudio.
4. Ofrecer información sobre variantes respecto a los tipos de investigación, pues cada tipo de investigación se construye mediante criterios que varían de un autor a otro. Esto supone aproximar a cada participante del Taller a la discusión teórica existente en el campo de la metódica por él seleccionada.
5. Insistir en la integralidad del proceso de investigación que requiere coherencia entre las actividades cognitivas, las metas y las estrategias y técnicas para lograrlos.
6. Dejar sentado que cada instrumento está vinculado con algunas necesidades de información y que debe utilizarse en el lugar y momento preciso; y además, que cada registro requiere ser evaluado según criterios de racionalidad, confiabilidad y objetividad.

7. Presentar los criterios que se utilizarán para distinguir las fases del proceso de investigación. Por ejemplo, si se manejará la visión clásica de planificación del estudio en general, según la cual se proyecta, ejecuta, controla y evalúa y se presentan resultados; o si se manejará una visión operativa de según la cual se realiza se focaliza el taller en la concepción y formulación del estudio, como está propuesto en este libro, comenzando por una aproximación al objeto de estudio que conduciría a la concepción del problema y seguidamente se formula el estudio, utilizando formulación de interrogantes, estructuración y delimitación del objeto de estudio, y definición de propósitos y objetivos, para posteriormente determinar la teoría y metodología y formular hipótesis o posibles soluciones. Todas estas, condiciones indispensables para comunicar resultados sobre investigación proyectada en el marco del taller de investigación y para establecer diálogo con especialistas en el campo y estar en condiciones de perfilar en detalle la investigación.

Quinta sesión

Conferencia 5: *El diseño de investigación entendido como plan de trabajo en el cual se refieren las técnicas a utilizar para lograr cada objetivo específico.*

Contenido:

Instrumentos de investigación para la quinta sesión: Una vez decidido el perfil del estudio e identificados los objetivos, variables, actividades, estrategias de investigación y demás componentes del plan operativo, se procede a la organización sistemática de los procedimientos y las técnicas a utilizar durante el proceso de investigación y llega el momento de precisar cuáles instrumentos específicos y bajo cual modalidad serán utilizados. En la programación o diagramación de actividades por objetivos y propósitos que seguirá cada trabajo de investigación se procura sistematizar la información en fases o etapas de trabajo para facilitar la comunicación de la propuesta y organizar al mismo tiempo la autoevaluación. La investigación es un proceso reflexivo y la propia reflexión durante el proceso debe ser planificada. El investigador que no es capaz de redireccionar su estudio está preso de los paquetes de instrucciones ofrecidos por los manuales y no está en condiciones de aprovechar la contribución de sus pares en los talleres de investigación y las asesorías de sus tutores en el proceso.

Plan operativo:

Los instrumentos de investigación se utilizan desde la misma concepción del problema. La búsqueda de los conceptos claves, de los autores que son generadores de propuestas, las

teorías y los métodos, no se realizan sin instrumentos y tampoco son para mantenerlas en el plano informativo.

La idea es que del mismo modo que se llega a conformar un corpus de textos para establecer un diálogo sobre documentos relevantes y especialmente actuales, es conveniente que se realice un inventario de los recursos técnicos que serán utilizados en cada uno de los momentos del proceso de investigación. También en este caso se requiere que los instrumentos hayan sido probados en estudios anteriores y que sean pertinentes para el propósito parcial para el cual se utilizarán.

El diseño de investigación comprende las líneas generales, dando cuenta sintéticamente de propósitos específicos, secuencia de actividades y su contribución con la explicación pretendida, argumentos, propuestas, conclusiones, etc., pero no puede mantenerse en el plano general, no es suficiente para orientar el estudio y puede conducir al teoricismo o al empirismo. En esta sesión de taller se intenta ir más allá de la concepción operativa del estudio, y precisar y preparar qué tipo de instrumento y en qué momento se utilizará para facilitar el desarrollo del estudio.

Pautas para desarrollar conferencia 5:

El diseño de investigación entendido como plan de trabajo en el cual se refieren las técnicas a utilizar para lograr cada objetivo específico.

1. Una vez determinado el perfil del estudio, el plan operativo adquiere la mayor jerarquía y se debe pasar a la organización sistemática de los procedimientos y las técnicas a utilizar durante el proceso de investigación.
2. La formación profesional es algo más que la aplicación de las teorías y las técnicas científicas a los problemas instrumentales de la práctica. El diálogo sobre los procedimientos no debe convertirse en un capítulo en sí mismo en el taller. La perspectiva del diseño del plan de investigación e intervención social no puede perderse de vista. Se diseña cada instrumento y la modalidad en que será utilizado y se procura su validación a través de pruebas piloto.
3. Al tratar de planificar el estudio es necesario evitar el sesgo técnico que domina la racionalidad actual. Si en las conferencias anteriores se ha intentado colocar como criterio que el investigador es un sujeto activo y que su actividad es ajustada a la respectiva praxis del investigador, en este caso debe mantenerse el perfil y evitar colocar el énfasis en la utopía de la construcción de ciencia. Esto significa que al diseñar el plan se evite

modelar el objeto y la actuación del investigador y se eviten las generalización y la pretensión de validez universal para los resultados.

4. El taller no consiste en un programa para extender el conocimiento científico ni para mejorar tecnológicamente las herramientas de trabajo en las ciencias sociales, sino para hacer más humana y concreta la producción de conocimientos, reconociendo sus implicaciones morales y políticas, y los límites de la intervención en los procesos sociales.
5. Se sugiere utilizar el conocimiento teórico y metodológico para, con apoyo de la información empírica y la propia experiencia, derivar los procedimientos de investigación.

Sexta sesión

Conferencia 6: La elaboración del proyecto de investigación.

Contenido:

Instrumentos de investigación para la sexta sesión: El proceso conceptual y operacional cierra con la presentación del tradicional proyecto o protocolo de investigación. El proyecto es la carta de intención del investigador. En él, expone su visión de la situación u objeto a estudiar; muestra su conocimiento teórico, histórico y empírico y la conciencia que tiene de la perspectiva y enfoque teórico que orientarán su investigación. Además da cuenta del conjunto de procedimientos que utilizará en cada momento del estudio y los lapsos temporales en que aspira ejecutar las actividades de investigación comprendidas en el estudio, según un rigor lógico que generalmente es interpretado como metodología de la investigación. De modo que el proyecto dará cuenta tanto del estado de cosas teórico, histórico, empírico y metodológico como del plan de acción para aproximarse a la situación deseada o representada como óptima en el estudio.

Plan operativo:

La última sesión del taller es dedicada a la redacción del proyecto, que es una parte de mucha importancia en el proceso de investigación. El proyecto no es un documento argumentativo, sino un esbozo de un plan estructurado, de un diseño que da cuenta del conjunto de actividades que comprende el estudio y su secuencia.

El enfoque que orienta el taller es de colaboración al nivel de criterios de coherencia para que no haya incoherencias entre los instrumentos propuestos para la recolección y análisis de la información; para que los objetivos no se establezcan más allá de los límites y posibilidades

del investigador; para que la revisión de la bibliografía derive en la conformación de un corpus de textos que permita resolver en gran medida las dudas teóricas y metódicas en las distintas fases de la investigación; para que se describa y caracterice el estado de la situación investigada con proposiciones precisas, no afectadas por la voluntad del investigador.

El principio que orienta las instrucciones para la elaboración del proyecto es analítico, lo cual significa que cada uno de los participantes debe mostrar la correspondencia entre los procedimientos de investigación y la teoría de apoyo, indicando cuáles estrategias metódicas utilizará y en qué momento, para hacer posible una evaluación del proyecto.

Pautas para desarrollar conferencia 6:

La elaboración del proyecto de investigación.

1. Ofrecer instrucciones para la elaboración de un esquema o estructura para el proyecto de investigación.
2. Propiciar en el taller el intercambio de ideas sobre la pertinencia de los títulos de investigación.
3. Ofrecer instrucciones para que se establezca claramente cuál es el problema que será considerado en cada uno de los proyectos de investigación de los participantes en el taller.
4. Destacar la importancia de hacer uso de teorías especiales para fundamentar las hipótesis, la argumentación y las posibles respuestas al problema en estudio.
5. Destacar la importancia de prefigurar los resultados con la finalidad de visualizar las contribuciones del estudio para la resolución de los problemas planteados.
6. Propiciar la definición de los objetivos y propósitos y llamar la atención sobre la necesidad estructurarlos según criterios.
7. Propiciar la reflexión sobre el plan operativo o metodología que utilizará cada uno de los participantes, caracterizando el tipo de estudio y los parecimientos que permitirán desarrollarlo, detallando los instrumentos que serán utilizados en cada una de las fases que contemple el plan de trabajo.
8. Mostrar la importancia de planificar la recolección y en igual medida el análisis de los datos, señalando los procedimientos y los modelos a utilizar, si fuese necesario, o los métodos de análisis en caso de utilizar algún método específico.

9. Llamar la atención con relación la importancia de informar sobre los respaldos que darán cuenta de los procedimientos utilizados, tales como tablas, instrumentos utilizados, métodos de análisis, referencias bibliográficas, etc., que generalmente se presentan anexos a los proyectos de investigación.

Como podrá verse, quedan contemplados en este esquema los **aspectos metodológicos** y los **aspectos epistemológicos**, en torno a los cuales giraría el diálogo y la reflexión en las sesiones del taller. Otro valor agregado de este libro es que incluye los **aspectos técnicos de la investigación**. Por ejemplo, para la primera sesión está previsto que mediante una actividad grupal, los participantes realicen la definición y delimitación del objeto de estudio. ¿Cómo se realiza esto? Se requiere de instrucciones precisas y suficientes para hacerlo. Es lo que deseearía encontrar cualquier investigador que desee evitarse complicaciones.

2.3.

El taller como experiencia de pedagogía participativa

El taller como modalidad pedagógica permite “aprender-haciendo”. Los conocimientos se adquieren en la práctica; no se abordan como algo ya dado, sino por construir. Y es que el taller se organiza en torno a proyectos concretos, con gran responsabilidad para los participantes. De allí que la primera sesión del taller esté dedicada a la construcción de la propuesta, intentando constituir un solo equipo de trabajo integrado entre el profesor del taller y sus participantes, activando la colaboración como estrategia de aprendizaje.

Desde el mismo inicio, el taller aprovecha las primeras ideas de tema para establecer el diálogo y la comunicación de experiencias para crear un ambiente propicio para la concepción de los proyectos de trabajo individuales, con lo cual el contexto de enseñanza-aprendizaje adquiere una triple función: Docencia, investigación y servicio.

Concebido de este modo, el taller es un ámbito de reflexión y de comunicación en el que se superará la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo, y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación desde la enseñanza primaria hasta la universitaria.

Con el taller no se entregan los resultados de la ciencia, sino que se realiza un entrenamiento en el **proceso de producción del conocimiento y de construcción de la ciencia**, utilizando instrumentos de investigación para mejorar la competencia de cada uno de los participantes. Sumando a esto, como cada participante busca solución para su respectivo problema concreto, se crea un ambiente adecuado tanto para el desarrollo de competencias como para la creatividad en el proceso de investigación.

Lo que caracteriza a la **docencia** dentro del taller es una pedagogía fundamentalmente **inductiva**. A partir de una **acción** en terreno, van surgiendo la comprensión del problema que, en la reunión del taller, se transforman en tema de reflexión sobre la acción realizada y permite la planeación de nuevas acciones. Sin embargo, no es sólo diálogo, también se fundamenta las acciones con principios teóricos y pautas metódicas para ir de la comprensión a la explicación haciendo uso consciente de conceptos, categorías e instrumentos de manera coherente con el paradigma asumido.

Con el taller se adquiere conocimientos teóricos y estrategias para implementarlos. Mientras que con el trabajo de campo o servicio continuo en área de desempeño profesional seleccionada para la autorreflexión, se reafirman las habilidades y destrezas profesionales al tiempo que hay un crecimiento conceptual. El asesor en el taller no enseña, contribuye con el participante en su autoaprendizaje y se actualiza y enriquece tanto teórica como empíricamente. Es la ventaja que ofrece el aprendizaje por colaboración, el trabajo en equipo para compartir experiencias, para juntos afrontar las dificultades y aprovechar las oportunidades.

III

CAPÍTULO

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

3.1.

Introducción

¡Qué caos conceptual existe en torno al asunto “investigación científica”!

La utilización de conceptos como conocimiento, ciencia, epistemología, método y metodología se presenta en los tratados como algo preliminar y al mismo tiempo fundamental. Con ello se pretende generar percepción de seguridad, de marco conceptual indiscutible, de principios, etc., y, en efecto, el lector, con frecuencia, allí no se detiene confiando que se trata de conceptos unívocos y sobre los cuales hay consenso general.

Pero si usted, amigo lector, toma más de uno de esos tratados y examina en rigor los conceptos que allí aparecen, en esos primeros capítulos de metodología de investigación, encontrará, además de redundancia y repetición, conceptos “tirados” en un recipiente con el rótulo “elementos fundamentales”, “aspectos preliminares” o simplemente con el título “muy preciso”: “la investigación científica”.

Después de leer ese primer capítulo, se supone que usted ya sabe muy bien qué es el conocimiento científico y cómo se llega a él; e incluso, estará preparado para producir ciencia. Por eso, los segundos capítulos de tales tratados —especialmente aquellos que descartan la inserción de una larga historia desde la antigüedad al presente de ejemplos de investigación científica y de generación y/o utilización de métodos que se constituyeron en hitos del conocimiento humano— pasan decididamente a explicarle el proceso que usted debe seguir para convertirse en feliz poseedor de una ciencia.

Acaso necesitará algunas técnicas e instrucciones para utilizarlos, de allí que no falten indicaciones que vayan desde cómo elaborar el proyecto de investigación, pasando por otras referidas a cómo debe ejecutar, controlar y evaluar (usted mismo o su facilitador) el proceso, y finalmente cómo debe analizar los resultados y redactar el informe final para ser presentado a sus colegas de la gran comunidad de científicos del mundo, de la cual usted forma parte, por supuesto.

Si no se producen los resultados esperados, habrá siempre alguna falta suya, interna, como sus carencias (prejuicios, sesgos, etc.) o nivel de compromiso, motivación, etc.; o externa, como los factores económicos, políticos, etc., que “limitan” el estudio, pero nunca se pensará que la guía suministrada por la “ciencia” de la metodología está equivocada. Usted simplemente recibió la señal de «game over» y debe intentarlo nuevamente.

3.2.

Concepto de Investigación

La investigación es un proceso, y como todo proceso supone la utilización de medios e instrumentos (teorías, métodos y técnicas), todos estos pueden ser considerados como herramientas y su uso como procedimientos. El muestreo es un procedimiento. Las maneras de hacerlo son técnicas. Se presenta esta distinción para que no se confunda el nivel de abstracción ni la herramienta con su aplicación.

En la investigación, él o los investigadores se apoyan en conocimientos anteriores, residentes en las personas o en documentos, por tal razón acuden a fuentes de datos que luego transforman en información. El conocimiento puede estar acumulado al nivel metodológico, explicativo, técnico, etc., pero en todo caso se trata de aportes anteriores que pueden ser de utilidad para el desarrollo de un nuevo estudio. Se señala esto para evitar el sesgo de buscar sólo estudios que hayan tematizado sobre el mismo asunto del estudio, dejando a un lado la acumulación de conocimientos en lo metódico, epistémico y filosófico, que según lo dicho arriba constituye una de las principales dificultades para el desarrollo de nuevas investigaciones.

También el investigador se forma representaciones sobre los mismos asuntos que investiga. El denominado conocimiento previo en la lectura es un rasgo común de todo proceso vital. Somos seres de conocimiento e interesados, tenemos motivos para investigar y aspiraciones o esperanza de llegar a alcanzar cierto nivel de conocimiento. De modo que no es poco el material a considerar al momento de la exploración o aproximación a un objeto de estudio.

Pero tampoco es que el conocimiento esté depositado e inmóvil en una caja. Por el contrario, se encuentra en permanente reconstrucción en lo interno de cada paradigma. Este carácter social suyo, hace necesario que la calificación se realice mediante algunos procedimientos y criterios. Es ya tradicional sostener que la investigación tiene la finalidad de ampliar el conocimiento, a través de procedimientos reflexivos, sistemáticos, controlados y críticos, como lo ha expuesto Ander Egg (1987), Cervo y Bervian (1989), y muchos otros ven en lo teórico lo fundamental de la investigación científica. Los problemas que refieren estos autores son problemas teóricos y si la indagación permite algún hallazgo como descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, entonces el proceso seguido es calificado de científico, independientemente del campo de conocimiento en que se realice el estudio. La investigación es en este caso un conjunto de actividades encaminadas a identificar y solucionar problemas, hallando respuestas que no contradigan los sistemas establecidos o que permitan ampliarlos. Fidias G. Arias sintetiza esta visión, al concebir la investigación como “un proceso metódico y sistemático dirigido a la solución de problemas o preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos, los cuales constituyen la solución o respuesta a tales interrogantes.” (2004, p. 20). Visión que es ratificada por Sabino, según el cual, “Una investigación puede definirse como un esfuerzo que se emprende para resolver un problema, claro está, un problema de conocimiento” (2000, p.47).

Esto significa que sobre cualquier aspecto que se considere existe algún fondo de conocimientos, por esto técnicamente se habla de arqueo de bibliografía, de marco teórico, etc., haciendo referencia al conocimiento acumulado en el campo en que se desarrollará un estudio. Por la importancia que tiene el conocimiento acumulado se ha tendido a identificar el problema con una debilidad en él, es decir, todo problema como un problema de conocimiento

y se ha dejado de lado que los problemas también lo son para las personas que los viven o los perciben. Incluso tiende a distinguirse entre problema de investigación científica y problema en el sentido de atención, de necesidad individual o colectiva, y que requiere de una acción privada o pública y en consecuencia de una política.

Sin embargo, en este trabajo no se limitará el término problema al plano teórico, puesto que induce a pensar en hipótesis, variables, datos, formas de registro y control de la recolección y comprobación de los mismos, plan o diseño para sistematizar la prueba de hipótesis, etc.; todo ello en función de construcciones teóricas. De hecho, en muchas distinciones entre tipos de investigación subyace este supuesto de fondo. Por ejemplo, lo cualitativo y cuantitativo es una distinción de este tipo; lo pre-test, test y post-test, lo es igualmente.

Para evitar este sesgo teoricista, se dará preferencia al sentido amplio de problema. El uso de semejante supuesto hace que el proceso de investigación sea considerado un “proceso lógico y objetivo”, cuando en verdad es una acción práctica para resolver un problema de conocimiento o de otro tipo.

También dependiente del sesgo criticado, se desprende que la prioridad en el conocimiento hace que el producto sea visualizado como un documento escrito, en lugar de una situación mejorada. Lo objetivo no se refiere a la práctica sino a la posibilidad de verificar el conocimiento obtenido. Como priva este criterio, por eso el proyecto como plan para la ejecución lógica de los procedimientos es privilegiado por sobre la situación, su descripción, evaluación inicial antes de la intervención. La metodología resulta importante, la terminología, la claridad en el enfoque y el manejo de un marco aparecen como más relevantes que el conocimiento de la situación, el compromiso, la disposición a colaborar de los propios beneficiarios. En fin, las condiciones sociales se subordinan a las condiciones de conocimiento. Sólo aparecen como decisivas cuando marginalmente se califica el proceso de investigación como conocimiento aplicado.

La propuesta de este libro consiste en sostener que toda investigación tiene un componente empírico-social y un componente lógico-teórico, y que en algunos casos predomina alguno sobre el otro sin que falte alguno de ellos. De modo que no son contrapuestos, sino complementarios.

El conocimiento no se produce sólo por el conocimiento mismo. La investigación científica no puede concebirse sólo desde la perspectiva teórica; también debe incluirse el componente empírico, pragmático. Lo distintivo en el conocimiento no es su sistematicidad, ni su carácter progresivo ni nada por el estilo. Lo distintivo es la utilidad que tiene el conocimiento y no en el sentido instrumental, criticado en páginas anteriores: la acción consciente, crítica. El conocimiento científico no es cualquier conocimiento.

Muy ciertamente, los productos de un contexto pueden ser validados en otro tiempo y contexto, pudiéndose formular modelos con relaciones estables que alcancen el rango de leyes científicas, pero nunca se produce un objeto inútil. Conocer es una forma de comportarse, de interactuar; la conciencia es para la acción. Lo particular no está subordinado. La investigación es un evento de nuestra vida corriente. Si parte de lo que ya se conoce y en ocasiones los nuevos productos no son más que reformulaciones de lo anterior, también en la vida diaria se reforma y remodela, sin que ésta sea la única actividad de valor al nivel del uso.

La investigación permite satisfacer necesidades de información, independientemente de la calidad de la información producida. Si se logra formular enunciados de validez temporalmente universal esto no debe llevar a pensar que el resto de la información que no puede ser objeto de similar sistematicidad carece de valor de uso. El uso es el criterio de verdad que condiciona la validez. Sin utilidad, cualquier sistema válido carece de sentido.

La disposición a resolver las cosas comprendiéndolas y su institucionalización y su función de modelo para cualquier comportamiento teórico no debe llevar a confundir el papel de la teoría en la sociedad. Hipostasiar el conocimiento científico es un error histórico en el desarrollo de la cultura. La investigación es investigación aunque el producto se obtenga casi de manera inmediata y el conocimiento también lo es, aunque su aplicación no se distancie del contexto de su producción. Efectivamente predomina, la tendencia a considerar que la técnica no es conocimiento científico y que la tecnología, por tratarse de una proyección de la teoría hacia la práctica, se encuentra en un rango superior al de la técnica. Pero no es así, y en este trabajo se reducirán tales diferencias a una cuestión de calidad y rigor sistemático o “científico” en el conocimiento. No se considerará suficiente este criterio para fijar linderos

entre un tipo de conocimiento y otro. Ya se ha rechazado la parcelación temática, y en este caso se rechaza la segregación de conocimientos por su componente empírico, por su cercanía a la experiencia y al contexto vital.

Así que en este trabajo se afirmará categóricamente que las ciencias, en plural, son tipos de conocimiento sobre diversos e indefinidos campos de estudio en los cuales se interesa el hombre. Pero ¡atención!, se coloca el énfasis en la utilidad de todo conocimiento sin llegar a firmar lo pragmático como principio rector. Se sostendrá que todo conocimiento tiene alguna utilidad, pero sin precisar todavía cuál o cuáles son los rasgos distintivos de este tipo de conocimiento, en caso de tenerlos. Tampoco se precisa todavía ¿sobre qué aspectos de la vida tenemos conocimiento de ese nivel o calidad?

3.3.

Concepto de Método: encuentros y desencuentros

“Usted cree en un Dios que juega a los dados y yo, en la absoluta regulación que introduce la ley en un mundo compuesto por una realidad objetiva y que intento captar de un modo salvajemente especulativo”

(Carta de Einstein a Born)

Iniciaré esta reflexión haciendo referencia al sentido más general en que se utiliza el concepto método: vía o camino a través del cual se alcanza el conocimiento científico. Lo haré con el propósito de preguntar: ¿existe uno o varios procesos capaces de facilitar la adquisición de tal conocimiento? La respuesta es obvia: hay diversas necesidades de información, diversas vías para encontrarla y procesarla, y, en consecuencia, modelos diferenciales que reciben el atributo de científicos. Considerando tal diversidad, el término “método” se utiliza en las investigaciones en varios sentidos, y es conveniente tener conciencia del sentido en que se está utilizando la noción.

El hecho es que cada noción refiere un contenido y en algunos casos nociones diferentes designan eventos comunes; es decir, comprenden elementos o lugares comunes, tales como actividades, herramientas, etc. También ocurre que diferentes nociones de método designan o contienen actividades y herramientas excluyentes.

Para precisar, entonces, los encuentros y desencuentros observados en los métodos concretos de investigación, es preciso determinar en primer lugar en qué sentido se utiliza la noción método en las diversas propuestas de investigación, especialmente en lo social. Luego, caracterizar la noción a partir de la indicación de los contenidos o actividades que son designados en cada una de las nociones y así establecer algunos criterios de comparación para decidir los lugares comunes y los excluyentes.

En principio, esto no significa que no se haya realizado aún el cotejo de nociones de método por lo cual, debe tomarse en consideración que se habla de método en por lo menos tres sentidos. Uno, en sentido empírico, con el cual se indica aquellas actividades realizadas para alcanzar algún objetivo conceptual. Otro, en sentido lógico, para indicar aquellas actividades que según un modelo explicativo deben ser realizadas para considerar que el objetivo conceptual ha sido logrado; y un tercero, de tipo histórico, con el cual se indica que después de haber realizado tales o cuales actividades una disciplina ha logrado consolidar unos objetivos cognitivos reconocidos por una amplia comunidad científica y que han sido designados anteriormente como sentido lógico.

El primer tipo es el que sigue una persona cuando investiga, independientemente de que sea positivista o que pertenezca a cualquier otra escuela. Aquí la pregunta principal es qué necesito hacer primero y qué después para lograr los objetivos que me he propuesto. Los dos siguientes están referidos a una disciplina o conjunto de conocimientos consolidados mediante una racionalidad o sistematización de relaciones teóricas reconocidas y utilizadas por una comunidad científica. La organización de actividades en este caso responde a un criterio de verdad, en el cual se funda el modelo y que es compartido por la comunidad de investigadores. Aquí la pregunta principal es qué debo hacer primero y qué después para que mi investigación sea confiable y consistente con los principios teóricos del modelo; esto es, la consistencia lógica especificada por el modelo explicativo para que exista congruencia entre teoría y práctica.

Pero como la disciplina no ha logrado consolidar su método en un solo intento sino a través de la acumulación de conocimientos y gracias a varios aportes en tiempos y espacios distintos, se tiene que el recorrido seguido históricamente por la disciplina en su corrección de “errores” conduce a lo que en un punto dado es denominado método. En estas circunstancias, método se identifica con la historia de la teoría o modelo. Aquí la pregunta principal es, cómo la acumulación de esfuerzos de investigación permitió llegar a sistematizar el conjunto de actividades que ahora se reconocen como el método de la disciplina.

Así que en esta investigación se distinguirán tres sentidos de método a saber:

1. **Método empírico**, que es seguido en una investigación específica por una persona o equipo de investigación.
2. **Método lógico**, que es aquél que responde a la lógica que sustenta la teoría o modelo explicativo. Por ejemplo, el método de formular hipótesis y realizar experimentos responde a una teoría verificacionista del conocimiento y la verdad.
3. **Método histórico**, que significa el recorrido histórico dado por la disciplina para llegar a perfilar el método que utiliza actualmente.

La distinción propuesta se construye con base en algunos supuestos, que se enuncian a continuación:

- a) Cada disciplina hace uso de *su* método.
- b) Cada disciplina tienen *su* historia.
- c) Las investigaciones particulares, aunque intenten seguir el método lógico establecido, frecuentemente reacomodan las actividades y empíricamente se desarrollan según unos criterios de utilización de algunas orientaciones de método.
- d) El método lógico funciona, pues, como una orientación de método respecto a las investigaciones específicas y en este caso cumple igual función que el método histórico.

Otra variable importante para explorar los encuentros y desencuentros, son las actitudes al momento de la investigación:

Importa diferenciar entre una **actitud arqueológica** y otra **instructiva**. La primera consiste en recoger todo lo relativo a los procedimientos, principios y demás aspectos metódicos utilizados para insertarlo en una concepción general de investigación. La segunda en aplicar principios, procedimientos y demás instrucciones que hagan posible el logro de un propósito cognitivo.

Son dos actitudes distintas porque una es teórica y la otra es práctica. La una es de quien intenta hacer teoría del método y la otra de quien intenta investigar. La primera predomina en los textos explicativos de metodología de la investigación; la segunda en los instructivos para realizar investigaciones, sin que se fundamenten o complementen mutuamente.

Presentadas las cosas de esta manera, quizá se torne problemática la respuesta a la pregunta ¿qué método utilizaré en mi investigación? La exposición lleva a concluir de un modo categórico que «no» existe un solo método. Pero, aunque parezca descabellado, en la disyuntiva de si existe sólo un método para la ciencia o si existen varios, algunos científicos y teóricos de las ciencias han respondido que «*hay una única vía*». Y es que se están refiriendo al método lógico, a la manera de dar cuenta de la verdad de las conclusiones alcanzadas.

Mención obligada con relación a esta disyuntiva es el caso de Francis Bacon (1561-1626), el autor del *Novum organon*. Fue el primero en sugerir un método universal para las ciencias, a las cuales consideró como imagen fiel del mundo si se construyen siguiendo dicho método. Así consideró que “todo lo que es digno de la existencia, es digno de la ciencia, que es la imagen de aquella” (I, 120). Este filósofo inglés del siglo XVII creyó que todo proceso de investigación científica consistía en una prueba de hipótesis, la cual requería de inducción.

También cabe mencionar a Karl Popper, que también es filósofo inglés pero del siglo XX y se ubicó en la perspectiva opuesta, sosteniendo que las hipótesis sólo podían demostrarse temporalmente mediante el método deductivo. Reconoció que el método de la comprensión es característico de las

humanidades, pero aún así agregó que “el objeto fundamental de toda comprensión histórica es la reconstrucción hipotética, una *situación problemática* histórica” (1982, p. 162). También reconoció que la tarea del científico no era alcanzar la certeza absoluta pero sí descubrir teorías cada vez mejores y que pueden ser capaces de someterse a contrastaciones cada día más rigurosas: “esto quiere decir que dichas teorías han de ser falsables: la ciencia progresa mediante su falsación” (p. 325).

Ambos señalaron que había un método universal, una sola lógica para el conocimiento científico, pero se diferenciaron al precisar cuál era: para el primero, la cuestión estaba en ir de los casos particulares a las generalizaciones; para el segundo se trataba de realizar el recorrido contrario.

Con esta concepción, discusiones como la existente en torno a la disyuntiva inducción o deducción no parecen problemas. La discusión en torno al método no puede reducirse a esta disyuntiva lógica. Las formulaciones generales son reduccionistas; no reconocen las diversas perspectivas.

Así que considerando que existen varios tipos de investigación, tipificados desde diversos criterios, se presentará la discusión de método como diferentes perspectivas y herramientas de trabajo que pueden ser utilizadas durante un proceso de investigación. Esto significa que se tomará en consideración el criterio empírico e histórico para diferenciar las vías posibles para alcanzar un resultado aceptable por la comunidad científica.

En lugar de presentar la deducción y la inducción como dos métodos exclusivos, se presentará esta dicotomía como dos perspectivas para construir una explicación justificada lógicamente: una hipotética deductiva y otra inductiva. Incluyendo lo operativo, la pregunta concreta se transforma en la siguiente en qué tipos de estudio se procede deductivamente y en cuáles inductivamente.

Y esta misma aclaratoria, aunque en otro orden, cabe para la dicotomía entre análisis y síntesis, que han sido presentadas al lado de la inducción y deducción como métodos. La distinción entre análisis y síntesis no es más que una visión, desde la perspectiva empírica de cómo desarrollar el proceso de investigación, qué procedimientos utilizar y bajo cuál perspectiva o enfoque.

En algunas fuentes teóricas se presenta la inducción, deducción, síntesis y análisis en igual nivel, pero no me detendré en señalar esta fuente y someterla a crítica, porque no lo considero un problema relevante. Estimo de mayor utilidad presentar cómo actualmente se intenta trabajar de manera mixta, es decir, desde una perspectiva inductiva y también deductiva, y cómo la utilización de procedimientos analíticos puede conducir a síntesis explicativas, sin que sean necesariamente opuestas.

3.4.

Primera parte del proceso de investigación: desde la aparición de una idea hasta la presentación de un proyecto de investigación

Proceso y diseño de investigación son conceptos que se confunden con frecuencia. Sin embargo, hay una diferencia de planos. El proceso refiere el conjunto de actividades concretas que se realizan desde la idea de tema hasta la presentación y discusión de resultados; el diseño, en cambio, es el plan para desarrollar el proceso de investigación. Esto significa que el proceso está en el plano de los acontecimientos, mientras que el diseño está en plano de las expresiones teóricas.

Sabino (2000) y Hernández, et al., (2003) coinciden al conceptualizar el diseño como un plan o estrategia general. Sabino, la limita al modelo de verificación o de contrastación teorías/hechos; Hernández, et al., a la obtención de la información necesaria para la investigación”. Son dos concepciones de diseño distintas aunque no lo parezcan, pues es algo diferente diseñar una prueba que diseñar toda una investigación, que comprende también la concepción de la hipótesis y su prueba.

Así que en este trabajo se distinguirá entre diseño de una prueba y diseño de un investigación. Se comenzará por el sentido más general, que refiere la secuencia de actividades comprendidas por el proceso de investigación y luego en concreto la prueba de hipótesis. Quizá no sea necesario presentar una taxonomía completa de los pasos a seguir, pero sí un esquema para englobar en dos fases todo el conjunto de actividades comprendidas en un

proceso investigativo. Una primera fase que comprende desde la idea inicial al proyecto y una segunda parte que se inicia con la ejecución de lo proyectado. Esta segunda parte no se desarrollará en este capítulo, debido a que cada investigación se ejecuta según sea su tipo, que es tema a tratar en el próximo capítulo, en el cual se explicará teóricamente cada uno de ellos y se ofrecerá instrucciones para su implementación.

Se dará prioridad al orden temporal y se colocará como primera actividad la concepción del problema, seguida de la formulación y en tercer lugar la planificación. De modo que el esquema estará dividido en estas tres partes generales, a saber:

Concepción de un problema de investigación

- *Idea de tema*
- *Reflexión*
- *Establecimiento de un marco de referencias*

Formulación del estudio

- *Formulación de interrogantes*
- *Estructuración del objeto o problema de estudio*
- *Delimitación del objeto de estudio*
- *Definición de Propósito y objetivos*
- *Determinación de la teoría y metodología*
- *Formulación de hipótesis o posibles soluciones*
- *Comunicación de la propuesta*

Planificación del estudio

Los dos primeros puntos de este esquema serán desarrollados en este apartado; el tercero recibirá un tratamiento especial en los Capítulos IV, V, y VI, porque suponen la determinación del tipo de estudio, utilización de algunas técnicas de investigación y la elaboración de un proyecto de investigación, entendiendo el proyecto como el documento en el cual se expone el plan a seguir durante la ejecución, control y evaluación de un estudio.

3.4.1.

Concepción de un problema de investigación

Idea de tema. Conviene, ante todo, identificar las distintas formas en que se llega a una idea de tema. Hay cuatro vías para llegar a precisar una idea de tema. La primera es la experiencia propia; la segunda es la experiencia de otros; la tercera a través de documentos en los cuales se encuentra registrado el conocimiento acumulado o concepciones; y la cuarta es el diálogo, en el sentido platónico de forma de construir conocimiento. Las ideas son pensamientos individuales que cada cual se forma con base en sus percepciones de las cosas, y esas ideas temáticas unidas a otras ideas que son las intenciones y que definen nuestros intereses, pueden llevarnos a formar otras ideas finales o propósitos que pueden convertirse en un objetivo a lograr. Sin embargo, la experiencia no es la única fuente de ideas. Se trata de una fuente directa pero no es la única. Otras fuentes de ideas son las experiencias de otras personas a las cuales es posible tener acceso mediante métodos. La entrevista, por ejemplo, puede ser un método adecuado para la aproximación a la experiencia de otros. Asimismo, una consulta tipo encuesta cuando se quiere conocer las percepciones de un grupo con relación a algún aspecto determinado. Con esto quiero señalar que los “métodos” se comienzan a utilizar desde el mismo momento en que se está concibiendo la idea de tema; los métodos no sirven sólo para ejecutar, también son de gran utilidad para concebir o formarse ideas de un asunto especial. En la práctica profesional, los espacios sociales de formación o desempeño, la vivencia, etc., nos dan ideas en uso que en ocasiones conviene registrar para concebir adecuadamente un asunto, y a ellas es posible llegar utilizando instrumentos de investigación. Esto significa que la información puede llegar a través de fuentes indirectas, procedente de la experiencia y vivencia de terceros, del conocimiento acumulado en el campo de la investigación.

Reflexión. Esta es una vía interesante para concebir un tema de investigación. Por lo general se tiende a revisar el conocimiento acumulado en documentos, mas no el constitutivo de nuestra experiencia. No obstante debo resaltar, que con la tendencia a concebir el aprendizaje de modo constructivista, cada vez tiene mayor relevancia la revisión de conocimiento previo sobre el tema en que se desea profundizar.

Además, no sólo es importante revisar las cogniciones o conocimientos, sino también las competencias del investigador para desarrollar el estudio. La reflexión comprende el aspecto cognitivo y el metacognitivo. Implica chequear las competencias cognitivas: si se tiene alguna formación en el tema, si se tiene un buen nivel de motivación para la realización del estudio, y si efectivamente hay posibilidades de desarrollarlo, en el sentido de adquirir los conocimientos condicionantes del estudio, lo cual significa realizar metacognición o revisión de nuestras competencias para lograr las metas previstas. La idea es que así como frecuentemente se piensa en las limitaciones que se tendrá para acceder a las fuentes de información para desarrollar un estudio, también se piense en las competencias que están disponibles en el fondo de conocimientos del investigador para desarrollar su estudio. El lema es que se revise las competencias cognitivas con el mismo rigor con el cual se revisan las fuentes de información, porque ambos son recursos indispensables para llevar adelante la investigación.

Establecimiento de un marco de referencias. La aproximación al tema u objeto de estudio puede lograrse por otros medios distintos a las ideas personales. Uno de ellos es a través de la información situacional; otro, a través de la información teórico-metodológica; y el tercero a través de la historia del acontecimiento a estudiar. También por esta vía es posible un contacto directo con el asunto o una aproximación indirecta, a través de experiencias de terceros o de datos y resultados de investigación registrados por estos; es decir, a través de información existente sobre el asunto. La información situacional es aquella relacionada con lo que está ocurriendo, vinculada a las interrogantes por qué y cómo, referidas al propio acontecimiento o a su contexto. En este caso se especifica las características del contexto, las interacciones de los actores sociales y el conocimiento que ellos tienen de sus problemas y sus expectativas. Como actores, con una tradición propia y una forma de construir sus identidades y representarse sus situaciones, ellos constituyen una vía para plantear problemas o situaciones susceptibles de modificación, además su consideración puede favorecer la toma de decisiones y el proceso de intervención. La información teórico-metodológica es aquella contenida en los documentos. Como ha quedado dicho arriba, en el conocimiento no se parte de cero; existe un conocimiento acumulado que puede servir de base: los

textos de teoría ofrecen lineamientos o estrategias generales que pueden contribuir en el desarrollo de la investigación, pero también plantean problemas que pueden orientar un nuevo diseño. Cuando estos documentos contienen instrucciones sobre cómo se ha o se puede enfrentar la situación en estudio, se dice que la misma puede ser de utilidad para su comprensión y explicación. Por otro lado, está la información histórico-social, que es expresión de lo que ha venido ocurriendo, discriminado eventos que componen el acontecimiento en estudio y permitiendo responder interrogantes concretos como desde cuándo ocurre el asunto que interesa para el estudio, cuál ha sido su impacto, cómo se expresa en términos sociales, cuáles son los antecedentes, condicionantes y consecuentes en el nivel concreto o en el contexto que pueden considerarse para establecer relaciones en la explicación, quiénes han intentado explicarlas y con base en qué criterios, lo cual vincula esta información con la teórica y metodológica.

3.4.2.

Formulación del estudio

Formulación de interrogantes. Para formular un problema, además de reflexionar e informarse, buscando en detalle información sobre el tema para tener un fundamento teórico, metodológico y un conocimiento empírico e histórico del tema que se desea estudiar, también es necesario establecer diálogo con ese conocimiento existente. Las preguntas son las ideas iniciales o interrogantes básicas que deben ser refinadas y clarificadas para que guíen el estudio; pueden precisar relaciones entre las acciones de los actores sociales y características del contexto desde una perspectiva sociológica; pueden focalizarse en situaciones susceptibles de modificación desde la perspectiva de los propios actores, etc. La formulación de interrogantes abre la posibilidad de una intervención efectiva en el campo de la investigación, pues no sólo se refieren las preguntas, a la situación; sino a la teoría, metodología, historia, etc. Las preguntas se derivan de la exploración en el campo de la investigación, el diálogo, la consulta teórica, y se perfilan en la medida en que se intenta justificar el estudio y plantear con precisión lo que se pretende resolver con la investigación.

No deben ser demasiado generales, ya que no conducen al aspecto concreto de investigación. Deben evitarse preguntas que generen una gran cantidad de dudas. Ejemplo: ¿Qué cuestiones me interesan de esa parte de la realidad?

Estructuración del objeto o problema de estudio. La estructuración del objeto se realiza con base en el marco de referencias establecido y las preguntas formuladas. Se perfila en este caso, el alcance del estudio, a partir del perfil del problema. De quién es el problema, quién lo plantea, cuáles fuentes utilizó para plantearlo; y, cuáles son los elementos mínimos para enunciarlo, son componentes indispensables para estructurar el tema a tratar, obtener una guía para elegir la metodología e ir perfilando los esquemas tentativos de contenido. Estructurar el problema significa prefigurar qué se va a hacer, hasta dónde se puede llegar con el conocimiento, con las competencias que se tiene y las fuentes de que se dispone. Lo cual ayudará a precisar cuál es el alcance de la investigación, qué modelo la orientará, qué tipo de información será utilizada y en qué momento; cuáles serán sus fuentes, y qué recursos están disponibles para decidir la factibilidad de un estudio.

Delimitación del objeto de estudio. Las delimitaciones surgen de la estructuración del objeto de estudio. Para restringir es necesario evaluar. La viabilidad se determina a partir de las fortalezas existentes para cubrir las dimensiones del problema, las oportunidades para acceder a las fuentes y no sólo acceder sino también para procesar la información recopilada, el manejo de las herramientas indispensables para la aplicación de los modelos teóricos seleccionados en apoyo del estudio, el conocimiento de las técnicas para el manejo de los instrumentos de investigación, los lapsos son necesarios para los diseños y las pruebas, etc., son todos aspectos que pueden implicar restricciones en la investigación. No es suficiente con decir que se ha seleccionado tal o cual parte del problema para estudiarlo; es necesario tener conciencia de que se dispone de los recursos para hacerlo. Unir voluntad, competencias y disponibilidad de tiempo y recursos son la clave para formular con precisión el objeto de estudio. Cualquier indicación, aparentemente ingenua, que se haga acerca de la situación o proceso a estudiar, implica un recorte, una delimitación del objeto o situación existente y esto lo convierte en el tema de interés, en el llamado “objeto de estudio”. El objeto de estudio no existe *per se* aunque así parezca a simple vista, es siempre construido por el investigador

y en esa construcción está presente la intención y visión suya, conservadora o transformadora, propia o ajena; se trata de un agregado nuestro. La selección del objeto de estudio o el recorte que se hace en un complejo de relaciones sociales para estudiarlo tampoco es arbitrario, ni mucho menos supraobjetivo, separado de sesgos o inclinaciones que bien pudieran denominarse políticas, puesto que un conflicto entre una manera de cortar un conjunto de relaciones para su estudio que difiere de otro alterno es un conflicto político en la investigación. En ocasiones, la intención se presenta subrepticamente como “necesidad” de personas implicadas en los procesos en estudio, como un proyecto que nace “desde ellos” y “para ellos”; y, en otros casos, la intención es presentada como urgencia fundada en nuestro conocimiento o experiencia de las tendencias en los acontecimientos estudiados; pero, en definitiva, en la determinación del objeto de estudio hay una concreción de fines personales, institucionales o de cualquier otro tipo, que son inseparables de todo el proceso de investigación.

Definición de propósito y objetivos. La concepción del problema es diferente de la concepción del estudio. Qué se hará para resolver el problema, aunque sea una pregunta vinculada con otra, tal como en qué consiste el problema, son preguntas que pertenecen a niveles distintos. Los objetivos y propósitos están vinculados a la concepción de lo que es posible hacer en función de modificar la situación. Toda investigación tiene fines que van más allá del conocer por conocer. La falacia del conocimiento por él mismo debe ser rechazada y también debe rechazarse la creación de falsas expectativas en las personas, en caso de trabajar con otros sujetos implicados. La toma de personas y sus relaciones como objeto a conocer y a transformar encierra manejos cuestionables moralmente, tanto a nivel del sujeto investigador como al nivel del sujeto “objeto” que es investigado. Los objetivos indican la intención teórica del investigador, apuntan hacia logros cognoscitivos. En ellos, el investigador debe dejar sentada claramente su intención investigativa. La presentación de las intenciones de conocimiento difieren sensiblemente de la indicación de las acciones capaces de contribuir a la consecución del objetivo previsto. Sin embargo, el nivel de logros teóricos previstos puede requerir de la incorporación y participación de otros actores, particularmente de los implicados en el proceso investigado, si este fuere el caso de la investigación;

pero no por ello, tales acciones, del tipo que fueren, forman parte de la formulación del objetivo. El objetivo es, entonces, una carta de intención teórica, en la cual se manifiesta la intención de jugar limpio, por eso su redacción tiene un perfil de objetividad y universalidad bastante marcado. No puede haber algo oculto o supuesto, o, en su defecto, indefinido, pues tal situación perjudicaría la intelección de la propuesta. Las acciones del investigador/conocedor pueden conducir a un producto o resultado que vaya más allá de lo teórico; en concreto, se trata de las acciones del investigador/político, activista en el área de la investigación y que puede producir profundos cambios políticos con pobres resultados teóricos. Esta intención en el plano de la acción es lo que se conoce como finalidades y no debe confundirse con el plano cognitivo.

Determinación de la teoría y metodología. Aunque la investigación teórica debe ser lo más extensa posible, la búsqueda de elementos de apoyo no debe convertirse en una investigación independiente. Son muchos los aspectos teóricos que efectivamente están relacionados con los distintos aspectos que comprende el estudio (ej. el modelo por el cual se rige el desempeño en un campo investigado; la situación económica y su incidencia en los actores y el problema; la estructura social y su desarrollo histórico; etc.). Todos ellos requieren de una indagación intensiva y dependiendo del nivel de profundidad en que se realice, podrá determinarse con mayor precisión el objeto; pero cuando se hace referencia a la teoría ¿a qué tipo de teoría se está haciendo referencia? La teoría de que se trata en este caso no es general sino especial, referida a la comprobación de veracidad de las conclusiones obtenidas en los estudios anteriores. Las explicaciones o reconstrucción anteriores han sido realizadas con teorías y métodos, y es necesario determinar si con esas teorías y métodos es posible hacer nuevas investigaciones o si requieren de algún ajuste para incrementar su capacidad explicativa. Las estrategias metódicas a ser investigadas son aquellas que seguirá el investigador durante la realización de su estudio, y las teorías que considerará son las que sirven de apoyo o directamente intentan explicar el objeto determinado.

Formulación de hipótesis o posibles soluciones. Las hipótesis son explicaciones tentativas, relaciones que se establecen entre aspectos o variables para en una expresión teórica dar cuenta de los acontecimientos estudiados. Como se ha expuesto antes, las soluciones no son sólo teóricas, así que no se

tratará en este caso exclusivamente de la formulación de variables. Es preciso tener en cuenta, que lo que aquí se entiende por investigación no se reduce al descubrimiento ni a la contribución teórica en el establecimiento de relaciones explicativas. Sólo conociendo o dando por supuesto una determinada relación es posible hacer uso de variables en una investigación; la suposición negativa, la llamada hipótesis alterna o nula, implica también una suposición contenida como posible en el plano teórico. Pero las soluciones pueden ir más allá de las explicaciones y no conducir a un cambio en el conocimiento, como ya se ha expuesto arriba, sino a una mejora al nivel empírico.

Comunicación de la propuesta. No solamente se comunica resultados, también es posible comunicar ideas, dialogar sobre propuestas antes de perfilar una investigación. Los miembros de la comunidad científica manejan criterios para evaluar las nuevas propuestas y no es necesario que el proceso de investigación concluya para que los resultados sean comunicados. Es conveniente, especialmente en las investigaciones realizadas con propósitos formativos, que haya comunicación y que investigadores con mayor experiencia en el campo puedan realizar contribuciones con los nuevos esfuerzos investigativos.



IV

CAPÍTULO

TIPOS DE INVESTIGACIÓN

4.1. *Introducción*

Este libro no pretende ofrecer justificación e instrucciones para todos los tipos de investigación como si se tratasen de un solo conjunto. Supone la diferencia entre diversos propósitos cognitivos y prevé que los mismos no pueden lograrse con un método único ni con un reducido grupo de herramientas. Por esta razón, en lugar de tomar el camino de las generalizaciones, prefiere dar a cada tipo de investigación un trato especial.

Pero ¿cuáles son los distintos tipos de investigación? Es algo que no está definido y sobre lo cual no hay consenso en la literatura especializada en el tema. Aquí se propone una tipología de investigaciones y para cada uno de los tipos se ofrecen algunas instrucciones. Cada tipo es tratado de manera positiva; no se argumenta en favor de alguno en particular ni en contra de otros; tampoco se cuenta la historia de cada uno de ellos, y en lugar de la perspectiva histórica, sociológica, política, y crítica, se ha optado por presentar una caracterización de cada uno de manera sintética, sin compararlos, y se intenta guiar presentado un plan operativo para cada cual que efectivamente contribuya a que se investigue sin complicaciones.

Siguiendo estos principios, las tesis o temas tratados en este documento están orientados a facilitar técnicamente el proceso de investigación. La caracterización y las instrucciones para el uso de cada uno de estos tipos

son desarrolladas en este capítulo; en cambio, los instrumentos de investigación, que en muchos casos pueden resultar comunes a los distintos tipos, se explican en el capítulo siguiente. Sin embargo, con miras a vincular lo general, que son los distintos momentos del proceso de investigación, con lo técnico, que son las herramientas concretas de investigación, se ofrece instrucciones sobre instrumentos indispensables para cada uno de los tipos.

La siguiente tipología abarca gran parte de la diversidad existente en el campo de las ciencias sociales. Brevemente se exponen los criterios principales para establecer la tipología y los respectivos tipos, según criterio. He aquí los criterios y tipos:

Según el **nivel de conocimiento** disponible en el campo de investigación sobre el problema, las investigaciones son: exploratorias, descriptivas, de correlación, explicativas, y entre estas últimas se dan varios tipos de explicaciones.

Según la **naturaleza del objeto estudiado**, las investigaciones van desde los estudios de casos (pudiéndose incluir aquí las historias de vida, estudios biográficos y autobiográficos), los grupos contruidos y los colectivos sociales.

Según el **tipo de participación** del investigador, tenemos que algunas son participativas directas, entre las cuales se encuentra la investigación acción participativa, indirectas y no participativas o teóricas.

Según la **naturaleza de los datos**, unas son cualitativas y otras cuantitativas.

Según el **corte temporal** o criterio para establecer los eventos estudiados, unos serán sincrónicos o transversales y otros diacrónicos o longitudinales.

Según el **tipo de diseño**, se habla de experimentales y no-experimentales. En esta propuesta se utiliza el concepto diseño en sentido limitado de estrategia para prueba de hipótesis. En muchos casos, los textos de metodología hablan de diseño en un sentido general de planificación del estudio, independientemente que se trate de una prueba de hipótesis o no.

Según la **perspectiva**, pueden ser las investigaciones históricas, pensadas desde el pasado hacia el presente o desde el presente hacia el pasado. También puede incluirse aquí los análisis de situación, los estudios prospectivos, etc.

Según la importancia o significación que tenga la **teoría** que se utilice, pueden ser estudios para aplicar una teoría o pueden ser estudios que intenten desarrollarla, en cuyo caso se habla de investigación pura y aplicada. Pero también deben ser incluidos aquí los estudios centrados en la metodología o método que tuviesen el propósito de desarrollar alguna metodología o tecnología de utilidad en algún caso.

Según la **fuentes y forma** en que se obtienen los datos, también se distingue entre investigación documental, que toma datos secundarios, e investigación de campo y experimental, que toman datos de manera directa, primarios.

Otro criterio es el **carácter** que tiene el estudio, que puede tratarse de un diseño o formulación de proyectos, o bien de la prueba de alguno existente. En este caso el criterio es la generación de un modelo o su prueba.

El esquema que se utilizará para caracterizar y señalar los procedimientos utilizados para cada uno de los tipos de investigación es el siguiente: se comenzará por su concepto, luego una enunciación y desarrollo de sus características generales y, si lo hubiese, se presentará distintos enfoques teóricos sobre cada tipo y las principales razones para establecer diferencias. Esto permitirá realizar un balance de las distintas posiciones teóricas y autores que conforman la comunidad de investigadores dentro de la respectiva metodología. La comparación entre las variantes de una misma metodología y las obligadas comparaciones con las metodologías opuestas, también será objeto de la exposición de cada tipo de investigación. Sólo después de esto, es decir, en una segunda parte del estudio, se presentará los procedimientos utilizados en cada una de las respectivas variantes y se hará referencia a las técnicas que se utilizan para cada una de ellas.

4.2.

Tipos de investigación, según el nivel de conocimiento

4.2.1. Investigaciones exploratorias

Concepto

Hay varios niveles de conocimiento: aproximación, descripción, interpretación mediante relaciones, y explicación. Cada uno ellos tiene sus respectivos procedimientos y condicionantes y, en orden lógico y temporal, se supone que la exploración es anterior a la descripción, ésta a la correlación de variables y todas ellas a la explicación.

Es frecuente escuchar a un alumno decir “no hay nada sobre mi tema”; en lugar de decir, “no conozco lo que quizá haya sobre mi tema”. Cuando efectivamente se constata que no existe conocimiento acumulado sobre un determinado tema, no queda otra opción que explorar el aspecto, tema, situación, etc. Pero una actitud de principio para los investigadores debe consistir estar dispuestos para indagar y sospechar de lo existente como vía para no continuar reproduciendo las prácticas existentes de manera acrítica y continuar haciendo lo que Kuhn denominó ‘ciencia normal’. Aunque haya teorías y estudios relacionados con el tema elegido, nunca está demás evaluarlos, buscar ir a sus fundamentos teóricos porque ese conocimiento fundamental habilita al investigador para enfrentar nuevos casos no contemplados en el paradigma en que se ha formado.

El criterio para decidir que una investigación es exploratoria no es precisamente el nivel de conocimiento que el investigador tiene sobre un campo o tema. Se dice que una investigación es exploratoria cuando los científicos que se desempeñan en un campo de investigación certifican que el tema no ha sido considerado suficientemente como para que haya al respecto teorías o métodos propuestos y se requiera un primer acercamiento científico al tema.

Cuando sobre los acontecimientos estudiados existe poco conocimiento acumulado, no queda otra alternativa que realizar una aproximación

a los acontecimientos y la principal utilidad de este tipo de investigación es que contribuye con la generación de información y el establecimiento de criterios para la comprensión de un problema: no resuelve, pero sí prepara el campo para su descripción, comprensión y explicación.

La exploración es previa a la formulación de un problema, y esto puede llevar a pensar que no existe un tipo especial de investigación exploratoria con características y procedimientos definidos, porque su punto de llegada es la identificación de rasgos y la descripción del acontecimiento, abriendo la posibilidad de aclarar términos, establecer relaciones y formular hipótesis. Pero esto es así, si la perspectiva que se utiliza para conceptuar la exploración es la del proceso de investigación. Sellitz, ubicándose en esta posición, considera que este tipo de estudio permite la formulación de un problema, la aproximación al objeto de estudio y la aclaración de conceptos. En tal dirección, la llamada investigación exploratoria tiende a verse como una forma de aproximación al objeto de estudio y es considerada como una fase de cualquier proceso de investigación y no como un tipo de investigación.

Pero su carácter propedéutico, no debe llevar a equívocos y a caer en el error de considerarla como fase inicial de otras investigaciones. Es verdad, que un estudio exploratorio puede llevar de un problema a otro, despertando el interés por un aspecto del problema o por otros problemas asociados que se consideren de mayor relevancia. Al reunir información sobre un acontecimiento o una expresión teórica se crean condiciones para establecer jerarquías entre los aspectos que tienen la mayor relevancia y pueden orientar la investigación hacia la comprensión del acontecimiento en estudio. Los estudios exploratorios no solamente abren la posibilidad de formular hipótesis; ellos son un tipo de estudio. Se dice hipótesis porque ella supone el conocimiento del contexto, de los actores, componentes, del acontecimiento; y si la exploración ofrece información sobre todos ellos, coloca al investigador en condiciones de precisar un problema y hasta de adelantar un juicio o hipótesis.

La investigación exploratoria es un tipo especial porque se da el caso que es requerido un proceso sistemático para lograr información sobre un acontecimiento y ese producto teórico es lo que permite considerarla como una investigación autónoma.

¿Cómo se planifica y ejecuta este tipo de estudio?

El primer momento en la investigación exploratoria es la identificación del acontecimiento y sus componentes. El investigador no está familiarizado con el acontecimiento y no dispone de elementos de juicio para formular hipótesis y se da a la tarea de recabar información básica para hacerlo. El investigador se aproxima al acontecimiento a través de la experiencia propia o ajena y dispone de escasos documentos para profundizar en su estudio. Esto no quiere decir que no va a planificar la manera de desarrollar la investigación.

Un equipo coordinado por Jacinto Convit realizó un estudio sobre las infecciones atípicas por *Leishmania* en Centro América. Según la Gaceta Médica de Caracas que publicó el artículo (Avilán, 2007):

“estas atípicas lesiones no han sido descritas en asociación con ninguna de las especies de Leishmania, así como tampoco son típicas de dermatitis posteriores al kala-azar o en las formas localizadas clásicas o difusas de la leishmaniasis cutánea. Asimismo señalan los autores que la presencia de inclusiones inorgánicas con un predominio de sílice y aluminio no se han observado en lesiones leishmánicas con anterioridad en Venezuela, ni hasta donde llega su conocimiento en ninguna otra área.” Sobre una investigación realizada porque trata sobre la incidencia de las partículas volcánicas en la inmunomoulación de infecciones cutáneas en América Central. (http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So367-47622006000300001&lng=es&nrm=iso)

Esta investigación exploratoria sobre la incidencia de partículas volcánicas en la inmunomoulación de infecciones cutáneas no contaba con modelos explicativos anteriores para establecer relaciones, pero sí con la experiencia del equipo de investigación sobre infecciones y eso se constituyó en una ventaja para el desarrollo de este estudio, que a su vez abrió la posibilidad de relacionar la posible influencia del material inorgánico sobre otras infecciones, tales como lepra o tuberculosis.

Este caso sirve para sugerir el primer procedimiento de utilidad en los estudios exploratorios, que consiste en apelar a la experiencia de los especialistas en el campo. Una entrevista con algún experto para recoger

impresiones o una invitación al mismo para que conozca la situación puede acelerar el proceso, porque es la manera de trasladar conocimiento acumulado en campos afines al campo del problema que se quiere explorar.

La entrevista y el cuestionario aplicados a expertos llevan al investigador al paso siguiente, que es el esclarecimiento de los términos con los cuales se realizarán las primeras formulaciones del estudio. La estructuración de las respuestas y el análisis de sus discursos son herramientas de utilidad para aproximarse a teorías en campos afines, de los cuales es posible adoptar una terminología provisional para generar las primeras formulaciones descriptivas.

La experiencia no es la única vía. La observación es también una técnica de utilidad en este caso, porque se requiere el registro de datos primarios, su organización en clases y el establecimiento de los principales rasgos descriptivos de la situación. La observación y el levantamiento de datos son condicionantes de la entrevista y el cuestionario, porque se requiere configurar un buen grupo de datos, discriminando cualidades y cantidades, para poder elaborar los instrumentos que permitirán el diálogo con los expertos en campos afines.

Una vez que se tiene la información básica de estas fuentes, se abre la posibilidad del estudio documental de las teorías y métodos que apoyarán los procedimientos a utilizar para sistematizar la información obtenida.

4.2.2. Investigaciones descriptivas

A diferencia de la investigación exploratoria, que pretende generar y sistematizar información sobre un aspecto concreto previamente determinado, los estudios descriptivos se caracterizan porque en ellos el investigador considera acontecimientos que ya ocurrieron o que están ocurriendo, pudiendo observarlos en el contexto de ocurrencia. Lo distintivo es qué se describe, con qué propósito se realiza la descripción, y cómo el investigador intenta desarrollarla.

El investigador puede identificar uno o varios rasgos para tomar sus registros y posteriormente establecer relaciones y representarlas,

de ser posible, en términos de variables. Pero las descripciones no tienen por qué ser cuantitativas, porque las mediciones numéricas, las frecuencias, los porcentajes, promedios, etc., no son la única forma de describir, por más que se trate de una población grande, y mucho menos en el caso de situaciones particulares.

Los registros pueden realizarse midiendo cualidades, cuantificables o no. Así que las descripciones pueden ser cualitativas o cuantitativas. En inglés, se toma como sinónimo de investigación estadística, debido a que trabajó con datos tomados de una población. De modo que la pregunta *qué se describe* es importante, pero también lo es en qué circunstancia se realiza la descripción, pues la misma puede realizarse en las condiciones naturales en que se encuentran las personas, cosa o proceso descrito; pero también puede realizarse en condiciones creadas, es decir, mediante un experimento. Esto significa que una descripción puede implicar una comparación entre un grupo experimental y uno control, como ocurre frecuentemente en los estudios experimentales.

El modo de realizar la descripción tampoco puede desestimarse. Una situación puede ser descrita a través de la observación directa, en condiciones creadas por el investigador en un laboratorio, controlando variables, y, a su vez, ambos pueden realizarse en un momento determinado o consistir en una descripción de una evolución. Así que la descripción puede realizarse en una sección especial o de modo sincrónico, o bien en una evolución o desarrollo, longitudinalmente. Lo importante es tener presente para qué se realiza la descripción; si se trata de describir para identificar un comportamiento, establecer relaciones y finalmente sugerir relaciones de implicación, como ocurre con este tipo de estudio tan afín a la determinación de causas. Entonces, para saber por qué algo está ocurriendo, se requiere el establecimiento de la secuencia de eventos que permitirán la ordenación de los rasgos descriptivos.

¿Cómo se planifica y ejecuta este tipo de estudio?

La descripción sistemática requiere en primer lugar que se decida claramente por qué se realizará la descripción. En segundo lugar, qué o a quiénes se describirá. En tercer lugar, que se especifique el lugar y circunstancias

en que procederá la misma. En cuarto lugar, que se indique los rasgos que serán considerados y la forma en que se realizará la descripción; y en quinto lugar, los lapsos que comprenderá la medición o evaluación y los instrumentos que se utilizará para ello.

En la literatura en lengua inglesa se habla de las cinco preguntas básicas de los estudios descriptivos (*five basic “W” questions—who, what, why, when, and where—and an implicit sixth question, so what?* (Grimes and Schulz, <http://www.msu.edu/unit/chmrsch/Resources/2%20descriptive%20studies.pdf>). Una vez establecidos los puntos básicos del qué o quién, dónde y bajo qué condiciones; cuándo y con qué instrumentos, se elabora una taxonomía o los elementos que permitirán la descripción, estableciendo los criterios, lapsos, perspectivas que comprenderá el estudio y la forma en que serán recolectados los datos y el modo de tratarlos.

En ningún otro caso, reviste tanta importancia la forma de recolección y tratamiento de datos como en los estudios descriptivos. La construcción de la muestra y la constitución de las clases, cuando son cuantitativos; la verificación de las fuentes, cuando son cualitativos; y la validación de los instrumentos y la pertinencia de las estrategias de medición, en ambos casos, son de vital importancia en este tipo de estudios.

La existencia de paradigmas de investigación en el campo en que se realiza el estudio supone que todo ese proceso de estandarización y agrupación haya sido concertado por los integrantes de la comunidad de científicos en su práctica científica. Así que no debe omitirse la consulta del conocimiento acumulado. Lo descriptivo no es sinónimo de empirismo. Aunque la práctica recurrente conlleva también a limitaciones. En los estudios epidemiológicos, tiende a haber consenso en la tipología de estudios descriptivos, porque confieren mucha importancia a los factores epidemiológicos.

La naturaleza del acontecimiento a describir es lo que permitirá al investigador considerar si conviene tomar registros cualitativos o cuantitativos. Para una población muy grande, que requiere ser tratada a través de muestras, la descripción debe hacerse en términos cuantitativos; mientras que para acontecimientos particulares, la indicación de rasgos a través de cualidades puede resultar lo más apropiado.

Además del carácter del registro, también es importante tomar en cuenta el momento en que se realiza el mismo. El acontecimiento puede ser estudiado en un momento en el tiempo, como una situación, en cuyo caso la descripción se limita a registrar lo que ocurre en un lapso o momento preciso. Sin embargo, registros tomados en distintos espacios y tiempos pueden permitir comparaciones. Cuando se toma registros de uno o varios acontecimientos en un mismo tiempo pero en diversos espacios, se dice que los estudios son transversales, porque abstractamente se toma rasgos de uno y otra sección para establecer relaciones. En cambio, cuando las secciones seleccionadas para el estudio, se comparan en una secuencia temporal, se denominan longitudinales. Como el criterio es el tiempo, tales estudios han sido llamados diacrónicos y sincrónicos, respectivamente.

Cuando el grupo de rasgos registrados se realiza en un período de tiempo largo (años) y se toma registros en varios momentos con el propósito de describir la evolución, desarrollo o progreso, se dice que el estudio es transversal o sincrónico. Pero tiende a distinguirse entre el estudio propiamente longitudinal, el estudio de cohorte y el estudio de desarrollo o crecimiento. La diferencia está en qué se mide. Si se trata de una población sobre la cual se toma mediciones durante un lapso de tiempo, se dice que el estudio es longitudinal. Y también lo es en el caso que se trate de un grupo especial de una población al cual se le realiza mediciones; sin embargo, por tratarse de una cohorte, se ha denominado estudio de cohorte; pero es una variante de la unidad sobre la cual se mide. En cambio, en los llamados estudios de desarrollo y de tendencia, hay una circunstancia especial, y es que se toma un punto de partida para observar las variaciones de los aspectos relacionados y se tiene el propósito especial de determinar un punto o estado de la evolución con respecto al punto inicial. Las preguntas del tipo cómo se encuentran cada una de las variables estudiadas o cómo se encuentra la situación estudiada son típicas de estos estudios; esto implica que se prevé una selección previa de aspectos a considerar en el estudio, se establece un modelo de comportamiento para poder establecer relaciones, y con base en los cambios observados en tales variables se explica las modificaciones experimentadas durante el lapso de tiempo que comprende el estudio. Lo que distingue estos estudios de desarrollo de los de tendencia es que hay una diferencia en la perspectiva, y en las unidades consideradas para mostrar la tendencia. Cuando se intenta mostrar

una tendencia, se toma una misma población y no una unidad en evolución, y se intenta describir su comportamiento respecto a un aspecto o variable en tiempo presente. La pregunta es, cómo será el comportamiento de la misma población respecto al aspecto en cuestión.

Otra cosa ocurre cuando el período de tiempo es corto (meses o días) y comprende la consideración de uno o varios acontecimientos o situaciones en cuyo caso se dice que se ha realizado un corte transversal en el movimiento de lo social y que se está realizando un estudio que es transversal o de corte por secciones o segmentos. Cohen y Manion (1990) refieren que “cuando se toman medidas sucesivas en diferentes momentos pertenecientes a *los mismos* grupos de respuesta, se emplea en la literatura británica el término *estudio de seguimiento o estudio de grupo*; (p. 102), y que el término equivalente en los Estados Unidos es el de *estudio de paneles*. En la literatura en español, el estudio de diferentes grupos en diferentes momentos es denominado *estudio transversal*.

Un detalle importante tiene que ver con la perspectiva desde la cual se realizan los estudios transversales, porque el registro de datos en una secuencia temporal puede hacerse con el propósito de formular hipótesis sobre tendencias y hasta realizar predicciones, pero también puede hacerse para reconstruir un desarrollo. Por tal motivo, se distingue entre estudios longitudinales prospectivos y estudios longitudinales retrospectivos.

El estudio transversal o sincrónico, en cambio, privilegia el momento en que se desenvuelve el acontecimiento; establece comparaciones en un marco determinado. Lo que se compara puede ser diverso y las razones de la comparación también; puede tratarse de un censo de toda la población que considere diversos grupos sociales y condiciones, pero la medición se realiza en un mismo momento para todos los grupos. Los datos suministrados por los estudios transversales pueden ser de gran utilidad para que se repitan las mismas mediciones en otro momento y puedan establecerse comparaciones en distintos períodos, lo cual abre la posibilidad de un estudio de tendencia o de predicción. Cuando lo que importa son los cambios experimentados entre un momento y otro y se supone que la tendencia puede mantenerse, entonces estas mediciones realizadas con miras a sacar conclusiones de momento revelan su gran utilidad para la predicción o la muestra de tendencias.

Pero las descripciones, finalmente, no sólo se realizan con fines de ilustrar, sino que también pueden convertirse en medios para realizar descubrimientos cuando se introduce cambios en el paradigma tradicionalmente utilizado para explicar la situación que se describe. Un buen ejemplo, de este tipo de modificaciones lo constituye el Proyecto Spectrum, que se inició en 1984 y se desarrolla durante una década en escuelas de Cambridge y Massachusetts.

Este Proyecto surgió a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y dentro del marco del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard. El mismo tuvo como objetivo principal descubrir las capacidades intelectuales más destacadas de los niños más pequeños, y las ideas fundamentales que lo originaron difieren de los esquemas básicos utilizados para explicar el aprendizaje, centrados sólo en lo cognitivo. Este proyecto supone que

“existe una gran diversidad de formas de aprender, ya observable en los niños pequeños (de educación infantil), que los tests y los curriculums tradicionales suelen pasarlas por alto para unificar a los alumnos, que la diversidad de aptitudes de los niños puede ser evaluada de otra forma, para permitir desde edades tempranas potenciar aquellas áreas de aprendizaje en las que cada niño destaca y que cuanto más sepan los maestros de las aptitudes de sus alumnos mejor podrán ayudarles a desarrollarlas.”

(Feldman, 2000) (<http://www.movilizacioneducativa.net/capitulo-libro.asp?idLibro=178&idCapitulo=1>).

Se trató de una aproximación que no negó la importancia de los temas tradicionales del curriculum en educación infantil y primaria (la lectura, la escritura y la aritmética), pero que trató de descubrir aptitudes distintas a aquellas que se miden con tests psicométricos y en las cuales los niños se destacan diferencialmente, desarrollando tanto los aprendizajes comunes, relativos al desarrollo mental, como otros también importantes desde la potencialidad individual.

4.2.3. Investigaciones correlacionales

A diferencia de los estudios descriptivos, una característica básica de estos estudios es que en ellos el investigador manipula las variables e intenta establecer relaciones entre ellas. Un prototipo de ellas es la del tipo causa/efecto. Se trata de co-variaciones entre las variables sobre las cuales el investigador considera que es altamente probable que exista una relación. Este tipo de estudio sólo aplica en estos casos, pues de lo contrario, cuando el investigador presente una relación en términos absolutos, tendría que optar por un estudio experimental. Esta es una diferencia esencial respecto a los estudios experimentales, además de que en la manipulación de las variables no es directa y frecuentemente se realiza en ambientes naturales.

En estos estudios se concibe lo real como una red de relaciones y, en consecuencia, el modo de describirla es determinándolas. Una correlación es una medida comparativa de dos variables relacionadas para determinar el grado en que la variación de una incide en la otra. Dadas dos variables, entonces se mide los resultados obtenidos por un individuo o grupo en cuanto a la primera variable y se compara los mismos resultados obtenidos por esos mismos individuos al realizar la medición respecto a la segunda variable.

En las correlaciones importa determinar el grado en que ocurre y la dirección en que se produce. El coeficiente de correlación se utiliza para estimar la intensidad o grado de la relación, puede tomar los valores desde +1 a -1. Se conocen varios métodos de análisis de la correlación y hay también varias formas de representarlas; sin embargo, el método de medición del índice de correlación más utilizado es el coeficiente de Pearson, y la representación de los datos se realiza mediante un diagrama de correlación. La dirección en que se produce la relación es expresada con los signos “+” y “-”. Se toma como base que cuando los resultados se incrementan en igual medida se dice que la relación es positiva y, en caso contrario, cuando es inversa se dice que es negativa.

Las correlaciones son de utilidad, porque una vez que se establece una relación entre variables, es posible predecir el resultado de una a partir del conocimiento de la otra. Y una vez que se tienen registros de relaciones estadísticamente, puede vincularse estos resultados con otros e incrementarse, mediante análisis de las posibilidades de construir sistemas explicativos.

¿Cómo se planifica y ejecuta este tipo de estudio?

- Determinar los aspectos que serán relacionados.
- Identificar las variables que permitirán establecer la correlación.
- Precisar el tipo de implicación lógica que se pretende establecer entre las variables y el recurso metodológico que será utilizado (correlación de Pearson, Spearman, biserial, Xi cuadrado o el coeficiente Kendal tau).
- Establecer el orden lógico o de implicación en que se estima cada variable, discriminando las variables que permitirán la predicción o independientes de aquellas que serán calculadas o dependientes.
- Formular las preguntas o hipótesis sobre la relación existente entre las variables.
- Mostrar que las variables seleccionadas permitirán representar el aspecto investigado.
- Diseñar los criterios y procedimientos que se utilizarán para establecer los diferentes tipos de relación que comprenda el estudio.
- Realizar la recolección de datos.
- Calcular las relaciones y establecer el coeficiente de correlación entre las variables.
- Probar que la relación entre las variables es estadísticamente significativa.
- Reportar resultados.

4.2.4. Investigaciones explicativas

En este libro se sostiene que no existe una teoría y metodología general de investigación científica. El concepto ‘metodología’, que parece expresar lo esencial de cada uno de los tipos de investigación, es necesario colocarlo bajo sospecha, pues la llamada investigación científica es un tipo de método e investigación fundado en la construcción de modelos explicativos y prueba de hipótesis.

Concepto

La explicación es la búsqueda de una construcción conceptual que intenta representar en estos términos acontecimientos histórico-naturales, incluyendo en esta expresión los llamados fenómenos físicos, naturales, etc.

Conocer es transformar acontecimientos históricos en expresiones conceptuales. El reconocimiento de una determinada explicación es lo que le confiere el atributo de científica. Ahora ¿por qué se reconoce una explicación como científica y otras no? Es cuestión de criterios. Generalmente se utiliza como criterio para decidir la verdad de una expresión teórica la correlación o correspondencia entre la expresión teórica y los acontecimientos histórico-naturales; una correspondencia que se mantiene en el tiempo y que puede verificarse en lugares y tiempos diversos. Por esta razón se concluye que el criterio utilizado es la verificación de la expresión teórica. Uno de los tipos de relación que se pretende es causal, dada una ocurrencia o evento “A”, se relaciona uno u otros “B” y se intenta una explicación que relaciona a ambos, funcionando uno como causa o antecedente y el otro como efecto o consecuente. Cuando el énfasis se coloca en la propia explicación con fines de establecer relaciones de determinación, se dice que la explicación es causal; pero cuando el énfasis se coloca en los propios acontecimientos y se trata de dar cuenta de una evolución, entonces se habla de explicación histórica, con la cual se pretende dar con los antecedentes que pudieron originar en evento que se quiere explicar. Estamos en presencia de un tipo de explicación histórica. En la explicación causal se comprueba la relación entre variables o conceptos utilizados para representar eventos que se siguen como acontecimientos. Como este tipo de explicación pretende formulas generales, trabaja con hipótesis que son explicaciones previas que al ser corroboradas se toman como leyes.

Muy al margen de esto, está lo que se considere como explicación, pues también se considera una descripción como explicación, y es que en ocasiones no es posible establecer relaciones generales y se requiere comenzar por describir los eventos antes de poder generar enunciados generales. Así que la distinción entre niveles de conocimiento que se utiliza como previas a la explicación deben ser consideradas aquí.

El problema o pregunta principal que se debe hacer, es si hay algún tipo de investigación que pueda llamarse explicativa por el hecho de trabajar con hipótesis o por pretender establecer relaciones causales. La diferencia entre los estudios explicativos y los anteriores es que hay grados y niveles explicativos y, por tanto, no debería considerarse la explicación como un tipo de investigación que difiera de los anteriores, salvo en grado y tipo de relaciones establecidas. Con el calificativo de explicación científica, se intenta mostrar que una investigación dada ha alcanzado un nivel de conocimiento que es reconocido ampliamente en la respectiva comunidad científica.

La exploración, la descripción, tienen el mismo estatus teórico que la explicación; la diferencia está en el nivel que alcanza cada cual. Sin embargo, se ha tipificado cada nivel según el tipo de preguntas que responde y se ha privilegiado los estudios que procuran establecer correlaciones que no son sólo probables sino probadas. La identificación de los aspectos que comprende un acontecimiento es lo que es posible lograr a través de un estudio exploratorio. Pero una vez que ya esto se considera suficiente o que algunos rasgos son reconocidos, entonces lo procedente es profundizar en cada aspecto, calificando y cuantificando el aspecto considerado, y sólo sobre estas bases es posible establecer relación entre rasgos comprendidos en un evento. Finalmente, las explicaciones, con establecimientos de funciones permanentes son avaladas por pruebas experimentales.

Los niveles anteriormente considerados son previos a la búsqueda de generalizaciones. La explicación se considera el punto culminante. En cuanto a la forma de realizarse, se tiene que si se toman los casos particulares para acumulativamente establecer relaciones, entonces se dice que la explicación se construye de manera inductiva, en cuyo caso se utiliza algunos recursos y técnicas para registrar la información relativa a los eventos que son correlacionados. Se habla aquí de la utilidad de la observación para establecer relaciones inductivas, pero no es sólo la observación, también es posible realizar experimentos que es una forma de crear condiciones para observar sistemáticamente el evento. Cuando caso contrario, se parte de hipótesis con enunciados generales que serán sometidos a prueba para ser verificados o corregidos, se dice que se procede deductivamente, como se desarrollará a continuación.

¿Cómo se planifica y ejecuta este tipo de estudio?

En la discusión filosófica relacionada con la manera de construir la explicación científica se han propuesto dos vías para alcanzar las generalizaciones, una inductiva y otra deductiva. Esto es algo completamente distinto de pensar que existe una metodología que sea universal. Esta opción fue sugerida por primera vez por Francis Bacon (1561-1626), y ha sido ratificada por otros científicos aunque concibiendo como método una vía distinta.

La metodología propuesta por Bacon era inductiva; en cambio, Popper, quien también postula la existencia de un método único para las ciencias postulaba una deductiva. Pero ambos conciben, que la prueba de hipótesis es lo central en la investigación científica y que el método defendido por cada uno de ellos es la única vía para la explicación científica.

Otra variable importante es la forma como se construye la expresión conceptual. Si se intenta partiendo de la propia teoría, a través de formulación de premisas generales que expliquen todos los casos posibles, validando en cada caso las proposiciones; o si se construye una generalización con base en las ocurrencias o eventos indicativos del acontecimiento a explicar. A esto se conoce como método deductivo e inductivo respectivamente.

Los conceptos subordinados son observación, considerada bajo la distinción entre hechos y conocimiento, siendo las observaciones apreciaciones de hechos. Esta misma distinción sirve para diferenciar niveles en los conocimientos: teoría científica y ley científica; el estatus de los conocimientos científicos, si estos son generalizaciones o si son proposiciones falsables. Popper considera que:

“...el objeto de la ciencia consiste en dar con explicaciones satisfactorias de todo aquello que nos parece precisar una explicación. Por explicación (o explicación causal) se entiende un conjunto de enunciados mediante los cuales se describe el estado de la cuestión a explicar (el explicandum) sirviéndose para ello de otros, los enunciados explicativos, que constituyen la “explicación” en sentido estricto (el explicans del explicandum). (1982, p. 180).

Tal concepto de explicación coincide con otro que ya había dado en términos de proposiciones y leyes en un libro anterior, *La lógica de la investigación científica*, en el cual sostuvo que “dar una explicación causal de un acontecimiento quiere decir deducir un enunciado que lo describe a partir de diferentes premisas deductivas: una o varias *leyes universales* y ciertos enunciados singulares –*las condiciones iniciales*-. (p. 57).

La explicación causal es la conocida propiamente como explicación científica. Si las personas aceptan que entre dos eventos existe efectivamente la relación que se expresa entre las variables utilizadas para explicar el acontecimiento, entonces consideran que han aprendido algo, pues creen haber dado con la “razón” (en la teoría) o “causa” en la práctica.

Pero hay otro detalle que no debe confundirse. Popper llama inductiva es a la inferencia, (p. 27) y la refiere al paso de unos enunciados singulares a otros generales. Pero el mismo Popper duda de la posibilidad de sacar enunciados universales de los particulares, pues estima que siempre se corre el riesgo de encontrar un caso que no pueda ser explicado. A esto llama el problema de la inducción.

El problema es que no podremos llegar a tener certeza de que hemos registrado todos los casos posibles, para mediante una inducción completa poder sentar enunciados universales, y por tal razón y nos vemos obligados a formular explicaciones con base en los registros que contienen la mayor probabilidad.

Tomando en cuenta estas dificultades, John S. Mill distinguió cinco tipos de razonamiento inductivos: el de concordancia, de diferencia, concordancia y diferencia, el de los residuos y el de las variaciones concomitantes. (Ver en detalle cada cual y de ser posible realizar alguna cita).

Igual ha ocurrido con la deducción, de la cual se distingue varios tipos de razonamiento (ver directa de conclusión inmediata e indirecto de conclusión mediata; explicar cada cual. Ver de dónde se origina la distinción, indicar fuentes)

4.3.

Tipos de investigación, según la naturaleza del objeto estudiado

4.3.1. Estudios de casos

Cuando se estudia en profundidad una unidad, por ejemplo un sujeto, un grupo integrado orgánicamente, una enfermedad, de modo individualmente, se dice que se realiza un estudio de caso. Esto significa que puede ser un solo individuo o un grupo de ellos que presenten una misma característica. Tales estudios se realizan de manera longitudinal, y ofrecen la posibilidad de sistematizar datos en torno a un eje de interpretación que es el caso. Y no sólo se puede estudiar un caso de modo longitudinal, también es posible hacerlo tipo foto, tomando un punto preciso e intentando dar cuenta de él a partir de un modelo o normativo preexistente, o construido de modo hipotético.

En estos estudios, se da prioridad a la comprensión, entendida como forma de ofrecer razones para responder por qué un sujeto, grupo o situación social es como es, o está como está. Se apela al desenvolvimiento del propio objeto de estudio para encontrar respuesta a las preguntas de investigación. Por estar fijados en la particularidad y conferir importancia a la experiencia, son considerados cualitativos y estudios empíricos, y por su contenido social también son estimados como sociológicos; pero la denominación adecuada para ellos es estudios fenomenológicos, porque intentan dar cuenta del desenvolvimiento de un fenómeno en su propio contexto, ya sea desde una perspectiva psicológica o sociológica, ya sea a través de descripciones o de relatos de eventos pasados.

¿Cómo se planifica y ejecuta este tipo de estudio?

- Seleccionar el caso a estudiar.
- Determinar las unidades de análisis.
- Establecer el período o momento que comprenderá el estudio.
- Definir los actores y las acciones en su contexto, implicados en el caso estudiado.

- Examinar las relaciones entre actores y contextos para decidir la perspectiva del estudio.
- Diseñar las estrategias de estudio para cada unidad de análisis.
- Establecer de modo hipotético el proceso de desarrollo del fenómeno.
- Identificar las fuentes de información y establecer las formas de vincular las fuentes para obtener confiabilidad en los datos registrados.
- Definir los criterios de interpretación de los datos, incluyendo pre-elaboraciones de las preguntas que permitirán hallar información por casos y actores en su contexto.
- Seleccionar la forma de calificar los datos obtenidos.
- Organizar los datos para evidenciar el desarrollo del fenómeno en estudio.
- Estructurar la presentación de los resultados.

4.3.2. Historias de vida

Cualquier aspecto social puede ser estudiado desde una perspectiva histórica, pero la historia individual y familiar ha recibido un tratamiento especial con los métodos cualitativos que consisten en reconstruir sus historias. Tales historias también se realizan sobre otros actores sociales que han quedado a un lado de la pretensión universal positivista o de la visión integradora estructural y funcionalista: los grupos y movimientos sociales, así como las propias instituciones han sido considerados como una unidad con una vivencia que puede ser objeto de reconstrucción desde el plano subjetivo. Lo cotidiano es recuperado por este tipo de estudio como algo que contiene algún valor de verdad, algún sentido para otros.

Fundamentalmente, se trata de una narración que realiza la propia persona o grupo con ayuda de un investigador de mucha confianza, y por esto también se utiliza con frecuencia el término investigación narrativa. La diferencia específica está en el relator y en la manera como desarrolla el relato y los recursos que utiliza para ello. No es sólo contar una historia;

es saber llegar a información personal, comprenderla y poder recrearla, lo que supone un conocimiento profundo del historial de la persona o grupo y la posibilidad de acceso a documentos privados, ambos soportes indispensables para estructurar el relato.

¿Cuándo se considera que se ha captado suficientemente la dimensión personal y humana de un sujeto investigado?

Este tipo de investigación enfrenta las mismas dificultades que las historias que se desarrollan a otro nivel. La historia de una persona o grupo no es caso cerrado; está en permanente reconstrucción, como es propio a lo cualitativo. En ella se encuentran la versión e interpretación del sujeto investigado, de sus allegados, que también son fuente importante de información en este caso, con la valoración que el investigador realiza tanto del investigado como de las otras fuentes y del contexto de emisión del discurso, cruzando ambas líneas de información con datos empíricos e históricos registrados por otros sobre la persona, grupo y contexto en que se desarrollan los acontecimientos.

¿Cómo se planifica y ejecuta este tipo de estudio?

- Seleccionar el individuo o grupo social a estudiar.
- Interactuar con el individuo o grupo social en estudio en su propio contexto.
- Reconstruir experiencias con los actores y desde sus perspectivas y vivencias.
- Recopilar información documental privada y situacional de apoyo a partir de las experiencias narradas por los actores.
- Enlazar la información personal y grupal con la contextual para establecer relaciones que faciliten el proceso hermenéutico.
- Revisión permanente del proceso con participación de investigado y mediante verificación con documentos para evitar fallas al nivel de secuencias, interpretaciones, etc.

4.3.3. Estudios biográficos y autobiográficos

En estos estudios, el centro de análisis es la vida propia. Lo social aparece como un aspecto mediado por la visión personal. La historia que se relata en ellos es propia y se trata de una salida desde la personalidad hacia la actividad grupal y social en general. Si en los estudios de casos se trata de organizar un curso vital desde una modelación de la percepción del receptor, en éstos la experiencia adquiere definitivamente el rol principal. El caso no es lo relevante; el registro del recorrido del autor a través de sus acciones es realizado por el propio actor o por alguien muy cercano, que puede contribuir a la ordenación discursiva del curso de vida.

Lo que interesa aquí es el drama propio, narrado por el propio actor. Es el tipo de investigación en que efectivamente sujeto y objeto de investigación se encuentran. El relator establece su estrategia para narrar la historia, y el investigador cumple función auxiliar en tanto los criterios están siendo colocados y controlados directamente por el sujeto investigado.

Este proceso de investigación no tiene por lo general un lapso determinado por un investigador externo. Generalmente, quien se dispone a contar su historia, ya dispone de algunos documentos personales como diarios, cartas, reflexiones, etc., y que nutren todo el proceso de elaboración del discurso final.

¿Cómo se planifica y ejecuta este tipo de estudio?

- Decidir cuál información personal debe ser recuperada para relatarla públicamente.
- Generar procesos reflexivos sobre el curso vital y lo significativo de la información personal, familiar y de amigos con respecto a una experiencia determinada.
- Definir el tipo de información que permitirá la reconstrucción del curso de vida.
- Estructurar los instrumentos para registrar los datos para el relato (declaraciones, entrevistas, visitas, diálogos abiertos, recopilación de documentos personales, familiares, locales, etc.).

- Analizar el discurso y verificar en lo posible los datos, reconstruyendo los eventos que comprende el relato inventariando acciones y momentos para dar fiabilidad al relato.

4.4.

Tipos de investigación, según el tipo de participación del investigador

4.4.1. Investigación acción participativa

Concepto

Ander Egg precisa los términos que integran la **investigación-Acción-Participativa**. Por **investigación** entiende un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar una realidad. Con **la acción** refiere la deliberada intención práctica, lo cual significa el modo de realizar el estudio a través de la intervención, y que su propósito está vinculado a la acción. Se interviene y al mismo tiempo se conoce. **La participación**, finalmente, es la manera de involucrar en las actividades inherentes al proceso a todos los actores, tanto los investigadores o equipo técnico como la misma gente destinataria del proyecto. Esto perfila este tipo de investigación como una integración de acción y cognición: sujetos activos en el conocimiento y comunidad o población estudiada activada por la transformación de su propia realidad; todos involucrados en un proyecto colectivo que no se limita al conocimiento.

La I-A-P contribuye a elevar el nivel intelectual de los participantes, proporcionando instrumentos de participación y capacitación. En términos generales, ella permite sistematizar las experiencias populares, pero también democratizar el saber y fortalecer la organización de la propia comunidad en función de sus proyectos políticos. Se trata de un modelo de sociedad y de conocimiento realmente democrático y participativo.

La metodología exige formas de comunicación entre iguales, a través del diálogo y el trabajo en común; supone un compromiso del investigador

con la gente involucrada y que participa en el estudio y la transformación de su realidad; por lo tanto hay una neutralidad valorativa, ideológica y política frente a la realidad que se investiga.

La Investigación-Acción privilegia el conocimiento “práctico” que surge de la comunidad, y se apoya en un principio básico de la antropología, según el cual las personas de la comunidad conocen mucho mejor su realidad que personas extrañas a ellas.

La Investigación-Acción asume que es necesario: **involucrar** a los grupos en la generación de conocimientos propios y en la **sistematización** de su propia experiencia, lo que supone que debe existir una íntima ligazón entre la producción de conocimientos y los esfuerzos para realizar un cambio. De allí que los sujetos en un estudio deben estar totalmente **concientes** de la actividad investigativa y dispuestos ellos mismos a reconstruir su realidad.

¿Cómo se planifica y ejecuta este tipo de estudio?

- Propiciar una indagación introspectiva colectiva que sea emprendida por participantes en situaciones sociales, con el objeto de mejorar la racionalidad en sus prácticas sociales o educativas. Puede estar integrada por cualquier grupo que comparta una preocupación.
- Valorar el conocimiento de la realidad por parte de los integrantes de la comunidad y aprovechar mejor su potencial para diseñar estrategias de investigación y acción para la transformación, superando limitaciones de conocimiento en cuanto a métodos y conflictos, y contradicciones de los participantes en cuanto a la situación que será objeto de transformación.
- Registrar los aportes de los integrantes de la comunidad en estudio, sus preocupaciones, expectativas, propuestas, etc., para construir proyectos compartidos y planificar acciones conjuntas que permitan su ejecución.
- Establecer prioridades desde la perspectiva de la reconstrucción de la realidad, realizada por los propios actores.

- Vincular el conocimiento producido por los actores con los planes de intervención social; producir conocimientos para guiar la práctica.
- Intentar la modificación de la realidad con acciones sociales gerenciadas desde la comprensión de los actores.

4.5.

Tipos de investigación, según la naturaleza de los datos

4.5.1. Investigaciones cualitativas

Como en cada uno de los anteriormente descritos, se comenzará por aclarar el concepto de ‘investigación cualitativa’, intentando resaltar los rasgos más relevantes sin la inserción de citas ni relatar la historia de este tipo de estudio.

El rasgo que se resalta con mayor insistencia en la investigación cualitativa se orienta a estudiar lo humano. Siguiendo aquella distinción entre lo natural y lo espiritual o humano, se sostiene que hay un tipo de estudio que procura comprender lo objetivo y otro que se orienta hacia lo subjetivo. Lo interno y externo de la actividad humana pero desde la perspectiva de la subjetividad. Comprender desde la perspectiva del sujeto que conoce, en lugar de explicar desde la perspectiva del mundo objetivo.

Esta distinción incluye en los estudios, aspectos que habían sido dejados como irrelevantes desde la perspectiva formal y natural. El sujeto con sus inclinaciones y sus intereses también puede ser estudiado. La libertad, la voluntad, la pasión, el sentimiento, la percepción, los intereses de clase, las características étnicas, etc., son considerados objetos de investigación cualitativa.

La investigación cualitativa comprende una actitud crítica. Es una propuesta de cambio respecto a modelaje de los objetos de las ciencias sociales por la experiencia en las ciencias naturales.

La investigación cualitativa no estudia “fenómenos” en el sentido de eventos objetivos que afectan la subjetividad. La realidad desde la

perspectiva de la comprensión es una construcción del sujeto. La realidad no es ajena al sujeto que la estudia, y los hechos o relaciones sociales que intenta comprender no están aislados de la voluntad de sus actores, del contexto en que ocurren ni de la tradición cultural en que se encuentran los actores y la cultura.

Lo natural para la investigación social es la visión de los actores en su contexto, y sin embargo, no pueden ser comprendidos como tal, sino que son transformados o reconstruidos por cada discurso que los representa, y ocurre con cada variación en el contexto espacial y temporal.

Podría decirse que los métodos cualitativos, más que conocer acciones humanas en contextos históricos, califican de modo permanente lo pasado y lo presente. No es lo cualitativo distinto a lo natural, por tratarse de un objeto social o que comprenda acciones y percepciones, sino por el carácter constructivo y calificativo de todo intento por comprender lo humano. Esto es muy importante, porque el lindero que demarca una pretensión teórica de otra no es temático, sino que depende de la actitud y el modo de representarse lo social e histórico.

Desde esta concepción, la cuestión no es si la explicación analítica procura objetividad aislando fenómenos y construyendo modelos, sino en la complejidad de cada acto cognitivo. La relación de conocimiento es también histórica y social, impregnada de valores e intereses, lo cual la hace parcial y transitoria. Esto supone un rechazo a cualquier explicación definitiva y absoluta, aunque no el abandono de representaciones globales, holísticas, dialécticas, etc., porque cualquier intento de comprensión de una relación social aparentemente parcial e intrascendente, tiene co-implicaciones que hacen relativos y parciales todos nuestros intentos cognitivos.

De lo dicho, se deduce que en este tipo de estudios es obligatorio comprender en contexto; busca trabajar con fuentes primarias y sólo cuando represente una ventaja o no haya otra posibilidad, hacerlo con fuentes secundarias; utiliza el diálogo para compartir y construir conocimientos en modo colectivo; valora el intercambio tanto como la información y en consecuencia, presta tanta atención a las primeras fases del proceso como la interpretación o presentación y comunicación de resultados.

¿Cómo se planifica y ejecuta este tipo de estudio?

No hay un solo tipo de estudio cualitativo y por esto no es posible señalar pasos comunes. Entre los estudios cualitativos se encuentran la propia investigación acción, ya esbozada, los estudios fenomenológicos, hermenéuticos y etnográficos, la teoría fundamentada, y los estudios de caso e historias de vida, arriba esbozados. El concepto investigación cualitativa es una forma general utilizada en oposición a investigación cuantitativa, pero la dicotomía sólo sirve para distinguir dos clases de estudio y no para generar instructivos diferenciales. Se recomienda consultar específicamente cada tipo de investigación comprendido entre los cualitativos y del mismo modo entre los cuantitativos para resolver aspectos puntuales.

4.5.2. Investigaciones cuantitativas

Lo distintivo de este tipo de estudios es la clase de relaciones que se establecen para explicar lo estudiado. Se trata de convertir los aspectos o rasgos más resaltantes en variables que luego se relacionan entre sí, mediante funciones o ecuaciones, registrando numéricamente su comportamiento. Las leyes son relaciones entre variables; están asociadas a números y cálculos. Este tipo de investigación está muy relacionada con la prueba y, en consecuencia, con la elaboración de diseños, porque es la manera de indicar en qué medida una relación que ha sido prevista mediante una hipótesis, realmente se cumple en algún grado.

Aunque en este libro se utiliza un concepto de investigación científica amplio, lo que es propiamente entendido por tal es la investigación cuantitativa. Son diversos los estudios realizados con métodos consistentes en relaciones numéricas. A través de diversas formas se abstraen las relaciones de un fenómeno que luego son denotadas “científicamente” y sometidas a un proceso de medición a través del cual se construyen relaciones o funciones entre variables. Esto supone el uso de conocimiento matemático para realizar transformaciones y establecer fórmulas, que al ser expresadas numérica y sistemáticamente permiten la construcción de teorías. La forma más desarrollada de este modo de conocer son las denominadas leyes científicas, que encuentran en las primeras aproximaciones o hipótesis su punto de partida, y en los diseños y procedimientos de prueba su principal recurso de método.

Metódicamente, tales estudios suponen el uso de hipótesis, la elaboración de diseños para ensayar pruebas y la verificación como principal procedimiento de comprobación de hipótesis. El esquema es básico: se formula la hipótesis con base en conocimiento empírico y teórico; se diseña la prueba; se ejecuta la misma, y de ser verificado el resultado, entonces es confirmada la misma; de lo contrario, el proceso se reinicia hasta lograr determinar cuantitativamente las relaciones entre aspectos abstraídos de los fenómenos.

Como en el caso, de los estudios cualitativos, se remite al lector cada respectivo tipo de estudio, pues lo cuantitativo opuesto a lo cualitativo constituye una clase que agrupa métodos numéricos. Hay sin embargo una diferencia, y esta consiste en que su amplio uso en las ciencias naturales ha posibilitado que se elabore un esquema general, como ha quedado descrito.

Entre estos estudios cabe mencionar que hay subclases de amplio uso. Una de ellas gira en torno al concepto experimento, que se toma como eje para distinguir entre estudios experimentales, cuasi y no experimentales, para lo cual se remite al lector al respectivo apartado. La otra clase gira en torno al momento en que se realiza la prueba de la hipótesis, distinguiendo entre estudios pre, test y post test. La tercera tiene que ver con el tipo de corte que se realiza en las propiedades del fenómeno para su descripción, pudiendo realizarse la toma de datos sobre una secuencia temporal, que es el caso de los estudios longitudinales, en un momento especial y simultáneamente, que es el caso de los estudios transversales o sincrónicos, y aquella que se realiza en un grupo particular con seguimiento del grupo (estudios de cohorte) o con énfasis en los datos que se registran, como es el caso de los estudios tipo encuesta o panel, aquel en que se dirige una misma serie de preguntas a un mismo grupo de sujetos. En esta última clase, la unidad de análisis es el grupo que se estudia, longitudinal, transversal, sectorial o aleatoria o intencionalmente. En los estudios de tipo panel, la información que se solicita de ellos puede ser simple, rasgos que se quiere cuantificar: Afirmaciones o negaciones sobre un aspecto preciso como un producto, un candidato, etc. Como interesa registrar el número de ocurrencias de una determinada respuesta, entonces los resultados obtenidos se expresan haciendo uso de recursos estadísticos.

Otra clase que debe recibir atención especial es aquella que se funda en la intención cognitiva, que depende del tipo de relación que el investigador intenta establecer entre las variables. Los estudios correlacionales, ya comentados, caen bajo esta categoría, y en especial los de tipo causal. Por último, también entre éstos se encuentran los de validación, que dependen del modo en que se realice la prueba, que puede ser externa e interna.

4.6.

Tipos de investigación, según el vínculo temporal que se establezca entre los eventos estudiados

4.6.1. Estudios sincrónicos o transversales

El estudio transversal, como acaba de indicarse, es un tipo de estudio cuantitativo. En el registro de datos se privilegia un momento o corte especial. Se considera un aspecto en una población en la cual los individuos que la componen no son seleccionados por un criterio de secuencia temporal, sino por yuxtaposición o contigüidad en el tiempo. Los individuos seleccionados experimentan una misma situación aunque no se encuentren en un mismo lugar geográfico, que es el criterio demográfico utilizado para seleccionar una cohorte.

En los estudios transversales es un colectivo de personas a un mismo tiempo determinado, el que experimenta un acontecimiento en un período de tiempo dado. Se realizan con un mismo grupo de personas que son estudiadas en un momento dado, sin importar qué ocurrirá después. Son apropiados para analizar una situación especial, pues la observación se realiza en un momento y circunstancia especial, lo cual confiere ventajas para aquellos casos en que se pretende generar un proyecto o mostrar la factibilidad y viabilidad de alguno. Los análisis de situación son de este tipo, y también lo son los de diseño o formulación de proyectos.

Los informes, que son instrumentos de utilidad para reportar una situación puntual, son de vital importancia para este tipo de estudios. De hecho, las instituciones y los países generan permanentemente reportes

sobre aspectos especiales que luego son consolidados, y al ser llevados de manera recurrente durante un largo período, se convierten en un medio para la realización de estudios longitudinales sobre la pobreza, la educación, salud, etc. Con ellos no se pretende explicar ni determinar causas, tendencias, etc., pero sí representar situaciones puntuales que son de mucha importancia al momento de generar por ejemplo una política, un plan de reforma, una evaluación de un programa, de la calidad de un servicio, de un modelo de gestión, etc. Con lo que se quiere indicar que son de amplio uso en el campo de la investigación social.

4.6.2. Estudios diacrónicos o longitudinales

Estos estudios también forman parte de los cuantitativos. Dado que se trata de observar un mismo aspecto a lo largo del tiempo, los estudios de cohorte y de panel, ya mencionados, son longitudinales, puesto que los mismos rasgos son registrados en un grupo de sujetos en un largo período. El propósito con el cual se realiza el registro de los datos durante un largo período aproxima estos estudios a otros de tipo cuantitativo, y es que una relación entre variables y el establecimiento de una relación causal, puede intentar establecerse de modo inductivo, en cuyo caso estos estudios se aproximan a los correlacionales y causales.

Cuando ocurre que se trata de relacionar una variable como el nivel de inversión en una institución educativa con otra como el rendimiento de estudiantes, porcentaje de prosecución de estudios en el nivel universitario, para intentar establecer en un período largo la relación existente entre inversión en programas sociales para estimular la prosecución de estudios universitarios y se compara los resultados obtenidos durante un periodo en que hubo variaciones significativas, entonces el propósito es correlacional, pero la manera como se observa y registra la relación es longitudinal, y este estudio puede ser calificado con cualquiera de estos atributos. Igualmente, si se quiere establecer la relación entre el impacto que tiene la información metodológica suministrada en los cursos de metodología con relación a los resultados en cursos teóricos, no es posible formular una afirmación general sin haber reunido información empírica suficiente para sustentar un juicio sobre si existe o no relación entre estas variables.

Como se trata de un criterio temporal, se tiene que en estos estudios se puede echar la mirada hacia atrás o hacia adelante, de tal modo que los llamados estudios retrospectivos y los prospectivos forman parte de esta clase de estudios longitudinales cuantitativos. Igual que en el caso anterior, estos estudios, que difieren por su perspectiva histórica, pueden ser calificados de longitudinales porque tienen la variable tiempo gran relevancia en ellos.

4.7.

Tipos de investigación, según el tipo de diseño

4.7.1. Investigaciones experimentales

El diseño es un medio utilizado en los estudios cuantitativos con el propósito de establecer la veracidad de las hipótesis en un contexto específico. Cada tipo de investigación supone planeación, pero en este caso se trata de un plan específico para probar las hipótesis de trabajo, por lo cual puede ocurrir de manera controlada en laboratorio o no. La finalidad de estos estudios es explicativa, pues intentan formular proposiciones con relación a asuntos discutidos en un campo de investigación.

Hay varios tipos de diseño dependiendo de la manera de concebir la prueba y el tipo de manipulación de las variables. Lo interesante en este caso es que el investigador crea el contexto en que el grupo de sujetos estudiados será observado, y manipula las variables discriminando entre las que considerará independientes y las dependientes a los efectos de poder medir la incidencia de la primera en la segunda y mostrar la relación correspondiente con sus hipótesis de investigación o lineamientos de trabajo. Para Sampieri (2006), “un experimento es una situación de control en la cual se manipulan de manera intencional una o más variables independientes (causas), para analizar las consecuencias de tal manipulación sobre una o más variables dependientes (efectos)” (p. 161).

La manipulación no es arbitraria. Todo diseño implica un proceso de seguimiento que dé garantía a los resultados del estudio. Antes del experimento propiamente dicho o experimento verdadero, es posible realizar una prueba tipo ensayo que puede consistir en una sola medición de la relación entre las variables comprendidas en el estudio y, además, la misma puede

tener lugar en un grupo pequeño observado. La medición puede realizarse con anterioridad a la manipulación de variables y por esto se denomina pre-prueba, lo que ofrece ocasión para obtener datos de referencia con anterioridad al experimento verdadero. El mismo procedimiento puede repetirse con posterioridad a la intervención y con el propósito de evaluar implicaciones del estímulo, en cuyo caso se denomina post-prueba.

Pero el centro de este tipo de diseños es el experimento verdadero, que consiste en controlar los factores implicados en el fenómeno en estudio para estudiar la incidencia de las variables independientes sobre la dependiente. También en ese caso hay varias tipologías según sea el tipo de experimento que se realice. Cuando se distingue entre un grupo que es intervenido y otro que sólo funciona como grupo de control, entonces se dice en estudio que lo que tiene mayor jerarquía es la post-prueba y la existencia de un grupo de control que permite la comparación al no estar sometido a trato experimental. Pero en igual sentido, puede realizarse un estudio con pre-prueba y post-prueba con la ayuda de un grupo de control.

Los diseños experimentales no sólo pueden realizarse en un momento en el tiempo, también pueden contemplar un largo plazo y utilizar series de datos estadísticos para evaluar el impacto en la variable dependiente en el corto, mediano y largo plazo. No todas las variables inciden en la dependiente en el corto plazo, de allí que se requiera la realización de varias pruebas y que además se requiera de la repetición de la manipulación de variables independientes, para poder evaluar su incidencia en la dependiente.

4.8.

Tipos de investigación, según la perspectiva

4.8.1. Investigaciones históricas

Los acontecimientos pasados también pueden ser objeto de investigación, y no sólo hay acontecimientos de este tipo en las ciencias sociales, sino en cualquier campo de conocimientos. Cada situación presente tiene su respectivo pasado y al nivel de las expresiones teóricas, cada nueva elaboración tiene antecedentes y soportes que pueden ser investigados abstractamente.

Así que la pregunta por la historia no puede limitarse exclusivamente a una disciplina. La sociedad tiene su historia, pero también el arte, la música, la medicina, etc. Con la palabra historia los griegos significaban investigación.

Cuando se intenta sustentar un juicio se apela a los acontecimientos pasados y cuando la información pasada constituye el principal apoyo del juicio, entonces se dice que la investigación es histórica. El conocimiento de eventos pasados requiere de una serie de actividades y estrategias particulares. Los hechos pasados no pueden ser observados y para reconstruirlos se requiere recolectar datos de fuentes autorizadas, experiencias y documentos. Por esta razón se diferencia entre unas fuentes que son primarias y otras que son secundarias, queriendo significar con esto que los datos obtenidos de las fuentes primarias no han sido procesados por otros; son datos que vienen directamente de los actores o pensadores que experimentaron o registraron directamente los acontecimientos estudiados.

Pero cómo puede ser la representación que nos hacemos del pasado si la misma está siempre mediada por la visión de otros. En la investigación histórica estaremos siempre trabajando sobre la base de conjeturas y no podremos aspirar a una representación exacta de los acontecimientos. Y es que tal cosa no es posible ni siquiera en el estudio de acontecimientos actuales. El conocimiento es siempre cuestión de pruebas y de métodos de prueba que permitan hacer aceptable o creíble alguna conjetura.

Con este tipo de investigación, los tradicionales métodos de verificación no resultan aplicables. Cómo puede verificar un tercero el conocimiento obtenido de fuentes primarias. Quizá haga el mismo recorrido que el investigador, o confiando en sus documentos y en el contenido de los mismos pueda inclinarse a aceptar las conclusiones de aquél, pero sólo dependerá de un juicio subjetivo para considerar que la explicación es satisfactoria.

Primero que el investigador, no podrá dar cuenta de los distintos componentes del proceso en estudio y segundo, que no podrá discriminarse entre lo dado y lo agregado por el investigador. Entonces, a la limitación de acceso al acontecimiento se agregará la construcción o reconstrucción propia de toda interpretación. Investigar es volver a acomodar los acontecimientos en expresiones teóricas. Esto tampoco puede llevar a pensar que tal cosa es posible.

La expresión teórica es siempre una elaboración y aunque sea posible imaginar que los acontecimientos pueden ser objeto de una elaboración coincidente con ellos, eso es sólo una utopía. Lo concreto no podrá ser expresado en términos conceptuales; aunque sean cada vez más completos y complejos los sistemas explicativos; el modelo tendrá cierto retardo e inmovilidad en comparación con lo histórico-concreto. Incluso las variables en los sistemas complejos o caóticos tendrán un comportamiento que no será coincidente con el de los acontecimientos. Ahora tendremos acontecimientos complejos y sistemas caóticos, pero es utópico pensar que puedan ser coincidentes.

Los actores y condiciones en que ocurren los acontecimientos históricos y naturales no pueden ser recreados con los conocimientos actuales. Sobre ellos no podremos tener experiencias ni tendremos la posibilidad de aproximarnos a quienes las tengan. Así que no podremos valernos de la observación ni del diálogo para aproximarnos a ellos, tampoco de experimentos que recreen las condiciones en que se produjeron. Éstas serán limitantes insuperables. Sin embargo, esto no significa que no podamos conocer, porque conocer no es sólo establecer modelos verificables o contrastables. Conocer también es comprender, representando escenarios posibles y comportamientos probables, que nos permitan una interpretación satisfactoria.

Técnicamente, la investigación histórica puede valerse de relatos realizados por los actores u observadores del acontecimiento en estudio. Pero también es posible que un conocedor informado por actores y observadores pueda servir de relator en segundo grado de los acontecimientos. Efectivamente, esta forma de transmisión de la información por un canal oral o escrito de comunicación es lo que nos aproxima al conocimiento del pasado.

Otra técnica puede ser la reflexión, que consiste en el examen de la información que realizan los propios actores sobre los motivos, condiciones y circunstancias de su actuación y que son componentes importantes del acontecimiento. Son los sujetos o actores quienes reflexionan y también puede hacerlo un conocedor en segundo grado, en cuyo caso se trata de una evaluación de la información existente para sacar algunas conclusiones que pueden ser aceptadas a pesar de estar formulada por un agente externo a los acontecimientos. Los sociólogos son por lo general agentes externos que

reflexionan sobre los acontecimientos y proponen explicaciones que en muchas ocasiones son tomadas o aceptadas por la comunidad de científicos como válidas. Esto hace surgir la pregunta ¿quién conoce “mejor” los acontecimientos? Supuestamente el actor se encuentra en mejores condiciones para hacerlo, pero el agente externo dispone de otra información de utilidad para construir explicaciones. Los actores también manejan representaciones al momento de actuar y los sociólogos manejan otras que permiten sistematizar los acontecimientos y dar sentido a las acciones de los actores. El trabajo del sociólogo es explicar las acciones a través de modelos sociológicos, en cambio el de los actores es lograr sus objetivos haciendo uso de modelos de comportamiento, que por lo general son empíricos. El actor también puede orientarse por teorías, como en efecto lo hace el político; pero por regla general, aún siendo político se considera que el actor no se comporta con base en modelos teóricos y que de mayor incidencia son incluso los valores que funcionan como modelos de comportamiento para un colectivo.

Los acontecimientos ocurren en un determinado contexto y condiciones especiales. La investigación intenta recrear ese contexto y comprender las condiciones de ocurrencia, aproximándose también a los motivos e intereses que tuvieron los actores para desarrollar sus acciones, pero no pueden dejar de atribuir pensamientos e intenciones a los actores que difícilmente puedan ser comprobados.

En las ciencias sociales es indispensable la investigación histórica. Los acontecimientos aquí estudiados no comienzan en el momento en que el investigador los estudia. La sociedad es un conjunto de relaciones sociales que se estructura en el tiempo y cualquier evento aparentemente individual forma su identidad en relación con la estructura social. No es posible elaborar una biografía haciendo abstracción de las condiciones sociales en que el actor se desarrolla, y esto vale en mayor medida para los colectivos y para la formación social en conjunto. Sin la historia, entonces, global o especial, no es posible comprender los aspectos especiales de los acontecimientos sociales. La cosa es más compleja aún cuando se intenta comparar dos momentos en un mismo recorrido; ej., los estudiantes del año 1928 y los de 1958 en Venezuela. Son dos momentos o situaciones que aunque comparados en una perspectiva histórica no resultan de fácil comparación.

El investigador es también un sujeto intencionado y al intentar comprender acontecimientos históricos, finalmente modela los comportamientos en correspondencia con su visión de los mismos. Aún trabajando con datos primarios, el investigador interpreta y ajusta el conjunto de datos en relación con sus hipótesis de trabajo, y elabora una expresión teórica de segundo grado, un remodelaje de los acontecimientos, bajo el supuesto que los narrados por los actores representen el modelo primario.

Esto lleva a pensar que debido a que la elaboración tampoco es individual, un modelo construido pasa por una serie de elaboraciones. Collingwood (2004) se preguntó por los pasos y etapas recorridos por la idea europea moderna de la historia.

Finalmente, entre las investigaciones históricas también se encuentran los estudios centrados en el presente o análisis de situación; y los prospectivos, que son cuantitativos pero con miras a realizar proyecciones sobre la base de datos estadísticos.

4.9.

Tipos de investigación, según la importancia o significación de la teoría utilizada

4.9.1. Investigación pura e investigación aplicada

Frecuentemente se define la investigación como un proceso y esto impide que se observen otros aspectos contenidos en ella. ¿Qué se utiliza en este proceso? Principalmente se utiliza el conocimiento existente para producir nuevo conocimiento. El conocimiento como materia prima y como instrumento y medio del proceso de investigación. Si la investigación se mantiene en el marco de los principios y los principales elementos, entonces se dice que es fundamental o básica y “pura”; pero si va más allá de ellos, con miras a resolver situaciones que desbordan la teoría, entonces es aplicada.

Sobre lo que se pretende conocer ya existe algún conocimiento, o algunos datos que aunque desconocidos para el investigador están en uso y

residen en algunas personas o documentos. La investigación es un encuentro con ese conocimiento y esa búsqueda se realiza utilizando otros conocimientos que pueden ser calificados como teorías, métodos, técnicas, etc. Desde este punto de vista toda investigación es aplicada, porque supone el uso del conocimiento acumulado. Cuando no requiera salirse del marco de la propia teoría, siendo el propósito contribuir con la teoría, método, etc., entonces la investigación es considerada como pura.

Pardinas define la investigación pura como aquella que tiene el propósito de buscar el conocimiento como tal o en sí.

La investigación básica, fundamental o pura se orienta a resolver un problema teórico y por consiguiente a mejorar el saber, particularmente el conocimiento científico, y esto no quiere decir que no se interese por resolver asuntos prácticos, sólo que ve como prioridad la resolución de los asuntos teóricos como vía para que se alcance otras aplicaciones en el nivel empírico. Y en efecto, la investigación aplicada depende de esos desarrollos teóricos orientadores de la actuación práctica. Aunque ciertamente en la investigación aplicada lo importante es la utilidad que pueda tener el conocimiento a construir y la capacidad del mismo para salir de alguna coyuntura, no por ello deja de contribuir con el desarrollo universal del conocimiento. En algunas disciplinas predomina este tipo de estudio, particularmente en las ciencias sociales, donde los estudios se realizan con miras a resolver situaciones concretas y en consecuencia se considera que son aplicados. El criterio para decidir lo aplicado o lo puro define para qué se realiza el estudio. Un economista o un sociólogo hacen estudios que se enmarcan tanto en el nivel teórico como en el nivel de los acontecimientos, y la disciplina como tal no puede ser considerada ni pura ni aplicada. En cambio, en el trabajo social predomina la intención de intervenir en procesos sociales, y se considera que predomina la intención de construir conocimiento con fines prácticos. Pero esto no quiere decir que esta disciplina no deba concentrar esfuerzos en sus respectivos aspectos teóricos e históricos.

4.10.

Tipos de investigación, según la fuente y forma en que se obtienen los datos

4.10.1. Investigación documental

En cualquier investigación se utiliza documentos como fuente de información; no obstante, en algunas la información contenida en documentos es más importante que en otras, y llega a depender fundamentalmente de información obtenida a través de ellos y por esto reciben la denominación de investigaciones documentales.

Tres conceptos son relevantes con relación a este tipo de estudios. El primero obviamente es el concepto información, que permite establecer la distinción entre los otros dos conceptos que le igualan en importancia. La información es un grupo de datos que al ser organizados y procesados mediante un código permiten construir un mensaje. La fuente de información es el segundo concepto en orden de importancia, porque refiere el lugar de procedencia de los datos. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define la fuente de información como el “material que sirve de información a un investigador o de inspiración a un autor.” Casi que une el generador de la información con el material a través del cual se expresa. El tercer concepto es documento, que es la forma material o virtual en que queda registrada la información.

Hay una tipología de fuentes y también una tipología de documentos. Las fuentes se distinguen tradicionalmente por el grado de aproximación a la génesis de la información. Se dice que son primarias, aquellas en que la información no ha sido objeto de elaboración, pues se obtiene directamente de la fuente. Son diversas las vías para acceder a información de este tipo: el investigador puede tener contacto personal con el acontecimiento que pretende conocer observando o tomando contacto con la persona, grupo, o situación a investigar para tomar datos que sean de su interés; no siendo el contacto personal, sino mediado por algún instrumento de recolección de datos como una entrevista, encuesta, comunicación de correo o electrónica, también puede tener acceso directo a la información. Incluso, participando en algún evento, encuentro, debate, discusión, cuando se trata de grupos, o

de algún registro no editado de los mismos, puede tener acceso a información de primera mano. Sin embargo, no deja de ser primaria la fuente cuando es el propio autor o grupo, comunidad, institución, etc., quien tiene autoría del documento que registra la información. Cuando se trata de una primera comunicación de un hallazgo científico, de registros de un evento histórico, de experimentos en laboratorio, experiencias directas en sitio registradas gráfica, visual o audiovisualmente, también se consideran fuentes primarias de información. Todo es cuestión de que tales documentos sean verificados y validados como documentos primarios. Por ejemplo, en el caso de los estudios sobre Bolívar, son primarios los datos contenidos en sus escritos. Si se estudia a Bolívar en relación con su época, también serán primarios los escritos de sus contemporáneos con carácter testimonial o informativo.

Las fuentes secundarias son las que suministran información reelaborada. Un buen ejemplo de fuente secundaria son los documentos explicativos e interpretativos en sus distintos formatos, que ofrecen una reelaboración de las fuentes primarias. Un ejemplo de fuente secundaria es la enciclopedia libre Wikipedia, que procura un respaldo respetable para las afirmaciones vertidas en su sitio Web, pero que aún así reconoce expresamente que “Wikipedia no es una fuente primaria” (http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedia_no_es_una_fuente_primaria).

Y todavía es posible establecer un tercer nivel, si se refiere a documentos en los cuales se organiza información primaria y secundaria.

Otro criterio utilizado para distinguir entre las fuentes es la forma en que es expresada la información. Por ejemplo se distingue entre oral y escrita, pero esta distinción clásica puede ser modificada tomando en consideración la multiplicidad de medios que actualmente se conocen como forma y formato para la comunicación.

En cuanto a los tipos de documentos, hay varios criterios. Uno de ellos es la manera como se coloca la información en el soporte o formato, en cuyo caso se distingue entre documentos escritos en formato de papel como libros, periódicos, revistas, actas, acuerdos, etc., que incluye todo tipo de gráficos, tablas, registros oficiales, testimonios, etc.; otros que resultan de filmaciones (película, foto, diapositiva) que incluye imágenes visuales o grabaciones (cintas o en otro formato como un disco, cassette, CD-ROM, DVD,

incluso la escritura Braille) y también mixtos como los documentos audiovisuales. Todos estos se distinguen de los documentos electrónicos que son elaborados para que su contenido sea manejado con programas y presentados en forma electrónica en alguna pantalla de video, pudiendo incluir registros visuales, sonoros y táctiles. Un criterio asociado a este último tipo es el formato de registro utilizado para los archivos electrónicos, que no es estándar, y hace incompatible la lectura de algunos archivos para algunos programas.

Otro criterio para clasificar los documentos es el carácter de su contenido, en especial su relación con la fuente, y la forma como se organiza la información dentro del formato. Este es el criterio que resulta importante para una clasificación realizada desde la perspectiva del proceso de investigación. Es muy distinto un informe que un ensayo; una monografía que una tesis; una publicación original que una compilación; un diccionario que una enciclopedia; un poster que una presentación multimedia; una carta o grupo de ellas que un testimonio; una autobiografía que una biografía; una entrevista que una declaración; un artículo de opinión que una crítica; un libro de actas que una memoria. La información documental se apoya en los contenidos para sacar conclusiones, de allí que considere que algunos sean más relevantes que otros, según sea el propósito del estudio. Documentos personales pueden tener mayor relevancia que documentos oficiales cuando se estudia un caso particular individual; mientras que registros empíricos tomados a través de encuestas y entrevistas pueden contener información concluyente cuando se estudia percepción de necesidades de una comunidad; no comparable con informes socioeconómicos, elaborados desde una perspectiva institucional.

En fin, en la investigación documental es de mucha importancia la relación que existe entre el contenido del documento y el propósito de la investigación.

4.10.2. Investigación de campo

Carlos Sabino (2000) utiliza el concepto investigación como sinónimo de diseño. En su libro sobre el proceso de investigación, refiere cuatro tipos de estudios de campo: el diseño panel, que consiste en la realización de encuestas repetidas, aplicadas a una misma muestra para observar la evolución en lapsos prefijados y regulares; los estudios de casos, que permiten

profundizar en el conocimiento de una situación especial; el diseño encuesta, que consiste en una interrogación directa y simple a determinadas personas que sean representativas de una población en estudio, para conocer su comportamiento respecto a un asunto especial; y el diseño post-facto, que consiste en una prueba en la cual el investigador no controla ni regula el entorno, porque el estudio se realiza en fecha posterior a los eventos estudiados.

Como ha quedado expuesto en el apartado sobre métodos cuantitativos, y en capítulos anteriores, el concepto de diseño utilizado en este trabajo se refiere a la prueba de hipótesis y no a un tipo de investigación. Por esto se sostiene que los estudios experimentales y, en general los cuantitativos, requieren el uso de diseño.

La distinción entre documental y de campo como dos clases para agrupar tipos de investigación, aunque efectivamente señala que un grupo de estudios se realiza tomando como fuente principal los documentos y otro los actores en su contexto, incluye entre los estudios de campos estudios que son cualitativos, ya que también se realizan en el contexto de ocurrencia y en consecuencia son de campo.

La conclusión es que al utilizar este criterio para distinguir tipos, se intersectan unos a otros sin aportar mayor claridad. Así que se remite a las distinciones anteriores.



V

CAPÍTULO

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

5.1.

Introducción

Nuestro interés por conocer no tiene límites, aunque nuestra posibilidad de alcanzar lo absoluto parece infranqueable. Pascal decía que el hombre está encerrado entre dos extremos, entre dos infinitos: uno que se extiende, en sentido físico, hacia el exterior, lo extenso; y el otro hacia el interior, lo intenso, de cada objeto que se tome como punto de referencia. Y decía además que en un sentido temporal el hombre es un instante en la eternidad, lo cual debía aterrarlo, pues sólo representa un punto en la inmensidad espacial y momento fugaz en la infinitud temporal. Esta condición humana, la toma Pascal como base para afirmar que no es posible conocer el todo en términos de ciencia, porque, agregado a las dimensiones de la naturaleza, cada cosa particular en ella se encuentra imbricada a las demás. Aún así, no llegando a colocar el pensamiento como patrón de verdad, como lo hizo Descartes, reconocía Pascal que la condición de conciencia introducía una diferencia específica con respecto a los demás objetos de la naturaleza: “El hombre es sólo una caña, la más débil de la naturaleza, pero es una caña que piensa” (L.200)¹.

Esa caña que piensa, se forma representaciones sobre todos los acontecimientos que ocurren interna y externamente, hacia lo macro y hacia

¹ La selección y ordenación de párrafos de los *Pensamientos* de Blas Pascal que se toma para esta referencia es la realizada por Lafuma, que es la utilizada por Carlos de Dampierre en su traducción, publicada por Ediciones Alfaguara.

lo micro, e intenta modelarlos conceptualmente, forjando técnicas para conocer a la luz de su experiencia. Este conjunto de representaciones sólo debe considerarse conocimiento cuando es comunicado. El conocimiento supone lo social, la comunicación, sin ella las representaciones quedan al nivel de pensamiento.

Los pensamientos o representaciones de cada persona son considerados subjetivos, en la medida en que le pertenece como actor y ellos, en conjunto, constituyen la experiencia. Pero si se evalúa el contenido de las representaciones, se encuentra que también el pensamiento ocurre siempre gracias a la intervención de otras personas: las representaciones se forman a través de relaciones con otros y toda representación es compartida en mayor o en menor medida con y por otros. No estamos solos en el mundo, e incluso nuestras representaciones más personales tienen carácter social y sólo adquieren valor como conocimiento en la medida en que son comunicadas y sometidas ante el juicio de otros. Este rasgo social, comunicable e histórico de nuestros procesos mentales, transforma nuestro pensar en conocer y coloca el reconocimiento como el principal criterio para calificar lo cognitivo. De hecho, se confiere mayor valor de verdad a aquellas representaciones de las cuales es posible justificar su génesis. Cuando no se verifica, se duda de ellas y de la persona que las genera.

De allí que las técnicas en general revistan tanta importancia y en cada época histórica el hombre haya dedicado tanto esfuerzo en probar metódicamente cómo procedió para validar su producción conceptual. Las **técnicas** dan cuenta de los procesos cognitivos. El conocimiento es una construcción colectiva que supone reflexión. Se conoce y paralelamente se evalúa metacongitivamente el modo de conocer. Los criterios y procedimientos contenidos en los modelos de método esquematizan el recorrido desde los supuestos y problemas de conocimiento enfrentados hasta los hallazgos encontrados. Y la reflexión sobre el recorrido seguido es un intento de validación de la propuesta. La investigación, la metodología y la epistemología no están separadas desde la perspectiva de la construcción de conocimientos científicos. La búsqueda de la verdad corre parejo con la búsqueda de transparencia en la génesis del conocimiento. El hombre produce ideas y paralelamente también entrega las herramientas utilizadas para producirlas. Ofrece información

sobre los pasos seguidos, e intenta verificar su utilidad para que otros puedan compartir, con el mayor grado de certeza, sus ideas y puedan ser reconocidas como conocimiento. Este deseo profundo de que sus percepciones sean tenidas en igual certeza por otros, es lo que confiere importancia al estudio de los métodos y las técnicas de investigación. Se investiga dialogando con otros, argumentando ante ellos y presentando guías que hagan comprensible la manera de proceder y construir sentido en la búsqueda de significaciones compartidas.

Es el clásico problema de la verdad y del camino o método para llegar a ella, que ha llevado a colocar el conocimiento científico en el punto más elevado en la pirámide del saber. La ciencia es el modelo de conocimiento; aunque además se reconozca que también los conocimientos científicos puedan ser objeto de refutación en algún momento.

5.2.

Técnicas fundamentales y técnicas especiales de investigación

Este libro, centrado en el taller de investigación como estrategia de trabajo para producir conocimientos, coloca el énfasis en el aspecto técnico del aprendizaje y la construcción de conocimientos. Concibe la investigación desde una perspectiva práctica y su propósito no es limitado a lo informativo; prefiriendo orientar sobre la manera de utilizar las distintas técnicas, se preocupa por establecer tipologías consistentes con su visión del proceso de investigación. Pero ¿Cuáles son las técnicas? ¿Cómo agruparles? ¿Cuáles de ellas son las fundamentales?

Siguiendo los conceptos expresados en capítulos anteriores sobre el proceso y tipos de investigación, se distingue en este apartado entre técnicas fundamentales y técnicas especiales de investigación. Se considera que las **técnicas fundamentales** de investigación son aquellas de utilidad en la primera parte del proceso, y que son independientes del tipo de estudio a realizar; a saber, las que se utilizan para la concepción y formulación del estudio. Se considera **técnicas especiales** a aquellas que son constitutivas de un tipo de investigación. Esto no significa que las técnicas especiales sean exclusivas de cada tipo de investigación, sino que lo configuran

y llegan a convertirse en su rasgo distintivo. Por ejemplo, la observación y la participación son comunes a varios tipos de investigación, pero son útiles en un momento determinado de algunos tipos de investigación, en los cuales tienen la mayor relevancia. Con base en esta distinción puede verse, que una vez que se perfila el estudio, se diversifica en igual medida el diferencial de técnicas a utilizar, porque cada objetivo específico requiere de procedimientos especiales para lograrlo.

5.2.1. Técnicas fundamentales de investigación

Operativamente, la exploración documental del campo de investigación y del tema especial es lo primero. Aunque el investigador tiene conocimiento previo sobre ambos, debe suponer, sin prejuicios, que todos los documentos son potencialmente de importancia para su estudio. Sin embargo, esta indiferencia no puede permanecer por tiempo indefinido; el investigador ha de decidir cuáles documentos serán fuentes de información para su estudio. ¿Cómo lo hará, mediante qué herramientas y criterios?

La primera técnica fundamental que se tratará aquí está relacionada con la búsqueda, organización, calificación y evaluación de las fuentes de información. El investigador, en la medida en que acumula información sobre el campo de estudio y se forma en el tema, descubre el diferencial existente entre documentos disponibles. Sabrá de algunos problemas planteados, de autores reconocidos, instituciones con tradición en el campo, editoriales y sitios electrónicos especializados, etc., pero todavía requerirá del uso de técnicas para describir formalmente los documentos y establecer comparaciones que le permitan evaluar las fuentes. El gusto y la proximidad circunstancial respecto a algunas fuentes de información no son criterios que confieran confiabilidad ante otros investigadores del campo. Algunos documentos gustan por su estilo literario o porque a primera vista resultan comprensibles; otros documentos son utilizados porque están disponibles en línea o físicamente en alguna biblioteca cercana a nuestro espacio de desempeño, no obstante, pueden resultar rechazados como fuentes fiables si son evaluados por criterios técnicos.

La primera técnica está relacionada con el registro de datos sobre las fuentes documentales, que progresivamente van siendo utilizadas.

La ficha documental como instrumento de investigación indispensable para registrar información será la primera en cuestión. Tradicionalmente, se utiliza la denominación ficha bibliográfica porque los libros impresos eran la principal fuente de información, pero actualmente el libro es presentado en otros formatos y sobre diversos soportes, principalmente en documentos electrónicos, y es recomendable utilizar un concepto general que permita referir los distintos tipos de documentos.

La segunda técnica será la evaluación de las fuentes. Por lo general no, se distingue entre descripción formal de los documentos por su carácter y por la organización y calidad de sus contenidos. Se tiende a privilegiar el análisis de contenido en lugar de ir paso a paso y detenerse también en el perfil de los documentos que sirven de fuente de información. En este libro se considerará, en primer lugar, lo relativo a las fuentes de información (el documento como tal, descrito formalmente) y seguidamente, lo relativo a la estructura de la información y su calidad como paso inicial de su procesamiento.

La tercera técnica será la documentación de las fuentes, como forma de referenciar los contenidos tomados de las fuentes utilizadas. Las dos técnicas anteriores están relacionadas con la preparación del material de trabajo; ésta, en cambio, se relaciona con el uso de los datos seleccionados y con la utilización de un sistema de referencias que facilite la identificación de las fuentes utilizadas por parte del receptor. La documentación está relacionada con el uso de normas y la aplicación de un estilo de referencia que dé confiabilidad a la presentación de los resultados parciales o finales del proceso de investigación.

5.2.1.1. Técnicas de registro de datos sobre las fuentes de información

La investigación es una práctica social y como tal se rige por principios éticos. Apropiarse del trabajo, las ideas e incluso el lenguaje de otros sin conferir el respectivo crédito es plagiar. De allí que sea tan importante citar las fuentes que son utilizadas en el proceso de investigación. En ocasiones no se trata de citas, pero incluso cuando se realiza paráfrasis de partes de un

documento o se resume parcial o totalmente, también es necesario dar crédito al escritor que es fuente de información. Esto es válido para cualquier tipo de estudio, y en especial, en la investigación documental, que depende en gran medida de fuentes documentales.

Una manera de evitar este tipo de prácticas es registrando los datos de manera precisa y detallada, en el mismo momento en que ellos se producen. Como el registro de información sobre la fuente se realiza en una plantilla o ficha, entonces tiende a presentarse la ficha del documento como principal forma de registro. No es cuestionable la idoneidad de esta forma de registro, pero actualmente existe otras posibilidades que complementan el uso de este tradicional recurso y se ajustan a los nuevos formatos de procesamiento de datos. El registro manual todavía resulta el más inmediato, fortalecido por la transcripción de los datos mediante el uso de algún software que su registro en archivos y su procesamiento por categorías cuando son numerosos. Así, en lugar de la ficha y el fichero, comienza a hablarse con insistencia de archivos y bases de datos, como recursos vinculados a conceptos más generales, como estrategias de información con el cual se refiere tanto el registro y la organización de los datos como su potencial informativo.

Las fichas o los archivos son instrumentos que se utilizan en cualquier tipo de investigación. El formato tradicional en cartón (cartulina rectangular de medida estándar 12.5 x 7.5) o el formato digital en bit (archivo de documentos o plantillas con campos) permiten el registro de datos sobre el documento. El contenido de las fichas varía tanto como puede hacerlo un archivo digital o una plantilla de registro en su configuración. Los datos sobre el documento pueden limitarse al documento como tal, en cuyo caso se utiliza la denominación de ficha bibliográfica. Pero en un sentido amplio como se ha extendido, la tipología de documentos también pueden constituirse en fuentes de información en otro formato, como una filmación, grabación o sitio Web; la denominación sugerida por este libro será la de ficha documental, utilizada para referir el formato físico y el digital.

La información que se registra durante la consulta de un documento no se limita a sus rasgos formales externos (Autor, editor, lugar y fecha de edición, extensión, etc.), también pueden estar referidos a la estructura y calidad de su información, con algún contenido de interés especial para el investigador.

Este tipo de registro se realiza con miras a procesar el contenido de los documentos y será explicado más adelante en el respectivo apartado. Para adelantar algo, simplemente se señalará que la descripción formal del documento habilita al investigador para seleccionar partes que temáticamente tienen mayor interés. La utilización de la técnica de lectura exploratoria o previa puede colocar al investigador en condiciones de tomar nota textual de algún segmento del documento, que podría utilizar como cita durante el desarrollo de sus explicaciones; también favorecer la realización de esquemas sobre el contenido general o parcial del texto y permitir la formación de representaciones globales sobre la totalidad o alguna de las partes del documento. Estos registros constituyen una preparatoria para la lectura analítica que permitirá tratar aspectos especiales durante el procesamiento del contenido de los documentos.

En resumen, en este trabajo se utilizará preferiblemente ficha de documento, en lugar de ficha bibliográfica, considerando que hay algunos elementos comunes que son indispensables en el registro de cualquier documento, como el autor, la fecha de publicación, el título del documento, el lugar de publicación, la empresa que lo edita, la versión o edición del documento, la extensión, y el momento de realización de la consulta que es una variable importante en el caso del sitio Web.

Sobre la manera de realizar el registro en la ficha o archivo, conviene tener presente el propósito por el cual se realiza el registro. La información se registra y organización con el fin de calificarla y definitivamente utilizarla como referencia para el estudio. Así que durante el registro de datos o elaboración de la ficha del documento, ya es de utilidad el uso de tipos de letra y colores, o cualquier otra señalización que facilite la correlación de los datos con los elementos bibliográficos.

Las fichas o archivos son de uso personal. Los sistemas de documentación, en cambio, son convenidos por la comunidad de usuarios dentro del campo de investigación. Por este motivo, la personalización de la forma de registro puede corresponder a las normas establecidas por el sistema de documentación de las fuentes elegido. Esto puede favorecer la elaboración de las referencias y la preparación de las listas de referencias.

Por ejemplo, si el investigador se desempeña en el campo de las ciencias sociales y en él se utiliza con frecuencia el estilo de la Asociación de Psicología Americana (APA Style), puede resultar de utilidad que el orden de registro de los elementos bibliográficos o el uso de tipos de letras y colores para ellos, se corresponda con los tipos de fuente sugeridos por el mencionado estilo para cada uno de los elementos bibliográficos. Si éste es el caso, el investigador pudiera colocar el apellido del autor como el dato de mayor jerarquía y asimismo la fecha de publicación del documento.

Debido a que actualmente se trabaja con un gran volumen de documentos, con variedad en autoría, editor, periodicidad, formato, etc., y se tiende a utilizar bases de datos en lugar de ficheros, a continuación se presenta una plantilla con campos de utilidad para el registro de los datos de documentos, como paso previo para la elaboración de fichas de documentos y algunos ejemplos según tipo de documento.

PLANTILLA MODELO CON CAMPOS PARA ELABORACIÓN DE FICHERO O BASE DE DATOS POR AUTOR, MATERIA Y TEMAS	
Tema:	Indicar sólo en caso de fichas por temas y materias.
Autor:	Apellido, Nombre.
Co-autor:	Nombre y Apellido.
Compilador o coordinador:	Apellido, Nombre con la indicación (Comp., o Coord.) en paréntesis.
Fecha (año) de edición:	En paréntesis
Título de una parte de un documento o publicación periódica:	En el caso de un texto independiente, sea éste un ensayo o artículo, colocar entre comillas para distinguirlo del título de la publicación.
Título del libro o publicación:	En cursiva, primera letra en mayúscula.
Sub-título:	En cursiva, primera letra en mayúscula.
Título en idioma original:	En cursiva, primera letra en mayúscula.
Sub-título en idioma original:	En cursiva, primera letra en mayúscula.
Traductor:	Nombre y Apellido.
Idioma desde el cual se traduce:	

Edición:	Sólo después de la 2ª edición
Prologista:	Nombre y Apellido.
Lugar de edición:	Ciudad en la cual se editó y país en caso de posibles confusiones. Ej., Barcelona, España. Seguido de dos puntos.
Editorial:	Seguido de coma.
Tipo de publicación periódica:	En el caso de publicaciones periódicas, la fecha es acompañada de información adicional sobre la periodicidad de la publicación. Por ejemplo, Publicación semestral, julio-dic., seguida de Número, de la edición, y datos sobre la ubicación del artículo en el ejemplar, tales como Cuerpo X, Sección Y, Pág. 00.
Serie o colección y Número en la serie o colección	Colocados entre paréntesis, seguidos de punto. Algunos libros pertenecen a una serie y tienen un número específico en ella.
Número de tomos	Seguido de coma.
Número de páginas:	Seguido de punto.
Localización de la obra:	Indicar en lugar en que se encuentra la obra y su cota. Dirección electrónica en caso de fuente virtual con fecha de su consulta.
Referencias o trazas en una ficha:	En una ficha se coloca del lado izquierdo con numeración (1,2,...) la materia de la cual trata la obra y del lado derecho los temas que pueden ser consultados en ella, también con numeración.

Por esta variedad en las necesidades de información del investigador, se distingue el registro de datos sobre el documento de otros tipos de fichas de trabajo, que están orientadas a registrar resultados del procesamiento de la información, entre las cuales cabe referir: ficha resumen, que se desarrollará aquí y se remitirá al lector a la técnica respectiva.

5.2.1.2. Técnicas de evaluación de las fuentes

No toda la información existente sobre el tema de investigación es útil para el investigador. Sus necesidades de información constituyen el primer criterio para seleccionar el material de trabajo, y en segundo lugar, se encuentra la percepción de la calidad de los mismos. Lo primero es la identificación temática. Lo segundo es la conformación de un corpus de textos que son

pertinentes para la investigación. ¿Cómo hacerlo? En primer lugar, conviene diferenciar que existen varios tipos de fuentes. Algunas son de mayor utilidad para la aproximación al tema y otras para profundizar en él. Los documentos informativos ofrecen por lo general una visión panorámica, presentan la evolución de la cuestión y son recomendables para conocer el estado del arte. A través de ellos es posible llegar a fuentes especializadas y profundizar en el tema. De modo que estos documentos ofrecen datos de importancia para evaluar las fuentes principales de información.

Los criterios utilizados para evaluar las fuentes son congruentes con los elementos bibliográficos; por eso, el uso de plantillas para el registro de información sobre las fuentes es al mismo tiempo un instrumento de evaluación de las mismas. En las fichas documentales los datos son registrados en una secuencia que no es arbitraria. Puede decirse que los elementos bibliográficos están agrupados por categoría y que esas mismas categorías pueden servir como clases para organizar los criterios de evaluación.

La relación entre el investigador y la información bibliográfica, y entre ella y el tema no aparece registrada en las fichas, pero es un criterio de selección decisivo. ¿De qué tipo es la fuente? ¿Cómo llegó el investigador a tener contacto con la información, cómo la localizó? ¿Qué percepción tiene de la información encontrada? ¿Satisface la fuente sus necesidades de información? Son preguntas contrastables con las representaciones del investigador y que dan cuenta de su percepción, aunque no estén sujetas a calificación a través de fichas de documento. Por esta razón, los criterios que a continuación se refieren, están limitados a las características formales de los documentos.

Las categorías que se utilizarán para organizar criterios de evaluación serán las siguientes: autor, editor, edición, estructura y calidad de la información.

Respecto al autor, las preguntas que permiten la evaluación de las fuentes son las siguientes: ¿Quién es el autor? ¿Ofrece alguna síntesis biográfica? ¿Es posible contactar al autor a través de alguna dirección física o electrónica o teléfono? ¿A quién pertenecen los derechos de autor? ¿Qué calificación tiene el autor del documento? ¿Cómo es considerado el autor en el campo de investigación y en especial con relación al tema específico? ¿Cuándo

elaboró el documento? ¿Cuál es el propósito del autor? ¿Qué llevó al autor a la elaboración del documento? ¿Ha revisado o actualizado el documento? ¿Tiene el documento para la fecha de su consulta vigencia para el autor?

Respecto al editor, cabe casi las mismas preguntas: ¿Quién es el editor o qué sitio web aloja la información? ¿Ofrece alguna síntesis de su trayectoria? ¿Es posible contactar al editor a través de alguna dirección física o electrónica o teléfono? ¿A quién pertenece la entidad editora? ¿Cómo es considerado el editor en el campo de investigación y en especial con relación al tema específico? ¿Qué entidad respalda la información publicada y, sobre todo, cuál es su reputación? ¿Cuándo fue publicado el documento? ¿Qué relación existe entre el editor y el autor?

Respecto a la edición, es importante tomar en cuenta: ¿En qué lugar fue editado e impreso el documento? ¿En qué formatos está disponible el documento (impreso, DC-ROM, Web)? ¿En qué idioma fue elaborado? ¿Ha sido traducido el documento? ¿En qué fecha se realizó la primera edición? ¿En qué lugar se ha realizado la publicación del documento? ¿Se trata de una publicación original o reelaboración de un documento anterior? ¿Ha sido reimpreso, reeditado o actualizado el documento? ¿Cuáles han sido los lapsos entre las ediciones, reimpresiones o actualizaciones del documento? ¿Ha sido el material revisado por un equipo de peritos o cuenta con el respaldo de alguna institución o profesionales reconocidos en la especialidad? ¿Cómo es calificado el documento en el campo profesional? ¿Cómo ha sido la recensión (recepción por un grupo de especialistas en el campo de investigación, generalmente realizada por publicaciones periódicas en la especialidad)? ¿Tiene el documento para la fecha de su consulta vigencia para el editor?

Respecto a la estructura de la información en el documento: ¿Está claramente expresado el propósito del documento? ¿Está indicada la audiencia del documento? ¿Dispone el documento de índice de contenido que facilite su utilización? ¿Se corresponde el título/sub-título del documento con la estructura de contenido? ¿Puede percibirse logrado el propósito a través de la tabla de contenido del documento? ¿Dispone el documento de lista de cuadros, tablas, imágenes, índice analítico de autores y contenido, lista de referencias? ¿Qué tan detallada es la organización de la información? ¿Cómo es la

coherencia entre temas y subtemas? ¿Cuenta el documento con presentación, prólogo, introducción o cualquier apartado con instrucciones para ubicar al lector? ¿Se utiliza en el documento algunas notas explicativas o llamados que sirvan de ayuda al lector?

Respecto a la calidad de la información en el documento: ¿Ha resultado la información de un proceso de investigación o contiene sólo opiniones? ¿Se trata de información original o ha sido tomada de otras fuentes? ¿Cómo es el estilo de escritura? ¿Están sustentados los juicios del autor o son sólo opiniones? ¿Están referenciadas las fuentes de información? ¿Las referencias están realizadas siguiendo un sistema de referencias reconocido? ¿Ofrece lista de referencias por apartados o al final del documento? ¿Qué tan actualizadas son las referencias? ¿Han sido actualizadas las referencias entre ediciones o ajustadas a los contextos de publicación?

Con base en estas cuatro categorías es posible evaluar las fuentes de información, independientemente del tipo de fuente. Lo recomendable es elaborar una tabla de preguntas y respuestas, con opciones de positivo y negativo, para decidir rápidamente sobre la pertinencia de cada fuente para la investigación.

5.2.1.3. Sistemas de referencias o normas para la documentación de las fuentes

Aunque no se dispone de criterios universales, hay varios sistemas instituidos que han ganado reconocimiento global y sirven de manual de estilo utilizado por escritores, bibliotecas e instituciones para describir, organizar y referir las fuentes de información. Tales manuales de estilo son utilizados en áreas especiales de conocimiento y ofrecen una guía para la indicación de las referencias y la elaboración de las listas de referencias y bibliografía. En lengua inglesa, se dispone de una variada gama de normas que algunas instituciones y profesionales aceptan para la preparación de trabajos y publicación en medios impresos y electrónicos; algunos están disponibles en línea, y otros son publicados como guías para realizar citas y referencias, traducidos y en uso en español.

Además, hay servicios bibliográficos globales que registran las fuentes referidas en las ciencias sociales y en otros campos, tales como el *Social Science Citation Index* (<http://scientific.thomson.com/products/ssci/>) y *Scopus* (<http://www.info.scopus.com/>).

También es posible hacer uso en línea de programas especiales que facilitan el manejo de los sistemas de referencias. **Son of Citation Machine** (<http://citationmachine.net/>) es una página de The Landmark Project que ofrece la posibilidad de dar formato en línea a una cita, según varios sistemas de documentación (MLA, APA, Chicago y Turabian). MLA también dispone de un generador de citas disponible en línea (<http://www.palomar.edu/dsps/actc/mla/>) que es de fácil manejo y permite llevar la referencia resultante al portapapeles e insertarla en el documento que se esté editando. Las páginas de los sistemas de referencia más utilizados también ofrecen información sobre cómo documentar fuentes y ofrecen instrucciones para las electrónicas. La Asociación de Psicología Americana (American Psychological Association) tiene un enlace especial para su manual de estilo (<http://apastyle.apa.org/>). El sistema Chicago de documentación también ofreció el *The Chicago Manual of Style Online* (<http://www.chicagomanualofstyle.org/sitetour/>) y el estilo Turabian que no ofrece servicios en línea.

Al alcance del gran público y sin conexión a internet se encuentra la versión de Microsoft Word 2007, la cual dispone un menú especial para insertar citas y referencias en varios estilos, según diversas profesiones y actividades. En la dirección http://visio.mvps.org/Word_2007.htm, se señala, en inglés, que lo nuevo que hay en el Word de la versión de office 2007 es que dispone de un **Constructor de Referencia**, que ayuda a manejar y dar formato de referencias automáticamente a las fuentes que son citadas o referidas en el documento. Esto ayuda a reformatear bibliografías y citas según una variedad de opciones de guías de estilo comúnmente usadas, tales como la Associated Press (AP), Asociación de Idioma Moderno (MLA), Manual Chicago de Estilo, Formatos Internacionales y el de Asociación Médico-americana (AMA). Las opciones corrientes son: APA, Chicago, GB7714, GOST, ISO 690, MLA, SISTO2 y Turabian).

En la tabla siguiente, disponible en <http://office.microsoft.com/es-es/word/HA102109193082.aspx?pid=CH100626363082> se muestran las opciones; a saber:

ESTILOS DE LAS CITAS DE BIBLIOGRAFÍA	
Abreviatura	Nombre de estilo
APA	American Psychological Association
Chicago	The Chicago Manual of Style
GB7714	Standardization Administration of China
GOST - Orden de nombre	Federal Agency on Technical Regulating and Metrology (Federación Rusa)
GOST - Orden de título	Federal Agency on Technical Regulating and Metrology (Federación Rusa)
ISO 690 - Primer elemento y fecha	International Organization for Standardization
ISO 690 - Referencia numérica	International Organization for Standardization
MLA	Modern Language Association
SIST02	Standards for Information of Science and Technology de Japan Science and Technology Agency
Turabian	Estilo Turabian

Los sistemas no están limitados a trabajos de investigación e intentan ofrecer varias opciones para varios idiomas. El GB7714, el SIST02 y el GOST son sistemas de documentación utilizados en China, Japón y Rusia respectivamente. Mientras que el ISO 690 es el sistema utilizado por la International Organization for Standardization (ISO), cuyo Comité Técnico para la estandarización de la información y documentación tiene sede en Canadá y ofrece en su sitio Web una descripción sobre la materia (<http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/index.htm>).

El libro de estilo de la Associated Press (AP) que constituye una guía esencial para todos los escritores, redactores, estudiantes y especialistas de relaciones públicas, es considerado la biblia del periodista, como lo indica el subtítulo de su versión electrónica del APStylebook disponible en línea en: http://www.apstylebook.com/index.php?ref=google&qclid=COv1w-C_2o4CFQ6CPAodU2Uq9A.

La Asociación de Idioma Moderno (MLA) fue fundada en 1883 y se reúne anualmente para compartir experiencias en torno al estudio y enseñanza de la lengua y la literatura. El manual de estilo (MLA style) de la Modern Language Association (MLA) no está disponible en línea y esta inclusión de su sistema de referencia en la nueva versión de Word ofrece oportunidad a estudiantes y escritores profesionales de reforzar la utilización de la guía escrita, cuya consulta del propósito general está disponible en <http://www.mla.org/style>.

El Manual de estilo de la University of Chicago Press sí está disponible en línea y es posible obtener un free trial por treinta días, en <http://www.chicagomanualofstyle.org/access/trial.epl> y coloca a la disposición del público una breve guía para el uso de los dos sistemas básicos de documentación que utiliza. Este manual utiliza un sistema para las humanidades (literatura, historia y las artes) y otro más conciso de Autor/fecha utilizado en las ciencias físicas, naturales y sociales, que se compone de referencias cortas en el texto pero que es acompañado con una lista de referencias al final.

El American Medical Association Manual of Style o AMA Style es publicado por Oxford University Press y está orientado a la publicación de artículos de medicina. El lector puede formarse una idea clara de este manual utilizando el Amazon Online Reader en la siguiente dirección: http://www.amazon.com/gp/reader/0195176332/ref=sib_dp_pt/105-5826189-9510804#reader-link. Allí podrá explorar para qué tipo de publicaciones se recomienda la utilización del manual y qué sugerencias de estilo están disponibles.

El estilo Turabian es utilizado en el área de la historia y las humanidades y fue desarrollado en la universidad de Chicago por Kate L. Turabian para la elaboración de trabajos estudiantiles, disertaciones y tesis de grado.

El título *A Manual for Writers of Term Papers, Theses, and Dissertations* que ya se encuentra en su 7ma., edición, publicado por University of Chicago Press.

De manera que si por un lado se incrementa la tipología de documentos a identificar, en igual medida lo hacen los recursos disponibles para su descripción formal.

5.2.1.4. Técnicas de procesamiento de la información

Los documentos contienen el conocimiento producido en el campo de interés del investigador. Pero no es el único conocimiento; también hay experiencia residente en las personas y, en especial, en el propio investigador que hace uso de su fondo de conocimientos para elegir un determinado tema en un campo de investigación. El investigador, cuando selecciona, lee y analizar los textos activa sus conocimientos, especialmente su experiencia como procesador de información y, aunque lea superficialmente, lo hace de manera selectiva, siguiéndose por criterios para discriminar los materiales que utiliza. No realiza metacognición de los recursos de que dispone para establecer criterios y luego explorar los documentos, pero selecciona efectivamente los materiales orientándose por criterios, habiendo o no reflexionado sobre ellos.

Ciertamente, el investigador no se aproxima al campo de estudio sin representaciones; en alguna medida es usuario del lenguaje de la comunidad en que se está formando o desempeñando profesionalmente y esto lo faculta para utilizar sus concepciones y elegir un eje central orientador, que le permita decidir el tema de investigación. El tema, entonces, no es un dato, ni permanece fijo durante el proceso. La aproximación teórica al campo de estudio fortalece la competencia del investigador, pues revisa el conocimiento acumulado en documentos y reflexiona sobre sus conocimientos en el campo. Se trata de un proceso externo/interno a partir del cual se produce la formación y determinación del tema de investigación.

Esta constatación permite deducir, que lo primero en un proceso de investigación es la activación del conocimiento previo sobre el tema que se desea investigar. Hay conocimiento residente en cada persona y constantemente

es activado y utilizado para procesar la información, que es encontrada en documentos. Las representaciones son relacionadas con el conocimiento producido y contenido en los documentos.

Así, que cada lector es una fuente de información relevante en el proceso de investigación; y, como lo es cada lector, lo son también otras personas, tales como los docentes, los expertos en el área o aquellos que tienen experiencias sobre el tema o situación estudiada: un conjunto de experiencias que no siempre está contenido en documentos. Esto abre considerablemente el abanico de posibilidades para desarrollar competencias, porque la reflexión y el diálogo –antiguos instrumentos para buscar la verdad– se revelan como recursos para buscar y calificar información.

Pero falta la práctica metacognitiva en los procesos de investigación y se confiere poca relevancia a la experiencia y el diálogo en la construcción científica. Nuestros conocimientos respecto a los temas que investigamos no son valorados como algo que interfiere en las decisiones. Muchas veces no consideramos importante la **reflexión** y suspendemos el juicio sobre las cosas que estudiamos, dejando sólo como punto de referencia en el proceso de investigación el conocimiento producido, expreso en documentos. Manejamos la visión errada de que sólo es conocimiento aquel que se encuentra materializado en documentos y entendemos como producción de conocimientos aquella transformación que podemos realizar sobre la base del conocimiento producido. Identificamos producción de conocimientos con reelaboración, redescubrimiento, pero no con generación, diálogo abierto sobre la base de representaciones compartidas con miras a construir sentidos nuevos. Por esta razón, términos como “lagunas en el conocimiento” son utilizados como categorías de mayor jerarquía que “competencia”, “Construcción de conocimiento”, “colaboración para la producción científica”, “investigación participativa”, etc.

Los cambios que se operan en el escolar, universitario, y en general en el investigador, son reducidos a la llamada formación. De hecho, consideramos que el proceso educativo es un proceso de ingreso de conocimientos, formación de conocimientos en el aprendiz, y cuando se investiga como estrategia docente, es sólo con el propósito de propiciar experiencias de redescubrimiento y no para participar en procesos de construcción colectiva de conocimientos.

La investigación es concebida como un componente distinto de la docencia, y la comunidad no-académica queda reducida a actor, colaborador, cuando mucho, pues por lo general opera como objeto de estudio, población para validar instrumentos, verificar hipótesis, etc.

Con miras a evitar esta separación, convendría distinguir entre experiencia y expresión literaria. Ambos son conocimientos comunicables a través del lenguaje, pero uno residente en las personas, formadas académicamente o no, y otro presentado públicamente bajo distintas formas expresivas. Cabría la pregunta con relación al proceso de investigación, si éste se desarrolla exclusivamente al nivel de las formas literarias u opera al nivel de los procesos constructivos de los aprendices que ocurren en la llamada ‘realidad’.

Urge reconocer la diversidad, pero no sólo la teórica. Urge reconocer las representaciones sociales, el conocimiento residente en las personas que está siendo dejado de lado bajo el estigma de sentido común, opinión recta, no calificable para la investigación científica. Los propios documentos se apoyan en otros documentos y se dificulta la verificación de la información contenida en ellos. Lo que está siendo reconocido como investigación es un recorrido a través de expresiones literarias, un avance de un documento a otro; al extremo que cuando el investigador no sale de ellos, se dice está realizando una investigación de tipo documental. Y aquellas investigaciones que no están centradas en documentos, también confieren gran importancia al conocimiento acumulado porque en ellas los documentos fungen como apoyo teórico, metodológico, experiencias anteriores en el campo o antecedentes, etc. Esto quiere decir, que el conocimiento residente en las personas, no es en ellas un factor decisivo. Y es que no se avanza de cero, sino de la experiencia acumulada, lo cual no debe conducir a olvidar que el conocimiento científico comenzó por ser una representación individual.

Las técnicas de procesamiento de información que se ofrecen a continuación no son sólo documentales. Aquí no se descuida el aspecto subjetivo, ni siguiera en el procesamiento de los documentos. El capítulo comprende sólo técnicas fundamentales de procesamiento de documentos, entre las cuales se incluye la lectura exploratoria, la analítica y la crítica, detallando recursos de análisis como el resumen y los mapas conceptuales, y el resumen crítico entre los recursos de crítica. En cuando a las técnicas no documentales,

se incluye el diálogo y la observación en sus diversas formas. Se comenzará por la primera de ellas que es la lectura exploratoria, y seguidamente se pasará al tratamiento analítico que está centrado en las estrategias de organización y elaboración de la información.

5.2.1.5. Técnicas documentales de procesamiento de la información

La lectura exploratoria

El propósito de la lectura exploratoria es descriptivo. Se trata de recorrer el texto para ver en qué medida la identificación de la forma y la organización del contenido puede contribuir a su comprensión. Lo que se pretende es identificar:

- a) al **nivel semántico**: de qué trata el texto, su propuesta general, la motivación del autor, el destinatario, los supuestos o hipótesis de trabajo, y verificar si efectivamente se desarrolla lo indicado en los títulos y si se prueba la hipótesis;
- b) al **nivel sintáctico**: revisar las distintas partes del texto, correlacionando títulos y subtítulos, y prestando atención a las instrucciones de lectura dadas por su autor en el prólogo, la presentación o la introducción, recorriendo las entradas de párrafos del inicio hasta el final del texto para ubicar conclusiones o recomendaciones en cada cierre de capítulo y del discurso en general;
- c) al **nivel pragmático**: formular hipótesis sobre el contenido y propuesta del texto, identificando claramente el propósito del texto y correlacionándolo con las necesidades de información del lector para decidir su utilidad o pertinencia, tomando como guía para ello los enunciados de títulos y subtítulos y las preguntas que van siendo respondidas en el texto, en cotejo con el respectivo conocimiento previo.

La observación de los esquemas expositivos y de las secuencias en el desarrollo del discurso posibilita una descripción fenomenológica del texto y propician la apreciación de los cambios en la organización de la información.

A través de ellos es posible captar cuál es la secuencia discursiva, cómo y por qué se sigue esa determinada secuencia y globalmente decidir sobre la idoneidad del documento para la investigación.

Nuestra hipótesis de trabajo es que el conocimiento de la forma y la organización del texto contribuyen decisivamente en la comprensión. El conocimiento de las palabras es condición para la lectura explícita del texto, pero no es condición suficiente para captar los contenidos implícitos.

Un texto es una organización de elementos lingüísticos y de imágenes visuales a través de las cuales es posible establecer alguna comunicación. Estos elementos contienen un significado explícito que es posible extraer mediante el conocimiento del lenguaje, pero ese significado no es único, sino permanentemente abierto para la reconstrucción por parte del lector.

Este concepto de texto es muy amplio y no permite precisar las diferencias que existen entre un texto y otro, especialmente entre uno de teoría, argumentativo, y otro. Las diferencias formales se aprecian por el criterio utilizado en su composición, en la organización de los elementos. En un diccionario, se utiliza un criterio alfabético de organización; en una carta, domina un criterio convencional para organizar nombres, asuntos, direcciones, etc., y así también ocurre con una tarjeta de presentación. Si alguna persona desconoce cuál es el criterio utilizado para componer el texto, entonces esa persona queda fuera de juego, no logra captar el mensaje. Las claves organizadoras operan como las señales de tránsito de uso más frecuente en la ciudad, que permiten la circulación.

Pues bien, lo que diferencia a un texto de teoría de otros textos, es que en ellos el criterio de organización no es simple, no es convencional como en una carta o en una tarjeta de presentación. En los textos de teoría, el criterio de composición o de organización es la consistencia lógica del **argumento**, que en muchos casos el lector no logra descifrar y esto, como puede intuirse, es razón suficiente para una deficiente descodificación o consumo del texto. La no comprensión de la forma del razonamiento en el documento limita el logro de objetivos en un proceso de investigación. El problema es que si no se conocen las reglas del juego ocurre el extravío y el aburrimiento. Para decirlo con un símil: si no conocemos las señales de tránsito del texto de

teoría, nos desplazaremos con mucha dificultad en esa ciudad de múltiples autopistas, avenidas, calles y callejones que es el texto de teoría.

Para enfrentar este caos de circulación en la ciudad de los textos, se recomienda, como se trata de una lectura exploratoria:

- No perder de vista que se explora el texto en conjunto y que importan en este momento los datos sobre autor, editor, edición, estructura de contenido y calidad de la información.
- Consultar fuentes secundarias para identificar documentos afines, distinguir relaciones jerárquicas entre ellos, y obtener un fondo de conocimientos sobre el tema tratado que permita evaluar los documentos que servirán de fuente en la investigación.
- Aclarar dudas sobre términos desconocidos, con especial énfasis en aquellos que aparecen en los títulos y subtítulos del texto consultando; manejar con preferencia un diccionario especializado.
- Consultar sobre el contexto de escritura del texto, edición, correcciones o actualizaciones de los documentos para seleccionar las fuentes.
- Establecer relaciones entre los contenidos de los documentos fuentes con las necesidades de información a través de la tabla de contenido de los documentos.
- Introducir algunas señales en los textos sobre segmentos de mayor importancia utilizando líneas, colores, figuras geométricas, notas, etc., dando preferencia a conceptos y proposiciones que pudieran ser relevantes en el texto.
- Conferir importancia a las partes del texto en que el autor ofrece instrucciones para su manejo, tales como prólogo o introducción, o aquellas elaboradas por el editor, tales como presentación, síntesis editorial, etc., con el propósito de identificar la propuesta del autor y los motivos que le llevaron a presentarla, que generalmente se encuentra esbozada en las partes referidas.
- Identificar el plan de exposición y examinar la secuencia de ideas mediante una exploración de la correlación de los desarrollos con la tabla de contenido.

- Realizar una descripción del texto por capítulos y sub-capítulos, insertando anotaciones para registrar los giros en las secuencias de ideas contenidas por segmentos del texto.
- Examinar las referencias y la lista de referencias para identificar la fuentes de información utilizadas por el autor y su manera de sustentar sus juicios.

La lectura analítica

El propósito de la lectura analítica es determinar las relaciones que guardan las partes o unidades textuales dentro del discurso. Esto supone que el lector haya explorado el documento y disponga de una idea sobre la organización del texto que le permita precisar sobre la estructura y determinar clase de discurso que está procesando. Para definir cuáles son las partes del discurso, cuál es el número posible de sus estructuras, cuál es la relación existente entre sus partes, por ejemplo de coordinación o de subordinación, debe haber una caracterización suficiente del texto para identificar su tipo.

El discurso está estructurado en partes diferentes y cada una de ellas contiene información de distinto tipo. De acuerdo al lugar que ocupe cada parte en la organización del discurso, se establecen diferencias intra y extradiscurso, en relación al contexto y al lector. En un editorial, por ejemplo, la primera parte contiene un tipo de información radicalmente distinta a la final, e incluso, del desarrollo. El texto editorial se inicia generalmente con una exposición de situación o con una pregunta elicítativa; posteriormente desarrolla intencionalmente la situación o da respuesta a la pregunta, para finalmente realizar una evaluación o una formulación exhortativa. En cada una de estas partes son claramente identificables las señales lingüísticas que permiten situar al lector.

El análisis del documento consiste en partir de descripción formal que se tiene del texto para estudiar las unidades que lo componen y las relaciones entre ellas. Una aproximación de este tipo, ofrece oportunidad para que un lector general o no especializado en el campo de la investigación, aumente sus posibilidades de consumo y pueda enfrentarse al texto técnicamente preparado para operar como un lector óptimo. El resultado esperado es una interpretación del texto que si bien pueda diferir de otras interpretaciones

de otros lectores especializados, la misma no se diferencie de las otras por deficiencias en el conocimiento del texto, sino por la diversidad de relaciones que puede establecer un lector experto en el área de conocimiento.

Dado que analizar implica descomponer o desagregar las partes, la pregunta clave es, cuáles son las partes de un texto, sobre lo cual hay una discusión teórica abierta. Aquí se supondrá que la unidad mayor del análisis del discurso es el **párrafo**, que es una relación clausular entre los grupos de oraciones que lo componen. El párrafo será considerado descriptivamente como un grupo de oraciones que conforman una unidad de análisis. Un grupo de ellos, a su vez, permitirán formar un apartado en el texto, que puede recibir denominaciones diversas, tales como capítulo, episodios, etc. Por la relación de las unidades oracionales dentro del mismo se conformarán distintos **tipos de párrafos**. Un párrafo, por ejemplo, puede ser enumerativo, en caso que las oraciones representen rasgos colocados en forma secuencial, pero tales elementos enumerados deben ser encuadrados al inicio o al final del párrafo para integrar coherentemente el párrafo. Y así por el estilo, pueden construirse varios tipos de párrafos, según sean las relaciones entre las oraciones que los componen.

Lo primero que debe hacerse es chequear si el propósito del autor y el plan de exposición se encuentran en correspondencia. En un artículo o ensayo, no es necesario que la propuesta aparezca indicada al inicio, pero debe encontrarse en algún lugar del texto de modo explícito o implícito y conviene identificarla para comprender globalmente el discurso. En ocasiones, tampoco ofrece el texto indicaciones expresas sobre su esquema expositivo, en cuyo caso el análisis comenzará por una descripción formal de texto con inserción de notas para reconstruir un esquema que permita chequear la coherencia del documento y poner de manifiesto el propósito del autor.

Esto debe realizarse con el fin de organizar el discurso siguiendo las pautas que él mismo ofrece para su decodificación. El autor ofrece un plan expreso de su exposición o algunas instrucciones de lectura: coloca unos argumentos primero y otros después, según su **concepción** del asunto tratado. Esa concepción puede que no esté formulada expresamente, quizá por la representación que el autor tiene de su destinatario, pero cada lector debe reflexionar sobre ella porque es un instrumento de comprensión de mucha importancia.

En un sentido sintáctico, el autor se orienta por un **modelo o patrón** que tiene de su audiencia, para desarrollar su discurso y al hacerlo pone de manifiesto su concepción parcial o global de asunto tratado. Conocer, entonces, a quién se dirige el autor, puede ayudar a decidir sobre la pertinencia del texto para las necesidades de información del lector.

Con estas observaciones se quiere llamar la atención sobre el tipo de notas que deberá tomarse durante el análisis de un documento. Los subrayados, coloreados, o figuras que se utilicen para señalar el texto, así como las notas que se tomen durante la lectura, pueden realizarse con miras a objetivos diversos y el lector debe estar consciente de cada tarea que realiza y de los recursos cognitivos disponibles para ejecutarla. En el caso del análisis, se trata de guías para el desplazamiento intra-textual; están referidas a la estructura y coherencia de secuencias de contenido en el discurso.

Técnicamente, lo que se sugiere para la realización del análisis de un documento es:

- Identificar las partes del documento en que el autor ofrece instrucciones de lectura, prestando atención especial a aquellas relacionadas con propósito, motivación, propuesta, alcance, limitaciones, plan, importancia, hallazgos, recomendaciones y proyectos abiertos con base en la propuesta.
- Generar anotaciones sobre la **estructura** del discurso, preparando un esquema en caso que el documento no lo tenga.
- Identificar los conceptos que utiliza el autor y establecer jerarquía entre ellos, utilizando como guía el esquema de contenido proporcionado por el autor o reconstruido por el lector.
- Identificar las proposiciones y sus secuencias, estableciendo jerarquía entre ellas, con el fin de determinar la consistencia lógica del texto. Entre los conceptos existe alguna jerarquía, asimismo entre las proposiciones, y ambos elementos ayudan a comprender el sentido del esquema y orientan para calificar el contenido de cada una de las partes del discurso.
- La identificación de conceptos y proposiciones y el establecimiento de la jerarquía entre ellos, ayudará a identificar los tipos de párrafo y los argumentos.

- La elaboración de gráficos para representar sus relaciones conceptuales. Los mapas conceptuales son un ejemplo de cómo es posible figurar las relaciones conceptuales en un documento.

Niveles de análisis de un documento

Hay varios recursos que pueden ser utilizados para realizar el análisis de un documento. La elaboración de una lista de conceptos y el simple conteo de la frecuencia con que el autor utiliza un concepto, puede ayudar a precisar su lugar en la jerarquía de conceptos. Igualmente, la elaboración de una lista de proposiciones puede ayudar a establecer el hilo del discurso y a comprender la forma argumentativa utilizada por el autor. La identificación de la estructura del documento a través de sus secuencias de ideas o proposiciones, permite esclarecer cómo un aspecto en el discurso se relaciona con otro y establecer niveles en el discurso.

Estas estrategias de organización de la información contenida en un documento pueden contribuir a fortalecer la práctica tradicional de elaboración de fichas textuales, de fichas resumen y cruzadas; que con mucha frecuencia son presentadas como técnicas de investigación documental. Ellas están referidas al **contenido**, pero sólo contemplan el aspecto formal y suponen que el investigador ya ha decidido qué es lo relevante en un documento. De modo similar, estas estrategias pueden ser de utilidad para distinguir entre ideas principales y secundarias, en la medida en que ofrecen herramientas para precisar cómo discriminar entre unas y otras. En cualquier momento de la lectura se puede tomar nota literal de una oración, párrafo o grupo de ellos, lo importante es estar consciente del criterio utilizado para seleccionar un determinado concepto o proposición en relación al cual se realiza la nota en los lados de los párrafos. No hay pautas sobre cómo elaborar una nota, porque el espectro de posibilidades va desde considerar la perspectiva del autor hasta la inserción de las representaciones de lector, pasando por las interferencias de informaciones intermedias del contexto, pero sí debe el investigador tener consciencia del sentido de la misma.

Para evitar ambigüedad en las pautas para el análisis, se dará prioridad a dos estrategias que pudieran ser de utilidad para procesar la información contenida en un texto. Una de ellas es el resumen en forma simple, y el

resumen en forma analítica; y la otra es la elaboración de mapas conceptuales. Con estas dos opciones se ofrece la posibilidad para investigadores que prefieren apoyarse en representaciones gráficas para preparar sus elaboraciones, y otros que prefieren la organización lineal del texto; para éstos, es una opción la elaboración del resumen como guía para realizar su pre-elaboraciones.

Pautas para la elaboración de un resumen

Concepto general de resumen

El resumen, como herramienta de investigación, es una forma abreviada de volver a presentar una parte o la totalidad de un documento. Puede presentarse en varios niveles. El más simple consiste en presentar una secuencia abreviada de proposiciones siguiendo el mismo orden utilizado por el autor del documento. Un segundo nivel, analítico, consiste en reordenar las proposiciones más relevantes de otra forma, para favorecer su comprensión; y un tercer nivel, consiste en evaluar la secuencia utilizada por el autor.

Sea cual sea el tipo de resumen, es importante identificar qué dice el autor (tema o asunto), cuál es su propósito y qué secuencia de proposiciones utiliza para decirlo. Esto puede lograrse mediante una lectura rápida que no implica leer el documento en su totalidad. Pero debemos tener presente que un resumen es una elaboración, un documento secundario, distinto al documento que se resume o documento primario. El resumen también tiene un propósito y una representación de su auditorio y esto es importante. ¿Para qué es el resumen? ¿A quién se dirige el autor? ¿A quién se dirige el resumen? Estas pueden ser preguntas que encuentren respuestas diferenciales. Así que es importante la identificación del destinatario del documento.

Durante una primera fase de análisis, para la elaboración de un resumen, es conveniente:

- Identificar palabras claves y a través de ellas:
 - tema tratado
 - perspectiva del autor

- propósito del autor
- a quién dirige su propuesta (representación del lector o auditorio)
- plan de exposición
- conclusión o propuesta del documento.

Actividad sugerida: formular en nuestras propias palabras cada uno de estos aspectos.

La comprensión de los aspectos referidos es indispensable para una adecuada ordenación o reelaboración del texto. Esto es importante porque la organización del documento depende de la comprensión de tema, perspectiva y propósitos de su autor, a quién dirige su propuesta y hacia dónde quiere llevarle. Para evaluar nuestra comprensión de cada uno de ellos podemos realizar actividades específicas de elaboración verbal, tal como formular oraciones y luego relacionarlas con la formulación expresa del autor. Por ejemplo, respecto al título del trabajo, preguntándonos: ¿Por qué ese título? Si logramos identificar con cuál aspecto del trabajo se vincula el título, habremos entendido algo.

Resumen simple

Con el resumen simple, se trata de reducir la exposición a sus elementos mínimos. ¿Cómo discriminar entre lo indispensable y lo superfluo sin introducir nuestro punto de vista? Es lo problemático. El resumen simple intenta no traicionar al autor. El lector ha de colocarse en el mismo punto de vista de su autor y limpiar su discurso como él mismo lo hubiese hecho. El lector puede utilizar cualquier sistema que permita discriminar lo esencial del documento: (a) subrayar enunciados (proposiciones o tesis principales) descartando sus desarrollos o complementos; (b) encerrar en corchetes o casillas los segmentos u oraciones que considere principales, etc., todo con el propósito de preparar el material que utilizará para resumir el documento.

El examen de los párrafos y la identificación de sus tipos puede convertirse en una herramienta útil para sacar las oraciones principales y dejar a un lado las subordinadas. Nótese que se dice expresamente “las oraciones principales” y no “las ideas principales”. Generalmente consideramos que una idea es principal o que tiene la mayor relevancia a la luz de criterios nuestros y no a partir de la función que desempeña en el documento. En cambio, cuando examinamos la forma expresiva y consideramos las relaciones de coordinación y subordinación existentes entre las oraciones de un párrafo o entre estos, evitamos que nuestra visión desplace la perspectiva del autor o se confunda con ella. Nuestro objetivo es determinar la relevancia de una idea dentro de un documento, y no de modo absoluto o con base en nuestras preferencias o las de otros.

Para realizar un resumen simple se debe partir del plan de exposición del autor, es decir, la forma como el autor desarrolla su (s) tesis. Durante esta segunda fase de lectura, analítica, se sugiere:

- **Describir el documento** para identificar su **organización o estructura**. Esto supone: subrayar, marcar, etc., pero sobre todo insertar notas con el fin de ubicar y separar aspectos relevantes. El aspecto central del documento debería tener una relación clara con su título. Puede darse el caso que esta lectura nos permita modificar nuestra primera apreciación del texto.
- Examinar el material seleccionado mediante el subrayado, marcado o cualquier sistema utilizado para discriminar información relevante. El examen de los extractos puede llevarnos a ratificar o rechazar nuestra apreciación inicial. Nuestra competencia mejorará en la misma medida en que las lecturas previas tiendan a ser confirmadas por las lecturas analíticas.
- Elaborar una lista de términos y de proposiciones que sean relevantes en el material preparado para elaborar el resumen.
- Seleccionar o decidir cuáles proposiciones pueden dejarse a un lado sin que se destruya la expresión o discurso del autor. El autor agrega información que él considera necesaria para sus destinatarios. Pero cuando reelaboramos el discurso y lo preparamos para otros destinatarios más informados,

entonces algunos desarrollos pueden resultar innecesarios y esto es lo que pretende el resumen simple.

- Enlazar las proposiciones en forma cohesiva y coherente.

Actividad sugerida: preparar una lista lo más completa posible de las proposiciones presentes en el documento. Distinguir las proposiciones generales de la información de apoyo. Separar luego, en una tabla de dos columnas, las proposiciones o enunciados generales de su desarrollo o información de apoyo, tales como ejemplos, datos, etc. Luego, intentar enlazar esos enunciados introduciendo palabras de enlace que permitan cohesionar el resumen simple.

Resumen analítico

Este resumen, a diferencia del anterior, supone una reelaboración de la forma expresiva del autor. El lector realiza un balance de las proposiciones presentes en el documento fuente y las organiza a partir criterios que mejorarían y ofrecerían una visión sucinta de la propuesta del autor. No se trata de otra propuesta ni de un parafraseo, sino de una reorganización de las proposiciones para hacerlas compresibles en un breve escrito a un destinatario especial.

A diferencia del resumen simple, una vez comprendidos los criterios utilizados por el autor para formular su propuesta y hecho el balance de proposiciones, se presenta la idea de mayor jerarquía y a partir de ella se lleva al lector a comprender la propuesta del autor del documento. No existe esquema fijo. El que resume analíticamente elabora otro plan de exposición, pero sin dejar de lado el tema y propósito del autor. Fundamentalmente, varía la estructura y extensión de la presentación. Se reformulan las relaciones lógicas entre las proposiciones —para lo cual se requiere adecuada comprensión de los conceptos e ideas contenidos en el documento— y se adopta una secuencia de proposiciones más favorable para el nuevo receptor. Grandes segmentos del documento o grupo de conceptos son convertidos mediante proposiciones equivalentes o reducidos a macro-proposiciones, y con esto se logra presentar lo básico de la argumentación sin ofrecer información detallada.

Para realizar un resumen analítico se debe elaborar un plan de exposición, en el cual las relaciones lógicas entre las proposiciones esté manifiesto. Se sugiere:

- Siguiendo el plan de exposición del autor, segmentar el documento. Hacer una pequeña tabla de contenido. Esta es una manera de trabajar con las palabras claves y establecer jerarquía entre las proposiciones.
- Caracterizar cada uno de los segmentos. Por ejemplo, identificar si se trata del fundamento de la propuesta, de la presentación de algunos antecedentes, referencias o datos de apoyo. Evitar las explicaciones o desarrollos y la inclusión de ejemplos.
- Expresar el propósito de cada segmento en proposiciones generales. Distinguir entre las ideas generales y los juicios de apoyo.
- Establecer las relaciones entre las proposiciones o ideas generales existentes en el documento. El descubrimiento de esas relaciones o conexiones entre ellas, permitirá evaluar al lector el esquema de exposición y reformularlo. El nivel de importancia de las proposiciones no se determinará por su contenido, sino por su lugar e importancia en el discurso. Para el lector, algunas proposiciones serán las de mayor importancia, sin embargo, la pregunta es ¿a cuál proposición atribuye el autor el mayor rango? Colocarse en la perspectiva del autor significa, atribuir el mayor rango a esas proposiciones que a juicio del autor son las más relevantes.
- Elaborar una lista de proposiciones a enlazar en el resumen analítico.
- Diseñar el plan de argumentación para volver a presentar las razones que el autor ofrece en favor de su propuesta.
- Preparar un borrador y evaluarlo, comparándolo con el texto original.
- Chequear la cohesión y coherencia del resumen.
- Presentación final del resumen analítico.

Pautas para la elaboración de un mapa conceptual

Concepto general de mapa conceptual

Desde el punto de vista formal, los mapas conceptuales son diagramas o dibujos que permiten visualizar conexiones entre puntos o nodos. Se utilizan figuras geométricas como triángulos, rectángulos, círculos, elipses, que se vinculan mediante ligas o líneas (rayas y flechas verticales, horizontales y circulares) hasta formar un mapa o diagrama.

Las líneas pueden estar complementadas con signos lingüísticos como “comprende”, “incluye”, “determina”, “condiciona”, que permiten especificar la relación jerárquica que existe entre una figura y otra. Debido a que las relaciones son especificadas por palabras, no se requiere el uso de flechas; sin embargo, son muchos los gráficos que las utilizan y suprimen las palabras cuando representan secuencias o relaciones de sucesión, implicación o subordinación directa.

Los conceptos —y algunas relaciones específicas entre ellos— pueden representarse en forma de mapa. A estos gráficos elaborados mediante signos, que representan ideas, y líneas de enlace entre signos para esquematizar relaciones entre ideas, se le denomina mapas conceptuales.

Los conceptos son representados en signos que luego se enlazan entre sí para configurar proposiciones. Los conceptos significativos son seleccionados y organizados mediante algunos criterios lógicos para establecer relaciones y representar teorías en una escala proposicional. Algunos conceptos son tomados como puntos clave y sirven de eje para representar relaciones del tipo “estados y ciudades”, y luego relacionados por conexiones lógicas del tipo “autopistas, caminos y veredas”, que sirven para especificar el tipo de comunicación o enlace que existe entre ellos.

Con los mapas conceptuales se intenta representar **conceptos** en imágenes y relacionarlos de manera significativa para formular propuestas. La conexión de los conceptos para formar **proposiciones**

y estas últimas entre sí para formar **razonamientos** y presentar en conjunto una **teoría**, permite la figuración de complejas relaciones teóricas y favorece su comprensión.

La construcción de mapas conceptuales es una técnica de uso frecuente en los espacios académicos, para facilitar la comprensión de los contenidos temáticos más complejos y es utilizada en los distintos niveles de educación, pero no es considerada como una técnica básica de investigación. Sin embargo, para un investigador, la técnica de elaboración de mapas conceptuales puede facilitar la clasificación y organización de aspectos teóricos complejos en gráficas o modelos configurados con relaciones teóricas simples como son las proposiciones.

Analíticamente, los mapas se componen de **conceptos**, **enlaces** o conectores de conceptos y **proposiciones** que son las resultantes de las relaciones entre conceptos. Mediante estos tres elementos simples, se configura una gráfica o modelo para expresar un significado superior al de los elementos simples y simplificar situaciones teóricas complejas:

Los **conceptos** son elaboraciones mentales que se utilizan para hacer referencia a objetos físicos o históricos, y que se designan mediante signos. Los mapas conceptuales trabajan generalmente con signos lingüísticos y por eso es frecuente encontrar que los conceptos son referidos a nombres, adjetivos y pronombres, aunque pueden ser representados por otros significantes.

Las **proposiciones** son las unidades semánticas más pequeñas que en términos de lógica proposicional tienen valor de verdad, ya que afirman o niegan un acontecimiento o evento a través de conceptos. Como unidad sintáctica, las proposiciones representan la unión de dos o más términos conceptuales (conceptos) a través de un conector o enlace. Las proposiciones pueden ser explícitas o implícitas.

Las **palabras-enlace o conectores** permiten unir conceptos en proposiciones. A través de ellos se puede establecer diversos tipos de relación entre conceptos. Generalmente funcionan como enlaces o

conectores signos lingüísticos que no son conceptos, tales como verbos, preposiciones, conjunciones y adverbios. Los enlaces dependen de los criterios que sean utilizados para seleccionar, organizar y establecer relaciones en los conceptos y las proposiciones en los mapas conceptuales.

Condiciones y pasos a seguir en la elaboración de un mapa conceptual

Las tres condiciones a tener presente en la elaboración de un mapa conceptual son la selectividad, la jerarquización y el impacto visual o expresividad del mapa. En cuanto a la **selección**, en los mapas conceptuales prima el criterio de economía; sólo se presenta algunos conceptos que tienen la capacidad de sintetizar o resumir significados. Cada concepto es la expresión de una regularidad, es un recipiente de relaciones abstractas. Algunos conceptos contienen más de un significado. Sin embargo, para evitar ambivalencia, un mismo concepto aparece sólo una vez en el mapa y dispone de otros conceptos derivados o subordinados para especificar —con el apoyo de líneas de enlace— casos o variaciones. Con relación a la **jerarquización**, no todos los conceptos tienen la misma capacidad inclusiva ni la misma jerarquía en una estructura de significados. En los mapas conceptuales aparecen dispuestos según criterios lógicos (ejemplo, por orden de importancia o relevancia, por ser más generales o específicos, y por su “inclusividad”). La ubicación y distribución en la parte superior o inferior del mapa viene dada por estos criterios lógicos que condicionan la estructura gráfica. Respecto al **impacto Visual**, el mapa depende de su capacidad para ilustrar la estructura significativa o la experiencia de un individuo en forma objetiva, gráfica. El criterio para evaluar la calidad del mapa es la correspondencia entre la propuesta lógica y la forma visual: relación entre aspectos formales (forma, fondo y caracteres) con los contextuales, y especialmente con los de contenido o lógicos.

No existe un modo definitivo de diseñar mapas conceptuales, sólo es posible formular unas pautas orientadoras como la identificación clara de los conceptos y el análisis de sus relaciones. Lo otro es formular un juicio respecto a esa relación, utilizando como referente otro sistema, que bien puede ser nuestra experiencia u otro sistema teórico. Son los procedimientos básicos.

Pero los conceptos no son simplemente palabras que más se repiten. La jerarquía entre ellos sólo puede determinarse a través de los enlaces que identificamos entre ellos. De nada vale hallar las palabras claves y las ideas “principales” si no se tiene claro los criterios que hacen a unos conceptos y proposiciones más relevantes que otros. La idea de totalidad, o la comprensión de la estructura significativa, favorece la comprensión de los elementos sueltos. Sin la visión conjunta de los conceptos no puede precisarse el lugar de cada concepto en el sistema teórico. Lo que diferencia a un sistema de otros son los criterios para distribuir “responsabilidades” o significación entre los conceptos. Los mapas no se organizan con la simple identificación de palabras y su enlace. Se precisa del reconocimiento de los criterios para establecer relaciones lógicas o de autoridad entre ellos.

La lectura de los materiales permite identificar los conceptos o categorías y así perfilar los datos duros de una investigación. La capacidad inclusiva y la importancia que tienen estos conceptos en las explicaciones permiten ordenar la búsqueda y establecer diferencias en la información recopilada. Para determinar la vinculación entre conceptos y teorías, es necesario identificarlas en primer lugar, comprender su estatus dentro del sistema teórico y así su coherencia para posteriormente evaluar la pertinencia de la teoría respecto al asunto tratado.

Cuando analizamos un documento queremos capturar o entender la explicación que ofrece. Nosotros intentamos seguir la lógica del texto y con ello aspiramos a llegar a la conclusión óptima, y los mapas conceptuales permiten organizar el conocimiento en unidades mínimas como los conceptos, y establecer relaciones sintéticas o agrupaciones de conceptos que pueden ofrecer en un esquema una visión holística de un tema tratado. Así, los conceptos pueden organizarse de acuerdo a criterios lógicos (ordenación en secuencias temporales, contigüidad, inclusión, determinación, yuxtaposición). Los mapas conceptuales son útiles por lo siguiente:

1. Permiten la identificación de las categorías o conceptos principales y subordinados que son utilizados por una teoría para explicar un acontecimiento físico o histórico.
2. Permite desagregar una teoría en sus razonamientos o argumentos y en sus proposiciones, hasta llegar a las categorías o

conceptos y reconstruirla en mapas para facilitar su interpretación.

3. Permite seguir los criterios lógicos que son utilizados en las teorías, para seleccionar y organizar los conceptos y de esta manera comprender la perspectiva desde la cual está construido todo el sistema, y el modelo conceptual o filosófico en que se fundamenta.
4. Abren la posibilidad de interpretar, seguir la evolución de un concepto dentro de una misma teoría, y de re-significar los conceptos para elaborar nuevas versiones o variantes de un mismo modelo, e incluso de elaborar otros.
5. Identifica las formas de razonar o argumentar dentro de una visión o concepción teórica al ilustrar las secuencias en que se organizan los conceptos en las explicaciones.

Fundamentalmente, los mapas conceptuales, por estar fundados en el establecimiento de interrelaciones entre conceptos, son útiles en orientación de la lectura de materiales y permiten la identificación de conceptos y proposiciones que componen una teoría. Primero, porque en la elaboración de marcos conceptuales es necesario abstraer o seleccionar, es necesario interpretar la función de los conceptos en el marco teórico e histórico en que son utilizados, y tenemos la intención de integrarlos a nuestro marco conceptual donde no es necesario que mantengamos la misma perspectiva ni el mismo significado para cada uno de los conceptos. En los marcos conceptuales se intenta ofrecer un informe o registro de las posiciones teóricas más relevantes o significativas que compiten en la explicación de un determinado tema. Para sintetizar esas distintas posiciones, tenemos que valernos de esquemas y de criterios para la organización de la información. Pero como dice la sentencia latina: “tradutor traditor est” (el traductor es un traidor), y nosotros cuando reportamos una posición teórica lo hacemos desde nuestra perspectiva y contaminamos o traicionamos la estructura significativa que intentamos resumir. Los esquemas o mapas conceptuales pueden disminuir nuestra incidencia en los reportes. La presentación es ya una interpretación. Pero también ocurre que los marcos conceptuales tienen la intención de recuperar algunos

significados que han dejado de ser utilizados o que han quedado fuera de la visión de conjunto del modelo teórico referido, y por esto, a pesar de lo objetable que pudiera ser esa relectura de los marcos conceptuales, es al mismo tiempo un proceso de creación.

De modo que es una estrategia para revisión de asuntos teóricos, y permite descripción y analizar el estado del arte respecto a un determinado tema. También puede utilizarse como estrategia para la realización de marcos teóricos de una investigación.

La lectura crítica

El propósito de la lectura crítica es evaluar tanto al nivel de las relaciones internas (las partes o unidades textuales dentro del discurso) como al nivel extratextual (relaciones que guarda el discurso con su contexto de emisión, circulación y consumo).

En este trabajo se supone que el sentido del texto no está en las palabras y oraciones que lo componen, sino en la lectura como un proceso en que se cruzan los elementos lingüísticos con conjunto de habilidades y la información residente en el lector. Así que el papel del lector no es sólo de decodificación, de descubrimiento, sino de construcción. La comprensión es algo más que la oralización del texto, pues supone confrontación entre una información residente en el lector y otra expresa en el texto. El sentido del texto no se limita a lo superficial que visualizamos en las palabras y oraciones que componen el mensaje. El mensaje no existe sin ser percibido, sin destinatario, por eso sólo está completo cuando es significado por un lector concreto. La lectura es una relación entre un lector y un texto, pero que se desarrolla en un contexto, lo cual es también ineludible.

Como se ha dicho, la caracterización del texto se realiza con base en el conocimiento del lector y utilizando nuestro conocimiento como procesadores de texto. Por esta razón es que un texto de teoría, que tiene como fin último proponer algo específico, es reconstruido en diversas interpretaciones, e incluso un mismo lector puede hacer varias lecturas de un mismo texto en tiempos diferentes. Esto significa que, aún concebido de esta forma, el texto de teoría funciona en una totalidad mayor, compleja, y se presta para diversas

significaciones al variar el contexto y los constructos del lector. De tal modo que podría pensarse en una expresión lingüística textual invariable, el texto en sentido físico, y un discurso o significado, sujeto a reconstrucción por el lector y que funciona de modos diversos, de acuerdo al contexto.

Las señalizaciones, que se realizan en el texto con fines evaluativos, tienden a establecer relaciones de consistencia lógica en el texto y de pertinencia con relación a elementos extra-textuales. Por lo general, están referidas al autor, su formación, evolución intelectual, especialidad, otros trabajos; a la discusión planteada para la época, los condicionantes del contexto histórico y social.

El contexto, entonces, es otra variable que no había sido referida y que es también determinante. Con anterioridad se manejó un concepto social de conocimiento y en este caso, como el texto es una forma de comunicar el conocimiento, también debe calificarse como un producto social, sujeto a los cambios normales de toda la estructura y relaciones sociales. El lector varía de contexto en contexto, e incluso la función social de un discurso puede variar con el tiempo en un mismo contexto y en el espacio de contexto en contexto. El lector tiene prefigurado un constructo del autor, pero el lector varía con el tiempo y esa variación se revierte hacia del discurso. Esto no implica que todas las partes del discurso están sujetas a la misma variación, algunas de ellas pueden resultar más afectadas que otras, pues no todas las formas de organización del discurso están obligadas a cambiar en forma homogénea. Así es que la organización del texto no es una totalidad que funciona en un contexto y sufre alteraciones en forma global. Siguiendo el modelo lingüístico, al nivel de la oración, se diferencian relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. En el discurso pueden distinguirse relaciones de este tipo, pudiendo variar en su diacronía algunas partes del discurso sin que se alteren las reglas de composición de las partes entre sí.

Por ejemplo, en el texto interactivo (texto artefacto), la organización viene determinada por el acontecer histórico en forma directa, pero en el caso del texto teórico discursivo, la organización del texto se ve imbricada con la concepción del mundo del autor y su enfoque epistemológico. Y no sólo es la concepción del mundo del autor, también la concepción dominante y la forma

de estructuración dominante tiene incidencia en la organización de cada nuevo texto. Podría afirmarse que cada época cuenta con una sensibilidad especial, determinada socialmente, para percibir los diversos tipos de discurso. Es posible que no cambien los fines, que sean los mismos problemas teóricos, pero al cambiar el enfoque epistemológico, cambia la forma de organización del discurso y las correlaciones en su estructuración interna.

En el caso del texto de teoría y de crítica, no se supone un lector informado de la temática o tópico en cuestión y se procede a partir de la concepción de un lector óptimo, un constructo de lector para el cual se diseña el texto y con el cual se pretende interactuar. Las lecturas diferenciales se generan hipotéticamente cuando en lugar del lector óptimo la lectura es realizada por un lector general, o cuando la organización del material mismo no permite la deconstrucción del texto y el lector óptimo opera como un lector general.

Estas dimensiones de análisis son dejadas de lado cuando se realiza el estudio de un determinado texto. De allí que en lugar de considerar la lectura como un instrumento de investigación, sea considerada como una técnica de estudio y que toda la preocupación se dirija hacia el consumo de la información, sin importar que la reconstrucción del mensaje se realiza en contextos sociales. Sin embargo, para no dejar a un lado las instrucciones relativas al análisis técnico de un documento, a continuación se ofrecen algunas instrucciones ordenadas por niveles de análisis, distinguiendo el nivel semántico del sintáctico y el pragmático. Con frecuencia nos dicen “tenemos que ser críticos y autónomos”, pero no sabemos cómo serlo y en qué nivel de análisis se desarrolla la crítica. He aquí algunas pautas para ejecutar ese mandato. Lo primero es preparar el material conceptual en que se apoyará la interpretación o los elementos que permitirán juzgar sobre la calidad del texto, seleccionando las proposiciones que serán referidas al momento de expresar el juicio: organizarlas es lo más conveniente para documentar con facilidad cada cita textual. Lo segundo es establecer distinciones, formular preguntas de diverso tipo (aquellas que responde al autor, las que quedan de lado, las que deja planteadas para los destinatarios o para sí mismo, las que son interrogantes desde la perspectiva del lector, mas no para el lector, etc.). Seguidamente ordenar las secuencias propuestas por el autor y las propias para emitir el juicio:

1. Precisar mediante análisis los elementos fundamentales para su elaboración de la evaluación.
2. Realizar una reorganización de los contenidos según su jerarquía dentro del documento, utilizando recursos como la elaboración de mapas conceptuales o resumen analítico, tal como quedó explicado arriba, comprendiendo:
 - 2.1. Identificación los conceptos principales
 - 2.2. Organización de conceptos
 - 2.3. Seleccionar conceptos y proposiciones que constituyan visiones relevantes en el documento para estar en condiciones de establecer relaciones críticas con la discusión vigente en el campo de investigación en que se encuentre enmarcado el documento.
 - 2.4. Establecer enlaces entre conceptos para formular proposiciones y de este modo graficar relaciones y diferencias entre las visiones, para fijar posición a la luz de algunos conceptos compartidos o diferenciales.
 - 2.5. Ordenar los conceptos implícitos en su investigación utilizando un criterio; ejemplo, indicar los más generales y desagregarlos en los más específicos.
 - 2.6. Establecer enlaces entre conceptos y proposiciones para generar significados globales como macro-proposiciones (hipótesis, supuestos...).
 - 2.7. Elaborar macro-proposiciones o tesis, en las cuales se exprese los supuestos básicos del marco donde inscribe su investigación.
3. En este punto en que interfiere lo extra-textual, comienza la crítica. Durante la fase de análisis no se dispone de los criterios para decidir qué subrayar: si ideas o proposiciones completas o conceptos. En esta fase de crítica, se sugiere subrayar proposiciones y encerrar en círculos o resaltar conceptos-elementos que serán objeto de la evaluación. Aquí

podemos optar por subrayar lo que es más importante para nosotros, o lo que es más importante desde el punto de vista de evaluación y no de la secuencia de ideas del autor. Son dos perspectivas que en ocasiones son distintas, porque leemos el texto a partir de alguna necesidad de información y esto nos puede llevar a fijar ideas en lugares de la exposición en que el autor se refiere a algunos conceptos y proposiciones en forma crítica; por ejemplo, puede exponer una idea que pronto criticará y como estamos revisando con miras a encontrar rápidamente lo que nos ocupa, entonces no captamos que el autor comparte una visión contraria a la expuesta y eso nos confunde y nos lleva a mal interpretar al autor. Así que conviene subrayar, consciente de la estructura del texto. Por ejemplo, cuando se establece relación con una definición que hemos buscado en un diccionario o de otro texto para aclarar el contenido del texto leído; asimismo, cuando se introduce una nota que relaciona un concepto del autor con otros conceptos de otros autores, pudiendo estar ambos en una relación de secuencia temporal, compartiendo una misma teoría o pudiendo ser opuestos o simplemente diferentes; ocurriendo entonces que se trata de una diversidad teórica al nivel de propuestas en un mismo campo de investigación.

4. Las posibilidades de relaciones son diversas y van desde cualquier aspecto estructural, temático y hasta otro de tipo sociológico. Generalmente, tomamos un aspecto del texto y lo ampliamos con otra información disponible en nosotros o en otros textos. “Comprender” significa “incluir”, en un cuadro o marco más general. Esto supone otra búsqueda, otra revisión, al momento de componer o expresar nuestra interpretación. Decimos que generamos un juicio respecto a un discurso pero en realidad lo hacemos sobre aspectos específicos de los textos, tales como conceptos, proposiciones, partes del texto o todo en su conjunto; o algún aspecto que se encuentre en la interrelación autor/texto, autor/contexto, texto/contexto. Además, generamos un juicio en niveles diversos: podemos reproducir o recrear el texto con fines de divulgación, como forma de comprenderlo y estudiarlo; podemos ir más allá y opinar sobre aspectos del texto; pero también podemos intentar criticarlo y corregirlo, relacionarnos con él de manera más activa.

5. La interpretación propiamente, consiste en una relación entre eso que nos parece que está contenido en el texto y algo que es de nuestro conocimiento o que también hemos procesado en otro texto de tema similar. Así que desde la lectura inicial, el intérprete va imaginándose o representándose qué va a tomar del texto como apoyo, qué va a comentar, qué va a criticar y establece todo un modelo para realizar referencias. En ocasiones lo hace a través de preguntas que constituyen notas de lectura, pues las notas pueden contener preguntas que responde el autor; otras que deja de responder y otras que nosotros agregamos como sub-problemas en el texto, pero como problemas principales desde nuestra perspectiva.

Para orientar sobre el proceso de evaluación o de elaboración de la crítica, a continuación se presenta algunas instrucciones para la realización de un resumen crítico:

El resumen crítico

La efectividad de la forma expresiva es evaluada en el resumen crítico. El autor de un documento utiliza una estrategia discursiva que puede ser estudiada en profundidad mediante análisis. Esta valoración de los elementos del discurso se realiza identificando los elementos (conceptos, proposiciones) y examinando sus relaciones con el propósito de justificar un juicio. El contenido del juicio es diverso: puede ir desde la no aceptación de las premisas, centrarse en los soportes ofrecidos por el autor y su forma de probar sus conclusiones, y hasta llegar a ser absoluto: ***lo rechazo todo***.

Con frecuencia no precisamos los criterios a partir de los cuales declaramos nuestro acuerdo o desacuerdo con algún autor o documento. Pero siempre tienen nuestros juicios algún fundamento, como *me gustó*, *me identifico con él*, etc. El resumen crítico es una forma breve de especificar esto: ¿En qué documento? ¿Sobre qué aspectos? ¿Por qué estamos en acuerdo o desacuerdo con alguien? ¿En qué consiste nuestro desacuerdo? y ¿en qué nos apoyamos?

El resumen crítico pretende ir más allá de la simple comprensión. Se trata de un juicio sobre uno o varios aspectos (la perspectiva, propósito, forma explicativa, premisas, demostración, conclusiones, de un autor respecto

a un tema), de una parte o de la totalidad un documento. La calidad de ese juicio depende del tipo y profundidad del análisis. El análisis crítico es una de las competencias que el investigador ha de cultivar hasta convertir en un hábito. ¿Cómo comenzar a desarrollarla? Lo primero es no desestimar el valor de las estrategias de estudio. Una adecuada comprensión del conocimiento producido hace posible una elección consciente de qué afirmar o negar.

Comprender es primero. El resumen simple permite identificar la secuencia de proposiciones y constituye el primer paso de toda interpretación. Pero no es suficiente. Avanzamos hacia un resumen crítico cuando determinamos la función de las proposiciones en una estructura discursiva o explicación global. El número de elementos o unidades proposicionales que el autor presenta en su desarrollo no está prefijado. Las ideas iniciales o premisas que un autor presenta sin someter a discusión pueden ser pocas o muchas; además pueden estar tomadas de otros autores o estudios propios, pero anteriores. Los soportes que ofrece pueden también ser de tipos diversos y de diferentes contextos: hechos, situaciones hipotéticas, resultados de estudios, entre otros. Y para ver sus tesis confirmadas puede apelar a un material lógico probado, o solicitar la anuencia del lector para que acepte sin demostración algunas hipótesis; y hasta puede incurrir en falacias o recursos sofisticados con el único propósito de convencer a la audiencia.

Analizar es necesario. El resumen analítico reduce la secuencia de proposiciones a una estructura lógica y abre el camino para un enjuiciamiento (aceptación o rechazo). La diferencia está en el nivel de participación del lector. Hasta este punto se piensa que la labor del lector es “objetiva” y que una vez que él emite su juicio sobre la totalidad o algún aspecto del documento utiliza su subjetividad para juzgar el texto. Esto es sólo una manera de ilustrar el diálogo que en toda lectura existe entre la perspectiva y visión del autor y del lector. La lectura es una reconstrucción del texto y en ella participa la subjetividad y, además, otras subjetividades: otros documentos o fuentes de información que se activan en nuestro pensamiento y que premeditadamente también buscamos con el propósito de valorar la información contenida en el texto. Nuestra interpretación no siempre se apoya en nuestro punto de vista exclusivamente, puesto que ese punto de vista está implicado con otros conocimientos. La elección de cualquier

aspecto abstracto del documento supone su cotejo con nuestras representaciones. Sin embargo, no siempre realizamos el ejercicio metacognitivo de identificar los contenidos mentales que nos han llevado a elegir, por ejemplo, la forma discursiva, el orden y la coherencia de la exposición, el material de apoyo utilizado por el autor, su comprensión de los materiales de apoyo, la forma de documentar las fuentes, la novedad y vigencia de los materiales de apoyo o de la misma propuesta, la forma de la demostración o prueba de las conclusiones, el uso de recursos no lógicos en la demostración, su representación de la audiencia, el uso del lenguaje, y las figuras o recursos retóricos que utiliza. El resumen crítico solicita informe tanto de la estructura analizada como de los sustentos de nuestros juicios. Los conocimientos previos y el proceso de investigación que conducen al juicio final, tienen que estar claramente referidos en el resumen crítico. Se requiere análisis durante el proceso de estudio y de elaboración del resumen crítico.

Ser crítico es la meta. Una vez desvelada la forma en que un autor demuestra sus tesis, nos corresponde a nosotros pensar con cabeza propia: proponer y sustentar nuestros juicios. El proceso se repite pero con el lector en el lugar de la enunciación. Ahora nos corresponde fijar nuestra perspectiva, indicar en qué consiste el acuerdo o desacuerdo, y demostrar la tesis utilizando los recursos (métodos) probatorios que consideremos adecuados, según nuestra representación de la audiencia. Las cosas han cambiado. El proponente es quien elabora el resumen crítico y espera, como todo autor, sentar su conclusión siguiendo un plan ajustado a las características de su potencial lector; quiere oponer una tesis a otra. Para ello tiene que identificar a quién critica, y la fuente de la que toma la tesis de un autor. (¿Qué autor? ¿Cuál documento?) Luego, debe reportar con precisión y justeza el aspecto a destacar en el autor (¿Qué aspecto del documento?), exponiendo el asunto y señalando los elementos de juicio utilizados por el autor: ¿qué propósito, estructura o qué aspecto es relevante para la evaluación? Hasta aquí ha de seguir la perspectiva y propósito del autor, evitando referir subrepticamente sus ideas. Pero culminada esta primera fase, tiene que emprender el vuelo: el especificar y sustentar su crítica. Debe presentar evidencias en el documento interpretado pero también puede apelar a fuentes secundarias y apoyar en ellas su crítica,

con la debida referencia. Se trata de ilustrar con datos y referencias la tesis que se pretende sustentar.

Según estos criterios, la **estructura del resumen crítico** debe ser:

- Presentación, en la cual se identifica el documento objeto de la evaluación. Ofrecer datos sobre el autor y el documento.
- Resumen analítico del documento. Esto significa exponer el propósito, premisas, soportes, demostración y conclusiones para mostrar que se comprende el sentido del mismo. Declarar sobre qué está hablando el autor y qué está diciendo. Formular un juicio fundado sobre un documento requiere una adecuada comprensión del mismo, no la simple intelección del tema, sino la correlación de las variables que lo constituyen.
- Enunciar el aspecto seleccionado para la evaluación, pudiendo ser positiva o negativa. Debe indicarse con precisión el punto evaluado y ofrecer los sustentos que apoyan el juicio crítico.
- Desarrollar la crítica destacando los aportes o probando las faltas en que incurre el autor.
- Conclusión.
- Referencias.

El **procedimiento** para evaluar un aspecto de un documento (artículo, capítulo, o un libro en su totalidad) deberá contemplar las siguientes actividades:

Primera actividad: elaborar resumen analítico del documento a criticar.

Segunda actividad: identificar la idea a criticar.

Tercera actividad: desarrollar una investigación en torno al aspecto que se está criticando.

Cuarta actividad: esbozar y sustentar adecuadamente la crítica con documentos secundarios, de ser necesario.

Quinta actividad: preparación de versión final del resumen, corrigiendo errores de ortografía, gramática y estilo.

5.2.2. *Técnicas conversacionales y observacionales de recolección y procesamiento de información*

La observación

La observación con fines científicos se realiza con miras a lograr objetivos específicos, por esta razón se sigue por criterios de selección fijados por el investigador y se realiza en un determinado orden, pudiendo ser sometida a control y evaluación.

El tipo de inferencia que tiene el investigador en la observación, va desde hacerlo externamente, hasta implicarse en las relaciones sociales observadas como un actor o agente. El tipo de registro que realiza, va también desde el registro circunstancial de una característica, hasta el contacto directo y permanente con los acontecimientos; en cuyo caso no registra para describir sino que vive para comprender, incluso sin registros.

Las interrogantes **qué** (hechos, fenómenos, cosas, comportamientos, relaciones, procesos), **para qué** (explorar, describir, controlar, evaluar, establecer relaciones causales), **por qué** (desde una perspectiva especial y con un objetivo inmediato concreto, generar información, validar o comprobar teorías y métodos existentes), **cuando** (intencional o provocada experimentalmente o in situ, longitudinal o transversalmente), y **cómo** (ocasional, *sistemática, estructurada o no estructurada, con precisión o sin ella, participando o no, individual o colectiva*) muestran que observar es importante en cualquier tipo de estudio y que el tipo de perfil del observador y el tipo de observación que realice define a su vez el perfil de la investigación. Cuando se mide con fines descriptivos, se está en una perspectiva muy distinta a cuando se mide con fines de controlar y evaluar; y cuando se mide con fines de reportar y explicar mediante expresiones cuantitativas, las relaciones están en una perspectiva muy distinta a cuando se experimenta cualitativamente el caso, con fines de comprender.

De modo que hay variantes en la observación y también hay asociaciones recurrentes con otras técnicas, que se utilizan en momentos distintos de la investigación. La observación está vinculada especialmente

con las técnicas de construcción de muestras en los estudios estadísticos, y lo está también con las técnicas que en igual sentido son utilizadas como recurso final de presentación de los registros tomados durante la observación. Para medir, es necesario definir qué rasgos serán medidos y en quiénes se realizará las mediciones. Para comparar, igualmente es necesario tomar registros sobre comportamientos afines en espacios y lugares que serán objeto de análisis; e incluso para controlar, evaluar y proyectar, es necesario observar en secuencia los comportamientos que están siendo objeto de consideración. Especialmente, en las ciencias sociales, ambas técnicas no son separables; pero es notoria la importancia y significación de la observación.

Vista como un proceso, la elaboración del diseño de observación (el para qué y el por qué de la observación) es previa a su ejecución. Se requiere, en primer lugar, la decisión conceptual para que sea posible determinar qué se va a observar; y seguidamente, decidir sobre la circunstancia y momento en que se realizará la observación. El modo (los procedimientos) y los instrumentos que serán utilizados para las mediciones se verán condicionados por los dos momentos anteriores. La concepción está primero, la ejecución después, y, como en todo proceso, el control y la evaluación no faltarán, pues de ellos dependerá la efectividad y eficacia de la observación.

La entrevista

La entrevista es un método de investigación cualitativa. Cuando los procesos estudiados se constituyen en experiencias y no pueden ser observados, no hay mejor instrumento de investigación que la entrevista. A través de ella, el investigador accede a la información y también a la manera cómo los actores la construyen. Y no se limita a lo subjetivo, donde tiene su mayor fortaleza, puesto que también es de utilidad para el registro de información situacional.

No posee la entrevista una estructura definida, el modo directo en que se realiza de alguna manera lo impide. La entrevista se construye en la misma medida en que se interactúa y se construye el sentido de los mensajes que componen el diálogo. Los contenidos considerados en una entrevista, pueden ir desde lo más sencillo y cerrado, hasta el libre desarrollo, siguiendo el

tono del entrevistado. La forma como se desarrolla también puede oscilar entre lo informal y lo estandarizado, con utilización de guía para su elaboración y asimismo el modo como se registra la información resultante. Los canales para establecer la comunicación tampoco son rígidos; puede desarrollarse por teléfono, correo o cualquier otra vía, generalmente determinada por la naturaleza del estudio.

Quizá el detalle más relevante para este instrumento se encuentre fuera de su conformación, porque depende en gran medida del aspecto emotivo, más que del cognitivo. Es básico que haya claridad en los propósitos y en la conformación de las preguntas. Que sea suficientemente identificable la forma de medir los acuerdos y desacuerdos en cada opinión. Pero es indispensable que los dialogantes establezcan una relación de confianza, que posibilite disposición para ofrecer información privada pero confiable, y en la que sea posible separar los hechos de las opiniones y valoraciones.

La encuesta

La técnica de encuesta es una forma de registrar información común o con igual característica en varios sujetos a un mismo tiempo. La encuesta es cercana al cuestionario y consiste en la solución de preguntas cerradas o abiertas que se aplica simultáneamente a un grupo de sujetos.

Como en la observación, una vez que se determina conceptualmente el perfil de la encuesta, lo importante es qué se interroga, cuándo y cómo se registra la percepción del encuestado. La diferencia entre una encuesta y otra puede estar en el tipo de preguntas, pero también en la manera como se responden las preguntas, oral o escrita; con la opción de llenar el encuestado directamente sus respuestas, o haciéndolo el investigador o un auxiliar suyo. También puede estar la diferencia en los términos en que se registran los valores, pudiendo ser a través de disyuntivas, como las dicotomías del SI y NO; pero también puede ofrecer valores absolutos con una sola o múltiples opciones de elección, o en escalas para registrar niveles de percepción.



VI

CAPÍTULO

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

6.1.

Introducción

Este capítulo está redactado en forma de instructivo. Su estilo es directo y está dirigido a quienes se encuentren en fase de elaboración de **Proyectos de Investigación**. El alcance de este instructivo está concebido en forma modesta: no tiene validez para cualquier modalidad de proyectos, pero sí servirá para la primera aproximación, y abrirá el camino para profundizar en las particularidades de cada estudio.

Una investigación es un proceso complejo. La elaboración de un proyecto es una parte de ese proceso. Las instrucciones y pautas que se ofrecen a continuación están limitadas a la elaboración del proyecto. En un proyecto debe haber un equilibrio y coherencia mínimos entre las partes. Un desarrollo excesivo de una de ellas (Ej. el marco de referencia, ya sea teórico, histórico o jurídico, o cualquier otro aspecto) refleja una desproporción en el esfuerzo. Un proyecto no es una secuencia de partes que llevan al lector hacia alguna conclusión final. Su valor de verdad depende de la estructura lógica de sus partes, de su capacidad de mostrar un plan estructurado. Por ejemplo, la concordancia de las estrategias de investigación en relación a los objetivos propuestos, la suficiencia de la revisión bibliográfica preliminar, son factores que inducen al lector a aceptar la propuesta o plan de investigación.

Las partes del proyecto, además de estar relacionadas, deben ser congruentes. Las dificultades de coherencia y consistencia teórica entre las partes, debidas al manejo de las teorías y métodos, pueden obstaculizar

la inteligibilidad del plan de investigación. El enfoque que orienta la investigación no puede colidir con los instrumentos propuestos para la recolección y análisis de la información; los objetivos no deben encontrarse más allá de los límites y posibilidades del investigador; la revisión de la bibliografía debe resolver en gran medida las dudas que asalten al lector en esta primera fase de investigación. Asimismo, cada parte del proyecto debe tener su estructura y congruencia internas. Por ejemplo, los objetivos generales deben estar en correspondencia con los específicos, y así, las finalidades.

Por lo general, las investigaciones comienzan por una fase enunciativa, predominantemente descriptiva, en que se recopila información sobre asuntos relacionados con una idea central que orienta al investigador. Preferiblemente se busca información sobre un acontecimiento empírico o teórico; se intenta reconstruir una evolución histórica, prestando mayor atención al punto más desarrollado e intentando precisar los aportes teórico-metodológicos que las escuelas de pensamiento, comunidades científicas o personas con experiencia, han formulado para comprender el acontecimiento en cuestión. Aunque se trate de una primera aproximación, pronto se topa el investigador con una diversidad de vías que pudieran extraviarle y mantenerle ocupado sin avanzar. La **primera instrucción** sobre cómo tener un buen comienzo, es distinguir entre dos actitudes: querer conocer y querer incidir, porque con base en esta distinción es que es posible diferenciar entre objetivos y finalidades del proyecto de investigación, desde el mismo momento en que se plantea la aproximación al objeto de estudio.

Cuando se realiza una primera enunciación aparentemente ingenua acerca de la situación o proceso a estudiar, ya se está haciendo uso de una visión y recortando el objeto o situación existente, para convertirlo en el llamado “tema de estudio”. El tema de estudio no existe *per se*, es una construcción del investigador. Pero **¡cuidado!**, que en las ciencias sociales se confunde con mucha facilidad y frecuencia las ideas con los hechos, y se plantea conocer con la presunción de transformar.

En el recorte que hace el investigador está presente la intención suya, sus representaciones y la intención investigativa, conservadora o transformadora. La selección de tema de estudio o el recorte sobre un complejo de relaciones sociales para estudiarlo en detalle no es arbitraria ni mucho menos;

no está separada de sesgos o inclinaciones que bien pudieran denominarse políticas. Las diferencias de perspectiva y enfoque no son sólo técnicas; son además modos de representarse en general el conjunto de relaciones sociales; son expresiones de los intereses sociopolíticos en la investigación. En ocasiones, la intención se presenta subrepticamente como “necesidad” de personas implicadas en los procesos en estudio, como un proyecto que nace “desde ellos” y “para ellos”; y, en otros casos, la intención es presentada como urgencia fundada en nuestro conocimiento o experiencia de las tendencias en los acontecimientos estudiados. Pero, en definitiva, hay una concreción de fines personales, institucionales o de cualquier otro tipo en la elaboración de un proyecto de investigación. Hay conflictos políticos en la investigación, y también hay propuestas morales que pasan soterradas a la buena redacción y las “buenas y objetivas intenciones”.

Toda investigación tiene, entonces, fines que van más allá del conocer por conocer. La falacia del conocimiento por él mismo debe ser rechazada y también debe rechazarse la creación de falsas expectativas en las personas, en caso de trabajar con otros sujetos implicados. La toma de personas y sus relaciones como objeto a conocer y a transformar encierra manejos cuestionables moralmente, tanto a nivel del sujeto investigador como a nivel del sujeto “objeto”, que es investigado; las falsas ilusiones operan socialmente como el engaño amoroso.

Pero en todo caso, el lector de este trabajo no está a la espera de lecciones de este tipo, así que dejemos este asunto para otro momento, pues ya ha quedado sentado que es prioritario que el investigador tome conciencia de sus objetivos y fines, que fije posición aclarando su actitud como investigador y que sea consistente en su expresión verbal, evitando que el proyecto diga otra cosa, enmascarada o tácticamente trabajada en el discurso. El hecho es que el investigador piensa, y ya ha pensado algo del asunto que pretende investigar; o quizá, siendo un confiado seguidor de algún teórico, sin formarse prejuicios, no se da cuenta que asume la posición de aquel otro “profesional” en la materia que, defectivamente piensa por el investigador y fija posición sobre el tema en estudio. Cuando ese autor de apoyo indica “el camino”, entrega “el método”, utiliza representaciones que se suponen compartidas por el investigador. Por eso es que en este capítulo se deja “libre arbitrio” para la elección de tema.

Por otro lado, los ejemplos presentados en este escrito son de casos empíricos conocidos, y a cada investigador corresponderá ajustar el instructivo a sus necesidades específicas. Esta es solamente una fórmula, no la única fórmula. Si el investigador ya conoce otra o logra dar con una receta más simple, entonces este boceto habrá cumplido su cometido; tendremos una nueva fórmula y no será todavía la más simple ni la definitiva.

6.2.

Del título y su relación con los objetivos generales

Segunda instrucción. El título y el objetivo general no son independientes, pero cada cual debe ser completo. El título cumple la función de enunciado general respecto al objetivo, que también es denominado general. Cuando el título no logra precisar la intención y alcance de la investigación propuesta se requiere de alguna indicación que lo complemente. En estos casos, puede ser acompañado de un subtítulo, pregunta o alguna indicación que permita concretarlo, tal como precisar un período o grupo investigado; una pregunta que refiere la situación inicial o deseada.

Dada una investigación modelo, que trata sobre la forma de documentar las fuentes utilizadas, un título ambiguo puede ser:

Documentación de las fuentes de información

Este título no permite ubicar al lector suficientemente sobre qué orientación tendrá el estudio. El mismo puede ser útil para ofrecer indicaciones sobre cómo hacerlo. Muy bien, pero no ofrece claves sobre cuál sistema de documentación está siendo promovido. Además, del título no se infiere si la perspectiva es teórica o práctica e, incluso, bajo esta denominación es posible relatar desde cuándo y cómo se documentan las fuentes. Así que requerirá de alguna información que permita activar relaciones especiales en las representaciones del lector. Si el autor es una institución, el lector podrá suponer que se trata de un normativo que contempla la manera como en ella se documentan las fuentes, lo cual quizá haría innecesario la información complementaria.

La lectura del objetivo general permite resolver toda duda respecto a la intención del investigador. Pero esto no es necesario si el título ofrece información suficiente para ubicar al lector. En las portadas de presentación de los proyectos, ya hay alguna información que contribuye a contextualizar el título de un proyecto. Se indica por ejemplo, la institución o dependencia en que se inscribe el proyecto y el propósito académico de la investigación. Indicaciones como las siguientes pueden ayudar al lector a representarse el nivel académico en que se encuentra el estudio, pero tampoco es suficiente:

Documentación de las fuentes de información

Trabajo especial de grado para optar al título de

que otorga

Así es que el título, a riesgo de no resultar literalmente atractivo, debe ofrecer algunos descriptores o palabras clave que determinen y delimiten el tema de investigación. En este ejemplo, si el investigador tiene por intención evaluar la forma en que se está trabajando en un nivel académico dado y en un período especial, entonces puede acompañar el título de un complemento.

Documentación de las fuentes de información

¿Cómo refirieron las fuentes los trabajos de grado presentados en el año (....)
en el Postgrado (....) de la Facultad (....) en el año 200(.)?

Trabajo especial de grado para optar al título de

que otorga

Una investigación de este tipo, obviamente, no está orientada a lo normativo, sino a la evaluación de una situación empírica dada. Cosa distinta si cambiase el tenor de la pregunta a un perfil como el siguiente: *¿Cuáles sistemas de referencia son utilizados en los trabajos de investigación en las ciencias sociales?*

La pregunta no confiere mayor importancia al lugar y tiempo en que están siendo utilizados los sistemas de referencia sino a éstos como tal. El lector debe esperar una exposición positiva de los distintos sistemas, normas o estilos y ofrecer datos de apoyo que validen las afirmaciones o negaciones.

El primer título proyecta investigar cómo se están refiriendo las fuentes en los trabajos presentados ante una institución dada, durante un período especial y con el propósito de realizar alguna sugerencia. La audiencia de este trabajo no está conformada por un público que esté en proceso de elaboración de proyectos. En cambio, el segundo, que posiblemente esté orientado a ofrecer instrucciones para la realización de un trabajo, con ejemplos precisos sobre la forma más adecuada de hacer referencias, posiblemente sea más atractivo para la misma audiencia, porque quiere saber cuáles son los sistemas de referencia disponibles, cuáles son los más utilizados y sobre todo las ventajas o aceptación que en un país, comunidad académica o institución es más aceptado.

Tercera instrucción. El título y subtítulo están relacionados directamente con los objetivos y con las finalidades de la investigación. También estos últimos deben ser completos, pero no sólo esto, deben ser consistentes con el título ya esbozado.

Ante todo, conviene precisar qué se entenderá por objetivo. Los objetivos indican la intención teórica del investigador; ellos apuntan hacia logros cognoscitivos. El objetivo general desarrollado contribuye con la precisión del título del proyecto de investigación, aquél no logra expresar con exactitud el tema de investigación. El objetivo sirve para concretar el tema, ampliarlo o insertarlo en un marco mayor o para justificarlo. En los objetivos, el investigador o autor del proyecto debe dejar sentada claramente su intención investigativa, y el lector del proyecto debe percibir esa intención teórica del autor. La presentación de las intenciones de conocimiento difieren sensiblemente de la indicación de las acciones capaces de contribuir a la consecución del objetivo previsto. El nivel de logros teóricos previstos puede requerir de la incorporación y participación de otros actores, particularmente de los implicados en el proceso investigado; pero no por ello, tales acciones, del tipo que fueren, forman parte de la formulación del objetivo.

El título, entonces, enuncia el tema lo más preciso que puede hacerlo; mientras que el objetivo, muestra elementos cognitivos que orientan sobre la manera en que se concretará el estudio, tales como la perspectiva y enfoque del investigador, alguna metodología si es lo relevante, el período y alcance del estudio, haciendo referencia al campo objeto a ser considerado en la investigación. No es preciso cuál componente debe señalarse ni en qué orden. Eso depende de la jerarquía del rasgo en el proyecto de investigación. El objetivo es una carta de intención teórica, en la cual se manifiesta la disposición de jugar limpio, por eso su redacción tiene un perfil de objetividad y universalidad muy marcado. No puede haber algo oculto o supuesto, o, en su defecto, indefinido, pues tal situación perjudicaría la intelección del proyecto.

Un objetivo se compone de dos partes: un enunciado y su desarrollo. En el enunciado se indica en forma precisa el centro temático. En el caso del objetivo general del proyecto, su enunciado es el título del proyecto de investigación. Comúnmente, el objetivo general precisa lo expresado en el título; su función es de deslinde, de trazado de límites entre aquello que quedará comprendido en la investigación y lo dejado fuera, por eso no es obligatorio encerrar todos los linderos en un solo objetivo general. En ocasiones, varios objetivos pueden evitar una aglomeración de límites, precisiones, en una formulación forzada, totalizadora. Esto es así, porque no hay una sola forma de establecer límites. Cuando se indica un marco en el cual se inscribe la investigación, se está realizando una indicación de alcance y un trazado de límites.

Por ejemplo, para seguir con el título de ejemplo arriba indicado, el objetivo general debe aclarar toda duda respecto a lo que se quiere conocer. Aquí, no puede haber ambigüedad sobre si se quiere evaluar o describir y explicar, o si se quiere presentar un diseño de instrucciones apoyado en otros. Y no sólo debe ser preciso el objetivo general, sino también breve. Esto no limita, en número, la cantidad de objetivos. Si el caso lo requiere, un proyecto puede disponer de varios objetivos generales para concretar el contenido que comprende el estudio. Lo único que se debe tener presente, es el efecto multiplicador que tienen los objetivos generales al momento de desagregarlos en objetivos específicos, y en variables o tareas de investigación.

6.3.

Del título y su relación con las finalidades generales

Cuarta instrucción. El título también guarda relación con la finalidad o finalidades generales. Aquí es necesario tener presente que objetivos y finalidades son cosas distintas. Siguiendo el mismo esquema utilizado para establecer la relación entre título y objetivo, se comenzará por fijar el concepto de finalidad para luego establecer relaciones entre título del proyecto de investigación y finalidad.

Toda investigación está direccionada hacia algún logro práctico, objetivo. Además de la intención de conocer, el investigador, la institución patrocinante, etc., tienen sus fines. Estos pueden ser muy diversos. Es posible que existan algunos fines del investigador, otros de los actores implicados u otros relativos al carácter de la acción a realizar o de la transformación perseguida; y de nuevo otro etcétera largo, ya que es posible que concurren muchos fines, algunos de ellos no declarados. Todo esto es posible, pero debe especificarse muy claramente esa finalidad general de partida, que va a orientar la investigación.

Las finalidades también muestran una disposición del investigador, pero con una sensible diferencia en el contenido de la intención. En la formulación de finalidades se pretende manifestar en qué se quiere incidir. La actitud práctica y la disposición a alterar o conservar un estado de cosas están contenidas en el esbozo de las finalidades. En ellas, debe saltar a la vista del lector, una correspondencia y congruencia de fines entre sí; en caso de ser varios y en igual sentido entre fines y el título de la investigación. La claridad en lo fines es también determinante de la señalización o prefiguración de las acciones que podrían permitir la consecución del logro práctico previsto. Las acciones no pueden estar separadas de los fines, y así como se planifica metódicamente las estrategias y actividades que permitirán conocer, también es conveniente diseñar un plan de intervención. La finalidad sintetiza el cometido previsto de las acciones, capaces de conducir, alterar o conservar un estado de cosas o una situación dada.

Hay una diferencia marcada entre finalidades y objetivos. En un proyecto de investigación, al especificar finalidades y objetivos, debe observarse una direccionalidad diferencial. Por ejemplo, debe observarse que las finalidades apuntan hacia modificaciones al nivel de las relaciones reales, como ya se ha dejado ver; mientras que los objetivos apuntan hacia una apropiación teórica, hacia el conocimiento producido. Y tanto es así, que el primer comportamiento teórico consiste en hacer de un conjunto de relaciones sociales o físicas un “objeto investigado”.

Algunos tipos de estudio no marcan diferencias entre objetivos y finalidades, pues conciben a la transformación como prioridad, y se representan en cambio de modo cualitativo; algo perseguido al nivel de la experiencia y no de la teoría. Ahora bien, esto, que es típico de la investigación acción participativa, no es limitante para que en el proyecto se indique qué conocimientos se quiere propiciar en las personas y qué acciones estarán comprendidas en diseño para la intervención estratégica. Lo importante es que lo cognitivo y lo político, por más que marchen juntos, estén claramente esbozados en el proyecto; y que no se confunda las finalidades y los objetivos, por la circunstancia especial de que en esta tipología hay una identificación o encuentro entre ambos. Se exige una congruencia mínima entre finalidades y objetivos, que permita ver las conexiones entre la investigación y la acción.

No se critica que haya pretensión de logros en ambos niveles, pero sí que se confunda la cognición con la acción, y que se actúe con preferencia en un plano, prometiendo cambios en el otro. Esto sí es demagogia dentro de la investigación. Por ejemplo, si se conoce cómo están las cosas en un servicio, no con ello se mejora la calidad de ese servicio. Incluso, siguiendo con el ejemplo, muchos actores o personas insertas en el servicio saben cómo están las cosas allí, y de ese conocimiento que generalmente se produce inicialmente en los investigadores solamente, no se puede inferir un cambio, ni siquiera en la persona “consciente” de una situación cuestionable. Si se quiere investigar, se debe ir por algún camino; si quiere transformar o conservar, se debe ir por otro camino que se corresponda con la orientación de la acción transformadora o conservadora. Y, cuando se pretende ambas cosas simultáneamente, conocer y actuar (investigación acción), entonces la cosa cambia, porque se puede optar por otra fórmula, pero siempre intercalando un camino en otro;

es decir, avanzar en ambas direcciones: conociendo e incidiendo; investigando y actuando. Esta es la clave de la pretendida investigación acción, que es viable en tanto logre llevar a cabo en forma simultánea ambos planes. La integración entre la acción y la investigación es posible en este caso, planificando estratégica y cognitivamente la investigación y la intervención social. Es el ideal para las ciencias sociales, que colocan como su lema más general y abstracto la integralidad de la teoría y la práctica.

Una vez que ha quedado suficientemente argumentada nuestra concepción de las finalidades, es el momento de establecer las relaciones entre título y finalidades, para ver si a través de estas relaciones, es posible evidenciar aún más las diferencias entre objetivos y finalidades.

La relación entre título y fines no es tan directa ni mucho menos tan evidente. El título no dice gran cosa con relación a las intenciones del investigador. En la formulación de las finalidades, se pretende indicar qué es lo que se quiere lograr con la investigación proyectada. Si el investigador quiere estudiar o evaluar un servicio de salud o de otro tipo, entonces puede querer conocer cuál es el modelo de servicio, la formación del personal, su sistema normativo y operativo, para representarse qué está ocurriendo en el servicio, pero de estos contenidos no es posible inferir para qué lo quiere. Un enunciado general o título y un desarrollo, como es el objetivo general, puede ofrecer herramientas para evaluar el proyecto de conocimiento, pero no la intención; pues el conocimiento, en cualquiera de sus formas, aunque no es neutro, no es transformador por sí mismo.

Pero, el investigador es un sujeto de intención, y si está investigando algo, es precisamente porque tiene fines, expresos o no. En algunos, o en muchos casos, tales fines son sólo académicos, y no aparecen expresos en los proyectos de investigación. La cultura de los trabajos de investigación está llevando a reducir la investigación en los niveles de pregrado a un mero requisito institucional, y en el mejor de los casos, a una estrategia de formación: una manera de hacer experimentos en las ciencias sociales.

Diffícilmente va a encontrarse, salvo en trabajos de pre-universitarios, que el investigador ingenuamente formule fines de tipo académico, aunque cuantitativa y efectivamente estos fines sean los predominantes en las

investigaciones. ¿Cuántos trabajos de investigación no tienen por único fin la aprobación de un curso, la conquista de un título o de un ascenso? Y no piense que esta es una crítica dirigida a los estudiantes, hay también en este estado de cosas responsabilidad de otros actores coadyuvantes como el tutor, el asesor, el departamento, la cátedra, la institución, pues todos ellos son “personas” que mueven y constituyen la voluntariedad de su proyecto; ellos mueven el esbozo de fines de su proyecto desde afuera, operan como un compresor normativo de intenciones y posibilidades de investigación.

Por estas razones, resulta difícil pensar en relaciones inmanentes entre título y esbozo de finalidades. Generalmente, el título dice una cosa y las finalidades enuncian acciones que se corresponden con otros proyectos lejanos; acciones que desbordan los alcances de la investigación. Se indican, como finalidades, unos deseos o planes de cambio en el estado de cosas, en los procesos, que escapan a la investigación misma y que en verdad el investigador no tiene la menor intención de ejecutar.

En este contexto, las finalidades están cumpliendo en el proyecto una función sofisticada: están allí porque hay una casilla que exige indicaciones de finalidades, y no porque la investigación las implique o porque el investigador comprometido las pretenda. Las finalidades se esbozan a partir de una falsa ilusión, una expectativa romántica, a veces tomada de la experiencia propia; a veces extraídas de los anhelos de otros sujetos o actores implicados en los procesos. Pero lo que viene al caso en este capítulo, es una indicación positiva, una instrucción sobre cómo hacer las cosas y no la simple crítica.

¿Cuál debería ser la finalidad general? en una investigación que tenga por título: *Documentación de las fuentes de información*, y por subtítulo: *¿Cómo refirieron las fuentes los trabajos de grado presentados en el año (...) en el Postgrado (...) de la Facultad (...) en el año 200(.)?*

Si se tiene por intención mostrar cómo se están realizando las referencias y para ello se toma una muestra de trabajos presentados ante una institución durante un período dado, esto se hace con el propósito de establecer alguna comparación evaluativa, con algunos sistemas de documentación que sirven de guía a los casos encontrados. La finalidad, en este caso, consistirá en evaluar la manera como están siendo utilizadas las posibilidades de

referir fuentes y seguramente, sugerir algún sistema para normar la elaboración de las referencias y la preparación de las listas de referencias. Este es un fin congruente con el título y subtítulo de una investigación que apunta a un fin crítico. Es posible que el investigador maneje como hipótesis que en la institución y el período no haya sistematización en la documentación de las fuentes, y es necesario evidenciarlo para sugerir modificaciones. La finalidad debe indicar qué contribución aportaría el estudio para mejorar la situación, y ofrecer vías para solventar el problema identificado y descrito.

La finalidad puede estar dada, en el sentido en que los investigadores que se desempeñan en la institución encuentran en la situación académica una dificultad para desarrollar proyectos de investigación y exponer resultados, debida a la forma de documentar las fuentes. Al investigador que asuma un estudio de este tipo corresponde abrir nuevos horizontes de comprensión con su acción crítica. Su crítica no es contra la institución ni contra los reglamentos, sino una búsqueda de soportes empíricos para justificar una propuesta. Un estudio de este tipo tiene el propósito de abrir algunas posibilidades para una decisión política por parte de las respectivas autoridades, y la objetividad de la investigación puede estar acompañada de una acción paralela para lograr transformar la situación diagnosticada y así propiciar que se produzca en la práctica, en las situaciones evidenciadas como limitantes en la teoría, y estos límites son precisamente los que se fijan en las finalidades: ¿Hasta dónde se pretende llegar?

6.4.

De los objetivos generales y su relación con los objetivos específicos

Quinta instrucción. Los objetivos específicos desagregan o descomponen los generales. En ellos se muestran las implicaciones que tiene la pretensión cognoscitiva. ¿Cuáles componentes son indispensables o suficientes para la demostración pretendida o logro del objetivo general? Se postula, en ellos, los requisitos lógicos fundamentales para, desde la perspectiva teórica

anunciada, dar cumplimiento al objetivo general. El investigador programa un conjunto de acciones cognitivas a través de las cuales prevé alcanzar el resultado teórico.

Los objetivos específicos tienen una ordenación interna. ¿Cuál es la más adecuada? A la luz de la función teórica que cumplen los objetivos específicos es posible sugerir la ordenación más apropiada. Ellos pueden ordenarse siguiendo un criterio lógico, colocando como primer objetivo, aquel que condiciona lógicamente a los otros. También pueden ordenarse según un criterio operativo, indicando lo que es necesario hacer primero en sentido temporal y espacial. Los objetivos específicos proyectan el camino a seguir, precisando cada vez más el alcance de la investigación, concretándola y posibilitando la postulación de tesis más generales.

Son útiles, además, para establecer cuáles relaciones han sido abstraídas para el estudio y permiten simplificar procesos complejos, permitiendo, por su especificidad, orientar y coadyuvar al establecimiento de otros vínculos de mayor significación teórica. También facilitan la conversión en variables de aspectos precisos del estudio, contribuyendo con el análisis de datos y resultados y la construcción de funciones para representar las relaciones entre variables. Los objetivos específicos permiten prefigurar relaciones explicativas al apuntar hacia formatos de salida de información (tabulaciones, indicadores, etc., en casos de descripciones cuantitativas; y relatos, historias de vida, etc., en descripciones cualitativas).

Como podrá verse, el impacto que tiene la ordenación de objetivos se realiza con plena conciencia del criterio, que utilizado para ello contribuye con la factibilidad del estudio.

¿Cómo se formulan los objetivos específicos, de acuerdo a estos criterios? Si se hace uso de la noción de objetivo arriba expuesta, según la cual ellos se componen de enunciados y su respectivo desarrollo, tendrá que procederse del modo siguiente: en el caso de los objetivos generales, su enunciado coincide con el título del proyecto, como se explico; en cambio, para los objetivos específicos, el enunciado se acompaña en una sola formulación con su desarrollo, que para los efectos de los específicos es una justificación, una indicación de contenido o una precisión de secuencias, lógicas u operativas.

En la investigación que se está tomando como modelo, lo primero puede ser diagnosticar la situación o la manera como se está realizando la documentación de las fuentes durante un período especial, en una institución dada y en trabajos de cierto nivel. Pero será indispensable y lógicamente condicionante, el conocimiento del normativo existente para la documentación de las fuentes. Esto quiere decir que no es suficiente la presentación de los enunciados en forma simple. ¿Qué debería contemplar los objetivos específicos de la investigación que se viene proyectando?:

- Conocer los sistemas de referencia usados predominantemente en los trabajos y tesis de grado presentados en el período e institución en cuestión.
- Estudiar los normativos existentes en la institución para documentar fuentes de información, tales como manual de estilo aprobado o asumido por la institución o en uso en la especialidad en que se encuentre enmarcado el estudio.
- Cotejar cada tipo de referencia encontrado con las respectivas instrucciones que ofrece el sistema de referencia, aprobado o asumido por la institución o en uso en la especialidad en que se encuentre enmarcado el estudio.

Son pasos previos a la presentación de los resultados comparativos o a la elaboración de sugerencias sobre el diseño a proponer.

Los objetivos, y esto vale también para las finalidades, subordinan, en términos generales, la ordenación en forma temporal a la ordenación lógica. Se confiere mayor jerarquía al uso de una ordenación que responda a criterios conceptuales, teóricos, lógicos para ser más específicos, pues prefigura cómo será posible lograr tales objetivos. Los objetivos específicos son eventos conceptuales que se consideran suficientes para la consecución del fin conceptual buscado.

Concebidos de esta forma, ya puede visualizarse la relación que existe entre las llamadas “variables” (que en realidad son relaciones conceptuales que se perciben indispensables para fundar cada objetivo específico y a través de ellos mostrar el camino indicado en el objetivo general) y los objetivos específicos. La relación es concéntrica. El objetivo general tiene un círculo

interno que son los objetivos específicos; éstos tienen su respectivo círculo interno que son las relaciones específicas (llamadas variables a los efectos de las relaciones cuantitativas en la exposición) que le sirven de justificación y constituyen la parte denominada “desarrollo del objetivo específico”; y asimismo, siguiendo la metáfora de los círculos concéntricos, estas últimas relaciones simples pueden ser representadas a su vez por otras más visibles, palpables (los llamados indicadores en la exposición). Con esto quedó esbozado el vínculo entre la enunciación del objetivo específico y su justificación, y, se avanza hacia la futura manipulación de datos, el análisis y la exposición de los resultados de investigación.

6.5.

De las finalidades generales y su relación con las específicas

Sexta instrucción. El mismo esquema utilizado anteriormente para explicar las relaciones entre los objetivos generales y los objetivos específicos resulta útil para este caso, aunque en otro plano. La finalidad general debe ser precisada en las finalidades específicas. En estas últimas se enumeran abstractamente las acciones que conducirán al logro de los fines mayores. Se trata en este caso de acciones que conducen al fin general, que son planificadas estratégicamente para lograr el fin general. Esta distinción ofrece la oportunidad de diferenciar entre la planificación estratégica, como forma de trazar líneas de acción para alcanzar el propósito, del diseño metodológico, utilizado para planear el logro de los objetivos cognitivos.

Las acciones cognoscitivas (objetivos) y las prácticas o políticas (fines) pueden avanzar conjuntamente y, en este caso, tendría sentido hablar de investigación acción como dos procesos que se alimentan uno al otro; y esto de “alimentarse” también debe tenerse o tratarse con sumo cuidado, porque es posible un manejo de un proceso subordinado al otro. Las acciones del investigador/conocedor pueden conducir a un producto o resultado teórico; en cambio, las acciones del investigador/político, activista en el área

de la investigación, pueden producir profundos cambios políticos con pobres resultados teóricos. No confundir entonces, conocer con transformar, aunque sean procesos que marchen vecinos.

En la formulación de las finalidades específicas, la dificultad reside en que el centro de la acción no es el sujeto que conoce. Si se quiere incidir en una situación dada, es necesario que los actores del proceso, el otro, asuman la direccionalidad, la investigación y la acción. Lo previsto en la finalidad general no suele ocurrir por simple deseo del investigador. El logro de fines no depende directamente de la voluntad del investigador. Él planifica el programa de acciones, pero esto no es suficiente para lograrlo; en muchos casos, no es ni siquiera el investigador quien planea las acciones, ni el responsable de la ejecución, quedando para sí, sólo el rol de asesor. Con estas acotaciones se muestra, que es posible que haya independencia del fin cognoscitivo respecto al programa de acciones conducentes a los fines, y que cada cual puede estructurarse como un programa específico. Sin embargo, lo fundamental para este instructivo no es quién coloca el plan y lo ejecuta, sino llamar la atención sobre la importancia de planificar las acciones con el mismo empeño en que se realiza el diseño metodológico. El investigador debe estar consciente de las implicaciones de los alcances de su actividad, ya sea que los fines pertenezcan al investigador, a sujetos implicados, a instituciones, etc. La idea que se acentúa aquí es que las acciones pueden ordenarse en eventos, en planes que se suceden temporalmente y hasta pueden condicionarse, según el carácter de cada una de ellas. Esto es lo importante desde la perspectiva de un proyecto de investigación. Algunos eventos pueden condicionar a otros y por eso se ordenan las finalidades específicas, siguiendo un criterio de sucesión temporal o lógico (de prelación). Ambas ordenaciones son aquí posibles y tienen mayor jerarquía que la ordenación lógica, que fue considerada como significativa en el caso de los objetivos.

Por último, la relación que existe entre las finalidades generales y las finalidades específicas no es de justificación, sino de estrategia de intervención. Corresponde a los investigadores que contemplen esta posibilidad en sus proyectos, incluir en un apartado especial los enunciados y los respectivos desarrollos de sus lineamientos programáticos, y la direccionalidad que tendrá su investigación.

6.6.

De los instrumentos de investigación y las estrategias de intervención

Séptima instrucción. Los objetivos y las finalidades trascienden la relación con el conocimiento y la acción social, y dan entrada a los instrumentos de investigación y las estrategias de intervención. Sin plan no es posible conocer científicamente ni transformar efectivamente. Desde el mismo momento en que se elaboran los objetivos y las finalidades, se debe pensar en los instrumentos que permitirán la recolección y procesamientos de la información, así como las estrategias que posibilitarán una acción efectiva. El logro de cada objetivo y de cada propósito supone instrumentos especiales, y cada acción para que sea verdaderamente efectiva requiere formar parte de una estrategia de intervención. Por ejemplo, los instrumentos que se utilizan para procesar información contenida en documentos son fundamentales, y también lo son aquellos que sirven para recoger opiniones y percepciones por vía conversacional; y en igual forma, lo son las actividades de sensibilización y de estímulo de participación en los diseños de intervención social para la gerencia de políticas sociales.

6.7. De la definición y delimitación del objeto de estudio

Octava instrucción. Establecer con claridad los límites del estudio es condición para el éxito en la elaboración de un proyecto de investigación. Con esta delimitación, se quiere especificar que el proceso es mucho más amplio y complejo, pero que para este estudio “X” se hará abstracción **hasta donde sea posible** de los otros aspectos del proceso investigado. Se dice: aquí se suspende el juicio en relación a los aspectos x, y, z, que pudiesen tener incidencia en el estudio, porque se desestima o se considera imposible, con los recursos disponibles, un manejo adecuado de ellos, o porque en una primera fase se considera prioritario el estudio de los seleccionados.

Para establecer linderos, es necesario que haya claridad en los criterios utilizados para formular y delimitar el estudio (área de conocimiento en la cual se ubica la investigación, fundamentos teóricos que comparte, hipótesis, problemas teóricos o metódicos encontrados, alcance de la investigación,) y los procedimientos (espacio y tiempo en que desarrollará la investigación, actividades y estrategias de investigación). La delimitación no es necesariamente temporal ni espacial; también es importante la delimitación conceptual. Lo importante, para una investigación que tiene pretensiones de captar teóricamente un asunto o introducir modificaciones a una determinada situación actual, son los criterios que utiliza para concebir y ejecutar el estudio. Cuando el investigador elige los datos de apoyo que sustentarán sus juicios, es porque está haciendo uso de unos criterios, según los cuales los datos que utilizará son relevantes y concluyentes para la investigación.

Con frecuencia se confunde la dimensión teórica metodológica con la espacial y temporal del objeto de estudio. Estas últimas son también importantes, porque las preguntas dónde y qué período comprende el estudio, permiten contextualizar la significación de las teorías o hechos estudiados. En la delimitación se tiende a presentar las razones por las cuales se dará preferencia a unos aspectos particulares.

Las siguientes pautas pueden ser de utilidad para realizar la delimitación del estudio.

- Tener claridad en lo que es un objeto, cómo se plantea o elige y cómo se enuncia y cuáles son los elementos mínimos para enunciarlo.
- Identificar de quién es el problema, quién plantea el problema y con base en qué criterios y fuentes de información lo plantea.
- Consultar sobre perspectivas y enfoques desde los cuales se formula el problema, revisando información documental existente.
- Fijar los criterios para decidir el problema, valorando intención cognitiva, propósito y fuentes de información.
- Determinar el perfil del estudio.

6.8.

Del planteamiento y justificación del problema

Novena instrucción. Los objetivos generales no se justifican por los objetivos específicos. Como ha podido verse, no es ésta su función. Corresponde a la llamada justificación del problema o de la investigación cumplir este cometido. Por cierto que se toman como sinónimos dos cosas muy distintas, como se verá a continuación, puesto que una cosa es justificar una investigación y otra muy distinta es justificar un problema como tal, por su naturaleza, por la indicación del para quién es problema.

La justificación de la investigación está relacionada con los soportes empíricos y teóricos que se utilizarán para mostrar la necesidad e importancia de la investigación. Como ha quedado claro, la intención cognoscitiva y la intención política de la investigación son distintas; ahora se agrega que es necesario ofrecer las razones por las cuales se quiere conocer y transformar un acontecimiento empírico o teórico. Las razones que tendrá presente el investigador para alcanzar los objetivos y finalidades deben ser diferenciadas. Las primeras corresponden al campo metodológico; en cambio las segundas al campo ético. El estudio de los fines cognoscitivos u objetivos, y las vías para lograrlos, son objeto de estudio de una disciplina especial, metodología de investigación; mientras que el estudio del hombre y sus fines prácticos, corresponde a otra disciplina hoy en boga: ética, en este caso la ética de la investigación, con un status similar al de la ética médica y la odontológica.

Para justificar un problema, ante todo, debe plantearse la pregunta *¿cómo plantear un problema?* Es una interrogante poco considerada en los textos de metodología, sin embargo, es lo que reviste mayor dificultad. Hay varias vías para plantear un problema. La asistencia a una conferencia, a eventos científicos de actualización o debate en el área; o de igual forma los encuentros, coloquios, conferencias, jornadas, foros, talleres, seminarios (los cuales generalmente no tienen un carácter formativo sino polémico sobre el área temática) o el contacto con algún docente o investigador en el campo de investigación, pueden constituirse en vía para asumir la responsabilidad de desarrollar un estudio. La experiencia es, en consecuencia, una vía adecuada

para plantear un problema; y, por este motivo, se incluyó entre las técnicas fundamentales de investigación las dialógicas: tomar contacto con personas con mayor experiencia y conocimientos en el área, que puedan contribuir como asesores; es otra vía para plantear un problema.

Otra vía similar a la anterior, centrada en las personas, consiste en tomar contacto con aquellos que experimentan la situación, en lugar de conocerla. Está la vía empírica de aproximarse a las situaciones en las cuales se constata o experimenta el problema. Las técnicas de observación son útiles para lograr la aproximación al problema por esta vía.

La vía mayormente utilizada es la revisión de la literatura, que no es excluyente de las anteriores. La revisión de la literatura, previa al planteamiento de investigación, puede contribuir a perfilar la elección de tema y determinación del objeto de estudio. Si es exhaustiva, puede conducir al investigador a no tener que partir de cero y orientarle a profundizar estudios ya realizados, o a valerse de algunos aportes teóricos y/o metódicos de estudios anteriores, lo cual favorecerá asimismo la justificación de su investigación; porque el investigador podría sencillamente repetir un estudio con otro método, continuarlo con los mismos términos en que se realizó, profundizar en algunos de los aspectos planteados en el estudio, utilizarlo como modelo para realizar otro sobre otro objeto y con otro método o podría intentar resolver algunas de las interrogantes que allí quedaron planteadas. Pero también podría dedicarse a refutar ese estudio en general o sobre algunos aspectos de él, tales como los supuestos, el método utilizado; de igual forma a evaluarlo y de ser posible, complementarlo o replantearlo.

Esta vía es de gran utilidad, porque la información existente puede contribuir directa o indirectamente en el planteamiento de la investigación. Cuando se da el caso que un investigador revisa con fines informativos documentos que reportan estudios en campos distintos al que es de su interés y se pregunta, qué se propusieron sus autores, cómo lo hicieron y qué resultados obtuvieron, ocurre que alguna de estas preguntas básicas podría constituirse en un criterio para plantear su investigación.

Existen tres perspectivas desde las cuales es posible plantear un problema y justificar un estudio: teórica, empírica situacional y también la personal.

Desde una **perspectiva teórica,**

el investigador puede sentir la necesidad de “llenar un vacío” en las teorías. Identifica un aspecto que no ha sido “suficientemente desarrollado dentro de una teoría” e intenta complementarlo. Esa limitación en el conocimiento puede encontrarse en varios niveles que pueden llevar al investigador a (a) probar con la resolución de un problema alguna teoría, método, técnica o estrategia; (b) contribuir al nivel práctico con el desarrollo de una teoría, es decir, propone alguna teoría para resolver algún problema; (c) desarrollar una teoría profundizando en algunos de sus aspectos, a saber, su historia, sus fundamentos teóricos, sus métodos, aplicaciones y aspectos planteados en ella.

Desde la **perspectiva del fenómeno, relación o proceso estudiado,**

el investigador puede intentar plantear alguna solución a un problema identificado, sea por el investigador, la comunidad o cualquier institución. Esta perspectiva ofrece múltiples opciones porque no está desvinculada de los avances teóricos, pues la enunciación de un problema siempre se realiza desde algunos conceptos o conocimiento acumulado. Por ejemplo, cuando se cree que empíricamente se realizará un estudio de algunas enfermedades, muy pronto se establece uno o varios criterios de agrupación de las mismas y luego se configura una clase o varias con base en él o ellos. En casos como éste, el investigador maneja tipologías construidas por teóricos o por instituciones como la Organización Mundial de la Salud, que maneja una tipología de enfermedades, con codificación precisa y que muchos estudios toman como supuesto, al intentar identificar empíricamente quiénes, en una determinada región o sector social, padecen una determinada enfermedad y por qué. Asimismo, los criterios para realizar las descripciones y establecer las comparaciones están adscritos a teorías e instituciones con adelantos teóricos consolidados en el campo de investigación. En ocasiones, el uso corriente de una terminología hace pensar que ella no tiene paternidad ni correspondencia con enfoques teóricos, pero no es así. En la identificación del número de individuos que poseen una característica fija, o en la comparación entre grupos de condiciones similares para identificar variables que luego se consideran como explicativas de la situación estudiada, por abstracto que parezca, se está haciendo uso de teorías.

Desde la **perspectiva del investigador**

puede predominar una necesidad de capacitación o profesionalización. El investigador se plantea un asunto con la finalidad de: mejorar su comprensión de un tema; actualizar sus conocimientos; adquirir habilidades y/o destrezas para desarrollar actividades específicas y satisfacer así expectativas propias o ajenas; contribuir con otros agentes o instituciones. El investigador quiere revisar sus conocimientos respecto a un tema con el propósito de posicionarse en el campo laboral y percibir mejores ingresos. Se trata de retos personales que el investigador intenta alcanzar desarrollando un determinado tema. La investigación en este caso es un medio, pero no por ello deja de ser investigación.

Las siguientes pautas deben ser tenidas en cuenta al momento de plantear un problema y justificar un estudio:

- Revisar la posibilidad de acceso al campo en el cual se desarrollará la investigación y específicamente las posibilidades de obtención de la información necesaria en términos de tiempo, posibilidades de acceso a datos, capacidad para desarrollar los procedimientos de investigación disponiendo de equipos apropiados para obtener los instrumentos de investigación.
- Identificar los antecedentes teóricos y empíricos del problema.
- Enunciar los supuestos o hipótesis en los cuales se apoyará el estudio.
- Tener conciencia de los objetivos que se plantean, pues los objetivos son para realizarlos. Si se dice analizar, entonces tomar en cuenta cómo se realiza un análisis, mediante qué procedimientos; si se dice observar, considerar que existen técnicas y formas de observar consolidadas; si se va a diagnosticar, eso ya es otra cosa; si se va a evaluar, entonces también se dispone de gran experiencia acumulada en el área de evaluación.
- Indicar las fases para su desarrollo y los objetivos por cada una de ellas, especificando para cada objetivo las actividades y estrategias a seguir.
- Revisar los recursos materiales y humanos de que se dispone para desarrollar la investigación y examinar las fuentes de financiamiento en caso que no se disponga de recursos suficientes.

6.9.

De la elaboración del marco teórico

Décima instrucción. Una vez que se elige un área temática, debe iniciarse una fase de búsqueda o exploración con el propósito de determinar el estado del arte. Conviene entonces revisar: textos generales informativos sobre el tema, con el propósito de identificar fuentes y autores especializados y poder profundizar en la comprensión teórica del tema elegido; investigaciones anteriores sobre el mismo tema, para comprobar la evolución de la cuestión y cuáles son los aportes sobre el aspecto específico y los problemas e investigaciones que están abiertos; asimismo investigaciones sobre temas afines que pudiesen servir de modelo para el estudio; y documentos de apoyo teórico y metodológico que orienten técnicamente la investigación.

Técnicamente, los elementos de apoyo (ej. la revisión bibliográfica) pueden ser objeto de una elaboración independiente. Se puede realizar una investigación teórica mucho más extensa, y de cada aspecto (ej. el modelo médico; la situación económica y su incidencia en la estructuración y diseño de los pensum de estudio en una institución específica) se puede realizar una indagación intensiva. Pero **¿qué debe exponerse en el proyecto?** Solamente aquellos aspectos teóricos, históricos, jurídicos, etc., de competencia al objeto delimitado y a la reconstrucción realizada. Y además aquellos aspectos metódicos, que también son teóricos, y que informarán al lector sobre las estrategias y procedimientos que se utilizarán.

En el proyecto, es necesario evitar un desplazamiento del asunto investigado hacia el contexto teórico o histórico en el cual se inscribe tal objeto. Evitar, por ejemplo, contar la historia de la institución, el país, las autoridades, si no es información relevante para los objetivos de la investigación. Evitar, en fin, un desplazamiento temático hacia otro asunto o evento, distinto o no conexo a la investigación. Es cierto que el investigador puede poseer mayor información de un asunto, que tienen políticamente intenciones de evidenciar alguna situación, alguna relación incongruente con lo pautado, y que quiere hacer uso de una información o situación determinada para sustentar sus

conclusiones futuras: pero esta perspectiva crítica no le autoriza a desvirtuar la función de un proyecto dentro del proceso de investigación. En esta fase proyectiva es recomendable orientar la exposición de este marco teórico o de referencia histórica o jurídica hacia una preparación del lector y del investigador/actor, a la comprensión de todo el plan de trabajo. Si el lector no encuentra razones en las otras partes del proyecto para resolver sus dudas, es aquí donde potencialmente podría encontrarlas. Este es un espacio para la organización de ideas sobre cómo están los aspectos teóricos, históricos y jurídicos; y al mismo tiempo es un lugar para instruir al lector, para mejorar su competencia lingüística.

6.10.

De la elaboración del marco metodológico

Décima primera instrucción. El diseño es el plan para desarrollar el proceso de una investigación concreta, particular. En él se especifica qué se va a hacer, precisando cuál es el alcance de la investigación, qué modelo la orientará, qué tipo de información será utilizada y cuáles serán sus fuentes; pero especialmente, **cuál es la secuencia de actividades** (especificando momento y recursos técnicos) que se realizarán para lograr los objetivos y propósitos comprendidos en el estudio; por eso se considera que es un elemento clave para decidir la factibilidad de un estudio.

Las estrategias metódicas a ser expuestas son aquellas que seguirá el investigador durante la realización de su investigación.

Obviamente, la situación investigada puede implicar un método, porque en cada campo predomina una forma de construir sentido que es frecuentemente utilizada y porque cuando se trata de líneas de investigación existentes, el investigador se inscribe en ellas con un marco teórico y metódico preexistente. Sin embargo, es necesario que en cada proyecto individual se indique cómo se va a proceder durante la investigación. Esta es la pregunta que debe encontrar respuesta en este apartado.

Referencias bibliográficas

FUENTES IMPRESAS

- Bacon, F. (1984). Novum órganon. Orbis, Barcelona, España.
-
- Cohen, Louis y Lawrence Manion (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid, La Muralla, S.A.
-
- Collingwood, R. (2004). Idea de historia. México, Fondo de Cultura Económica.
-
- Feyerabend, Paul. (1974). Contra el método. Barcelona, España, Ariel,
-
- Fidias G. Arias. (2004). El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica. Caracas, Editorial Episteme.
-
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2003). Metodología de la investigación. México, Editorial McGraw-Hill.
-
- Kuhn, T.S. (1996). La estructura de las revoluciones científicas. F.C.E, Santafé de Bogotá, Colombia.
-
- Pascal, Blaise. (1981). Obras Completas. (Carlos R. de Dampierre, Trad). Barcelona, España, Ediciones Alfaguara.
-
- Popper, K. (1962) La lógica de la investigación científica. Madrid, España, Editorial Tecnos.
-
- Popper, K. (1982). Conocimiento objetivo. Madrid, España, Tecnos.
-
- Reyes ROMAN (1991) Terminologia Científico Social . Aproximación Crítica. Barcelona . Editorial Arthopos.
-
- Sabino, C. (2000). El proceso de investigación: una introducción teórico-práctica. Caracas, Panapo.
-
- SEPULVEDA j Finnneberg y cols (1993): SiDA su prevención a través de la educación una perspectiva mundial. México. Editorial El Manual Moderno.
-

FUENTES ELECTRÓNICAS

- American Psychological Association (<http://apastyle.apa.org/>).
-
- APStylebook (http://www.apstylebook.com/index.php?ref=google&gclid=COv1w-C_2o4CFQ6CPAo-dU2Uq9A)
-

Asociación de Idioma Moderno (<http://www.mla.org/style>)

Asociación de Idioma Moderno (<http://www.palomar.edu/dsps/actc/mla/>)

Avilán R., J. M. Partículas volcánicas e inmunomodulación de infecciones cutáneas en América Central. *Gac Méd Caracas*. [online]. sep. 2006, vol.114, no.3 [citado 24 Septiembre 2007], p.181-182. Disponible en: <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0367-47622006000300001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0367-4762.

Grimes and Schulz (2007). Descriptive studies: what they can and cannot do. Disponible en: <http://www.msu.edu/unit/chmrsch/Resources/2%20descriptive%20studies.pdf>.

H. Gardner, D.H. Feldman y M. Krechevsky (Comps.). (2000). El proyecto Spectrum. Tomo 1: Construir sobre las capacidades infantiles. Editorial Morata y Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Cide), Disponible en: <http://www.movilizacioneducativa.net/capitulo-libro.asp?idLibro=178&idCapitulo=1>.

Manual de estilo de la University of Chicago Press. Disponible en: <http://www.chicagomanualofstyle.org/access/trial.epl>

Medical Association Manual of Style o AMA Style. Disponible en: http://www.amazon.com/gp/reader/O195176332/ref=sib_dp_pt/105-5826189-9510804#reader-link

Microsoft Office Word. Estilos de las citas de bibliografía (<http://office.microsoft.com/es-es/word/HA102109193082.aspx?pid=CH100626363082>).

Organization for Standardization (ISO) (<http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/index.htm>).

Scopus (<http://www.info.scopus.com/>).

Social Science Citation Index (<http://scientific.thomson.com/products/ssci/>)

The Chicago Manual of Style Online (<http://www.chicagomanualofstyle.org/sitetour/>)

The Landmark Project. Son of Citation Machine (<http://citationmachine.net/>).

Wikipedia: Wikipedia no es una fuente primaria. Disponible en:

http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedia_no_es_una_fuente_primaria).

