

UDS

ANTOLOGÍA

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

4° CUATRIMESTRE

Marco Estratégico de Referencia

ANTECEDENTES HISTORICOS

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor de Primaria Manuel Albores Salazar con la idea de traer Educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer Educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tarde.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzitol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el Corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y Educativos de los diferentes Campus, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzitol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

MISIÓN

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad Académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VISIÓN

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra Plataforma Virtual tener una cobertura Global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

VALORES

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad

- Libertad

ESCUDO



El escudo de la UDS, está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

ESLOGAN

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Objetivo de la materia: Optimizar la formación del alumno con la perspectiva de la investigación, como fuente de mejora continua, podrá desarrollar criterios y actitudes de indagación y sistematización del conocimiento de la realidad educativa, así como conocerá las técnicas cualitativas y cuantitativas de aplicación en la investigación pedagógica.

ÍNDICE

UNIDAD I: Enfoques metodológicos y oficio del investigador en el proceso de investigación	9
1.1.- Enfoque cualitativo.....	9
1.2.- Enfoque cuantitativo.....	10
1.3.- .Cualitativo v/s Cuantitativo ¿epistemes y metodologías diferentes?.....	11
1.4.- Cuadro comparativo del enfoque cualitativo y cuantitativo en investigación educativa.....	15
1.5.- Enfoques metodológicos: ¿antagónicos o complementarios?	16
1.6.- ¿Cómo articular ambos enfoques metodológicos?	17
1.7.- ¿Cómo seleccionar el enfoque metodológico de investigación adecuado?.	20
1.8.- Preguntas para seleccionar el enfoque del método de investigación.	20
1.9.-El oficio del investigador educativo.....	23
1.10.- Las decisiones en la investigación social.....	25
1.11.- La distancia con el objeto de estudio	25
1.12.- Formación en investigación educativa	27
UNIDAD II: ENFOQUE METODOLÓGICO CUALITATIVO	29
2.1.- Características de la investigación cualitativa.	29
2.2.- La concepción de la realidad en el método cualitativo.....	30
2.3.- La importancia de la introspección y la empatía en la metodología cualitativa.	¡Error! Marcador no definido. 31
2.4.- La etnografía y su aporte a la comprensión de los fenómenos educativos.	¡Error! Marcador no definido. 32
2.5.- La perspectiva metodológica de la etnometodología.....	34
2.6.- La etnometodología en educación	36
2.7.- Algunos problemas y críticas que enfrenta la metodología cualitativa	37
2.8.- La recolección de los datos.....	38
2.9.- El análisis de la información recogida.....	49
2.10.- Etapas del análisis cualitativo	50
2.11.- Análisis de las diversas modalidades de obtención de datos	52
UNIDAD III ENFOQUE METODOLÓGICO CUANTITATIVO	54
3.1.- Características del enfoque metodológico cuantitativo en investigación	54

3.2.- El concepto de medición	55
3.3.- Alcances y límites del enfoque cuantitativo	56
3.4.- Formato del bloque metodológico cuantitativo y utilización del mismo.....	56
3.5.- Operacionalización de las variables.....	57
3.6.- Operacionalización del problema de investigación.	58
3.7.- Diseño de investigación y tipos de hipótesis	60
3.8.- Operacionalización de los conceptos	62
3.9.- Relación entre variables y dimensiones	62
3.10.- Relación entre variables e indicadores	64
3.11.- Relación entre indicadores e ítems	65
3.12.- Pasos a considerar en la operacionalización de las variables	65
3.13.- Instrumentos de registro cuantitativos: encuestas	66
3.14 . Definición de encuesta	66
3.15.- Pasos en la construcción y aplicación de una encuesta	67
UNIDAD IV: TIPOS DE ENCUESTA.....	70
4.1.- . Características generales de la encuesta	69
4.2.- La encuesta cara a cara o personal	72
4.3.- Encuesta telefónica	73
4.4.- Encuesta autoadministrada.....	74
4.5.- Encuestas electrónicas.	75
4.6.- Delimitación de las unidades de análisis y diseño de la muestra	76
4.7.- Tipos de muestras.	77
4.8.- Aspectos a considerar en la definición de una muestra probabilística.....	79
4.9.- Diseño del instrumento de registro.....	80
4.10.- Formato del cuestionario	82
4.11.- Confección de los ítems y preguntas.....	86

UNIDAD I: Enfoques metodológicos y oficio del investigador en el proceso de investigación

I.1.- Enfoque cualitativo

Primeramente, se hace necesario aclarar y explicar brevemente los términos “cualitativo-cuantitativo”, para luego describir y presentar las diferencias en su análisis y tratamiento. En los siguientes capítulos del texto se abordarán, por separados, los enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos, y se trabajarán profundamente los aspectos técnico - procedimentales de cada uno de ellos.

El término cualitativo se usa comúnmente bajo dos acepciones. Una como cualidad y otra, más integral y comprehensiva, cuando nos referimos a lo que representa la naturaleza y esencia completa, total de un fenómeno. Cualidad viene del latín qualitas, y esta deriva de qualis (cuál, qué). En sentido filosófico Aristóteles señala que “las acepciones de cualidad pueden reducirse a dos, de las cuales una se aplica con mayor propiedad y rigor”. (Martínes Miguéles)

“Igualmente, el Diccionario de la Real Academia define la cualidad como la “manera de ser de una persona o cosa”. Y el Diccionario que acompaña a la Enciclopedia Británica dice que la cualidad “es aquello que hace a un ser o cosa tal cual es”. Es esta acepción, en sentido propio, filosófico, la que se usa en el concepto de “metodología cualitativa”. No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, un grupo étnico, social, productivo, un producto determinado, etc.” (Martínes Miguéles)

I.2 Enfoque cuantitativo

Si bien lo cuantitativo generalmente se asocia directamente a la noción de número, y éste a su vez al campo de las matemáticas y la estadística, el término no se agota en ello. No es menos cierto señalar que el número no es el centro de las matemáticas, sino más bien un signo dentro del lenguaje matemático que tiene como eje central el orden. Tal como señala Jesús Ibáñez “hay matemáticas sin número... además que los números están supeditados a las palabras, pues el lenguaje matemático es parte del lenguaje común”. (Ibáñez, 1985)

Por otra parte, parece evidente que no es posible aplicar indiscriminadamente la matemática a la totalidad de los fenómenos sociales, ya que su aplicabilidad a la realidad empírica queda limitada y circunscrita a una parte de lo cognoscible. A este respecto, y refiriéndose a la Sociología, dice muy lúcidamente el gran intelectual de la teoría crítica, Teodoro Adorno:

“Parece innegable que el ideal epistemológico de la elegante explicación matemática, unánime y máximamente sencilla, fracasa allí donde el objeto mismo, la sociedad, no es unánime, ni es sencillo, ni viene entregado de manera neutral al deseo o a la conveniencia de la formalización categorial, sino que es, por el contrario, bien diferente a lo que el sistema categorial de la lógica discursiva espera anticipadamente de sus objetos. La sociedad es contradictoria, y sin embargo, determinable; racional e irracional a un tiempo; es sistema y es ruptura, naturaleza ciega y mediación por la conciencia. A ello debe inclinarse el proceder todo de la Sociología. De lo contrario, incurre, llevada de un celo purista contra la contradicción, en la más funesta de todas: en la contradicción entre su estructura y la de su objeto”. (Martínez Miguéles)

La asociación del enfoque cuantitativo con la búsqueda y posibilidad de alcanzar la verdad y objetividad acerca de los fenómenos transformó a este enfoque en la mirada y técnica hegemónica en los siglos XIX y gran parte del XX, no sólo en las ciencias naturales sino también en las ciencias sociales. Esto no se debe exclusivamente a los aspectos políticos-ideológicos que participan y conforman los diversos campos disciplinares que confluyen en las ciencias sociales, sino también por el carácter riguroso y la búsqueda incesante y metódica de los científicos que

operan en este enfoque, así como a los hallazgos relevantes que para las sociedades occidentales se han construido desde este tipo de enfoque. Cualitativo y cuantitativo aluden, por tanto, en el campo de la investigación en ciencias sociales, a diferentes miradas y búsquedas respecto de los fenómenos que se pretenden estudiar.

1.3 Cualitativo v/s Cuantitativo ¿epistemes y metodologías diferentes?

Planteada la diferencia de naturaleza básica entre ambos enfoques metodológicos, cabe realizarse la pregunta que inicia este punto. Para responderla es relevante recordar —gruesa y brevemente— las fases por las que ha atravesado la relación cualitativo-cuantitativo a lo largo de la historia de las ciencias sociales. Para realizar este recorrido tomamos las ideas que sobre dicho tema plantea Ray Pawson, y que resume muy adecuadamente Scribano. (Scribano, 2000)

La primera fase de este debate se caracteriza por permanecer dentro de lo que se podría denominar el puritanismo metodológico, en el cual la “guerra de los paradigmas metodológicos” es muy fuerte y con posturas bastante dogmáticas al respecto, en donde las discusiones son “metodocentradas”.

La aparición de una segunda fase, se puede apreciar con el surgimiento de un pluralismo pragmático como reacción a la metodolatría teniendo a las estrategias de triangulación como un aspecto a considerar metodológicamente con un énfasis pragmático de “salvación” de este debate. La tercera fase —que hoy estaría en desarrollo— consiste en la superación de la relación cualitativo-cuantitativo pensada desde un punto de vista dicotómico y excluyente, diluyendo un tratamiento aporético de la misma. Esta última fase se centra en lo relacional; dirige la discusión hacia una mejor articulación entre estrategias que puedan dar cuenta de la conexión entre mecanismos, contextos y agentes.

Si se sostiene que las metodologías cuantitativas son las únicas válidas, se está condenando a las ciencias sociales a la incapacidad de la búsqueda de aspectos latentes o no visibles respecto de los fenómenos que se procura estudiar, equivale a retener sólo cierto tipo de datos. Se podría remitir

a la siguiente analogía: es como comprobar que en el mar no existen peces pequeños, a través de una red de trama grande.

Con relación a lo cualitativo, se podría señalar que al renegar de la metodología cuantitativa asumiendo que lo cualitativo representa la única alternativa capaz de estudiar el fenómeno en toda su riqueza y profundidad, se caería en la ingenuidad de pretender condenar a las ciencias sociales a la formulación de proposiciones acotadas que nunca podrían plantearse y verificarse en un contexto más extenso y universal. Este caso, se podría homologar al siguiente ejemplo: es como captar las características fundamentales de ciertos peces en el océano pacífico mediante una caña de pescar manejada desde una playa.

La disputa, en términos epistémicos, se relaciona con la diferenciación entre los conceptos de comprensión y explicación, el primero alimentando filosóficamente a la perspectiva cualitativa y el segundo, haciendo lo propio con la cuantitativa.

El concepto de comprensión tiene una serie de acepciones en las cuales han participado desde filósofos griegos hasta autores modernos, tales como Edmund Husserl, Max Weber, John Dilthey, Martin Heidegger, Hans George Gadamer, etc. Si se pudiesen consensuar algunos aspectos del concepto, éste haría referencia a captar un objeto determinado no sólo desde su apariencia sino desde la búsqueda intensiva y profunda de ese objeto.

Se constituye en una forma de aprehensión más cercana a la esencia de ese objeto, es decir, refiere a la cosa en sí y no lo que se puede o mediante el cual se desenvuelve lo que estaba envuelto. Sería el método de las ciencias que se preocupa, principalmente, por la causa que desenvuelve lo envuelto. Los autores que han desarrollado y trabajado este concepto son variados, y en las ciencias humanas están asociados principalmente a la corriente filosófica positivista y sus derivaciones, con representantes como Auguste Comte, Emile Durkheim, Karl Popper, Paul Oppenheim, entre los más destacados. Así, por ejemplo, Karl Popper, ha señalado que explicar causalmente un proceso significa poder derivar deductivamente de leyes y condiciones concomitantes (a veces llamadas causas) una proposición. Continúa diciendo que en

toda explicación hay una hipótesis o una proposición que tiene el carácter de ley natural y luego una serie de proposiciones válidas sólo para el caso considerado. (Ferrater Mora, 1999, pág. 1190)

La diferenciación entre explicación y comprensión, es que el primero sería el método que se preocupa por dilucidar la causa última de un objeto-fenómeno, en tanto que la comprensión se interesa principalmente por profundizar en los sentidos de tal fenómeno-objeto. A partir de esta diferenciación (no necesariamente antagónica), se nutren los enfoques cuantitativos más explicativos —causales-extensivos— y, los enfoques de carácter más cualitativos —profundos-sensitivos.

Existen diversos autores que plantean la disputa desde una lógica tribal más que científica. Teniendo claro que existe una serie de hechos que la explican e incluso la fomentan. Ruiz Olabuénaga, plantea que: “es evidente la neta superioridad de la investigación cuantitativa en cuanto al volumen de su producción, a la sofisticación de sus métodos y la multiplicidad de sus técnicas, pero de ahí en modo alguno se puede deducir que la metodología cuantitativa sea más antigua, que sus resultados heurísticos hayan sido más importantes y que sus criterios de validez sean más rigurosos o definatorios... la investigación cualitativa se encuentra en una posición sorprendente e imprevista, sobre todo para quienes, tras años de status académico marginal, devaluado y despreciado, se encuentran con un inusitado nuevo interés en este tipo de investigación”. (Ruiz Olabuénaga, 1999)

Estando a la vanguardia del movimiento científico, las ciencias naturales aportaron todo su potencial (epistémico, teórico y metodológico) para la constitución de la Ciencia del Hombre: la ciencia social-humana. De allí que los hechos sociales sean tratados como simples datos o, para utilizar la expresión de Emile Durkheim, como cosas divisibles, separables, mecanizables e incluso manejables. No obstante, si bien hoy todavía es incipiente el debate sobre la objetividad y pertinencia de estos métodos empleados en las ciencias sociales, cada vez toman más fuerza los movimientos en pro de una opción “más humana” que reconozca el pletórico potencial que

guarda eso que algunos reconocen vacío, irracional y carente de utilidad científica: las relaciones sociales y el “mar de subjetividad” que les sustenta.

Frente a esta “nueva opción”, parte de la comunidad científica contrapone la urgencia del dato cuantificable antes que cualificable como garantía de validez y objetividad, aún en las investigaciones sociales. Lo que se genera así, producto de la “ansiedad” de algunos investigadores por obtener datos objetivos contruidos a partir de metodologías cualitativas, son dos argumentos fundamentales. El primero de ellos se refiere a la imposibilidad epistemológica de separar lo cuantificable de lo cualificable, ubicándolos como antagónicos irreconciliables. Y el segundo consiste en la pretensión, también epistémica, contraria a otorgar supremacía a los métodos cualitativos sobre los cuantitativos en la ciencia social, desestimando, en muchos casos, los valiosos aportes del dato construido de esa manera y asumiendo de esta forma la errada posición “fiscalista” que vio nacer la ciencia social. Ambas posiciones reduccionistas y defensivas, cierran la posibilidad de expandir el conocimiento si no es en base a la utilización de ciertos métodos.

Planteados estos conceptos y desarrollos, se hace conveniente presentar un esquema que resume los aspectos centrales de cada uno de los enfoques, pero que, de ninguna manera los agota, ni tampoco los divide de forma que sean posturas irreconciliables. A continuación, se expone una síntesis de las principales características y diferencias que asumen los enfoques ligados a lo cuantitativo y los enfoques que se basan en lo cualitativo:

I.4 Cuadro comparativo del enfoque cualitativo y cuantitativo en investigación educativa.

Enfoque Cuantitativo	Enfoque Cualitativo
Investigación centrada en la descripción y explicación	La investigación centrada en la comprensión e interpretación.
Estudios bien definidos, estrechos.	Estudios tanto estrechos como totales (perspectiva holística)
No obstante, está dirigida por teorías e hipótesis expresadas explícitamente.	La atención de los investigadores está menos localizada y se permite fluctuar más ampliamente.
La investigación se concentra en la generalización y en la abstracción	Los investigadores se concentran en generalizaciones específicas y concretas (teoría local) pero también en ensayos y pruebas.
Los investigadores buscan obtener una clara distinción entre hechos y valores objetivos.	La distinción entre hechos y juicios de valor es menos clara; se busca más el reconocimiento de la subjetividad.
Los investigadores se esfuerzan por usar un acercamiento consistentemente racional, verbal y lógico a su objeto de estudio.	El entendimiento previo que, a menudo, no puede ser articulado en palabras o no es enteramente consciente – el conocimiento tácito juega un importante papel.
Son centrales las técnicas estadísticas y matemáticas para el procesamiento cuantitativo de datos.	Los datos son principalmente no cuantitativos.
Los investigadores están desconectados, esto es, mantienen una distancia entre ellos y el objeto de estudio; desempeñan el papel de observador externo.	Tanto distancia como compromiso; los investigadores son actores que también experimentan en su interior lo que están estudiando.
Distinción entre ciencia y experiencia personal.	Los investigadores aceptan la influencia tanto de la ciencia como de la experiencia personal; utilizan su personalidad como un instrumento.
Los investigadores tratan de ser emocionalmente neutrales y establecen una clara distinción entre razón y sentimiento.	Los investigadores permiten tanto los sentimientos como la razón para gobernar sus acciones.
Los investigadores descubren un objeto de estudio externo a sí mismos, más que "crean" su propio objeto de estudio.	Los investigadores crean parcialmente lo que estudian, por ejemplo el significado de un proceso o documento.

Imagen: (Ruiz Olabénaga, 1999)

A partir de la distinción de las características y las diferencias de ambos enfoques, se hace necesario revisar y debatir la posibilidad de una integración metodológica que podría abrir la posibilidad de articular aspectos que ambos enfoques reconocen como deficientes e incompletos en el otro.

1.5 Enfoques metodológicos: ¿antagónicos o complementarios?

El debate se podría centrar en el antagonismo entre el número y la palabra, empero los autores señalan que ambos son parte integrante de un lenguaje que incorpora ambos elementos. La distinción ontológica entre la cantidad y cualidad abre las puertas del antagonismo, sin tener en cuenta que es posible la transformación de una en otra. Los que están desde la “trinchera” cuantitativa señalarían que lo “preciso” está en la cantidad, así como lo “impreciso” se encuentra en la cualidad, en la cual una ecuación identificaría la cantidad como aquello precisable y la cualidad como aquello que hace impreciso y por ende es imprecisable. (Delgado & Manuel, 1995, págs. 69-70)

Estos autores proponen una salida al antagonismo a partir de lo que denominan una complementariedad por deficiencia, la cual en simples palabras se refiere a que las debilidades y desventajas de un enfoque son generalmente las virtudes y fortalezas del otro, y si bien los enfoques quizás “no se toleren” (o más bien los actores-agentes los hagan intolerables) éstos se necesitan en virtud del enriquecimiento y profundidad de la actividad investigativa en las ciencias humanas. Desde esta perspectiva, lo cualitativo y lo cuantitativo no serían antagónicos.

En consonancia con estos debates a nivel teórico, las opciones metodológicas por las que ha optado gran parte de la comunidad científica en la actualidad se caracterizan por abrir espacio a la complementariedad de ambos enfoques. En el desarrollo de la historia de la investigación educativa se distinguen etapas en las que los énfasis metodológicos han estado puestos en la descripción de los fenómenos educativos, la cuantificación de los mismos, y recientemente se ha destacado la predominancia de investigaciones cualitativas, basadas en la creencia de que esta forma se aproxima de “manera más profunda” al objeto.

Sin embargo, actualmente se pueden encontrar innumerables ejemplos de investigaciones que integran y complementan distintos enfoques en la medida que complementen la construcción del objeto de estudio y además puedan ser un aporte claro en términos prácticos, desde sus hallazgos y resultados. La realidad concreta de la investigación social y educativa en particular va demostrando cada vez más la insuficiencia de ambos enfoques al ser tomados por separado; ya que los procesos sociales y los comportamientos humanos implican tanto aspectos simbólicos (significaciones y sentidos), como elementos medibles, ya sean números, tamaños, tipos, etc. En este sentido, se puede señalar que ni las observaciones localizadas, ni la frecuencia y magnitud de los fenómenos lograrán una aproximación, que podría denominarse, más completa al objeto estudiado. (Delgado & Manuel, 1995, pág. 88)

El campo de la investigación social se desarrolla fundamentalmente a partir del hábitus de sus agentes y cómo éstos por medio de sus relaciones son capaces de imponer nuevas perspectivas para desarrollar el campo e incrementar las variantes del oficio del investigador social. En la medida que un campo está abierto al debate, revisión y posibles cambios en su interior, las perspectivas de “evolución” de éste y de sus agentes, son incuestionables. Por el contrario, si en un campo se imponen los cánones tradicionales y el poder de agentes reticentes a nuevas visiones, las perspectivas de desarrollo en su interior son prácticamente nulas y el aporte del campo al “desarrollo científico” sería limitado.

1.6 ¿Cómo articular ambos enfoques metodológicos?

La dicotomía radical de ambos enfoques, en cuanto a la pretensión de ser excluyentes por naturaleza, se puede evitar reconociendo sus respectivas limitaciones y abriendo la posibilidad a una complementariedad por deficiencia. “La complementariedad por deficiencia se centra en la demarcación, exploración y análisis de un territorio que queda más allá de los límites, características y posibilidades de un enfoque opuesto”. (Delgado & Manuel, 1995, pág. 89) Este tipo de complementariedad, tiende a centrarse generalmente en una representación de carácter metodológico. En este sentido, es necesario reconocer los límites epistemológicos de lo cualitativo

y cuantitativo, de esta forma adecuar la pertinencia epistemológica y, posteriormente, los instrumentos de recolección de información al fenómeno que se pretende construir mediante la investigación.

Sería de escasa responsabilidad señalar que la solución al problema del antagonismo cualitativo/cuantitativo, está en la simple aplicación simultánea de ambas estrategias para luego formar una especie de collage investigativo, sin una concepción y ejes claros. Existen intentos heurísticos en la actualidad para salvar el obstáculo presentado, como son las conocidas técnicas de triangulación a partir de las cuales se pueden encontrar puntos teórico-conceptuales comunes desde diferentes puntos de vista sobre el mismo fenómeno. Esta herramienta permite hacer dialogar ambos enfoques con el objetivo de lograr resultados más completos en la comprensión del fenómeno.

El término triangulación, ha sido tomado de la topografía, y consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno. En sentido amplio, en las ciencias humanas se pueden realizar distintos tipos de “triangulaciones”, cada una de ellas, al realizarlas mejoran notablemente los resultados de la investigación. De una manera particular, se pueden combinar, en diferentes formas, técnicas y procedimientos cualitativos y cuantitativos.

En investigación social, se pueden identificar y utilizar distintos tipos básicos de triangulación:

1. Triangulación de métodos y técnicas: consiste en el uso de múltiples métodos o técnicas para estudiar un problema determinado (como, por ejemplo, el hacer un estudio panorámico primero, con una encuesta, y después utilizar la observación participativa o la técnica de entrevista);
2. Triangulación de datos: en la cual se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información;

3. Triangulación de investigadores: en la cual participan diferentes investigadores o evaluadores, quizá con formación, profesión y experiencia también diferentes;
4. Triangulación de teorías: consiste en emplear varias perspectivas para interpretar y darle estructura a un mismo conjunto de datos;
5. Triangulación interdisciplinaria: con la cual se invocan múltiples disciplinas a intervenir en el estudio o investigación en cuestión (por ejemplo, es frecuente que en una investigación educativa, puedan confluir distintas disciplinas, tales como: la psicología, la sociología, la historia, la antropología, etc.). (Martínes Miguéles)

“Conviene, sin embargo, advertir que no se puede dar, hablando con precisión epistemológica, una triangulación de paradigmas epistémicos, como insinúan algunas personas empleando ciertos procedimientos que llaman ‘pluriparadigmáticos’”. No se puede jugar al ajedrez, ni a ningún otro juego, utilizando dos o más cuerpos de reglas diferentes o, peor aún, antagónicos. Lo menos que se puede decir de esas personas es que están usando el concepto de ‘paradigma’ en forma errónea”. (Martínes Miguéles) De esta forma, es preciso consignar que, cada uno de ellos, es decir, cualitativo-cuantitativo, tiene sus propios fundamentos epistemológicos y que, al utilizarlos, no significa conjugarlos, sino hacerlos dialogar, cada uno dentro de sus especificidades, características y limitaciones.

Es posible que con frecuencia un investigador crea que a través de la selección y el uso de ciertas técnicas se resuelve el problema de la complementariedad. No se trata solamente de una cuestión eminentemente instrumental (aunque existe bastante de ello), sino que la articulación y más aún la decisión de utilizar algún(os) enfoques no es un aspecto tecnológico-instrumental, puesto que la investigación se decide principalmente en aspectos de carácter sustantivo que operan desde una lógica epistémica y teórica, las cuales dan paso o restringen la utilización de determinadas técnicas e instrumentos de recolección de información y de análisis de la misma.

1.7 ¿Cómo seleccionar el enfoque metodológico de investigación adecuado?

A partir de los contenidos anteriores, parece necesario y oportuno visualizar la posibilidad de integración de lo cualitativo y lo cuantitativo. En investigación social y educativa, teniendo claro el fenómeno de estudio, interesa saber qué se necesita conocer de él. A partir de esa pregunta, es cuando se establecen los enfoques, técnicas y procedimientos para llegar a ese conocimiento.

A continuación, se presentan algunas interrogantes que son de utilidad para la selección de el/los enfoques, las cuales guían al investigador en utilizar uno, otro u ambos métodos.

1.8 Preguntas para seleccionar el enfoque del método de investigación.

- ¿Se busca la magnitud o la naturaleza del fenómeno?

Esta interrogante hace mención a lo que se denomina el criterio sobre el nivel de adecuación y propiedad para el uso de metodologías cuantitativa y/o cualitativas. Existen fenómenos cuya naturaleza se centran básica y esencialmente en la extensión (magnitud, cantidad, espacio), como es, por ejemplo, el estudio de la realidad objeto de la geometría o, más cercano a las ciencias sociales, la intención del voto de una población. Es frecuente que los estudios que se centran más en la magnitud tengan un componente estadístico relevante, el que se constituye en eje conceptual de las técnicas de trabajo investigativo. Se puede señalar, como un referente clave, que la estadística (eje de los estudios cuantitativos) trabaja adecuadamente con objetos-fenómenos constituidos por elementos homogéneos, pero disminuye notablemente su capacidad en la medida que éstos son de características más heterogéneas, donde entra en acción lo cualitativo. Entonces, lo cualitativo cobra especial relevancia en estudios de carácter heterogéneo en donde no interesa dimensionar magnitudes, sino más bien explorar naturalezas.

- ¿Se desea conocer un promedio o una estructura dinámica?

Un investigador debe ser capaz de analizar sus objetivos implícitos respecto del objeto de estudio. Puede encontrarse en la dicotomía de estar en la búsqueda del promedio y variación de una o más variables en una gama amplia de sujetos y la relación entre esas variables, o intentar comprender-entender la estructura organizativa, la red de relaciones de un determinado fenómeno. Si se busca lo primero como, por ejemplo: estatura, edad, escolaridad, puntajes académicos en una población, o la opinión general sobre un tópico, se hará a través de una muestra representativa de individuos de acuerdo con las técnicas cuantitativas del muestreo. Si, por el contrario, lo que se desea es comprender-entender la estructura compleja o sistema de relaciones que conforman un fenómeno social como, por ejemplo: el rechazo escolar, la calidad del rendimiento, la participación de la familia en educación, la percepción de los sujetos acerca de una organización educativa, de un gobierno, etc., se realizará por medio de técnicas de corte cualitativo, dependiendo del objeto de estudio. En las ciencias humanas, en general, esta última situación es la que daría mayor sentido y significado a cada elemento constituyente de la primera opción, por lo que la complementariedad se abre aquí como una alternativa posible.

- ¿Se persigue la explicación extensiva nomotética o la comprensión idiográfica?

Es evidente que estos dos términos (nomotético e idiográfico) son correlativos y apuntan a fines diferenciados entre sí. Al utilizar conceptos o estructuras cualitativas de un grado de complejidad mayor (comprensivos, con contenido profundo) se aplicarán a menos sujetos, pues serán muy individuales, idiográficos y, en consecuencia, tendrán escasa extensión. Si, por el contrario, los conceptos o estructura son simples, con escasas notas (poco comprensivos), como sucede frecuentemente cuando se estudia una variable cuantitativa, se aplicarán a una cantidad mayor de individuos, por ello serán nomotéticos y tendrán gran extensión. De alguna manera esto es lo que los autores Delgado y Gutiérrez denominan “complementariedad por deficiencia”. Los fines de la investigación y los intereses del investigador determinarán en cada situación cuáles son las opciones mejores, es decir, qué nivel de generalización (extensión) será el más conveniente y, en consecuencia, qué grado de significación (comprensión) se puede llegar a obtener.

¿Se pretende descubrir “leyes” o comprender fenómenos humanos?

Respecto a esta interrogante, en los apartados anteriores se ha explicado la diferenciación entre explicación y comprensión, dejando en claro que la primera busca establecer causas y, en su fin último, descubrir reglas o leyes que den respuestas verdaderas a determinados fenómenos. Por otra parte, la comprensión, busca una relación subjetiva-intersubjetiva con el objeto-sujeto estudiado y se centra en la búsqueda del entendimiento de dicho fenómeno con la finalidad de encontrar un sentido a éste. Cuando una entidad es una composición o agregado de elementos (diversidad de partes con escasa relación), puede ser, en general, estudiada adecuadamente bajo la guía de los parámetros de la ciencia cuantitativa tradicional, en la que la matemática y las técnicas probabilísticas tienen un rol fundamental. Cuando, en cambio, un fenómeno no es sólo una suma de elementos, sino que sus “partes constituyentes” forman una totalidad organizada con interacción entre sí, su estudio y comprensión requiere la aprehensión de esa estructura dinámica que la caracteriza y, para ello, requiere una metodología de corte cualitativo.

- ¿Es la generalización un objetivo esencial de toda investigación?

En los últimos tiempos, en las investigaciones de ciencias sociales y educación, las generalizaciones han ido perdiendo hegemonía, quizás no en el volumen de estudios, pero sí en la relevancia práctica de ellos. Se ha ido dando paso a los estudios de carácter más comprensivo y menos extensivo. La prioridad estaría puesta en que las magnitudes no dan respuesta a todas las motivaciones y procesos internos de los sujetos. En las ciencias humanas, se ha ido valorando cada vez más, en diversos ámbitos, la “verdad local”, aquella de las soluciones particulares, ligadas a una cultura, una institución, un grupo social, una escuela, e, incluso, una persona particular. Esta mirada ha sido asociada a algunos movimientos filosóficos relacionados con la posmodernidad, en la cual la revalorización de lo interno, de lo particular, ha cobrado sentido a partir de lo que Jean François Lyotard (para muchos padres del movimiento posmoderno) denomina: “la caída de los grandes relatos”

1.9 El oficio del investigador educativo

La metodología de la investigación está condicionada frecuentemente por el fundamento filosófico del investigador y por las características de lo que se investiga. Sin embargo, el proceso que se lleva a cabo para desarrollar la investigación, no es menos importante para alcanzar el conocimiento que un sujeto se ha propuesto aprehender.

El sujeto conocedor o aprendedor de cierta “realidad”, realza su importancia, ya que será él quien determine ciertas cuestiones importantes, en cuanto a contestar a las preguntas: qué investigar, por qué, cuándo, cómo y qué procedimientos utilizar para llegar a los fenómenos educativos estudiados. El tema del conocimiento convoca a reflexionar acerca de qué es y cómo es posible conseguirlo. El problema y los problemas del conocimiento, han sido tratados fundamentalmente por los filósofos y sociólogos del conocimiento. Al preguntarse ¿Qué es el conocimiento?, generalmente, se le liga a la realidad. La fenomenología del conocimiento, señala en el sentido amplio, que el conocimiento, “sería pura descripción de lo que aparece o de lo que es inmediatamente dado”. La fenomenología del conocimiento, se propone poner de manifiesto el “fenómeno” o el “proceso” del conocer. Por lo tanto, “conocer es lo que tiene lugar cuando un sujeto (llamado cognoscente) aprehende un objeto (llamado objeto de conocimiento) o, simplemente “objeto”. Conocer, es aprehender, es decir, el acto por el cual un sujeto aprehende un objeto. Por otra parte, es necesario hacer una distinción entre conocer y saber.¹

Generalmente se utilizan indistintamente, en ambos casos se conoce, o se sabe que va a ocurrir algo, sin embargo, el conocer conlleva la razón, una justificación necesaria para declarar lo que se conoce. (Ferrater Mora, 1999, págs. 656-659)

Al abordar el tema de investigación social y su metodología, es ineludible considerar que el conocimiento consta de al menos cuatro elementos que lo constituyen y lo limitan. A saber: el sujeto, el objeto, la operación cognitiva y los pensamientos.

El sujeto, es aquel que se propone obtener conocimiento. En este sentido al realizar una investigación, el sujeto investigador se ubica en un reto que es culminar con resultados de conocimiento. Esta acción es muy distinta a la de decidir sobre ciertos temas de acción. Por ejemplo, sobre la forma de abordar un proyecto educativo o cómo enfrentar el mejoramiento de la enseñanza. De esta manera, el proceso de investigación es aquel donde la tarea del investigador es la que se fundamenta en conocer “una realidad” con la que no necesariamente interactúa.

Por otra parte, señala Grajales, el objeto del conocimiento es la cosa o persona conocida. El conocimiento implica una correlación entre objeto y sujeto. El sujeto sufre una modificación durante el acto del conocimiento mientras que el objeto puede o no sufrir modificación, dependiendo del contexto en el que se desarrolla el acto de conocer.

El tercer elemento del conocimiento es la operación cognitiva y se trata de un proceso principalmente psicológico, necesario para que el sujeto se ponga en contacto con el objeto y pueda obtener algún pensamiento acerca de dicho objeto. Esta operación cognitiva dura un momento, mientras que el pensamiento obtenido permanece en la memoria del sujeto y puede ser traído a la conciencia nuevamente con una segunda operación mental.

Cada vez que se conoce algún objeto queda una huella interna en el sujeto, en su memoria, y consiste en una serie de pensamientos, que nos recuerdan el objeto conocido. De modo que el cuarto elemento del conocimiento lo constituyen los pensamientos: expresiones mentales del objeto conocido. Es un contenido intramental a diferencia del objeto que es extramental. De manera que, provistos de pensamientos obtenidos por medio de la interacción entre sujetos y objetos, estamos en condiciones de ejercitar el acto de pensar. Reflexionar, pensar, consiste en enfocar la atención hacia los objetos intramentales previamente obtenidos y combinarlos a fin de obtener otros nuevos. El conocimiento, es el fenómeno en donde una persona o sujeto capta un objeto y produce internamente una serie de pensamientos o expresiones del objeto. De esta forma, es la operación por la cual un sujeto obtiene expresiones mentales de un objeto.

1.10 Las decisiones en la investigación social

Tomar decisiones respecto a la selección del fragmento de la realidad a estudiar, claramente debe determinar qué es lo que desea aprehender, cómo lo va a aprehender, cuáles serán las estrategias que utilizará para abordar el objeto.

La investigación social y educativa enfrenta el desafío de ofrecer conocimiento que no es de sentido común con relación a partes o fragmentos de la realidad en la cual se interconectan variados fenómenos, que a su vez son posibles de observar desde muchas ideas teóricas diferentes (desde diversos lentes). Tal como señala Max Weber, en la realidad todos los fenómenos son relevantes en sí mismos, justamente por ser parte de la realidad, unos pueden ser muy relevantes por ser reiterados en distintas situaciones, otros pueden ser muy relevantes por ser muy singulares. Unos sostienen su relevancia mostrando continuidad en el tiempo, otros por ser “nuevos” o “renovados”. Todo puede ser relevante y todo puede estar vinculado con todo. No obstante, el investigador selecciona u opta entre una multiplicidad de alternativas. La selección de unos y no otros fenómenos es una de las tantas decisiones que toma ese actor-agente que se denomina investigador social. (Grajales Guerra, 1999)

Cada una de estas decisiones, exigen del conocimiento respecto a los fenómenos mismos y, también, a las ideas teóricas desde las que se observa.

El término fenómeno no debería ser entendido de manera cosificada, ya que incluye los significados sociales.

1.11 La distancia con el objeto de estudio

Este hecho refiere a la posibilidad de distancia, de separación, de alejamiento de aquello que es familiar, en tanto individuos, situaciones, fenómenos, relaciones y/o procesos. Este distanciamiento es lo que Bourdieu denominó “ruptura epistemológica”, aunque con otros matices también es reconocida su necesidad desde otras posiciones epistemológicas. Es posible

señalarlo también como actitud natural en el sentido fenomenológico del término, es decir, la actitud pragmática con la que el investigador se enfrenta al mundo de la vida cotidiana.

El sociólogo Max Weber señala que el punto de vista crea el objeto. Con lo anterior, deja de manifiesto que no niega la posibilidad de que el conocimiento del sentido común no sea objeto de investigación científica, lo es, e incluso actualmente constituye un área de creciente interés para la sociología, como es la sociología de la vida cotidiana. Por ello, el distanciamiento se constituye a partir de la puesta entre paréntesis del propio sentido común del investigador, para que en un proceso científico pueda visualizar por medio de cualquier metodología la posibilidad de validarlo o invalidarlo.

En relación a este tema resulta pertinente la observación de Jesús Ibáñez respecto a que la información no se recolecta como se puede hacer con los frutos, sino que se produce en un proceso dinámico entre el investigador y la realidad. (Ibáñez, 1985) Ese poner entre paréntesis (la e poché fenomenológica) es suspender el conocimiento de sentido común que todos tenemos como individuos, suspender la actitud natural, ya que esta actitud supone un actuar de manera pragmática sin cuestionarse acerca del ser y la esencia posible de los fenómenos sociales, precisamente porque éstos son naturales.

Corresponde al investigador la selección del ángulo de observación y de las ideas teóricas desde las cuales enfocarlo. Evidentemente, no es posible tomar decisiones sobre las ideas teóricas sin el conocimiento previo de esas ideas, e incluso sin la reflexión crítica acerca de lo que permite conocer cada una de esas posiciones teóricas, como también de lo que es limitado conocer. En este sentido, corresponderá al investigador indagar y revisar cada una de las decisiones respecto al marco teórico y epistemológico presentes en el estudio, así como las potencialidades y desventajas de dicha selección teórica.

I.12 Formación en investigación educativa

La formación en investigación educativa es sumamente relevante en el sentido de que el investigador debe realizar un conjunto de lineamientos para abordar el fenómeno en estudio, es decir, existe un protocolo formalizado de “procedimientos” que guían todo proceso de investigación cualitativa y/o cuantitativa. Cabe señalar, que, sin esa formación, sería difícil llegar a aquellos resultados esperados y el estudio carecería de valor científico.

Por otra parte, el planteamiento de conocer un objeto, implica una suerte de separación del sentido común, es decir, un alejamiento temporal con el saber cotidiano. Lo anterior, implica una formación en investigación a partir del campo de la educación.

Para conocer es necesario desplegar un conjunto de herramientas (teóricas, metodológicas y prácticas) que permitan alcanzar el objeto estudiado. Asimismo, se debe tener presente que la tesis en la investigación educativa —en términos de proceso— requiere del reconocimiento explícito entre la noción de proceso y linealidad. Precisamente, la investigación educativa no puede ser un proceso lineal, sino uno con diversas marchas y contramarchas, asociadas a decisiones y a la complejidad del fenómeno; a pesar de la no linealidad, es posible diferenciar etapas a lo largo de ese proceso. Como recurso metodológico, en ese proceso se puede distinguir una etapa de construcción del objeto de investigación, otra de producción de la información, otra de análisis; con la advertencia de que no están cerradas ni absolutamente desconectadas entre sí. De esta forma, se pone de manifiesto un “saber hacer” acumulado en el tiempo y en los registros de investigación educativa.

De esta forma, si se entiende la investigación como un proceso, también sería necesario acotar que se trata de un proceso intelectual, en tanto proceso de conocimiento científico. Esto implica que no es posible limitarlo a un simple proceso de reunión de información (o lo que es peor: de recolección de información), que luego se ordena y se califica con algunas etiquetas, que gozan de una cierta legalidad científica. Por el contrario, supone apropiarse de elementos teóricos con los cuales se observa un fragmento del fenómeno, el cual adquiere mayor complejidad. En otras

palabras, la investigación puede verse como: “Un constante diálogo entre la teoría y un fragmento de la ‘realidad’ estudiada, en cuyo proceso la teoría se especifica y el fragmento de la realidad va tomando profundidad más allá de lo aparente”. (Grajales Guerra, 1999)

Respecto a la diferenciación entre el “objeto real” y el “objeto de investigación” se remite a la obra clásica de Pierre Bourdieu. Es muy importante recordar que este autor ha señalado que los objetos reales son predados al conocimiento científico, están demarcados por las percepciones del individuo y construidos por el sentido común. En tanto, que los objetos de investigación son construidos por el investigador y demarcados por un sistema de relaciones teóricas construido ad hoc por el investigador. La no diferenciación de ambas instancias conduce a que frecuentemente el investigador pretenda iniciar la investigación por caminos cerrados, al definir a ciertos actores sociales como objeto de la investigación, cuando no son más que ‘actores sociales’. Este es el conocido caso de las tesis que pretenden que su objeto de investigación sea estudiante, profesores, apoderados, directivos, por poner ejemplos muy frecuentes.

La elaboración de una tesis coloca al individuo en el oficio del investigador. La investigación es un “proceso artesanal” en el que constantemente se están construyendo piezas y partes pequeñas de piezas muy delicadas. Este carácter artesanal no debería confundirse con el acceso a la multiplicidad de opciones tecnológicas que hoy son ofrecidas por la informática. Es muy importante no soslayar la reflexión sobre el carácter artesanal de este proceso de construcción intelectual, sobre todo porque se está en una época en la cual el desarrollo tecnológico en el campo de la informática ofrece la ilusión de que el acceso a ciertos recursos tecnológicos (como programas de análisis estadísticos, de ordenamiento de información, etc.) puede llegar a sustituir al artesano. Si bien, son un recurso importante para el oficio del investigador, no es menos relevante precisar que la tecnología debiese ser siempre un medio que facilite y fortalezca la función investigativa más que un fetiche que relegue a un segundo plano al sujeto investigador.

UNIDAD II: ENFOQUE METODOLÓGICO CUALITATIVO

2.1 Características de la investigación cualitativa.

La principal característica de la investigación cualitativa es la visión de los eventos, acciones, valores, normas, etc, desde la particular visión de las personas que están siendo estudiadas.

La investigación cualitativa asume el punto de vista del sujeto, tratando de “ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando. Tal perspectiva, envuelve claramente una propensión a usar la empatía con quienes están siendo estudiados, pero también implica una capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales ellos operan”. (Mella, 1998, pág. 8)

Para poder comprender acontecimientos y conductas, la investigación cualitativa opta por estudiarlos en el contexto en que ocurren. Así, las entidades sociales, como por ejemplo una escuela o un jardín infantil, son concebidas como globalidades que deben ser entendidas y explicadas en su integralidad.

Esto da lugar a una concepción de la investigación donde los significados que las personas atribuyen a su conducta y a la de los demás, deben ser contextualizadas en el marco de los valores, prácticas y consiguientes estructuras de las que dichas personas y conductas forman parte. Así, el énfasis está puesto en la interpretación, es decir, en la comprensión del fenómeno social como un todo y el significado que ello tiene para sus participantes.

La investigación cualitativa se basa en el supuesto de que cualquiera sea el ámbito donde los datos sean recolectados, el investigador solamente podrá entender los acontecimientos si los sitúa en un contexto social e históricamente amplio.

Uno de los rasgos característicos de la investigación cualitativa es su carácter procesal. En tal sentido, la vida social es concebida como una sucesión de acontecimientos, en la que el énfasis está puesto en los cambios que dichos procesos generan. Igualmente, la vida cotidiana es percibida como un fluir de acontecimientos interconectados. El enfatizar la dimensión procesal de la vida social está fundamentado en el supuesto de que quienes participan de la vida social la experimentan como un conjunto de procesos, lo que permite al investigador cualitativo percibir el orden social en términos de interconexión y cambio.

Por otra parte, la investigación cualitativa se inclina por una estrategia de investigación relativamente abierta y no estructurada. Tal opción es coherente con una apertura a la posibilidad de acceder a tópicos importantes, aunque no esperados, los que serían imposibles de detectar si se asumiera una estrategia rígida. Es común que un investigador cualitativo no formule teorías o conceptos al inicio del trabajo de campo.

Tal opción se ve como limitante, en tanto restringe las posibilidades del investigador de encontrarse con datos diversos. Otros investigadores optan por la formulación de ciertas hipótesis

teóricas al inicio de la investigación, las cuales van siendo confrontadas con los datos recolectados, pudiendo ser confirmadas o reformuladas. Así, la formulación de teorías se da en estrecha combinación con la recolección de los datos y no en forma previa a ésta.

Uno de los autores que se manifiesta contrario al uso de conceptos como referentes fijos que se aplican al mundo social es Blumer. Este autor propone, en cambio “usar los conceptos de las ciencias sociales como conceptos sensibilizadores que proveen un sentido general de referencia y guía al aproximarse a instancias empíricas. En esta perspectiva un concepto provee un conjunto de señales generales para el investigador en su contacto con su campo de estudio. Un concepto sensibilizador retiene estrecho contacto con la complejidad de la realidad social, y no con una imagen fija, preformada de ella”. (Mella, 1998, pág. 11)

De esta forma, la investigación cualitativa se inclina por una propuesta donde la teoría y la investigación empírica se entremezclan. La definición de propuestas teóricas es visualizada como un momento que puede ocurrir durante o al finalizar el trabajo de campo, más que como un punto de partida de la investigación.

Esta última opción es percibida como un posible elemento distorsionador de la investigación, en la medida en que dicha construcción teórica podría separar al investigador del punto de vista de quienes participan en el contexto social en estudio. A cambio, “el análisis cualitativo utiliza la así llamada inducción analítica, cuyos pasos son 1) determinación a grandes líneas del problema a investigar; 2) explicación hipotética del problema; 3) examen de caso(s) para determinar la coincidencia con la hipótesis; 4) si no hay coincidencia, o se reformula la hipótesis o el problema es redefinido para excluir caso(s) negativo(s); 5) la hipótesis es confirmada después de examinar un número pequeño de casos. Casos negativos requieren de reformulación ulterior; 6) el procedimiento se continúa hasta que no estén presentes casos negativos y cuando una relación haya sido establecida”. (Mella, 1998, pág. 11)

2.2. La concepción de la realidad en el método cualitativo.

El enfoque cualitativo trabaja con un modelo de conocimiento conceptual-inductivo basado en dos supuestos centrales respecto a la realidad: a) La realidad social es vista como una totalidad; b) La relación entre el investigador y lo investigado es concebida como una relación sujeto-sujeto. La concepción de la realidad como una totalidad significa considerar cada cualidad como un aspecto de la globalidad. De esta forma, aunque se estudien pocos casos se puede obtener una adecuada visión del fenómeno.

En tal sentido, cada caso individual expresa en forma concreta tanto el fenómeno como la totalidad del fenómeno en estudio. La relación sujeto-sujeto propia del método cualitativo niega la relación sujeto-objeto del método cuantitativo.

El modelo conceptual-inductivo sostiene que la relación sujeto-objeto es una ilusión, ya que el sujeto que investiga va siendo crecientemente influenciado por el objeto investigado, a medida que avanza su conocimiento sobre él. En el enfoque cualitativo ya no es posible hablar de una frontera entre lo interno y lo externo, pues la conciencia del investigador se amplía hasta cubrir el fenómeno en estudio.

La conciencia permite al investigador adentrarse en el fenómeno en estudio. Al observar y participar en la interacción con otras personas, la conciencia permite incursionar dentro de la conciencia del otro. Esto permite suprimir la diferencia entre 'adentro' y 'afuera'. En tal sentido, "nunca estamos frente a un objeto totalmente cerrado del cual no tenemos ninguna idea sobre sus intenciones, pensamientos, sentimientos. Al contrario, cuando nos enfrentamos con una persona de nuestra propia cultura, tenemos directamente bastante claridad sobre al menos una parte de lo que ella expresa con sus acciones. Incluso tenemos una cierta parte de nuestra propia estructura de significados en común con la persona con la que nos encontramos". (Mella, 1998, pág. 15)

2.3 La importancia de la introspección y la empatía en la metodología cualitativa.

Para el investigador, la introspección implica que debe intentar entender sus propias impresiones. Cuando está frente a un hecho social que desea investigar, deberá traer a primer plano aquellos aspectos del hecho que de alguna manera le atañen. A partir de allí, deberá intentar imaginarse diferentes situaciones donde él mismo sea un ejemplo del hecho social y preguntarse qué significados expresaría en dichas circunstancias.

La principal ventaja de la introspección es la posibilidad de acceder directamente a los pensamientos y sentimientos que dan significado a un accionar. Su desventaja es que está limitada a aquellos aspectos del acontecimiento acerca de los cuales el investigador tiene experiencia.

En cuanto a la empatía, ella significa tratar de ponerse en la situación del otro. El investigador se imagina que recaba información a partir de otra persona, no de sí mismo. Sin embargo, para hacerlo, trata de situarse en la posición del otro. Se imagina que está en la situación del otro. Posteriormente deberá complementar el proceso mediante una introspección. Al empatizar con el otro, el investigador utiliza sus propios sentimientos y emociones para comprender al otro, estableciendo una cierta igualdad entre el sí mismo y el otro, la que es posible por la existencia de una estructura común de significados.

Puede distinguirse dos tipos de empatía: pasiva y activa. La empatía pasiva implica que el investigador escucha y observa atentamente las expresiones del sujeto investigado. También significa que el investigador proyecta sus pensamientos y sentimientos en la situación del otro y coloca su situación en una relación especular con la del otro, ello con el objeto de determinar cuáles de esas impresiones se reflejan dentro de él.

Por su parte, en la empatía activa la expresión y estado de ánimo del investigador se expresan activamente. Incluso utiliza su propio estado de ánimo para comprender lo que expresa el otro. Sin embargo, a diferencia de la empatía pasiva el investigador busca activamente ponerse en la situación del otro, intentando con gestos, preguntas, expresión de sentimiento, e incluso lenguaje corporal, lograr que el otro exprese sus impresiones, su estado de ánimo, su visión de la situación.

Ahora bien, lograr la empatía con el otro no es fácil y requiere la creación de una situación donde el sujeto estudiado crea en el investigador. Lograr esto requiere de la creación de un clima de confianza con la persona entrevistada.

2.4 La etnografía y su aporte a la comprensión de los fenómenos educativos.

Si bien inicialmente se identificaba la etnografía con la técnica de la observación participante, en debates más recientes ha ido ganando terreno una concepción más amplia de los estudios etnográficos, donde la observación participante se va complementando y entretrejiendo con otras técnicas de recolección de información, tales como las entrevistas individuales y grupales, el análisis documental e incluso la grabación de material audiovisual.

El concepto de etnografía viene del griego y significa una descripción (graphia) de un grupo o pueblo (ethno). En tal sentido la etnografía se focaliza en el estudio de un grupo de personas que comparten algo en común, como un sitio de trabajo, un lugar de habitación, etc.

Si bien originalmente el estudio etnográfico tuvo un carácter antropológico, actualmente, constituye una forma de acercamiento a la comprensión de los contextos sociales en diversas disciplinas.

La etnografía es centralmente holística y contextual. Sus observaciones se colocan en una perspectiva amplia, asumiendo que sólo es posible comprender la conducta de la gente si se la sitúa en su contexto.

Puede ser definida como un método esencialmente descriptivo o como una manera de registrar discursos, comportamientos y relatos. Lo importante es tener en cuenta que ella utiliza una gran diversidad de técnicas de investigación. Su rasgo central es la permanencia del investigador durante un tiempo prolongado en terreno, participando en forma abierta o encubierta de la vida cotidiana de aquellas personas que pretende estudiar, observando lo que ocurre, escuchando lo que se conversa, preguntando y recogiendo cualquier dato que le permita arrojar luz sobre los fenómenos que está investigando. El trabajo de campo es, pues, su característica fundamental.

Este trabajo de campo se expresa en notas acerca de lo que se observa, registro de las impresiones del observador, sus intuiciones, sus emociones o sentimientos acerca de lo que va

observando y cualquier otra información que pueda servirle posteriormente para interpretar la información recabada. Este conjunto de notas se llama “diario de campo”.

A su vez, las notas de campo se complementan con una gran variedad de formas de obtención de información: análisis de documentos de la comunidad en estudio, entrevistas individuales o grupales, recopilación de historias de vida, aplicación de cuestionarios.

Dado que interesa la comprensión de los sentidos y significados que el grupo o comunidad en estudio asigna a sus acciones, la etnografía se caracteriza por el empleo de gran volumen de citas directas del grupo observado, dejando que los informantes hablen por sí mismos. Lo que sí es indispensable considerar es que en la etnografía el investigador participa en la cotidianidad de la gente durante períodos prolongados de tiempo.

La etnografía proporciona una forma de acercamiento a los fenómenos que es particularmente útil en el campo de la educación. La importancia que los factores subjetivos de los propios individuos y de las relaciones que se dan entre ellos hacen de la etnografía un método fértil en la comprensión de interacciones y significados que el dato “frío” del positivismo no puede revelar.

Es por ello que desde la década del '70 se observa un gran desarrollo de estudios etnográficos en educación con el propósito de arrojar una mejor comprensión de los diferentes fenómenos que se presentan en los espacios educativos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En su quehacer docente, maestros y maestras pueden utilizar los recursos de la etnografía, dado que interactúan con sus estudiantes, así como también se comportan como destacados observadores y entrevistadores. Apropiarse del método etnográfico y desarrollar la capacidad de reflexión y análisis pueden transformar su experiencia docente en un trabajo etnográfico fructífero.

En Latinoamérica, la etnografía ha sido utilizada para identificar los problemas educativos, desarrollándose diversas líneas temáticas: la reproducción social y cultural, el fracaso escolar, los sectores populares y la escuela, la vida cotidiana de la escuela, el currículo oculto y las diversas formas de discriminación (de género, raza, clase, religión, etc), los modelos curriculares y sus efectos en la constitución de los estudiantes como sujetos, el clima emocional en el aula y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la disciplina y los procesos sociales, la construcción de conocimiento en el aula, la interacción pedagógica y didáctica en el aula, por mencionar los más destacados.

A diferencia de los enfoques psicológicos y sociológicos enraizados en el conductismo y el funcionalismo, no está interesada en el eficientismo ni en el deber ser. El interés del etnógrafo es documentar los procesos particulares que contribuyen a constituir el fenómeno escolar en su especificidad cotidiana, obligando —en la mayoría de los casos— a reelaborar las concepciones de éste y coadyuvando al surgimiento de alternativas teóricas y prácticas que impliquen un mejoramiento de la calidad de la intervención pedagógica

2.5. La perspectiva metodológica de la etnometodología

Representa la más reciente corriente en investigación cualitativa, que combina el pensamiento fenomenológico representado por Alfred Schutz y el interaccionismo simbólico de Harold Garfinkel. Mientras rechaza las explicaciones de carácter deductivo en las ciencias sociales, enfatiza el interaccionismo simbólico, “mostrando la necesidad de escudriñar en los significados que la interacción social tiene para aquellos que participan en ella. La etnometodología está centrada en el carácter unívoco de cada situación social”. (Mella, 1998, pág. 46)

En efecto, entre 1960 y 1970 surgió una creciente crítica a los métodos desarrollados por la sociología. Las críticas se dirigían a los resabios positivistas de esta ciencia, a la concepción durkheimiana de los hechos sociales como cosas. Por el contrario, los etnometodólogos proponían una concepción de la realidad social como algo construido, producido y vivido por sus miembros.

El fundamento de la etnometodología es el reconocimiento “de la capacidad reflexiva e interpretativa propia de todo actor social”. (En Coulon, 1971, pág. 15) Esto significa que todo individuo aplica en sus rutinas cotidianas esa facultad de interpretación, haciéndola inseparable de la acción, y compartiéndola y ejerciéndola, al mismo tiempo, con todos los otros actores sociales que forman parte de su entorno cotidiano.

La etnometodología surge, así, como una manera de comprender la naturaleza y el proceso de la vida social, centrándose en el papel activo que los miembros de un grupo social juegan en la estructuración y construcción de las modalidades de su vida diaria.

Un hecho a subrayar es que muy pronto, esta nueva orientación metodológica fue constituyéndose en una manera de aproximarse a la vida cotidiana, elaborando estrategias para acercarse a los procedimientos mediante los cuales los sujetos elaboran y construyen su mundo social y los recursos que utilizan para ello. De esta forma, se fue conformando como una práctica interpretativa consistente en un conjunto de procedimientos, condiciones y recursos para investigar empíricamente los métodos utilizados por los individuos para asignar sentido a sus acciones diarias y para llevarlas a cabo.

Esta nueva manera de aproximarse al conocimiento de lo social, más que preocuparse de qué se hace en la vida cotidiana, está interesada en el cómo se hace. Para ella, las ciencias sociales son básicamente interpretación de los sentidos de la vida social, sentidos que pueden variar de acuerdo a la perspectiva étnica, de género u otros aspectos identificatorios del grupo social que estudia el investigador.

La cotidianidad es el centro de la etnometodología. Allí la subjetividad es un problema a resolver en la práctica diaria. El mundo social es fundamentalmente intersubjetivo y en él los sujetos interpretan las acciones propias y también las acciones de los demás. Lo propio de la etnometodología es, entonces, la búsqueda de la comprensión de cómo los miembros de un grupo social construyen y estructuran su vida cotidiana.

Ello implica partir del supuesto de que la vida social es creada por quienes la viven, por lo que lo importante es comprender las formas a través de las cuales se produce y se construye la vida social y donde lo fundamental es la comprensión de los mecanismos a través de los cuales los actores sociales asignan sentido a las actividades de su diario vivir de manera que éstas se ajusten a los modos socialmente aceptables.

El punto de vista propio de la etnometodología es, así, el interés por comprender a fondo cómo se construye la realidad social, escudriñando el rol activo que juegan los miembros de un grupo social en la construcción y estructuración de su vida cotidiana. En tal sentido, la preocupación de la etnometodología es la comprensión de cómo se produce y organiza la vida social. En consecuencia, el foco de la etnometodología son las rutinas y detalles de la vida cotidiana. Su metodología entonces, se orienta a captar cómo los miembros de un espacio social asignan sentido a su cotidianidad.

El investigador que asume esta opción metodológica se auto define como si fuera un extraño que tuviera que aprender las rutinas que le permitirían llegar a ser un miembro del grupo que funciona rutinariamente. Para ello, realiza entrevistas en profundidad o desarrolla observación participante. Su interés es tratar de hacer explícito el conocimiento y los significados tácitos del grupo. Según los etnometodólogos existiría un mundo del sentido común al cual no puede acceder la sociología con sus métodos. La etnometodología estaría en condiciones de acceder a ese mundo, de comprenderlo y explicarlo, utilizando como material de análisis las descripciones literales de las observaciones y las conversaciones con quienes forman parte del mundo social en estudio.

En tal sentido, los actores sociales poseen sus propios etnomodelos, distintos a los modelos construidos por el investigador. Estos etnomodelos son datos valiosos que expresan la capacidad de interpretación, de análisis, de síntesis y de comprensión de los propios actores sociales en situaciones de interacción. Ellos revelan la capacidad de cada actor para construir su versión de un mundo fenoménico compartido. Asimismo, posibilitan rescatar el etnoconocimiento, enriquecido a través de las interpretaciones y explicaciones que el propio actor da de su versión de los hechos. Será, por tanto, tarea del investigador confrontar estos etnomodelos con los modelos consensuales de la sociedad y los otros actores, para revelar su estabilidad y sus transformaciones.

En sus inicios los etnometodólogos se dedicaron a estudiar las “desviaciones sociales”, desarrollando estudios en medios educativos, médicos o judiciales. A partir de allí surgió la

perspectiva de la reflexividad uniendo la constitución social del conocimiento y el contexto institucional que genera y mantiene ese conocimiento.

Cuatro son los estilos o formas de investigación que ha desarrollado la etnometodología. A) Estudios sobre las prácticas de trabajo, en donde se trata de informar sobre las actividades fundamentales que constituyen y dan sentido a las ocupaciones. B) Estudios conversacionales. Estos se dedican a examinar las huellas organizacionales del lenguaje natural en las conversaciones cotidianas, como, por ejemplo, conversaciones telefónicas, saludos, historias, producción de informes, bromas, etc. C) Sociología cognitiva, la que se ha aplicado fundamentalmente al campo de la educación, particularmente a la adquisición y competencia del lenguaje. D) Grupo de análisis, el que constituye una disidencia del movimiento etnometodológico y se centra en el tema de la reflexividad.

2.6. La etnometodología en educación

Los inicios de la escuela etnometodológica en educación se remontan a la década de los sesenta. A diferencia de los estudios tradicionales en sociología y en antropología de la educación, la etnometodología implica un giro epistemológico, esto es, un cambio en la manera de acercarse al conocimiento de los fenómenos. Tal cambio sustituye el estudio de las causas por la comprensión de los significados que producen los actores en interacción. Así, la sociología de la educación opta por presentar los hechos educativos a través de estadísticas que, por ejemplo, revelan la desigualdad de los resultados escolares si se consideran la edad, el sexo, o el origen social como variables explicativas de dicho fenómeno. Desde un ángulo opuesto, los estudios etnometodológicos en educación buscan descubrir cómo los propios actores del sistema educativo —educadores, alumnos, padres, directivos— son los que día a día van creando esas desigualdades.

Entre las modalidades que asume esta estrategia metodológica podemos mencionar una que ha significado importantes avances en la comprensión de la cultura escolar: la microetnografía. Esta última inició su desarrollo con la observación participante de la cotidianeidad escolar, fundamentalmente de lo que ocurría en la sala de clases. Tal opción posibilitó la identificación de problemas concretos que eran parte de la cultura escolar y que hasta entonces sólo habían sido enfrentados desde una mirada teórica.

En el trabajo en terreno, los etnometodólogos emplean instrumentos de investigación de otras corrientes, particularmente de la etnografía y del trabajo de campo. Es así como utilizan una gran diversidad de mecanismos de recolección de datos: observación directa en las aulas, observación participante, entrevistas, estudios de registros (actas, libros, etc.) administrativos y escolares, filmaciones de clases o de entrevistas de orientación, proyección de dichas filmaciones a los actores involucrados, registro de las reacciones de estos últimos.

Quizás uno de los rasgos característicos de la etnometodología sea el reconocimiento del carácter contextual de todo hecho social, lo que exige, posteriormente, la consideración del contexto en el análisis de los hechos registrados.

Otra característica importante es que el investigador abandona las hipótesis previas a la entrada en terreno. Es decir, el investigador sabe lo que quiere estudiar, pero sólo en términos vagos, como, por ejemplo, observar de qué manera se enseña a los niños.

Otro rasgo de esta metodología es la importancia que asigna a la descripción. En la medida en que se propone conocer los medios mediante los cuales los diversos actores organizan su vida en común, la primera tarea es necesariamente describir qué hacen esos actores.

Para poder identificar las principales características de las interacciones que tienen lugar en un medio determinado es preciso compatibilizar dos posiciones. Por una parte, asumir la posición externa para poder observar y escuchar. Por otra, participar de las conversaciones espontáneas, pues es allí donde afloran los significados que los miembros del grupo le asignan a sus conductas y costumbres. Así, no sólo se observa lo que ocurre en un medio social, sino también se accede a la opinión que los participantes tienen de esos acontecimientos.

La etnometodología constituye una corriente metodológica de gran relevancia teórica, intelectual y práctica. Ello es particularmente evidente en el campo de la educación donde este enfoque ha puesto en evidencia la forma concreta en que se producen las discriminaciones en la situación escolar. Indudablemente, 'mostrar' resulta más eficaz que 'demostrar' ya sea con estadísticas poco confiables o con variables supuestamente independientes.

Al mostrar en pleno proceso los mecanismos a través de los cuales se va construyendo la desigualdad, la etnometodología permite develar las formas cotidianas y comunes que van generando la desigualdad social y que se encarnan en las diversas y numerosas interacciones sociales que ocurren día a día en la escuela.

2.7. Algunos problemas y críticas que enfrenta la metodología cualitativa.

Quizás uno de los problemas centrales que enfrenta la investigación cualitativa se refiere a la certidumbre de "cuán factible es percibir como otros perciben. Cuando se han hecho reestudios de una situación donde se ha aplicado investigación cualitativa, muchas veces se llega a conclusiones diferentes, abriendo una interrogante acerca de la validez de ver a través de los ojos de otros si los mismos observadores están fuertemente implicados en lo que se encuentra". (Mella, 1998, pág. 22)

Otro problema a resolver es el carácter generalmente anecdótico de lo que se observa y/o se registra. Se trata fundamentalmente de conversaciones breves, extractos de entrevistas no estructuradas o ejemplos de una actividad particular. Estos son utilizados para proporcionar

evidencia a un planteamiento particular, sin que se considere la representatividad de esos fragmentos.

En cuanto a la validez de las respuestas, se presenta otra dificultad: el investigador reinterpreta las interpretaciones que hace la gente para presentarlas ante la comunidad académica.

De esta forma cuando el investigador presenta el punto de vista de los sujetos, ello puede ser visto comprendiendo tres ángulos: a) el modo en que los sujetos estudiados perciben el mundo, b) la interpretación que hace el investigador acerca de cómo ellos perciben el mundo, y c) la construcción que realiza el investigador de su propia interpretación del punto de vista de los sujetos, con la intención de transmitirla a la comunidad científica de la que forma parte el investigador.

La no incorporación de elementos teóricos desde el inicio de la investigación es otra de las críticas planteadas. Frente a este planteamiento caben dos reflexiones. Por una parte, el hecho de partir con una armazón teórica estructurada a priori podría afectar la habilidad del investigador para percibir la realidad a través de los ojos de los otros sujetos. En este caso, la teoría podría bloquear o cegar al investigador a la captación de acontecimientos significativos o a una captación desprejuiciada de los puntos de vista de los participantes en la situación observada. Asimismo, podría impedir captar aspectos inusuales o no previstos del acontecer social que no están incluidos en su propuesta teórica previa.

Por último, cabe mencionar el problema referido a la generalización a partir de uno o unos pocos casos, particularmente cuando se ha utilizado como técnica de investigación la observación participante. Una posible salida a este problema es que el investigador no se limite a un caso, sino que estudie diversos casos con miras a realizar una comparación entre ellos. Otra posibilidad es elegir un caso que sea típico o representativo de un conjunto de características particulares.

Otra opción es resolver el problema estudiando un caso desviado que difiera claramente en las características básicas del caso ya estudiado. Respecto a la generalización de las conclusiones de las investigaciones cualitativas el principal problema es que ellas se refieren a contextos específicos con características particulares.

Por ello, si se quiere generalizar a otros casos, debe abandonarse la ligazón con los contextos particulares, lo que plantea un problema de rigurosidad respecto a las exigencias del método cualitativo. Una forma de resolver el problema mencionado es a través del muestreo teórico, el que permite diseñar la variación de las condiciones en las que se estudia un fenómeno. Otra posibilidad es recurrir a los procedimientos propios de la teoría fundamentada o inducción analítica, los que se exponen más adelante.

2.8 La Recolección de los datos

La investigación cualitativa exige al investigador actitudes, habilidades y disposiciones especiales para que pueda lograr los objetivos que se propone. Es por eso que en este subcapítulo se hace referencia no sólo a las características de cada modalidad de recolección de datos, sino también a las disposiciones mentales, emocionales, actitudinales y conductuales que el investigador debe asumir si quiere tener éxito en esta fase de la investigación.

2.8.1. Observación Participante

Probablemente la técnica más popular en la metodología cualitativa sea la observación. Ahora bien, cuando se investiga mediante la observación directa significa que el investigador observa los hechos tal como ocurren. Además, los hechos son observados en escenarios o situaciones “naturales”, en el sentido de que no han sido sometidos a ninguna clase de manipulación por parte del investigador.

En la historia de la antropología cultural, se ha identificado la observación participante con la etnografía. De acuerdo a esto, “toda descripción etnográfica, para ser tenida por tal, debe estar basada en una investigación mediante observación participante o, para abreviar entre los antropólogos, por un trabajo de campo. De manera análoga, no hay otra descripción ni otra definición del concepto de etnografía, en esencia, que aquella extraíble de las prácticas de la observación participante de los antropólogos. La investigación antropológica considera que dicha fase de ‘producción, recogida o captación de datos sobre el terreno’ es la fuente imprescindible”. (Delgado & Manuel, 1995)

¿Por qué observación participante?

Cuando se asume esta técnica cualitativa es importante tener en cuenta que Un aspecto importante a tener en cuenta en esta técnica cualitativa es que el grado en que el observador se involucra en la situación observada es un continuo que va desde la total inmersión en el escenario como un participante pleno, hasta su completa separación del contexto observado frente al cual se sitúa sólo como un espectador. Así, se puede definir al menos dos tipos de observación directa: la observación participante, donde simultáneamente a la observación de los acontecimientos, se participa en ellos; y la observación sistemática, donde el investigador se limita a la observación sin participar en los acontecimientos.

A menudo se hace imposible el ser un mero espectador de las situaciones observadas y por lo general, para poder lograr su objetivo, el investigador debe involucrarse en el curso de los acontecimientos que observa.

En la observación participante, el investigador debe observar la realidad para reconstruirla en su totalidad y complejidad. Al respecto, Rockwell defiende la idea de observarlo todo, pero teniendo presente que el proceso de observación es siempre selectivo y que el investigador va a seleccionar

inconscientemente en función de la categorización previa —social o teórica— y también de acuerdo a las hipótesis teóricas que tiene en mente (en caso de que ellas existan).

La observación participante es un ingrediente fundamental de la metodología cualitativa y designa la investigación que implica la interacción social entre el investigador y quienes forman parte del escenario natural que se va a observar. Durante la observación, se recaban datos cuidando cumplir con dos requisitos: que se haga en forma sistemática y no intrusiva (que no altere la dinámica natural del medio observado). En tal sentido “la observación etnográfica implica una innovación frente a las indagaciones tradicionales que recurren a cuantificar sus observaciones. En este caso, ni se observa con un esquema rígido, ni tampoco se pretende convertir la realidad observada en ‘cuadros resúmenes’ que no representan los hechos tal cual se manifiestan”. (López, Assael, & Neuman, 1991) Se trata, entonces, de reconstruir la realidad en toda su complejidad, sus relaciones internas y su singularidad cultural.

A diferencia de otros métodos en los cuales se busca comprobar hipótesis previas, el diseño de la observación etnográfica permanece flexible antes y durante el proceso de observación. Es así como el observador trata de ingresar al campo (al escenario que pretende observar) sin hipótesis preconcebidas. Esto no significa que el investigador no tenga en mente ciertas interrogantes generales antes de ingresar al campo. De hecho, “un buen estudio cualitativo combina una comprensión en profundidad del escenario particular estudiado con intelecciones teóricas generales que trascienden ese tipo particular de escenario”. (Taylos & Bogdan, 1987)

Es posible que una vez iniciado el estudio nos encontremos con que el escenario no es como pensábamos que era. Sin embargo, para un investigador cualitativo cualquier escenario es in

¿Cómo acceder a los escenarios a observar?

El acceso a las organizaciones o establecimientos por lo general se obtiene solicitando el permiso de los directivos o propietarios. Por ejemplo, en el caso de querer observar una escuela determinada, lo aconsejable es tener una entrevista con su director, explicarle nuestras intenciones y objetivos de la investigación, garantizarle la confidencialidad de la identidad del establecimiento estudiado y así obtener su consentimiento para realizar la investigación. En este caso, también puede ser de utilidad mostrar al director que el estudio podrá aportarle información valiosa para el mejor logro de su proyecto educativo.

¿Cómo se recolectan los datos?

Acá se inicia el trabajo de campo propiamente tal, fase que incluye tres actividades principales. La primera “se relaciona con una interacción social no ofensiva: lograr que los informantes y las personas observadas se sientan cómodos y ganar su aceptación. El segundo aspecto trata sobre los modos de obtener datos: estrategias y tácticas de campo. El aspecto final involucra el registro en forma de notas de campo escritas”. (Taylos & Bogdan, 1987)

Con respecto a la entrada en el campo es preciso ajustarse a ciertas reglas, las que no son otra cosa que reglas cotidianas de una interacción no ofensiva. Así, es aconsejable permanecer relativamente pasivo especialmente durante los primeros días de observación, tratando que la gente se sienta cómoda y disipando cualquier temor a que la investigación sea intrusiva.

Durante esta fase inicial, es necesario tener claro que la recolección de datos es secundaria y que lo fundamental es llegar a familiarizarse con el escenario y con las personas que en él interactúan. Lo común es que las personas posean diversos grados de receptividad ante el investigador, por lo que es importante explicar con claridad y sencillez a todas las personas presentes en el escenario quién es uno y qué está investigando.

Lo habitual es que el investigador se sienta incómodo durante sus primeros días en el escenario. Sin embargo, debe tranquilizarse pensando en que a medida que progrese el estudio se irá sintiendo más familiarizado y cómodo en el lugar. Otro aspecto a tener en cuenta es que cuando el observador se encuentra por primera vez en el campo, se siente abrumado por la cantidad de información que recibe. Lo aconsejable es acotar el tiempo de las observaciones.

Se considera adecuado el lapso de una hora para cada observación. Este tiempo se puede ir aumentando a medida que el observador se familiariza con el escenario y crece su pericia para observar. Es aconsejable tener presente que las observaciones son útiles únicamente si pueden ser recordadas y registradas. De allí que no tenga sentido permanecer en el campo si luego va a olvidar gran parte de los datos o si no dispone de suficiente tiempo para tomar notas sobre lo observado.

La necesidad de definir el rol del investigador

Cuando se realiza observación participante es preciso alcanzar el equilibrio entre el logro de los propósitos de la investigación y el establecimiento del rapport con aquellas personas que están siendo observadas.

En primer lugar, es necesario evitar que sean los otros quienes asignen el rol al investigador, rol que muchas veces será incompatible con la posibilidad de observar. Un segundo problema a enfrentar es que sean los otros quienes le digan qué y cuándo observar. En ese sentido, es fundamental evitar que sean los observados quienes asuman el control de la situación, pues debe ser el propio investigador quien elija los lugares y momentos que interesa observar. Un tercer aspecto a considerar es la necesidad de establecer rapport con quienes están siendo estudiados.

El concepto de rapport es complejo y alude a diversas cosas. Taylor y Bogdan aconsejan tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ❖ “Comunicar simpatía por los observados y lograr que ellos la sientan sincera.
- ❖ Derribar las defensas del otro frente a la observación y la indagación.

- ❖ Lograr que las personas observadas se sientan en confianza para abrirse y manifestar sus sentimientos y emociones respecto de los diversos escenarios y de las otras personas que en ellos interactúan.
- ❖ Traspasar las ‘fachadas’ que las personas instalan en la cotidianeidad.
- ❖ Compartir el universo simbólico de los observados y de los informantes, familiarizándose con su lenguaje y sus visiones de lo que está en estudio”. (Taylor & Bogdan, 1987)

Por su complejidad, el rapport se va construyendo lentamente a lo largo de la investigación de campo y también puede crecer o disminuir en el curso de ésta. Algunas orientaciones generales para lograr el rapport son, según Taylor y Bogdan las siguientes:

- ❖ “Respetar las rutinas. Es preciso tener en cuenta que a todas las personas les agrada hacer las cosas de cierta forma y en determinados momentos y que el observador debe acomodarse a ellas.
- ❖ Establecer lo que se tiene en común con las personas observadas. Ello se logra la mayoría de las veces a través del intercambio casual de información que permite “romper el hielo”.
- ❖ Ayudar a la gente. Una excelente vía para ganarse la confianza de las personas observadas es hacerles pequeños favores o prestarles ciertas ayudas.
- ❖ Ser humilde. El investigador debe transmitir confianza para que la gente se exprese sin temor a hacer una revelación inconveniente o a ser evaluada negativamente.
- ❖ Mostrar interés. Aunque muchas veces el observador se aburra en el campo, es fundamental que la gente perciba su genuino interés por lo que allí ocurre”. (Taylor & Bogdan, 1987)

¿Hasta dónde participar?

Es fundamental demostrar un compromiso activo en las actividades de las personas, y de hecho es esencial para lograr su aceptación, pero también es conveniente saber trazar la línea divisoria que establezca hasta dónde debe participar el investigador en las actividades observadas.

Así, es aconsejable evitar ponerse en situación de competencia con los informantes, dejando de lado el propio ego en beneficio de la buena marcha de la investigación. Igualmente, es conveniente hablar y actuar de la manera que se adecúa a nuestra personalidad, tratando siempre de sentirse cómodo y natural.

También el investigador debe evitar cualquier participación que lo aparte de su rol y que dificulte su capacidad para recolectar información.

Algunas sugerencias respecto a las tácticas en el trabajo de campo

El primer objetivo a lograr por el investigador es establecer rapport con las personas observadas, cuidando que éste se mantenga a lo largo de toda la investigación.

Una vez logrado esto, conviene dedicar la atención a encontrar los modos de ampliar el conocimiento del escenario. Taylor y Bogdan proponen las siguientes tácticas.

- ❖ “Actuar con ingenuidad. Ello porque las personas esperan que los extraños sean en algún grado ingenuos respecto al escenario que están observando.
- ❖ Estar en el lugar adecuado en el momento oportuno. Esto significa que se debe ubicar en situaciones en las que exista probabilidad de obtener información relevante. Incluso escuchando subrepticamente, pero con sutileza se pueden obtener datos valiosos.
- ❖ Las personas observadas no deben saber exactamente qué se está estudiando. En este sentido, encubrir los reales propósitos de la investigación puede ayudar a disminuir la inhibición de los observados”. (Taylor & Bogdan, 1987)

La formulación de las preguntas

Aunque el investigador tenga en mente interrogantes precisas al entrar al campo, es conveniente formular al inicio preguntas generales que permitan a las personas hablar de lo que tienen en mente y lo que les preocupa, sin forzarlas a responder abruptamente a las preocupaciones o dudas del investigador.

Por ejemplo, puede ser útil plantear preguntas no directivas y que no involucren juicios de valor, iniciando la conversación con interrogantes del tipo ¿qué tal van las cosas por aquí?, ¿le gusta su trabajo?, ¿cómo se siente? Asimismo, es fundamental saber qué no se puede preguntar, es decir, no colocar a las personas en situaciones incómodas o embarazosas. Otro consejo es asegurarse de que está entendiendo lo que la gente quiere decir.

Utilizar preguntas tales como: ¿qué entiende usted por eso? o señalar: ¡sabe!, no lo estoy entendiendo exactamente. También es importante someter a control las narraciones o respuestas de las personas observadas, comparando lo que nos dicen con lo que es posible observar directamente.

La importancia de aprender el lenguaje

Es fundamental para el investigador aprender el lenguaje propio del escenario que está estudiando. En el campo educacional es frecuente la utilización de gran cantidad de términos técnicos y siglas con las que es preciso familiarizarse. Ello facilitará en gran medida la comunicación. Además, a las personas les agrada que el otro les hable “en su idioma” y no tener que estar explicando a cada momento lo que tal palabra o sigla quiere decir.

Sobre las notas de campo

La observación etnográfica depende fundamentalmente de la calidad de las notas de campo que tome el investigador. Es imprescindible que éstas sean completas, precisas y detalladas. Dado que estas notas de campo constituyen la materia prima de la investigación, el observador deberá esforzarse por redactar notas de campo amplias, completas, tarea que exige gran disciplina.

El investigador debe estar alerta a reconocer los episodios o comportamientos que es importante registrar. Estos registros deben incorporar descripción de personas, de acontecimientos y de conversaciones, pero también las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo que tiene el observador. Asimismo, es importante registrar la secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones con la mayor exactitud posible.

La relevancia de los comentarios

El registro de las observaciones en el campo no debe limitarse a tomar nota de las interacciones observadas. Igualmente, importante es el registro de emociones, sentimientos, intuiciones, interpretaciones e incluso preconceptos del investigador. Para evitar confundirlo con el registro de lo que ocurre en el escenario, estos comentarios deben quedar entre paréntesis y especificar que se trata de 'comentarios del observador', colocando antes en forma abreviada 'C.O.'

Como señalan Taylor y Bogdan, el investigador debe usar sus propios sentimientos, creencias, preconceptos y supuestos para desarrollar posibles comprensiones de las perspectivas de los otros. El registro de estas 'intuiciones' como 'comentarios del observador', permite identificar futuras áreas de investigación y análisis.

Un ejemplo de estos comentarios, correspondiente a un estudio sobre un internado para enfermos mentales, se presenta a continuación: "C.O. Aunque no lo demuestro, me pongo tenso cuando los internados se me aproximan sucios de comida o excrementos. Tal vez los empleados sientan lo mismo y por eso con frecuencia los tratan como a leprosos". (Taylor & Bogdan, 1987)

Es importante describir los escenarios y las actividades. Al momento de escribir sus notas, el investigador debe poner especial atención a la descripción del escenario y de las actividades que en él ocurren, entregando la suficiente cantidad de detalles como para entregar una imagen mental de estos.

Un criterio a tener en cuenta es que se debe utilizar términos descriptivos, evitando los términos evaluativos y los juicios sobre lo observado.

Describir detalladamente el escenario y la posición de las personas en él puede proporcionar importantes elementos acerca de las características de las actividades de los participantes, identificar sus pautas de interacción, así sus expectativas y modos de presentarse ante los otros.

Aunque no todos los aspectos de un escenario sean significativos, se debe tomar nota de ellos y luego preguntar a las personas acerca del significado que lo observado por el investigador tiene para ellos.

La descripción de las personas

En las notas de campo, es fundamental describir cuidadosamente a las personas que interactúan en los escenarios y actividades. Las personas transmiten cosas importantes acerca de sí mismas y de su percepción de los otros a través de su forma de vestir, de llevar el cabello, del cuidado personal, etc. A través de estos elementos las personas buscan influir en las percepciones que los otros tienen de ellas, proyectando determinadas imágenes personales.

En muchos escenarios, y también en la escuela, la ropa y la presentación personal diferencian a las personas según su posición, su estatus o su prestigio dentro del establecimiento, por lo que consignar estos datos es de fundamental importancia en una observación etnográfica.

Al igual que en la descripción de los escenarios, al describir a las personas debemos emplear términos descriptivos y no evaluativos. Así, describir a alguien como “tímido” o “agresivo” es un juicio evaluativo y no una descripción. Tales impresiones deben dejarse como “comentarios del observador” siguiendo las pautas indicadas en el punto correspondiente.

El registro de los detalles accesorios del diálogo

Otro aspecto importante a registrar tiene que ver con lo que acompaña al diálogo; gestos, comunicaciones no verbales, tono de voz, ayudan a interpretar el significado de los diálogos e interacciones y deben ser registrados en las notas de campo. El siguiente fragmento, citado por Taylor y Bogdan puede ilustrar este punto:

- Joe se aflojó la corbata y dijo “...”
- A medida que Peter hablaba fue levantando cada vez más el tono de voz y comenzó a apuntarle a Paul con el dedo. Paul dio un paso atrás y enrojeció.
- Bill puso los ojos en blanco cuando Mike pasaba (C.O.). Lo interpreto como un gesto ridiculizante). (Taylor & Bogdan, 1987)

El registro de lo que no es inmediatamente comprendido

Cuando se está observando un escenario con frecuencia se escuchan frases y conversaciones que el investigador no comprende totalmente. Tales elementos suelen olvidarse si no se registran. De allí que sea importante registrar con precisión también aquello que no se comprende, pues las frases o comentarios más incomprensibles pueden adquirir un importante sentido si se consideran en el marco de futuras conversaciones o interacciones.

Lo mismo ocurre con comentarios que el observador puede considerar fuera de contexto, pero que posteriormente pueden arrojarle importantes pistas para la comprensión de lo que ocurre en el escenario observado.

¿Hasta cuándo es necesario observar?

El investigador que está en el campo siempre puede considerar que aún le falta algo por observar, alguien a quien entrevistar, aclarar algo, etc. Sin embargo, llega un momento en el que los resultados de la observación van siendo decrecientes. A esta fase Glaser y Strauss la llaman fase de 'saturación teórica', refiriéndose a ese punto de la investigación de campo en el que empiezan a repetirse los datos y no se logra captar ningún elemento nuevo importante. Este es precisamente el momento de abandonar el campo. La etnografía por lo general requiere de un tiempo prolongado de observación, tiempo en el cual el investigador va creando lazos con la gente que investiga. De allí que su retirada del campo no debe ser abrupta, sino que darse lentamente. Una forma de hacerlo es ir disminuyendo gradualmente la frecuencia de las visitas hasta el momento de informar que su estancia en el lugar ya ha logrado su propósito y que la investigación ha llegado a su fin. Es bueno que esto se haga en buenos términos, pues permite dejar la puerta abierta para futuros contactos.

2.8.2. La Entrevista Cualitativa

La entrevista es sin duda una herramienta particularmente útil para los científicos sociales, pues permite acceder al conocimiento de la vida social a través de los relatos verbales. En otras palabras, la entrevista es una técnica especialmente aplicable en aquellas situaciones donde existen relaciones sociales.

Por sus características, la entrevista cualitativa se sitúa entre una conversación informal y una entrevista formal; ello porque su intencionalidad está planeada y determina el curso de la interacción.

La entrevista cualitativa permite traer los contenidos verbales de la interacción a la investigación, pues "es en las prácticas conversacionales donde los individuos construyen su identidad, el orden y el sentido (interdicción) de la sociedad, según el contexto en que viven". (Galindo, 1998)

En la entrevista cualitativa es fundamental la connotación del habla, las señales acerca de las emociones o los sentimientos, expresados a través de la gestualidad, de la entonación de la voz. El cómo se dice es tan importante como lo que se dice. En tal sentido, la entrevista no sólo proporciona textualidades de relatos, sino también información acerca del contexto y la situación a la que se refieren dichos relatos.

Existen diversos tipos de entrevistas, pero todas se basan en la interacción social a través de la comunicación verbal. Las modalidades más utilizadas de entrevista cualitativa son: la entrevista individual (semiestructurada o en profundidad) y la entrevista grupal.

Entrevista individual semiestructurada

El interés por desarrollar entrevistas semiestructuradas nace de la expectativa de que será más probable que las personas entrevistadas manifiesten sus puntos de vista en una situación de diseño más abierto que en un cuestionario. Sin embargo, en esta modalidad de entrevista, también llamada entrevista focalizada, el objetivo de la entrevista es establecido de antemano, planteándose inclusive hipótesis relativas al tema en estudio, hipótesis que sirven de guía para la formulación de las preguntas.

La realización de este tipo de entrevista se caracteriza por la introducción de áreas temáticas y por la formulación de preguntas dirigidas por hipótesis. Durante la entrevista, la guía del entrevistador menciona varias áreas temáticas.

Cada una de dichas áreas es introducida mediante una pregunta abierta y finaliza con una pregunta cerrada. Un tipo de pregunta abierta sería ¿qué piensa usted acerca de la participación de las madres en la educación de sus hijos e hijas? Esta pregunta es respondida a partir del conocimiento que la persona entrevistada tiene inmediatamente a mano y sirve para favorecer la creación de un clima favorable a la conversación.

Entrevista individual abierta y en profundidad

Una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa es la entrevista abierta. Ésta se caracteriza por ser un diálogo libre entre el entrevistador y la persona entrevistada. Dicho diálogo tiene como base una pauta que sirve de guía a la conversación para evitar que derive hacia tópicos ajenos a la investigación.

El investigador puede entrevistar una única vez a una persona y obtener de esa conversación la información esperada y suficiente para los fines de su investigación. Si bien es cierto que el investigador puede planificar la realización de una única entrevista a cada uno de los actores seleccionados para su estudio, lo habitual es que en un solo encuentro no se alcance a abordar los tópicos de interés con la extensión y profundidad que la comprensión del fenómeno lo requiere; de allí que sea necesario entrevistar a una misma persona en reiteradas ocasiones.

A esta segunda modalidad se le llama entrevista en profundidad. La entrevista en profundidad es una técnica de investigación consistente en encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y las personas estudiadas, encuentros que están orientados a la comprensión de las perspectivas que ellas tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las personas entrevistadas lo expresan con sus propias palabras.

Lo importante es que a través de sucesivos encuentros el investigador va obteniendo una visión lo más completa posible de los relatos que el entrevistado ha construido acerca de un problema particular.

La entrevista en profundidad es una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. Sin embargo, es fundamental que el investigador prepare una pauta que contenga aquella información que le interesa obtener de la persona entrevistada, para evitar que la conversación se enrumbe por derroteros distintos a los propósitos de la investigación.

Entrevista grupal

En esta técnica el investigador reúne un grupo de personas para que hablen libremente acerca de sus experiencias, opiniones y percepciones en relación a ciertos ejes temáticos. La idea es que se dé una conversación abierta y fluida. Al igual que en la entrevista en profundidad, el entrevistador utiliza un enfoque no directivo.

Los grupos son entre seis a ocho personas, las que son entrevistadas durante una hora o una hora y media. Respecto a la actitud del investigador, ésta debe ser abierta, flexible, empática, persuasiva, creando un clima grupal que propicie la expresión sin restricciones. Una ventaja de las entrevistas grupales es que reproducen las formas de interacción personal que ocurren en la vida cotidiana, lo que permite que afloren opiniones y relatos que de otro modo no se expresarían con igual libertad.

El rol del entrevistador es ir introduciendo preguntas que estimulen la expresión del grupo. Dichas preguntas deben tener como soporte la definición de los ejes temáticos que se desea abordar durante la entrevista grupal.

2.8.3. La Historia de Vida o Trayectoria Vital

Esta técnica aparece ligada a los procedimientos de la historiografía, la etnografía, el análisis de discurso y más recientemente a la etnometodología. La historia oral está asociada al campo la historia, y particularmente a la recopilación de la historia social y sus derivaciones, como son la historia local y popular.

Sin embargo, es un recurso metodológico de gran utilidad en la investigación en educación, particularmente porque permite la reconstrucción de procesos, lo que posibilita una mejor comprensión de ciertos fenómenos que ocurren en el campo de lo educativo. Es el caso de la utilización de las historias de vida para develar la trayectoria vital que lleva a alumnos y alumnas a abandonar la escuela, que ha permitido una comprensión más profunda y certera del fenómeno de la deserción escolar.

En tal sentido, las historias de vida están constituidas por relatos que se generan con un propósito de recuperar y transmitir la memoria personal o colectiva de un grupo particular o de una comunidad. Es por ello que la historia de vida, también llamada trayectoria vital, es un valioso recurso metodológico para “acercarse a los procesos de conformación de las identidades sociales y culturales; ya que indaga precisamente las maneras como se construyen los elementos que dan

sentido y contenido a la experiencia humana pasada y compartida dentro del grupo social, en su diario existir y lucha para sobrevivir”. (Galindo, 1998)

Al igual que otras técnicas de investigación cualitativa, el investigador debe partir al trabajo de campo premunido de un protocolo de investigación definido, con claridad acerca de los objetivos y la utilización de los resultados.

Asimismo, la historia oral requiere necesariamente de la activa participación del informante en la reconstrucción del relato oral, por lo que ya no es solamente el objeto de la investigación, sino un sujeto que co-investiga activamente. En la historia de vida el tipo de información predominante es testimonial y autobiográfica, pero no está exenta de material perteneciente al ámbito colectivo y tradicional. Al respecto, es importante que la historia de vida no se limite a la recolección y sistematización de la biografía del personaje, pues ésta constituye sólo la materia prima del trabajo.

Es importante contextualizar social y culturalmente el relato, de modo que permita ubicar al narrador en una historia colectiva o en un fenómeno que lo trasciende como individuo para insertarlo en un proceso que remite a las condicionantes macro sociales de su particular biografía.

¿Cómo recopilar el relato oral?

En la investigación mediante historias de vida es preciso considerar dos etapas que tienen relación con la recolección de la información. La primera es la fase de planeación e incluye la formulación del proyecto de investigación, la selección de las personas que actuarán como informantes, las herramientas o instrumentos de indagación (guías temáticas, fichas etnográficas, grabaciones, etc.) y también la elaboración del programa de trabajo, un guión y un calendario tentativo.

La segunda etapa corresponde al trabajo de campo directo. Acá es importante el momento de la exploración del campo, la elaboración de un directorio de informantes y el inicio y desarrollo de la recopilación de los relatos orales; en este último, es fundamental la entrevista oral grabada. En la recopilación de una historia de vida se da probablemente el grado de máxima implicación entre entrevistador y persona entrevistada, de allí que la eficacia de esta técnica dependa fundamentalmente de la calidad de dicha relación.

2.8.9. El Grupo de Discusión

El grupo de discusión es una técnica de investigación cualitativa que, al igual que las entrevistas en profundidad o las historias de vida, trabaja con los discursos de las personas, discursos en los que se articulan la subjetividad y el orden social. En el grupo de discusión, los interlocutores desaparecen detrás de sus interlocuciones.

En tal sentido, el grupo de discusión es un dispositivo metodológico que crea un grupo artificial. En efecto “el grupo de discusión no es equiparable a ninguna de sus modalidades próximas: no es una conversación grupal natural, no es un grupo de aprendizaje como terapia psicológica, tampoco es

un foro público; sin embargo, parasita y simula (parcialmente), a la vez, cada una de ellas”. (Canales & Peinado, 1999)

El grupo de discusión se crea para producir una situación discursiva, por lo tanto tiene un carácter artificial. Es sólo gracias al investigador que el grupo es posible, en la medida en que reúne a un conjunto de personas y las constituye en un grupo. Debido a lo anterior, es fundamental que el grupo de discusión no sea un grupo natural ni que existan en él relaciones previamente constituidas que interfieran en la producción de los discursos.

2.9. El análisis de la información recogida

2.9.1. Características del análisis cualitativo

Una vez recolectada la información requerida, el investigador debe pasar a la fase de análisis de ella, para lo cual debe observar ciertos protocolos que se presentan a continuación. Las investigaciones cualitativas proporcionan una gran riqueza de datos descriptivos, ya sean las propias palabras pronunciadas o escritas por la gente, o los diversos escenarios y situaciones observadas. De allí que al finalizar la recolección de información el investigador se encuentre con un inmenso volumen de registros escritos y/o grabados con los que deberá trabajar si quiere avanzar en su investigación.

El análisis de datos cualitativos “es un proceso que involucra un continuo preguntarse, una búsqueda de respuestas y de observación activa. Es el proceso de colocar datos en un conjunto, de hacer invisible lo obvio, de reconocer lo significativo a partir de lo insignificante, de poner juntos datos aparentemente no relacionados lógicamente, de hacer caber unas categorías dentro de otras y de atribuir consecuencias a antecedentes. Es un proceso de interrogantes y verificación, de corrección y modificación, de sugestión. Es un procedimiento creativo de organización de los datos, de manera que el esquema analítico aparezca como obvio”. (Mella, 1998)

El análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. Recolección de información y análisis de datos son operaciones que marchan de la mano y se retroalimentan mutuamente. Así, en el transcurso de la observación participante, de las entrevistas en profundidad, el investigador va siguiendo la pista a los temas que van emergiendo, va leyendo sus notas de campo y desarrollando conceptos y proposiciones para ir dando sentido a sus datos.

A medida que avanza la investigación, va focalizando mejor su atención, formulando preguntas directivas, controlando las historias de los informantes y siguiendo aquellos episodios o relatos que intuye serán ricos en información significativa. Asimismo, al final de la etapa de recogida de información, no sólo se ha recolectado datos, sino que también se han ido estableciendo hipótesis que empiezan a sugerir explicaciones acerca de lo que está sucediendo en el contexto observado, sea este un jardín infantil, una escuela, una universidad o cualquier otra organización donde ocurran interacciones sociales que el investigador pueda observar en su escenario natural.

De esta forma, el análisis de datos cualitativos es un proceso progresivo que refiere a formas de tratamiento de los datos que permiten su paulatina organización e interpretación, pero preservando su carácter textual.

Dos son las principales estrategias que los investigadores suelen utilizar para analizar la información recolectada: la interpretación directa de los fenómenos individuales y la acumulación de ejemplos hasta el momento en que se pueda afirmar algo de ellos como conjunto. La investigación cualitativa está basada en ambos métodos. En general, los episodios o fragmentos de textos deben ser sometidos a más de una revisión, proceso en el cual el investigador reflexiona, establece correspondencias, triangula, formula hipótesis y, si es su interés, construye teorías sobre el fenómeno estudiado.

2.10 Etapas del análisis cualitativo

El momento de analizar los datos es percibido quizás como la tarea más compleja de la investigación cualitativa. El carácter predominantemente verbal de los datos, su naturaleza polisémica, la irrepitibilidad de los discursos, el inmenso volumen de datos que se acumulan en la investigación, son todos elementos que le confieren a esta parte del proceso gran dificultad y complejidad.

A partir de lo anterior, resulta imprescindible que el investigador, antes de proceder al análisis de la numerosa información recolectada, deba organizarla y reducirla a dimensiones que la hagan manejable. Posteriormente, deberá generar los dispositivos que le permitan llevar a cabo el análisis de la información ya organizada.

La organización de la información: la codificación

La etapa de organización no es otra cosa que simplificar, resumir, ordenar la información recolectada durante el trabajo de campo para poder abarcarla y analizarla. Este proceso se expresa en dos tareas centrales —codificación y categorización—, es decir, lograr reducir el amplio volumen de información diferenciando unidades, escenarios y los elementos de significado que soportan.

Respecto a esto último, es preciso señalar que, en la etapa de reducción de datos, la categorización se sitúa a un nivel preliminar que va colocando ciertos titulares a las situaciones observadas o a los discursos registrados. Por ejemplo, si estamos realizando una investigación sobre prácticas pedagógicas en un jardín infantil, podemos distinguir diversos escenarios o situaciones: recepción de los párvulos a su llegada al jardín, interior del aula, recreos, reuniones con padres, madres y apoderados, etc.

Asimismo, podremos identificar categorías preliminares: carácter de la relación de la educadora con los párvulos, lugar que ocupa el juego en las actividades de los párvulos, relación entre la educadora y los padres, madres y apoderados de los infantes. Sin embargo, también pueden

producirse formas de reducción de datos antes de iniciar el análisis propiamente tal. Esto ocurre, por ejemplo, cuando focalizamos la observación y delimitamos la recogida de datos, operaciones que constituyen una forma de preanálisis de la información. En tal sentido, la reducción de datos es parte incluso de la propia elaboración de los datos.

A continuación, se presentan las tareas de la codificación y categorización, las que permiten que a partir de un corpus amplio y complejo de información, se llegue a elementos que sean más manejables, imponiéndoles un orden que posibilite tanto el establecimiento de relaciones como el planteamiento de conclusiones. El proceso de análisis cualitativo requiere de la reflexión acerca de la información recogida que posibilite su codificación. La codificación es simplemente la clasificación de la información sobre eventos, conductas y discursos registrada durante la fase de trabajo de campo, procedimiento que permitirá dar una estructura al análisis de los datos.

Categorización y análisis de la información

La categorización es la operación mediante la cual se clasifican conceptualmente las unidades referidas a un mismo tema. Cada categoría contiene un significado o tipo de significados y puede estar referida a una gran diversidad de registros: situaciones, contextos, actividades, eventos, métodos, procesos, estrategias.

Cuando se codifica con criterios temáticos, la categorización es una tarea simultánea a la codificación. Así, los códigos representan las categorías y consisten en palabras que el investigador asigna a las unidades de datos a objeto de indicar a qué categoría pertenecen. En términos prácticos, se aconseja transcribir las entrevistas, grabaciones y descripciones utilizando los dos tercios de la parte derecha de la página y reservando el tercio izquierdo para anotar la categorización.

Asimismo, es aconsejable numerar las páginas y las líneas de cada texto, lo que hará más fácil su manejo. Por último, se recomienda separar o marcar a través de algún símbolo los textos pertenecientes a los diversos interlocutores, para así facilitar su posterior análisis.

El investigador puede avanzar en su análisis mediante el paso de la descripción a la interpretación y la teoría, construyendo conceptos y proposiciones teóricas. Los conceptos sirven para iluminar procesos y fenómenos sociales que pueden no ser inmediatamente perceptibles cuando se describen casos específicos.

Un ejemplo de concepto es el de “estigma” que utiliza Goffman en su obra “La presentación del yo en la vida cotidiana”. Dicho concepto es de frecuente uso en los espacios escolares, donde alumnos y alumnas son “etiquetados” o “estigmatizados”, según las características de sus conductas o actitudes, como los revoltosos, los hiperactivos, los callados, los rebeldes, etc. La construcción de conceptos es un proceso netamente intuitivo que va surgiendo a lo largo de la investigación.

Taylor y Bogdan sugieren diversos caminos: A) “buscar palabras y frases del propio vocabulario de los informantes que capten el sentido de lo que ellos dicen o hacen”. B) “cuando descubra un tema en sus datos, compare los enunciados y acciones entre sí para ver si existe un concepto que los unifique”. C) “a medida que identifica temas diferentes, busque las semejanzas subyacentes que puedan existir entre ellos. Cuando se pueden relacionar los temas de esta manera, hay que buscar una palabra o frase que transmita lo que tienen de similar”. (Taylor & Bogdan, 1987)

2.1.1. Análisis de las diversas modalidades de obtención de datos

El análisis de las entrevistas cualitativas La entrevista cualitativa entrega al investigador un conjunto de relatos y discursos que él deberá analizar para arribar a ciertas interpretaciones y posteriores conclusiones. La Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss considera los siguientes pasos:

- **Codificación abierta:** Es la primera operación que debe realizar el investigador y consiste en dar un denominador común al conjunto de fragmentos de conversación individual o grupal. Esto permite una primera construcción analítica de los datos brutos, buscando definir grandes códigos que orienten el posterior análisis e interpretación de los datos.
- **Desarrollo de categorías iniciales:** Aquí el investigador define categorías de diversa potencia conceptual o teórica. Asimismo, debe construir las propiedades de cada categoría (las condiciones bajo las cuales varía, las características de la interacción de los actores, las estrategias y tácticas de los actores, las consecuencias que tienen las interacciones, las estrategias y las tácticas).
- **La integración de categorías:** En esta etapa el investigador debe identificar cuál es la línea central de cada relato. Igualmente, establece proposiciones preliminares.
- **La delimitación de la teoría:** Aquí se trata de explicar y comprender el fenómeno en estudio proponiendo conceptos y formulaciones teóricas. Al mismo tiempo, se amplía el campo de aplicación de la teoría, pero sin desconectarse de la base empírica que ha servido como punto de partida.

La reconstrucción de las historias de vida

Las historias de vida recogen una descripción de eventos y experiencias importantes en la vida de una persona o de una parte significativa de ella, expresada en las propias palabras del o de la protagonista. Al construir historias de vida, el investigador va compaginando y reuniendo los fragmentos del relato, a objeto de obtener un resultado que permita captar los sentimientos, percepciones y perspectiva de la persona entrevistada.

La historia de vida trasciende la anécdota individual para arrojar luz sobre las dimensiones sociales de los acontecimientos que narra. Taylor y Bogdan proponen el concepto de ‘carrera’ para realizar este proceso. Este término “designa la secuencia de posiciones sociales que las personas ocupan a

través de sus vidas y las definiciones cambiantes de sí mismas y de su mundo que sustentan en las diversas etapas de esta secuencia”.En la reconstrucción de una historia de vida no se trata de incorporar todos los datos, sino de aquellos que sean pertinentes a los objetivos de la investigación. La fase final de este proceso es la compaginación de los relatos de las experiencias con miras a construir un documento coherente. Ello requerirá agregar pasajes y frases de conexión que hagan inteligibles las palabras del relato.

UNIDAD III ENFOQUE METODOLÓGICO CUANTITATIVO

3.1. Características del enfoque metodológico cuantitativo en investigación.

Un momento clave en el proceso de investigación es la determinación del enfoque metodológico a asumir, el tipo de registros que se quiere y requiere construir para responder adecuadamente al problema y los objetivos de investigación.

Algunos problemas pueden ser abordados indistintamente con metodologías cuantitativas o cualitativas, dependiendo ello de la intención que quiera darle el investigador. Otros, en cambio, requieren desde su formulación un abordaje metodológico específico.

El enfoque cuantitativo se caracteriza por registrar aspectos del fenómeno de interés de manera tal que esos registros puedan ser cuantificados, es decir, puedan realizarse con ellos operaciones de medición. Los alcances de dicha medición pueden ser variados, desde la búsqueda de simples descripciones a la búsqueda de complejas relaciones causales.

Un aspecto común a toda metodología que se utilice en investigación es que requiere rigurosidad en la aplicación de las técnicas correspondientes. En el caso del enfoque cuantitativo existe asimismo una exigencia de rigurosidad en cuanto a los pasos a seguir puesto que el desarrollo de este tipo de metodología requiere de una marcada secuencia de ciertos procedimientos. En la

utilización de los métodos cualitativos, en cambio, la naturaleza de los mismos requiere generalmente mayor flexibilidad y muchas veces cierta circularidad en los procesos involucrados. Si bien ambos enfoques definen sus dimensiones de análisis, construyen sus instrumentos de registro, y tienen procesos y pautas de análisis de la información, en el caso del enfoque cuantitativo ellos se desarrollan de manera progresiva.

La secuencia de los momentos del método cuantitativo, al ser definitiva, requiere mucha minuciosidad en la elaboración de cada paso y una adecuada validación de ellos. A la definición en el orden de los pasos también se suma la estandarización de los protocolos en el enfoque cuantitativo, mientras que desde la perspectiva de estudio cualitativo existe mucha diversidad a ese respecto.

Estas diferencias han dado lugar a pensar que el método cuantitativo es “más científico” que los otros, tanto por la determinación de su objeto por la clara y común definición de los procedimientos que se aplican a nivel del registro y el análisis de la información. Sin embargo, cabe observar que no es posible ni válida dicha comparación, sino que lo importante es entender lo propio de cada tipo de conocimiento construido, sus alcances, y las exigencias para que éste sea válido en la comunidad investigativa.

Puede concluirse que ante la opción por la utilización del enfoque cuantitativo se debe ser consciente de sus particularidades y exigencias, y asumir esa rigurosidad en la secuencia de los pasos y la aplicación de los protocolos.

3.2 El concepto de medición

La definición clásica de medición es la actividad de “asignar números a objetos y eventos de acuerdo con reglas”. (Steven) La alusión a objetos y eventos hace entender que esta es más apropiada al ámbito de las ciencias físicas, ya que en las ciencias sociales muchos de los fenómenos a medir son demasiado abstractos. Por ello, diversos autores se refieren a la medición como “el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos, proceso que se realiza mediante un plan explícito y organizado”. (Hernández Sampieri, 2001)

Para avanzar en el sentido y alcance de estas definiciones básicas, hay que detenerse en primer lugar en la referencia a la existencia de reglas en el proceso de medición. Esto por un lado exige cuidados de procedimiento y justificación al investigador, y por otro abre la posibilidad de estudiar diversos fenómenos por más complejos que parezcan siempre y cuando se fundamenten, apliquen y respeten determinadas reglas en la construcción de la medición.

Establecer las reglas de medición implica plantear una función entre ciertos fenómenos y ciertos valores, lo que permite cuantificarlos y realizar operaciones con ellos. El problema entonces es construir reglas adecuadas, pues de ello dependerá realizar una buena medición. Hay aspectos o variables a medir que no presentan dificultad al momento de asignarles un valor, como sería el caso de “sexo”, cuyas manifestaciones pueden asumir dos valores, masculino y femenino. Distinto

es el caso de la “motivación de los niños frente al estudio” a la cual puede asignarse, por ejemplo, dos valores según el grado en que se manifieste: alta y baja, pero también se podría asignar más de dos valores. En este último caso se observa la necesidad de definir claramente cuándo se asigna un valor y cuándo otro ya que ello requiere de una definición teórica y operacional.

Cuanto más complejo el concepto o variable con que se trabaja más rigurosa y clara debe ser la regla que asigna valores. En cuanto al objeto de la medición cabe preguntarse ¿qué es lo que se mide? Esta pregunta es importante porque generalmente se interpreta que lo que se registra en la medición es “la realidad”, muchas veces se asimilan dichos términos de la relación. Sin embargo, existe una distancia importante entre “registro” y “fenómenos”.

La comprensión epistemológica de esta distancia, la definición conceptual y operativa de la misma, y la construcción de vínculos entre esos términos es clave en la tarea del investigador. Lo que se mide es lo que el investigador ha determinado como objeto de estudio, y dentro de éste los observables que ha definido y determinado registrar. Esos observables no están dados, sino que suponen una construcción que el investigador realiza en base a su exploración del campo temático en que se ha instalado y su problemática de estudio. Por tanto, no son los objetos de estudio —ya sean estos concretos u abstractos— los que se miden, ni tampoco sus propiedades. La medición es el momento en que se asignan valores a determinados indicadores del fenómeno en estudio, pero para llegar a este momento es necesario construir un andamiaje que legitime y permita dicha medición.

Si ello no ocurre, la medición podría ser un simple mecanismo sin sentido, pues no estaría claro que es lo que se está midiendo con dicho acto. Por ello se habla de la necesidad de construir y fundamentar cierto “isomorfismo”

entre los fenómenos y nuestros indicadores. Este momento, tiene un peso importante en la metodología cuantitativa, por lo que se abordará en el siguiente capítulo de operacionalización.

3.3 Alcances y límites del enfoque cuantitativo.

Respecto a las posibilidades que brinda a la tarea investigativa la utilización del enfoque cuantitativo, la más importante es su capacidad para operar con las variables definidas. En primer lugar, posibilita clasificar fenómenos y establecer relaciones entre ellos, las cuales pueden ser de simple asociación o bien se puede llegar a inferir explicaciones causales entre ellas.

Si se compara las posibilidades de este enfoque con el cualitativo, es evidente que el abordaje cuantitativo de los fenómenos permite estudiar una mayor extensión de fenómenos, e incluso estudiar el total de una población, como es el caso de la realización de un censo.

Pero, por otro lado, cuanto más extensa es la muestra o la población de estudio más complejo es ahondar en las particularidades de los objetos de estudio. En ese sentido hay una relación inversa entre extensión y comprensión de los fenómenos de estudio. Además de los límites que plantea la extensión de la población a considerar en el estudio, hoy más accesible de realizar por la

posibilidad que brindan los medios tecnológicos al procesamiento a análisis de los datos, la particularidad del registro cuantitativo plantea ciertos límites al tipo de conocimiento que puede construirse a partir de estas técnicas.

La fuerza de la información recogida está en la constancia de su búsqueda y estandarización de los mecanismos de registro, pero ello a la vez disminuya la capacidad para abordar fenómenos emergentes que pudieran presentarse interesantes. En este sentido, en la actualidad es una práctica mucho más común la utilización de ambos enfoques de manera combinada, ya que una buena utilización de ambos permitiría complementar el tipo de información.

3.4 Formato del bloque metodológico cuantitativo y utilización del mismo.

Tal como se señaló en la introducción general a este texto, sus pretensiones se circunscriben a guiar al maestrante en los pasos propios del desarrollo metodológico de su proceso de tesis. Por lo tanto, el énfasis puesto en cada uno de los capítulos referidos a los enfoques metodológicos es de carácter pedagógico, de manera de presentar al estudiante los conceptos y procedimientos básicos del enfoque respectivo.

Cada uno de los subcapítulos presenta dos tipos de objetivos, ambos ligados al aprendizaje. Uno refiere al aprendizaje de los conceptos y procedimientos propios de cada uno de los temas abordados, y otro al aprendizaje en cuanto a la aplicación de los mismos en función de avanzar concretamente en el proceso de tesis del maestrante. El texto de cada capítulo pretende aportar al primer objetivo, mientras que para responder al segundo objetivo se plantea al final de cada capítulo la realización de ejercicios que ayuden al maestrante.

Asimismo, los distintos enfoques metodológicos presentan bibliografías de referencia referidas específicamente a los temas tratados en ellos, que en el caso del enfoque cuantitativo se encuentra al final de cada unidad tratada en el bloque. Este señalamiento es sumamente importante pues el estudiante, de todas maneras, deberá recurrir a las fuentes señaladas y/u otras que estime conveniente con el objeto de complementar y profundizar los conceptos tratados y contar con mayores herramientas para realizar los procedimientos requeridos.

En el caso de la utilización de procedimientos cuantitativos se debe poner especial atención a la secuencia de las operaciones planteadas en el bloque y realizarlas oportunamente. Para facilitar el proceso se propone la realización de un ejercicio en cada uno de los capítulos, cuya finalidad es que el maestrante utilice lo aprendido en el avance de su tesis. El estudiante debe realizarlos y trabajarlos con los docentes. Estas observaciones suponen que el maestrante ya ha desarrollado su proyecto de investigación y este ha sido aprobado, ya que las opciones y el trabajo metodológico depende de lo que se haya formulado en dicho proyecto.

3.5. Operacionalización de las variables.

Esta etapa del proceso de desarrollo de la investigación marca un punto de tensión en el trabajo del investigador, pues requiere “poner un pie” en los fenómenos que ha definido y quiere estudiar. Este movimiento implica establecer “puentes” entre los conceptos que ha definido en función de los objetivos determinados y la posibilidad de registrarlos a nivel empírico.

Dicha tarea no se reduce a una simple instrumentalización de los conceptos, determinando referencias registrables y asignándoles valores. Muy por el contrario, se trata de lograr una correspondencia (lógica y fundada) entre los conceptos y la/s teoría/s que los sostienen y explican, y el ámbito de los fenómenos empíricos en que se instala el estudio.

Esta advertencia repara en considerar que la investigación no capta los fenómenos al natural, sino que los observa desde la perspectiva teórico conceptual en que se asienta y en función de dar respuesta a los objetivos de investigación que ha definido.

Se trata, en definitiva, de construir “observables” respecto de ciertos objetos o situaciones que permitan asimilar dicha realidad e interpretarla. Como se sostiene desde diversas corrientes epistemológicas: es asumir que los hechos están cargados de teoría. La definición de observable construida por la epistemología genética nos da elementos para ubicar este concepto:

“... un observable, por elemental que sea, supone ya mucho más que un simple registro perceptivo, puesto que la percepción como tal está ella misma subordinada a los esquemas de acción: estos últimos, en tanto que involucran una logización por el juego mismo de sus puestas en relación, imbricaciones, etc. (...) Podemos pues, considerar el ‘hecho’ —ya sea que se trate de una propiedad, de una acción o de un evento cualquiera— como un observable, pero a partir del momento en que es ‘interpretado’, es decir, revestido de una significación relativa a un contexto más amplio ...” (Piaget & García, 1989)

Desde esta postura epistemológica se sostiene que no hay una mirada directa de la realidad, sino que ella está “cargada” o imbuida por los esquemas de asimilación de los sujetos. En el caso del conocimiento científico esta observación no es sólo una advertencia sino también una exigencia metodológica, ya que requiere del investigador la fundamentación acerca de cómo está observando y registrando los fenómenos que estudia. Para iniciar este subcapítulo —que es la entrada al proceso de acercamiento empírico— es necesario situar el momento y las tareas que implica la operacionalización dentro del proceso de investigación, así como repasar las nociones básicas de hipótesis y variables.

3.6. Operacionalización del problema de investigación.

3.6.1 El problema y el objeto de estudio

Teniendo claro el fenómeno social y/o educativo que interesa y se quiere estudiar, y habiendo realizado ya los pasos que implica el diseño del proyecto de investigación (es decir, problematizado, contextualizado, ubicado teóricamente y definido que la forma más conveniente

de abordar el problema y responder a los objetivos implica medir el fenómeno o aspectos del mismo), lo principal es tener claro qué es lo que se va a estudiar.

Sin esta claridad en la determinación del objeto de estudio sería imposible comenzar un proceso de medición pues no se sabría sobre qué se va a efectuar.

Desde la definición del problema y el objeto de estudio se debe avanzar hacia el trabajo en terreno y la construcción de datos que permita abordar los objetivos que se han planteado.

Este proceso es lo que algunos denominan operacionalización del problema de investigación. Ello implica empezar a planear cómo se desarrollará la investigación, debiendo definir para ello aquellos elementos que sean efectivamente medibles, y organizar los pasos y actividades en forma coherente y en fases consecutivas.

Dentro de estas tareas una etapa primaria consiste en configurar las variables a registrar y estudiar dentro de la investigación.

Las variables son “fenómenos medibles que varían (cambian) a través del tiempo o que difieren de un lugar a otro o de un individuo a otro”. (Ritchey, 2001)

En forma simple, las variables no son otra cosa que el reconocimiento de características de los sujetos (personas, estudiantes, profesores, etc.), objetos o situaciones que se desea estudiar. En este momento el investigador debe preguntarse qué está buscando en el objeto de estudio, ya que ello implicará métodos, procesos y técnicas específicas a utilizar. Por tanto, es clave preguntarse, por ejemplo: ¿qué variables se van a utilizar?, ¿las variables definidas dan cuenta del problema que se ha definido?, ¿las variables a usar serán para clasificar casos, individuos o situaciones?, ¿se desea analizar las variables de manera inconexa o bien las relaciones entre diversas variables?, etc.

3.6.2 Las hipótesis

Las variables no se presentan inconexas y sin contexto, sino que están insertas dentro de las hipótesis que se intente probar o refutar, las que surgen a su vez en el marco y de acuerdo a la investigación teórica y al planteamiento del problema de investigación que se ha formulado.

Las hipótesis, indican lo que se está buscando, y son explicaciones tentativas del fenómeno que se quiere investigar, no representan los hechos en sí. Como se ha planteado reiteradamente, una hipótesis es diferente de una afirmación de hecho, las hipótesis son suposiciones, enunciados teóricos, supuestos no verificados pero probables referentes a relaciones entre variables.

Las hipótesis de investigación asumen la función de guiar el estudio, y desde esa perspectiva deben estar relacionadas con los objetivos y las preguntas de investigación de manera coherente. A su vez, las hipótesis no pueden entenderse al margen del marco teórico conceptual en que se sustentan.

A nivel operativo, de las hipótesis que formula el investigador se derivan otros componentes del desarrollo del trabajo investigativo: - Las variables a estudiar

- El tipo de información a recoger
- Los métodos a emplear

Las hipótesis deben ser conceptualmente claras y fácilmente comprensibles, y los términos utilizados deben aludir a aspectos o cualidades de los fenómenos que puedan dar lugar a observaciones y registros empíricos.

Hay que señalar que no todos los estudios contemplan hipótesis; ello depende de la corriente epistemológica a que se adscriba, aunque sí existe una convención mayor a requerirlas en el caso de los estudios de tipo cuantitativo. En este tipo de investigaciones usualmente sólo se excusa de ello a los estudios exploratorios ya que por el carácter de los mismos no hay apuestas o supuestos iniciales. Existen diversas formas de plantear hipótesis y éstas se relacionarán con el tipo de diseño de investigación que se escoja. A continuación, se abordan las siguientes:

- **Hipótesis Descriptivas**

Se utilizan, en ocasiones, en estudios descriptivos, con la salvedad de que no en todas las investigaciones descriptivas se formulan hipótesis o, a veces, éstas son afirmaciones de un carácter más general. Por ejemplo; “la opinión de los profesores respecto de las reformas educativas es negativa”. Cabe observar que resulta bastante complejo hacer estimaciones que tengan un alto nivel de precisión respecto a fenómenos del comportamiento humano.

También hay que considerar que en este tipo de hipótesis pueden no relacionarse variables pues el estudio se refiere a la comprobación de afirmaciones univariadas.

- **Hipótesis Correlacionales**

Este tipo de hipótesis se caracteriza, principalmente, por especificar las relaciones entre dos o más variables. En este caso se pretende establecer la asociación entre dos o más variables sobre las cuales puede postularse una simple asociación o bien una correlación entre ellas. Ejemplo de ello podría ser: “la autoestima de un alumno se asocia al nivel de logro académico que alcanza” o bien “a mayor autoestima de un alumno, mayor nivel de logro académico”.

- **Hipótesis Comparativas entre grupos**

Se utilizan con la finalidad de comparar grupos, o sea, si se requiere comparar un curso X con un curso Y se utilizan hipótesis H_i (hipótesis de investigación) que postula la existencia de diferencias significativas tales como: “las mujeres del curso X tienen mejor rendimiento en lenguaje que las mujeres del curso Y” o bien “los niños que asisten a establecimientos de primaria en sectores rurales tienen mayor motivación por el estudio que los que lo hacen en sectores urbanos”.

- **Hipótesis que establecen relaciones de causalidad**

Estas hipótesis no solamente afirman las relaciones entre dos o más variables, sino que además otorgan un sentido de entendimiento causal a dicha relación. Por ejemplo: “la desintegración familiar provoca baja autoestima en los hijos” o bien “la metodología utilizada por los docentes en clase determina el nivel de logro que alcancen los alumnos”

3.7. Diseño de investigación y tipos de hipótesis.

Las hipótesis tienen relación con los tipos de estudio descritos en el texto anterior, es decir, una hipótesis de tipo descriptivo debe relacionarse con un tipo de estudio de ese carácter, así como una hipótesis que busca establecer la asociación de ciertas variables debe definir un tipo de estudio que permita verificar esta hipótesis.

El diseño de investigación también debe estar en correspondencia con los dos componentes ya enunciados. A continuación, se presenta un cuadro en el que se señala las correspondencias entre los Tipos de Estudio, las Hipótesis y el Diseño de Investigación.

Tipo De Estudio	Hipótesis	Diseño
Exploratorio	Se pueden formular conjeturas solamente	Transeccional descriptivo Preexperimental
Descriptivo	Descriptivas	Preexperimental Transeccional descriptivo
Correlacional	Diferencia entre grupos sin atribuir causalidad	Cuasiexperimental Transeccional correlacional Longitudinal (no experimental)
	Correlacional	Cuasiexperimental Transeccional correlacional Longitudinal (no experimental)
Explicativo	Diferencia entre grupos atribuyendo causalidad	Experimental Cuasiexperimental, longitudinal y transeccional causal (cuando hay bases para inferir causalidad, un mínimo de control y análisis estadísticos apropiados para analizar relaciones causales)
	Causales	Experimental Cuasiexperimental, longitudinal y transeccional causal (cuando hay bases para inferir causalidad, un mínimo de control y análisis estadísticos apropiados para analizar relaciones causales)

(Hernández Sampieri, 2001)

Los diseños de investigación implican una estrategia respecto a cómo se abordará el trabajo empírico. Es la manera en que se pretende contrastar las hipótesis formuladas con los datos que se van a construir. Conviene revisar entonces algunas características de los diseños de investigación posibles de formular. El siguiente cuadro propone una clasificación que permite establecer un orden y una serie de distinciones:

⁹ Cea, D'Ancona, M^a Ángeles. *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*, Madrid, España, Editorial Síntesis, 2001, p. 98.

Clasificación de diseños de investigación⁹

• Según el grado de cumplimiento de los supuestos de la experimentación:

1. Diseños preexperimentales o correlacionales.
2. Diseños cuasiexperimentales.
3. Diseños experimentales.

• Según el tratamiento de la variable tiempo:

1. Diseños seccionales o transversales.
2. Diseños longitudinales.

o De tendencias.

o De cohorte.

o Panel.

• En función de los objetivos de la investigación:

1. Diseños exploratorios.
2. Diseños descriptivos.
3. Diseños explicativos.
4. Diseños predictivos.
5. Diseños evaluativos.

- Evaluación del impacto.

- Evaluación del proceso.

- Valoración de necesidades.

- Evaluación mediante análisis de sistemas.

- Análisis costo-beneficio.

- Evaluación de conjunto.

Respecto de los tipos de diseño que se señalan en el cuadro, cabe aclarar que varios de ellos fueron introducidos en el texto *Diseño de Proyectos en Investigación Educativa*. A continuación, se exponen aquellos que no fueron presentados en dicho texto:

Diseño Transeccional o Transversal: Este tipo de diseño circunscribe la recogida de información a un único momento determinado. **Diseño Longitudinal:** Se caracteriza por desarrollarse a lo largo de un período de tiempo, cuyo alcance y amplitud dependerá de los objetivos que se hayan definido. A nivel operativo ello implica la necesidad de prever la generación de registros en diversos momentos, lo que requiere de la debida planificación.

3.8 Operacionalización de los conceptos.

Esta etapa también es llamada “operacionalización de los conceptos”, pues alude al procedimiento que tiende a pasar de las variables generales a las intermedias, y de éstas a los indicadores, con el objeto de transformar las variables conceptuales en definiciones operativas que permitan registrar aspectos del fenómeno de interés.

Es un momento sumamente clave en el trabajo de investigación, y más aún en el caso de quien ha optado por desarrollarla en base a la aplicación de un enfoque metodológico cuantitativo. La importancia de realizar adecuadamente esta etapa en el trabajo cuantitativo radica en que, a diferencia de una investigación de tipo cualitativo, una vez que se ha aplicado los instrumentos y registrado la información ya no hay posibilidad de corregir esos registros, salvo que se deseche la medición por considerarla inválida o inservible a los fines del estudio y se proceda a realizarla nuevamente.

Por ello, al momento de la medición el investigador debe tener plena claridad de cómo ha realizado el proceso de construcción de los referentes empíricos que considerará, y seguridad de haberlos validado debidamente.

3.8.1. Relación entre variables e hipótesis

Las hipótesis deben establecer relaciones entre las variables, es decir, las hipótesis deben ser específicas de tal manera que sirvan de base a inferencias que ayuden a decidir si las variables definidas permitirán explicar o no los fenómenos que se quieren observar.

La definición de las variables busca la comprobación o no de una hipótesis, lo que implica demostrar la relación que se expresa a través del comportamiento de las variables que estas contienen. Para aclarar, hay que insistir en que no se verifican las variables en sí, sino la relación planteada en la hipótesis. Toda observación, toda comprobación, toda experimentación, tiene como finalidad someter a prueba la relación expresada en el problema.

3.9 Relación entre variables y dimensiones.

Las variables, se decía, indican lo que se va a registrar, ello en el marco de las hipótesis y en relación a los objetivos determinados en el estudio. Para definir las variables se deben tener en cuenta varios aspectos. Uno de ellos es que frente a variables que son complejas o que integran una multiplicidad de aspectos, se debe subdividir o descomponer la variable en cualidades más específicas y más simples de medir.

A estas sub cualidades se le denomina dimensiones, las cuales son componentes significativos de una variable que posee relativa autonomía. Este concepto permite distinguir las variables según su nivel de abstracción, de lo que resulta la siguiente clasificación:

Variables según su nivel de abstracción:

<i>Variables Generales:</i>	Se refiere a realidades no inmediatamente medibles empíricamente.	Por ejemplo: la inteligencia en los niños.
<i>Variables Intermedias o Sub Variables:</i>	Expresan dimensiones o aspectos parciales de las variables.	Por ejemplo: para la inteligencia, la realización de operaciones lógico-matemáticas.
<i>Variables Empíricas o Indicadores:</i>	Representan aspectos directamente observables y medibles.	Por ejemplo: resultado de ejercicios de suma con números de dos cifras.

Esta distinción permite ubicar la capacidad que tiene la variable que se va definiendo para lograr captar aspectos del fenómeno de estudio, asumiendo la necesidad de establecer los “puentes” desde los conceptos más generales a los observables, o referencias empíricas que permitan construir registros posibles de analizar.

Otro aspecto a considerar es que el alcance de las variables no es constante en todas las situaciones, existen variaciones dependiendo de las condiciones de lo que se quiera medir y dónde se lo va a medir. Un ejemplo se puede ver en el comportamiento de la variable edad en niños que concurren a preescolar en distintas zonas de un país, ya que en condiciones urbanas los niños pueden asumir edades constantes, mientras que en el espacio rural puede ser diferente porque los niños acuden más tarde. En este ejemplo una variable puede demostrar mayor o menor variación.

La variable se clasifica también según su capacidad o nivel en que permita medir los objetos de estudio. Es decir, que la característica más común y básica de una variable es la de diferenciar entre la presencia de la propiedad que ella enuncia. Las distintas formas de clasificarla según este criterio serían:

VARIABLES SEGÚN SU NIVEL DE MEDICIÓN:

Variables Nominales	Nivel de medición Nominal	Ejemplo
Distinguen diversas categorías como elementos, sin implicar un orden, una jerarquía.	En este nivel las categorías del ítem o variable no tienen orden o jerarquía, y pueden definirse dos o más categorías. Lo que se mide es colocado en una u otra categoría, e indica solamente diferencias relativas a una o más características respecto de la otra. En ninguno de los casos las categorías tendrían mayor jerarquía que la otra, estas únicamente reflejan diferencias en la variable. No hay orden de mayor a menor.	Algunas variables como sexo asumen sólo dos categorías, pero si la variable fuera "hobbies de los docentes" seguramente habría que definir varias categorías. Las variables nominales pueden incluir dos o más categorías. Ejemplos de variables nominales dicotómicas sería el "sexo" y el "tipo de dependencia de la escuela a la que se asiste" (privada-pública); y de nominales categóricas tendríamos a las "actividades extraprogramáticas de los alumnos" (deporte, arte, baile, ...). La asignación de valores es indistinta pues no implica orden.
Variables Ordinales	Nivel de medición Ordinal	Ejemplo
Implican orden entre sus categorías pero no grado de distancia entre ellos.	En este nivel se tienen varias categorías, pero además éstas mantienen un orden de mayor a menor. Las etiquetas o símbolos de las categorías sí indican jerarquía.	Las distintas operaciones para medir la capacidad lógico-matemática de niños de 7 años puede ordenarse según su grado de complejidad: suma, resta, multiplicación, división. Aquí los valores sí implican un orden.

Imágenes: (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, & Zúniga, 2006)

Cabe observar que algunas variables no tienen posibilidad de asumir niveles de medición diferentes, sino que están limitadas sólo a un tipo, como es el caso de "sexo". Pero hay otras que podrían asumir diferentes niveles según las definiciones que presente el investigador de ellas. Un ejemplo podría ser la "edad", que puede ser considerada como ordinal o transformada en intervalos.

3.10 Relación entre variables e indicadores.

Las variables deben medirse y los indicadores permiten establecer y señalar los rasgos de las dimensiones o variables a medir. Ello implica seleccionar los indicadores de acuerdo al significado que se le ha otorgado, a través de sus dimensiones, a las variables en estudio.

Hay que recordar que es necesario definir las variables teóricas en términos de orientarse hacia la exploración, la descripción, la explicación, la experimentación, o hacia una propuesta factible, etc., y en este sentido se hace necesario proponer un diseño que se adecue a los objetivos fijados y además permita la introducción de ciertos controles en la recolección de datos

3.11 Relación entre indicadores e ítems.

Los ítems son los formatos que resultan de la transformación de los indicadores en instrumentos de registro y suelen constituirse a partir de preguntas o reactivos que van a conformar los instrumentos de recolección de la información. Los ítems sirven como elementos medibles en dichos instrumentos. Por tanto, este paso se afina concretamente al momento de construir el instrumento, pues depende también del formato mediante el cual se recogerá la información

3.12 Pasos a considerar en la operacionalización de las variables.

Lo que se viene señalando indica que el pasaje de los conceptos a la medición no es ni puede ser inmediato. Se requiere realizar un conjunto de pasos y hacerlo en determinado orden, de manera tal que lo que se vaya construyendo esté debidamente fundado y responda a los intereses investigativos. Se plantean a continuación los momentos y las consideraciones más importantes a tener en cuenta:

- Definir los Conceptos:

Hay que partir del marco teórico para fundar claramente el significado y alcance de los conceptos involucrados en las hipótesis. Incluso conceptos muy utilizados y comunes requieren ser precisados a este nivel pues justamente ellos usualmente dan lugar a diferentes interpretaciones o se les asigna diversos alcances. Este paso implica un movimiento hacia el campo en el que se inserta el tema de estudio, recorriendo las distintas conceptualizaciones y debates que existen en torno a él y finalmente adscribiendo a algunas de ellas o desarrollando una propia.

- Identificar las Dimensiones que se desprenden de los conceptos:

Dado que muchos conceptos son demasiado abstractos generalmente es necesario especificarlos descomponiéndolos en las distintas dimensiones que requiere el estudio.

Cabe aclarar que nunca se podrá abarcar todas las dimensiones posibles de medir en un concepto, y que tampoco ello sería adecuado para un estudio pues sería muy complejo llevarlo a la práctica operativamente. Se trata de considerar sólo las pertinentes a los intereses de la investigación en curso.

Este paso, si bien ya pone un pie en el trabajo en terreno, igualmente requiere de una fundamentación teórica que lo sustente. Desde las definiciones teóricas se pasa a construir la posibilidad de “observabilidad” de los fenómenos involucrados.

- Establecer Indicadores para cada dimensión de la variable:

Una vez definidas las dimensiones de las variables hay que precisar aún más lo que concretamente se va a medir, es decir, lograr identificar ciertos rasgos registrables de esas dimensiones definidas. En este momento, desde los conceptos que aludían a aspectos latentes del fenómeno a estudiar y

que luego se transforman en aspectos observables, se debe definir propiedades que puedan manifestarse a nivel empírico.

Igualmente, los indicadores siempre representan una aproximación al concepto que miden, no lo agotan ni lo reflejan estrictamente. De cada dimensión definida debe al menos definirse un indicador, la cantidad depende de lo que quiera medirse y de la profundidad y complejidad que quiera darse a esa medición. Conviene confeccionar y listar un conjunto de indicadores para luego determinar cuál o cuáles serían los más adecuados, y también recurrir a antecedentes de otras investigaciones cuando las hubiera.

- Construir ítems e índices:

Los indicadores requieren ser transformados en ítems para poder registrar la información. A su vez, dichos ítems deben generar índices, que son una síntesis de varias expresiones numéricas que dan cuenta del indicador. Ejemplo: 0 = sin educación, 1 = primaria incompleta, 2 = primaria completa, etc.

Este paso se podrá definir con claridad en tanto se haya diseñado el cuestionario. En esta etapa sólo se pueden bosquejar estos elementos.

3.13 Instrumentos de registro cuantitativos: encuestas.

Primeramente, cabe aclarar que este subcapítulo referido a los instrumentos de registro cuantitativos abordará y desarrollará sólo la técnica de la encuesta. Esto no significa que sea la única técnica de registro posible de utilizar, por el contrario, existen otras técnicas para obtener información posible de ser cuantificada, tales como la observación y el análisis de contenido.

Sin embargo, se ha considerado que los distintos tipos de encuesta es la técnica que más se utiliza en la investigación cuantitativa en educación, y ello específicamente a nivel de quienes están optando a un grado de Magíster y no cuentan con tanta experiencia en el oficio de investigar, porque la construcción y aplicación de otros instrumentos involucran una mayor complejidad y requieren por tanto de una mayor experticia.

Es importante que el maestrante sepa de la existencia de otras técnicas, se informe de ellas y recurra a su aplicación —con la advertencia de su complejidad— si lo estima conveniente y se siente en condiciones de utilizarlas. Ejemplo de ellas serían el análisis de contenido y la observación.

3.14 Definición de encuesta.

Puede decirse que la encuesta constituye una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta, a la que se realiza una consulta para conocer determinadas circunstancias políticas, sociales o económicas, o el estado de opinión sobre un tema en particular.

El vocablo encuesta tiene como principales sinónimos, voces como: “averiguación”, “pesquisa”, “información”, “indagación”, “investigación”, “estudio” y “sondeo”. El hombre ha tenido siempre un gran afán por “averiguar”, “informarse” e “investigar” sobre todo lo que le rodeaba. Ya en torno al año 3.000 antes de Cristo se encuentran referencias sobre Censos, en los que el término “numerosas personas” se identifica con “toda la población”. Si además se consideran las necesidades que tenía el hombre de conocer lo que le rodeaba cuantificándolo, lo que fue previo incluso a la aparición del número, se pueden situar los inicios de los procesos de obtención de información mediante este tipo de instrumentos, evidentemente formulados de manera muy simple, muy lejos en el tiempo.

Pero si bien este tipo de método ha sido utilizado desde hace mucho tiempo, su hegemonía como estrategia de indagación social se va haciendo presente con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, coincidiendo con el auge de la sociedad de masas. La masificación y masividad en la utilización de encuestas va imponiendo a su vez la necesidad de formalizar y complejizar tanto la construcción de los instrumentos como también su aplicación. La instalación de estas técnicas de recolección de información al interior de la comunidad científica asigna aún más rigurosidad en la confección, validación y aplicación de los instrumentos.

3.15 Pasos en la construcción y aplicación de una encuesta.

Confeccionar y aplicar un instrumento de medición como una encuesta no es una tarea simple. Para quienes no están familiarizados con el proceso de investigación la elaboración de una encuesta puede parecer una tarea en la que sólo hay que preocuparse de hacer buenas preguntas, y que ellas surgen inmediatamente. Sin embargo, las tareas relativas a la confección de un cuestionario y a su aplicación requieren criterios y procedimientos claros y específicos por parte del investigador.

Para evitar confusiones cabe advertir acerca de la diferencia entre encuesta y cuestionario. El primer término refiere a los distintos métodos de encuesta posibles de realizar, como los que se enumeraron anteriormente. En cambio, el cuestionario alude al instrumento mismo, al formulario material que se aplicará. El cuestionario no sólo se aplica en la técnica de encuesta, sino que también puede ser utilizado en otras.

A continuación, se presentan los momentos relativos a la elaboración de un cuestionario y a la aplicación del mismo. Las operaciones posteriores —codificación de la información y análisis— se tratarán en los siguientes subcapítulos.

a) Seleccionar la modalidad de encuesta a utilizar:

Dentro de la técnica de la entrevista existen diversas modalidades que el investigador debe considerar y optar por la que resulte más conveniente para el estudio, considerando los objetivos de investigación, el tipo de conocimiento que ello requiere y los recursos de que se dispone.

b) Delimitación de las unidades y diseño de la muestra:

Junto con la definición de la modalidad a optar se debe delimitar la población a considerar y, en caso que así sea, la muestra que se seleccionará.

c) Diseño del cuestionario:

Este momento consiste en definir el formato del instrumento, la formulación de las preguntas y las opciones de respuesta, así como también generar los procedimientos de aplicación de las encuestas. Este paso requiere, evidentemente, haber realizado el ejercicio de operacionalización de las variables, el cual se afinará en función de las características del instrumento requerido por la modalidad de encuesta definida.

d) Validación del cuestionario:

Una vez construido el instrumento debe validarse, es decir, probar su eficacia y efectividad antes de ser utilizado en terreno. Esta prueba es necesaria para verificar si sus ítems logran captar efectivamente lo que se busca, como también si los encuestados comprenden lo que los ítems quieren transmitir. Este paso se puede realizar tanto definiendo una muestra similar a la población de estudio como remitiendo el instrumento al juicio de expertos, o bien mediante ambos procedimientos.

e) Administración del cuestionario:

En este paso se debe cautelar el cumplimiento de los procedimientos de aplicación, así como respetar los tiempos definidos para su realización.

f) Validación del trabajo de campo:

Finalizado el trabajo de aplicación del instrumento se procede a validar lo realizado, ya que es posible que se hayan cometido errores en el registro de la información. Por lo general se supervisa el 30% de las encuestas realizadas por otros (si la realizó un equipo de encuestadores). La forma de supervisión puede ser de manera directa o vía contacto telefónico u otro.

UNIDAD IV: TIPOS DE ENCUESTA

4.1 Características generales de la encuesta

Se presentan a continuación los aspectos considerados centrales de la técnica de encuesta, de manera tal que el maestrante se familiarice con ellos y los considere al momento de confeccionar y aplicar el instrumento.

- Consideraciones sobre la validez de la información recogida

Cuando se realiza una encuesta la información que se obtiene es a partir de la observación indirecta, es decir, a través de las respuestas verbales que entregan los sujetos encuestados. Por ello, siempre cabe la posibilidad de que los encuestados no expresen de manera adecuada la realidad que se plantea investigar. Si bien el registro de información nunca es un “reflejo” idéntico de “la realidad”, ya que siempre implica una construcción por parte del investigador, en este caso se introduce además la lectura e interpretación que hacen los encuestados. De ahí la necesidad de comprobar, a través de ciertos procedimientos, la validez y consistencia de los datos recabados.

Por otro lado, más allá del control acerca de la veracidad de las respuestas por parte de los encuestados, hay que atender a que la información obtenida estará condicionada inevitablemente por la manera en que se formulen las preguntas. En ese sentido hay que precaver y evitar, por ejemplo, el enunciado de juicios de valor ni elementos que orienten o tiñan las respuestas. Otro aspecto a considerar en el plano de la aplicación es que también el entrevistador (cuando la encuesta se hace de manera personal o telefónica) puede provocar efectos de carácter reactivo en las respuestas de los entrevistados.

Un aspecto más a considerar en cuanto a la validez de la información producida es que al diseñar encuestas y aplicar cuestionarios hay que tener claridad de las particularidades de los sujetos a quienes se va a encuestar. Por ejemplo, si se tomará a personas que tengan dificultades en el lenguaje, a niños muy pequeños, a personas analfabetas, a individuos de distintos códigos culturales y sociales, etc. Hay diferentes poblaciones a las que puede aplicarse el mismo instrumento, mientras que en otros casos se puede mantener el sentido de la pregunta, pero hay que cambiar de forma, y en otras incluso hay que hacer cambios más de fondo.

Sin embargo, este tipo de problemas respecto de las reacciones de los sujetos pueden reducirse con un buen diseño del cuestionario, claridad en los procedimientos de aplicación, junto a una adecuada selección y formación de los encuestadores.

- Estandarización de los procedimientos de registro y aplicación

Para que las respuestas de los sujetos puedan compararse, la información debe recogerse de forma estructurada y con procedimientos comunes y constantes. Por ejemplo, si se formulan un conjunto de preguntas deben aplicarse las mismas y en el mismo orden a cada uno de los individuos encuestados. En este sentido, una vez que se ha definido el instrumento, se ha validado y se ha comenzado a aplicarlo no se puede modificar el instrumento ni el procedimiento pues ello alteraría la significación de los registros e invalidaría su comparación.

Por otra parte, una encuesta estandarizada permite abordar un tema en diferentes tiempos y áreas geográficas para, de esta forma, poder comparar sujetos y fenómenos sociales en distintas fechas, países, etc. Para ello es necesario que se utilicen las mismas preguntas en todas las encuestas y se administren, de similar manera, las preguntas que deben estar redactadas y ordenadas en el cuestionario de manera equiparable. Además, las características técnicas fundamentales de las encuestas deben permanecer constantes.

La utilidad de la encuesta aumenta en la medida que se puedan comparar los datos obtenidos con otros similares recolectados en distintas fechas o áreas geográficas de diversas poblaciones

- Determinación y delimitación de los aspectos a pesquisar

La información posible de ser recabada abarca un amplio abanico de cuestiones, tanto aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones, actitudes), como también situaciones del presente o del pasado. En su forma más típica las encuestas indagan en la conducta y experiencia del individuo, valores, actitudes, opiniones, características personales y circunstancias sociales. Pero con frecuencia también buscan información que va más allá del individuo, extendiéndose a sus relaciones, interacciones o actividades con otra gente, proporcionando información sobre contextos sociales, grupos, vecindarios y acontecimientos de los que tienen experiencia.

Por las razones anteriormente señaladas la encuesta, una vez definida, no puede alterar su búsqueda o agregar nuevas dimensiones al instrumento. El cuestionario tiene por ende un aspecto reduccionista al no poder hurgar en los discursos (para ello se utilizan distintas técnicas de la metodología cualitativa).

Ello advierte al investigador sobre la necesidad de tener muy claramente establecido el objeto de estudio, y fundamentar los indicadores que elabore para registrar los fenómenos a estudiar. La base para que una encuesta sea efectiva es que logre registrar lo que los objetivos de investigación requieren para ser respondidos. La formulación de los indicadores empíricos requiere un trabajo riguroso y específico por parte del investigador.

- Confiabilidad y validez interna

Una encuesta debe cumplir a lo menos con dos requisitos internos, el primero de ellos es la confiabilidad, concepto que integra la estandarización de las respuestas (a mayor estandarización mayor confiabilidad) y la forma en que se formulan las preguntas (la confiabilidad crece conforme aumenta la claridad expositiva de las preguntas).

El segundo aspecto está dado por la validez, que se refiere a los términos de cómo se abordan determinadas cuestiones; si los indicadores son realmente válidos para los conceptos que se pretenden medir. La validez es una condición necesaria de todo diseño de investigación y significa que dicho diseño “permite detectar la relación real que pretendemos analizar”. La confiabilidad es uno de los requisitos de la investigación cuantitativa y se fundamenta en el grado de uniformidad con que los instrumentos de medición cumplen su finalidad. La validez se ve afectada por los errores aleatorios y la confiabilidad por los errores sistemáticos de medición. Un instrumento de medición puede ser confiable y no obstante carecer de validez. Sin embargo, no puede ser válido si antes no es confiable.

- Población y muestra

Con una buena muestra se puede obtener información diversa de un conjunto amplio de personas de diferentes características y/o ubicadas en distintas áreas geográficas. Hay que considerar que mientras mayor la cantidad de sujetos incluidos en la muestra mayor es la certeza de que los resultados representan a la población. Sin embargo, a medida que se aumenta la muestra los costos suelen elevarse.

Además de la variable costos, la determinación de la población y la magnitud de la muestra dependerán del problema de investigación planteado y de los objetivos definidos en el estudio. Si se ha definido un universo relativamente pequeño —por ejemplo, los docentes de las escuelas básicas de tal comuna— quizás sea más conveniente considerar encuestar al universo completo pues ello no incidiría tanto en los costos y es técnicamente viable realizarlo. Distinto sería el caso si se toma como universo a los docentes de todo un país, allí hay que tomar opciones metodológicas para diseñar una muestra.

- Fiabilidad y posibilidad de errores

La fiabilidad de la encuesta estará condicionada por el tipo y magnitud de los errores cometidos en su realización. Para toda encuesta se debe asumir la posibilidad de errores, tanto los referidos a errores de muestreo (relativos al diseño muestral efectuado), como de errores ajenos al muestreo (del diseño del cuestionario, del trabajo de campo y del tratamiento de los datos: codificación, grabación, análisis e interpretación). Hay que considerar los distintos tipos de errores posibles y dar cuenta de ellos durante el desarrollo del proceso de manera de validar o invalidar la información recogida.

- Agrupación de la información y análisis

La encuesta se compone básicamente de preguntas cerradas, lo que asegura que el encuestado se ubique en las opciones ofrecidas por el instrumento. Esto es un elemento esencial de este tipo de instrumento pues permite que las respuestas sean agrupadas, cuantificadas y analizadas estadísticamente.

En este sentido, la fuerza clave de estos instrumentos se muestra en el momento del análisis, ya que los investigadores buscan poder expresar los resultados en torno al total de individuos encuestados obteniendo, de esta forma, información “global” y no “individual” del objeto de investigación.

Sin embargo, hay que tener presente que la interpretación de los datos siempre estará limitada por la forma en que el investigador enunció las preguntas y las opciones de respuesta planteadas al encuestado.

4.2 La encuesta cara a cara o personal

Esta es la modalidad más utilizada de investigación social. Lo particular de esta forma es que la administración del cuestionario se hace de manera personal, es decir, el entrevistador es quien hace las preguntas a cada persona entrevistada por separado y anota las respuestas.

La actividad del entrevistador es central aquí para el desarrollo y resultado de la aplicación del instrumento.

Principales Ventajas

- a) Se asegura el entendimiento de la encuesta. La presencia de los entrevistadores al momento de la respuesta permite que el encuestado consulte ante cualquier duda en las preguntas y opciones de respuesta. La posibilidad de una aclaración en el curso de la encuesta permite abordar temas complejos que no podrían hacerse con otro tipo de modalidad. Esto igualmente requiere de pautas claras por parte de los entrevistadores para que no se sesgue u oriente las respuestas.
- b) Aumenta el porcentaje de respuestas. Esta modalidad permite en general un alto porcentaje de respuesta, tanto porque el entrevistador puede convencer a aquellos que no lo harían si recibieran un cuestionario por otra vía como por la insistencia en localizar a las personas determinadas.
- c) Se puede obtener información suplementaria. Al estar en contacto directo con el entrevistado e incluso a veces con su medio (vivienda, lugar de trabajo, lugar de estudio, etc.) el entrevistador puede generar información suplementaria, tanto de manera informal o buscando registros de manera intencionada y sistemática.

Principales Desventajas

- a) Dependencia de la calidad del entrevistador. Así como la presencia del entrevistador tiene sus ventajas también implica una posible desventaja el hecho de que éste tenga tanto poder y responsabilidad en la aplicación del instrumento. Un mal entrevistador invalida todo el proceso. Por ello es importante controlar posibles errores o incidencias de parte de cada uno de los entrevistadores una vez que termina el trabajo. Se requiere de una supervisión.

- b) Presencia de respuestas estereotipadas. El sesgo también puede venir del lado de los encuestados, ya que en determinados ámbitos y culturas es común responder lo socialmente esperado, y ello es más fuerte aún en presencia de otra persona. Esto es algo presente en las encuestas de manera general, y debe considerarse en el formato del instrumento.
- c) Dificultad de localizar personas o sectores de población. El hecho de tener que encontrar a la persona designada puede dificultar o imposibilitar la tarea debido a ausencias de éstas, traslados o límites horarios. Estos límites pueden llevar a que se sobre represente un tipo de población y viceversa, por lo que exige control durante la aplicación.
- d) Encarecimiento de los costos. El tener que requerir la presencia de un entrevistador para realizar este tipo de encuesta inevitablemente implica asumir costos más elevados que otras modalidades.

4.3 Encuesta telefónica

A diferencia de la modalidad anterior, en la encuesta telefónica la comunicación entrevistador-entrevistado acontece a través del hilo telefónico. Ello supone una serie de ventajas importantes:

Principales Ventajas

- a) Abarata los costos del trabajo de campo. Aunque el costo de la llamada telefónica puede ser elevado el presupuesto necesario para una encuesta telefónica es razonablemente menor a una encuesta personal. No se necesita mucha gente para trabajar y se eliminan también los costos de desplazamiento de los entrevistadores.
- b) Acorta el tiempo de realización del trabajo de campo. Desde una misma central un reducido número de encuestadores pueden, en un mismo día, efectuar una cifra elevada de encuestas (imposible de alcanzar si se realizan de manera personal). La duración de cada encuesta también suele ser más breve y acotada que la relación directa.
- c) Permite abarcar núcleos dispersos de población sin mucho costo (en tiempo y dinero). Al no tener que desplazar entrevistadores no hay razón para agrupar a los individuos en unos puntos de muestreo concretos. Puede alcanzarse, en cambio, una mayor dispersión muestral. El teléfono facilita el contacto con sujetos de cualquier localidad geográfica, casi al instante y a un mínimo costo.
- d) Puede llegarse a los grupos de población menos “accesibles” (bien por su profesión, o bien por las características de las viviendas o entornos donde residen en edificios vigilados, porteros automáticos, viviendas retiradas o en barrios marginales). E) Facilita la repetición de los intentos de selección de las unidades muestrales. Sin duda resulta más cómodo y económico llamar reiteradamente a un mismo número de teléfono (hasta localizar a alguien en el domicilio) que enviar a un entrevistador. Esto permite aumentar el número de intentos de selección antes de reemplazar una unidad de la muestra.

Principales Desventajas

- a) No permiten una revisión clara. Los cuestionarios de papel proporcionan una visión continua de las preguntas y de las respuestas, por lo que puede verse con mayor facilidad dónde se han cometido errores. Ello no puede hacerse mediante las encuestas telefónicas.
- b) Dificulta el registro. En los procedimientos telefónicos se utilizan comúnmente computadores para ir registrando las respuestas en estos simultáneamente. Así se tiene que pulsar el teclado del computador y, al mismo tiempo, mirar la pantalla para comprobar los datos que se han entrado. Si no se mira la pantalla mientras se teclea pueden introducirse errores importantes en el registro de las respuestas.
- c) Limita la extensión del cuestionario. La relación telefónica no permite prolongar demasiado la conversación. Mantener activa la encuesta depende de la habilidad del encuestador, pero el tipo de formato plantea límites temporales-

4.4 Encuesta autoadministrada

En esta modalidad el encuestado recibe el cuestionario, tiene que leerlo solo, y responderlo de la misma forma. En algunas ocasiones el cuestionario se envía por el sistema de correo tradicional o por otras vías como el correo electrónico. Una variante de esta técnica puede darse si la encuesta se aplica a un curso y se pide a los alumnos que la respondan autónomamente.

En ese caso puede plantearse también la presencia de un administrador que si bien tiene que evitar interferir en las respuestas puede resolver dudas y supervisar que no existan obstáculos a la realización de la encuesta.

Las ventajas y desventajas que se plantean respecto de esta modalidad están pensadas en relación a las encuestas autoadministradas que se envían a distancia, ya que las que se aplican con la presencia de un encuestador son similares en varios aspectos a las “cara a cara”, si bien permiten economizar recursos al posibilitar realizar varios cuestionarios simultáneamente.

Principales Ventajas

- a) Amplía la posibilidad de cobertura de la investigación. Permite alcanzar áreas aisladas, y a aquellos miembros de la población a quienes los entrevistadores encontrarían difícil de localizar en sus domicilios.
- b) Abarata los costos del trabajo de campo. Se eliminan los gastos destinados a encuestadores y supervisores; al igual que las partidas para sufragar gastos de desplazamiento. Los gastos del trabajo de campo se concentran en los envíos postales (sobres, sellos), que suponen menos costos que los de otras modalidades de encuesta. Apenas exceden un tercio lo que costaría una encuesta personal de características similares. Esto permite aumentar el tamaño inicial de la muestra, sin apenas suponer incrementos importantes en el costo de la investigación.

- c) Evita el sesgo en las respuestas que pudiera producir la presencia del encuestador. El sentimiento de privacidad y de anonimato que proporciona la encuesta por correo, la convierte en el medio más adecuado para tratar temas “delicados” (de la conducta o actitudes de las personas.
- d) Ofrece al encuestado más tiempo para reflexionar sus respuestas, y la posibilidad de poder consultar a otras personas, o cualquier documento que estime necesario. Por esta razón, la encuesta por correo se muestra como la más pertinente cuando se precisa información detallada (que exija una mayor reflexión de las respuestas), pero no cuando se deseen respuestas espontáneas.

Principales Desventajas

- a) Se reduce el porcentaje de respuesta. La proporción de encuestados que remiten el cuestionario (y debidamente cumplimentado) es bastante inferior al porcentaje de respuesta obtenido por entrevista personal o telefónica. Lo que, es más, la muestra final puede estar sesgada. Las personas que contestaron el cuestionario pueden presentar un perfil sociodemográfico bastante diferente del de aquellas que optaron por no cumplimentarlo. Sin embargo, el porcentaje de respuesta puede aumentarse: i) Con un buen diseño del cuestionario: no muy extenso, atractivo, y fácil de rellenar, ii) Incluyendo una carta de presentación. Ésta ha de destacar la importancia de la cooperación del destinatario en el estudio, iii) También ha de garantizar el anonimato de la información que se proporcione, iv) Adjuntando un sobre con contra-reembolso para facilitar la remisión del cuestionario, v) Enviando continuos recordatorios (que incluyan copia del cuestionario) a aquellos que, pasado un determinado período de tiempo (al menos 15 días desde la entrega del cuestionario), no lo hayan aún remitido, etc.
- b) Dificultades en la aplicación del cuestionario. La imposibilidad de controlar si fue la persona inicialmente seleccionada quien, en realidad, rellena el cuestionario; si lo hace sola o con la ayuda de otras personas; si el cuestionario se cumplimenta en un ambiente tranquilo o la atención del encuestado es, por el contrario, continuamente interrumpida. Todos estos factores cuestionan la validez de las respuestas.
- c) El encuestado puede leer todo el cuestionario antes de rellenarlo. Esto limita la eficacia de las preguntas de control, y de cualquier acercamiento progresivo a determinadas cuestiones (técnica del embudo).
- d) Dificultad de asistir al individuo para que estructure sus respuestas o comprenda términos complejos. Esto limita su uso con personas de escaso nivel educativo.

4.5 Encuestas electrónicas

Lo nuevo de este tipo de modalidad merece un comentario aparte. Primeramente, cabe distinguir dentro de las encuestas realizadas vía electrónica las que se hacen a través de sitios web, de las que se planifican específicamente a los efectos de lograr determinado conocimiento.

Visitando ciertas páginas de determinados “web site” o “sitios web” se tiene la posibilidad de responder a determinadas preguntas que constituyen el cuestionario de una encuesta. En algunas “páginas web” se le invita a sus visitas a participar en un número importante de encuestas sobre temas muy diversos. Los métodos que se siguen en estas encuestas sólo persiguen obtener un número de respuestas de su público sin plantearse una mayor exigencia, y por tanto no están sometidas al rigor científico necesario para poder generalizar los resultados que se obtengan a una población definida con antelación a la obtención de la muestra.

Esto es reconocido por algunos sitios web que hacen encuestas y que en sus páginas advierten de las limitaciones de ese tipo de instrumentos de recolección de información y de sus resultados. Solo se busca conocer la opinión de la mayor cantidad de usuarios y en algunos casos compartirlas con el resto. Este tipo de encuestas no tiene un carácter científico ya que, aunque haya una intención en cuanto al tipo de conocimiento que quiere obtenerse y se construyan indicadores adecuados para registrarlo no hay una planificación en cuanto a la aplicación del instrumento y las respuestas son sólo voluntarias de parte de los lectores que desean exponer su opinión.

Otro tipo de encuestas son las que utilizan el correo electrónico como medio de enviar el instrumento, pero respondiendo a los protocolos de la comunidad científica. Este tipo de encuestas se utiliza masivamente en territorios como Europa y EEUU en donde la penetración y acceso a la computadora e internet también es masivo. Igualmente, su instalación es relativamente reciente. Sin embargo, en América Latina la presencia de estos medios aún es bastante baja, por lo que no se utiliza comúnmente como medio de encuesta.

Generalmente, para realizar este tipo de trabajo se tiene que contar con una base de datos que contenga los antecedentes necesarios de los encuestados según el objeto de estudio. Por ejemplo, si se requiere encuestar a los directores de los establecimientos educacionales de una comunidad se debe contar con el listado de correos electrónicos “actualizados” de esta población. En este caso, por tratarse de un grupo menor de personas, la tasa de respuesta podría ser relativamente alta. Sin embargo, si se quiere hacer lo mismo con docentes, lo más seguro es que la tasa de respuesta sea más baja.

4.6 Delimitación de las unidades de análisis y diseño de la muestra

En cualquier estudio siempre hay que definir muy claramente qué fenómeno se va a estudiar, y asimismo cuáles serán las fuentes que aportarán la información. En el caso de aplicar la técnica de encuesta hay que delimitar a quiénes se va a encuestar.

A este respecto se retomarán algunos temas y conceptos tratados en el texto de investigación anterior, esta vez más dirigidos a su aplicación concreta al proceso investigativo que desarrolla el maestrante.

Para comenzar a determinar con quiénes se va a trabajar en la encuesta conviene tener en cuenta las siguientes distinciones:

- **Unidad de análisis:** Son las unidades discretas sobre las que se hará la medición. Pueden ser personas, cosas, objetos abstractos.
- **Población:** Es el conjunto formado por todas las unidades elementales que proporcionarán las mediciones de interés.
- **Universo:** Representa la totalidad de las unidades elementales que componen la población.
- **Muestra:** Es una parte representativa de la población definida en el estudio.

Usualmente los investigadores no trabajan con el universo completo, sino que lo hacen con una muestra de la población que represente al universo de estudio definido. Esto porque estudiar todo un universo puede llevar mucho tiempo e implica mucho costo, e incluso en algunos casos podría ser muy complejo. El ejemplo más claro es el censo de población, a través de él se pueden recoger datos del universo completo, pero su carácter es excepcional y sumamente costoso.

Para realizar una muestra primero hay que determinar la unidad de análisis, es decir, determinar quiénes serán realmente medidos. Esta determinación debe hacerse en relación con el problema y los objetivos, desde allí se podrá establecer qué sujetos son los adecuados para recoger la información necesaria.

Por ejemplo, si un estudio busca conocer la actitud de los docentes en ejercicio frente a las reformas educativas, parece claro que habría que encuestar a los docentes de los establecimientos, pero bien podría ser que lo que nos interese fuera sólo los docentes que trabajan en el sistema público, o que también querríamos saber la opinión de los directivos al respecto. Si optamos por los docentes que trabajan en establecimientos fiscales, la población sería el total de ellos en el país. El universo de estudio podría referirse a aquellos docentes que trabajan en una comuna que es la que interesa al estudio. Y la muestra sería una parte de ese universo.

4.7 Tipos de muestras

Existen básicamente dos tipos de muestras, cada una de las cuales presenta a su vez varias modalidades.

a) Muestras no probabilísticas:

Son aquellas en las que los sujetos de la muestra se eligen sobre la base de probabilidades conocidas. Las muestras no probabilísticas, las cuales se llaman también muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal y un poco arbitraria, aunque igualmente requieren justificar teórica y operativamente los criterios de selección.

La ventaja de una muestra no probabilística es su utilidad para un determinado diseño de estudio que requiere no tanto de una representatividad de los elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema.

En cuanto a las desventajas, hay que considerar que al no ser probabilísticas no se puede calcular con qué nivel de confianza hacemos una estimación. Esto es un grave inconveniente si se quieren construir inferencias respecto de la población, ya que la estadística inferencial se basa en teoría de la probabilidad. Por tanto, las pruebas estadísticas (X, correlación, regresión, etc.) en muestras no probabilísticas, sólo tienen un valor limitado y relativo a la muestra en sí, no pueden generalizarse a la población. Es decir, los datos no pueden generalizarse a una población pues ella no fue considerada ni para definir sus parámetros ni para establecer los criterios de obtención de la muestra. Recordemos que, en las muestras de este tipo, la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador, grupo de encuestadores o expertos.

b) Muestra probabilística

Son aquellas en las que cada individuo o elemento tiene la misma oportunidad de selección que cualquier otro, y la selección de un individuo o elemento particular no afecta la probabilidad de que se elija cualquier otro.

El principal objetivo en el diseño de una muestra probabilística es el de permitir inferencias respecto del universo estudiado, para lo cual se debe reducir al mínimo los errores.

Las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación por encuestas en donde se pretende hacer estimaciones de las variables estudiadas en la población. Estas variables se miden con instrumentos de medición y se analizan con pruebas estadísticas para el análisis de datos, en donde se presupone que todos los elementos de la población han tenido una misma probabilidad de ser elegidos.

Este tipo de muestreo supone que los elementos muestrales —si están debidamente definidos y aplicados— tendrán valores muy parecidos a los de la población, de manera que las mediciones en el subconjunto nos darían estimados precisos del conjunto mayor. Qué tan preciso sean dichos estimados depende del error en el muestreo, el que puede ser calculado. Se distinguen en su interior las siguientes:

- **Estratificadas:** para utilizar esta forma se divide el universo en estratos internamente homogéneos, luego se seleccionan dentro de cada estrato los individuos de modo aleatorio. En general, las fracciones de muestra de cada estrato son proporcionales, pero pueden asumir proporciones distintas según las necesidades. Esta modalidad busca homogeneidad al interior del estrato y heterogeneidad hacia fuera, pues busca que los estratos definidos como importantes en el estudio estén representados en la muestra. Por ejemplo, si se quiere estudiar el comportamiento de jóvenes de cierta edad se puede seleccionar trabajar con el nivel socioeconómico bajo y determinar zonas de la ciudad de las cuales tomar una muestra.
- **Conglomerados:** esta modalidad es de utilidad cuando el universo puede dividirse en diversos grupos o clusters. Primeramente, se seleccionan los grupos que constituyen la muestra y

dentro de cada grupo se puede seleccionar nuevamente una nueva muestra de los individuos. De esta manera, se realiza un proceso sucesivo o polietápico que permite abarcar una población más compleja y ahorrar recursos.

- **Sistemáticas:** una muestra de este tipo requiere primeramente hacer una lista completa del universo, y seleccionar luego el primer individuo a través de un modo aleatorio. Posteriormente se selecciona a cada décimo individuo a partir del 1° seleccionado (por ejemplo, cada décimo individuo).
- **Simple al azar:** también esta modalidad implica primeramente hacer una lista completa del universo, pero se asigna luego un número a cada individuo del universo. La selección se realiza a través de establecer, por ejemplo, una tabla de números aleatorios que permita obtener la cantidad de casos requeridos por medio de algún procedimiento que garantice el azar.

4.8 Aspectos a considerar en la definición de una muestra probabilística

Tal como se señalaba, las muestras probabilísticas son las que usualmente se utilizan en la aplicación de las encuestas, salvo que se considere tomar el universo completo y entonces no se requiera del diseño de una muestra. De otra manera, el investigador deberá asumir la tarea de realizarla, pues el estudio no tendría un carácter cuantitativo sino cualitativo, y se debería pensar en cambiar de enfoque.

Condiciones para la determinación de la muestra probabilística

Dentro de las posibilidades de muestras probabilísticas planteadas, el investigador debe optar por la que resulte más conveniente a los objetivos de la investigación. Además, tiene que considerar las características de la población que estudia y qué es lo que sabe de ella. En ese sentido, si se dispone de ciertos datos de la misma podrían plantearse diseños muestrales que busquen representar dichas características, pero ello no podría hacerse si no se tiene la información adecuada.

Otro aspecto importante a considerar en el diseño de la muestra son los costos y el tiempo que se dispone para realizar el estudio.

Determinación del tamaño de la muestra

Si la pretensión de definir una muestra es que represente de la mejor manera al conjunto del universo de estudio para poder hacer inferencias válidas, es importante considerar cómo incide el tamaño de la muestra que se defina.

Un primer criterio que el investigador debe asumir es que siempre existirá un posible error de muestreo en la medida que la muestra definida no es igual al total del universo. Esta diferencia entre el universo y la muestra se denomina error estándar y debe asumirse como tal, pero intentar minimizarlo para dar mayor validez a las inferencias que se pretenden realizar con los datos.

Afortunadamente los cálculos relativos a los errores están estandarizados y las fórmulas y coeficientes pueden ser consultadas en bibliografía especializada, siendo opción del investigador determinar el grado de error que quiere darle a su estudio. A menor error mayor amplitud de la muestra y viceversa, por lo que el investigador tiene que equilibrar ambos términos de la relación.

También hay que considerar que las muestras por conglomerados implican al menos un doble proceso muestral. Dado que numerosos maestrantes se proponen realizar estudios de nivel local o incluso sólo de uno o dos establecimientos educativos, cabe aclarar algunos puntos respecto a la pretensión de realizar muestras muy pequeñas.

La primera es considerar que, si los casos que se piensa tomar son muy pocos, es conveniente utilizar un enfoque cualitativo, pues con él se podrá captar mayor información, más compleja, y ello sería accesible prácticamente y no tendría un costo elevado. Además, hay que saber que, si bien se puede operar con procedimientos estadísticos en muestras no probabilísticas, se requiere un número mínimo de 30 casos para poder trabajar en esos términos.

La segunda es considerar la amplitud que tendrán las conclusiones. Si sólo se considera una escuela, lo que se diga debe ceñirse a dicha realidad; no puede inferirse que el conocimiento que se construya corresponda a otro universo que el que se estudia.

Los criterios para confeccionar una muestra son a veces complejos, por lo que siempre es recomendable consultar bibliografía. En este tema se recomienda el capítulo de Sierra Bravo indicado al final de este apartado.

4.9 Diseño del instrumento de registro

Criterios y pasos implicados en el diseño del cuestionario

a) Lo primero a considerar es dimensionar el tiempo y la complejidad de la tarea: no improvisar. Algunas personas creen que confeccionar un instrumento es llegar e incorporar preguntas, incluso algunos profesores piden a sus alumnos construir instrumentos de un día para otro utilizando la improvisación como criterio.

Esta improvisación genera —casi siempre— instrumentos poco válidos o confiables por lo cual es un componente que no debe existir en la investigación social. Hay que considerar que aún a los investigadores experimentados les toma tiempo desarrollar un instrumento de medición, que no es un paso rápido de realizar pues pone en juego todo el andamiaje de la investigación.

b) Se debe hacer un listado de todas las variables (y sus dimensiones) que se pretende medir u observar. Esto implica recurrir a la operacionalización de variables realizada y volver a plantearse si efectivamente ello es lo que el estudio requiere medir para responder a sus objetivos e hipótesis.

c) Es necesario revisar en forma exhaustiva cómo se han operacionalizado las variables. Esto implica volver a las definiciones conceptuales y a cómo se han transformado en términos

operativos de las dimensiones que se proponen. La complejidad de esa tarea, ahora enfrentada al momento de terreno, requiere una nueva mirada.

d) Si es que se cuenta con instrumentos previamente aplicados, hay que revisarlos y adaptarlos a la realidad propia donde se aplicará el estudio

Es recomendable seleccionar instrumentos donde se conozca su validez y confiabilidad, siempre hay que tener evidencia empírica de los instrumentos que se aplican.

Traducir un instrumento —aun cuando adaptemos los términos a nuestro lenguaje y lo contextualicemos— no es de ninguna manera (ni remotamente) validarlo. Es un primer y necesario paso, pero sólo es el principio.

Esto vale tanto para instrumentos confeccionados en otras zonas del mundo como también en nuestro país. Puede haber instrumentos que fueron validados en nuestro contexto, pero hace mucho tiempo.

Hay instrumentos que hasta el lenguaje nos suena arcaico, las culturas, los grupos y las personas cambian; y esto debemos tomarlo en cuenta al elegir o desarrollar un instrumento de medición. Otro punto relativo a estas prácticas es que a veces el instrumento que pretende utilizarse no mide lo que la investigación en curso pretende, y cambiar el contenido de un cuestionario de esas características implica manejar la base teórica que lo sustenta, de otra manera sería inválido.

e) Si se piensa elaborar un instrumento hay que recordar el nivel de medición de las variables. Hay que recordar que las variables pueden asumir diferentes niveles de medición, lo que es importante tanto para la confección del cuestionario, el diseño de los ítems, como para el análisis de datos que se pretenda realizar.

f) Previamente al formato que se dará al instrumento hay que considerar las condiciones y características de los encuestados

La manera en que llega el cuestionario a sus destinatarios es un elemento a ponderar en su confección, para ello es clave considerar a quienes está destinado el instrumento. Errores comunes en ese sentido son utilizar un lenguaje muy elevado para el encuestado, no tomar en cuenta diferencias en cuanto a sexo, edad, conocimientos, capacidad de respuesta, memoria, nivel ocupacional y educativo, etc. Su no consideración puede afectar la validez y confiabilidad del instrumento de medición.

g) Determinar el formato en que se presentarán las preguntas o ítems. Las preguntas o ítems mediante las cuales se recogerá información respecto a aspectos de las variables de estudio pueden presentarse de diferente manera, ya sea a través de simples preguntas dicotómicas o de complejas construcciones de escalas con múltiples opciones. Estas opciones dependen obviamente de la conjunción entre los objetivos de la investigación —y por ende del tipo de conocimiento que se busque—, de las características del objeto de estudio, de las opciones del investigador, y

también —no hay que olvidarlo— de las particularidades de los entrevistados. De todas maneras, para poder realizar una buena opción hay que conocer las distintas formas en que pueden plantearse los estímulos.

h) Finalmente, hay que determinar los valores que se pondrán a las categorías Siempre hay que asignar valores a cada una de las categorías de respuesta. Es decir, a las categorías de cada ítem y variable se les asignan valores numéricos que tienen un significado. Por ejemplo, si tuviéramos la variable “sexo” con sus respectivas categorías, “masculino” y “femenino”, a cada categoría le asignaríamos un valor: 1 y 2, 2 y 1, etc., pues en este caso no hay orden. Si pusiéramos orden a las categorías de la variable “nivel educacional” debiéramos colocar valores que implicaran un orden: “sin educación” =1; “educación primaria incompleta” =2; “educación primaria completa” =3; etc.

4.10 Formato del cuestionario

Si bien los cuestionarios están compuestos de ítems y preguntas que tienen por objeto captar la información que el estudio requiere, generalmente no se plantean de manera suelta o azarosa. Comúnmente se piensa en determinados formatos que señalan pautas respecto de cómo confeccionar los cuestionarios y plantear las preguntas.

Una forma que se utiliza consiste en la administración de pruebas o test, que consiste en la administración de una batería de estímulos cuya respuesta total permite “asignar a los examinados valores o conjunto de valores numéricos a partir de los cuales se pueden hacer inferencias acerca de la posesión de los examinados de aquello que la prueba mida”.

En general estos instrumentos se encuentran ya diseñados, pues su elaboración resulta compleja al requerir una fundamentación teórica rigurosa y también haber sido validados. Igualmente, como se ha advertido, siempre que se utiliza un instrumento que ha sido elaborado en otro contexto hay que adaptarlo a la investigación en curso y referirse a sus bases teóricas.

Esto es más necesario aún si se habla de un instrumento como una prueba o test. Si el investigador va a confeccionar un instrumento para su estudio debe distinguir el tipo de información que requiere, pues de ello depende el tipo de preguntas o ítems a generar. Tal vez la investigación requiera algunos datos que representan atributos objetivos o socio-demográficos de las personas (sexo, edad, ocupación, etc.), los cuales son relativamente —aunque no siempre— de simple registro.

Pero habrá otro tipo de datos de carácter más complejo, tanto para su definición como para su registro (actitudes, valores, opiniones, etc.). Respecto a las variables de personalidad, las escalas más conocidas y utilizadas son las escalas de actitud, y dentro de ellas existen diversas formas de plantear y registrar la información, teniendo ello consecuencias en el tipo de dato construido. A raíz de esto resulta importante informarse acerca de cuáles son las más disponibles y si lo propuesto por ellas se adecúa al tipo de información que el estudio necesita recoger.

Aunque en el texto anterior se presentaron algunas escalas de actitud, se vuelven a presentar ellas puntualizando en algunos aspectos operativos.

Escala Lickert

Es la más utilizada dentro de las escalas llamadas de “clasificación sumadas” y consiste en un conjunto de reactivos relativos a actitudes propuestas, en relación a los cuales los sujetos responden según el grado de acuerdo o desacuerdo que presenten.

Estos puntajes son sumados y a veces proporcionados de manera tal de poder ubicar a los sujetos en una escala. Este tipo de escalas consideran la intensidad de la expresión de la actitud.

Para construir una escala de este tipo lo primero es diseñar una serie de ítems relevantes del tipo de actitud/es que se quiere medir. Luego, se asignan puntajes a los ítems según la dirección positiva o negativa de éste.

En cuanto a los criterios de construcción existen algunas premisas que la bibliografía menciona. (Padua, 1987) Varias de las recomendaciones son válidas no sólo para este tipo de escalas sino también para cualquier pregunta o ítem. Para mencionar algunas de ellas:

- a) Evitar los ítems que apuntan al pasado en lugar del presente;
- b) Evitar los ítems que dan demasiada información sobre hechos, o aquellos que pueden ser interpretados como tales;
- c) Evitar los ítems irrelevantes con respecto a la actitud que se quiere medir;
- d) Formular los ítems en la escala según expresen actitudes o juicios favorables o desfavorables con respecto a la actitud;
- e) Evitar los ítems con los cuales todos o prácticamente nadie concuerda;
- f) Sólo en caso excepcionales exceder de las 20 palabras al formular un ítem;
- g) Omitir ítems que contengan palabras como “todos”, “siempre”, “nadie”, etc.;
- h) Evitar las negaciones, particularmente las dobles negaciones.

Ejemplo: “El trabajo en grupo es más productivo que el trabajo individual”

- a) Totalmente de acuerdo.....1
- b) De acuerdo.....2
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo.....3
- d) En desacuerdo.....4
- e) Totalmente en desacuerdo.....5

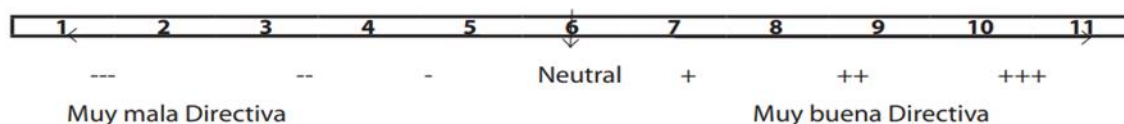
En este ejemplo se aprecia que la escala está construida en 5 puntos desde “Totalmente de acuerdo” hasta “Totalmente en desacuerdo”. Este tipo de escalas muchas veces no permite discriminar debido a que existe un punto medio que es Ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esto se debe a que muchas veces las respuestas se van hacia ese punto y como información relevante no sirve al momento del análisis.

Escala Thurstone

Esta escala también es llamada “de intervalos aparentemente iguales”, ya que los ítems son seleccionados por una serie de técnicas que permiten escalonarlos de manera tal que expresen un continuo psicológico subyacente. Es decir, una escala en la que sea posible afirmar que la distancia que separa a un sujeto que obtuvo 6,3 es igual a la distancia que separa a otro par de sujetos que obtuvieron puntuaciones de 3,6 y 1,2 respectivamente, y a cualquier distancia que sea igual a 2,4 puntos.

Algunas formas de seleccionar ítems son; a) extraerlos de libros, publicaciones y artículos que tratan sobre el objeto cuya actitud se quiere medir. Son importantes a veces las declaraciones y los discursos a partir de los cuales uno puede a veces hacer análisis de contenido, b) realizar conversaciones con personas que tengan distintos puntos de vista respecto de la actitud, c) formular uno mismo los ítems en colaboración con otros investigadores, los enunciados frente a los cuales se espera cierta reacción de las personas.

Ejemplo: “Según la siguiente escala cómo evalúa Ud. la gestión de la directiva de su establecimiento”



El punto I representa la actitud extrema (en el ejemplo muy mala directiva del establecimiento), el punto 6 una actitud neutra (ni muy buena ni muy mala) y el punto II el extremo (muy buena directiva).

La principal ventaja de esta escala es que permite hacer una distribución de un grupo dado, a lo largo de la actitud que se desea investigar. Por otro lado, esta escala puede contener más ítems que la escala Lickert lo que la hace más confiable. Para el análisis estadístico de este tipo de escala, es aconsejable utilizar la mediana (Mdn) y de distancia intercuartil, ya que se trata de una escala más ordinal que intercalar.

Las desventajas es que su construcción es más lenta y depende de expertos y el juicio de éstos para su elaboración, por otra parte se trata de una escala intercalar pero su naturaleza es más bien

ordinal. En cuanto a los puntos neutros carecen de significado mayor, y a menudo se ubican en esta posición ítems que no se refieren a la dimensión tratada.

- Escala Osgood (diferencial semántico)

Esta escala, también llamada “de diferencial semántico”, está diseñada para medir el significado que tiene un objeto de estudio para los individuos.

Se diseñó esta escala reconociendo que existe un espacio geométrico construido a partir de adjetivos que son bipolares, esto quiere decir que la diferencia semántica significa la estabilización sucesiva (anclaje) de un objeto hasta un punto en el espacio multidimensional semántico, a través del puntaje de un número de alternativas semánticas dadas presentadas en la forma de escalas.

La evaluación que se hace el individuo del objeto o concepto, por ejemplo; limpio-sucio, bueno-malo, eficiente-ineficiente, etc.

Esta escala debe ser vista como un método para reunir cierta información la cual se debe construir a partir de las demandas que presenta el problema de investigación. Para seleccionar un “objeto” (estímulo que da reacción, o sea, respuesta) en el individuo a través de su indicación en las escalas de adjetivos.

Ejemplo: La investigación busca ver el concepto “autoridad”, que pretende ser evaluado a través de las siguientes escalas:

flexible									rígido
negativo									positivo
cooperativo									directivo

Si alguien considerara que la palabra autoridad indica rigidez, debería marcar en la escala el lugar que esta más próximo al adjetivo rígido, del siguiente modo;

flexible						X		Rígido
----------	--	--	--	--	--	----------	--	--------

Si considerara que indica rigidez pero en menor grado marcaría de la siguiente forma:

flexible					X		Rígido
----------	--	--	--	--	----------	--	--------

Ejemplo: Si se quiere para medir las características de los alumnos.

Interesados : ____ : ____ : ____ : ____ : ____ : ____ : ____ : Apáticos
 Atentos : ____ : ____ : ____ : ____ : ____ : ____ : ____ : Desatentos

Para integrar la versión final de la escala se deben llevar a cabo los siguientes pasos:

1. Generar una lista de adjetivos bipolares exhaustiva y aplicable al objeto de actitud a medir. De ser posible, resulta conveniente que se seleccionen adjetivos que hayan sido utilizados en investigaciones similares a la nuestra (contextos parecidos).
2. Construir una versión preliminar de la escala y administrarla a un grupo de sujetos a manera de prueba piloto.
3. Correlacionar las respuestas de los sujetos para cada par de adjetivos o ítems. Así, se correlaciona un ítem con todos los demás —cada par de adjetivos contra el resto.
4. Calcular la confiabilidad y validez de la escala total (todos los pares de adjetivos).
5. Seleccionar los ítems que presenten correlaciones significativas con los demás ítems. Naturalmente, si hay confiabilidad y validez, estas correlaciones serán significativas.
6. Desarrollar la versión final de la escala

4.11 Confección de los ítems y preguntas

Una primera advertencia respecto a este punto es que el maestrante debe saber que no podrá encontrar una fórmula clara y adecuada que pueda utilizar directamente para confeccionar su instrumento de medición. Lo que se encontrará son ciertos criterios y distinciones sobre las posibilidades y limitaciones que tiene para dicha tarea, pero deberá utilizar ese conocimiento de acuerdo a sus propias opciones e intereses investigativos. En ese sentido, es muy importante para el maestrante familiarizarse con ejemplos de cuestionarios utilizados en otras investigaciones ya probadas. Esto no solo para ampliar su conocimiento sino también porque en la confección de un instrumento como un cuestionario hay detalles que surgen del “oficio” del investigador.

Por tanto, los conceptos que aquí se brindan sirven de guía; se deberá consultar otras fuentes bibliográficas y revisar cuestionarios administrados para estar en condiciones de formular uno propio. Incluso si se decidiera aplicar un instrumento probado es necesario ajustarlo y fundamentarlo a la investigación propia, tarea igualmente compleja.

Bibliografía básica y complementaria

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúniga, J. (2006). Investigación educativa I. Chile : Convenio interinstitucional .
- Canales, M., & Peinado, A. (1999). "Grupos de discusión".
- Delgado, J. M., & Manuel, G. J. (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias Sociales. Mdris, España: Editorial Síntesis Psicología.
- En Coulon, A. (1971). Etnometodología y educación . Barcelona, España: Editorial Paidós .
- Ferrater Mora, J. (1999). Diccionario de Filosofía. Barcelona España: Ariel Filosofía .
- Galindo, J. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación . México: Consejo Nacional de las Culturas y las Artes.
- Grajales Guerra, T. (1999). La cosmovisión y el Método de investigación . Universidad de Morelos.
- Hernández Sampieri, R. (2001). Metodología de la investigación . México: Mcgraw hill.
- Ibáñez, J. (1985). Del algoritmo al sujeto, Perspectivas de la investigación social. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- López, G., Assael, J., & Neuman, E. (1991). La cultura escolar ¿Responsable del fracaso? Santiago de Chile: Programa interdisciplinario de investigación en educación .
- Martínez Miguéles, M. (s.f.). "Criterios para la Superación del Debate Metodológico Cuantitativo/Cualitativo". Obtenido de Universidad Simón Bolívar:
www.prof.usb.uel/miguelm/superaciondebate.html
- Mella, o. (1998). Naturaleza y Orientación Teórica Metodológica de la Investigación Cualitativa. Santiago, Chile.

Padua, J. (1987). Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México : Fondo de Cultura Económica .

Piaget, J., & García, R. (1989). Psicogénesis e historia de las ciencias. México: Editorial Siglo XXI.

Ritchev, F. (2001). Estadística para las ciencias sociales. México: McGraw Hill.

Ruiz Olabénaga, J. I. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, España: Universidad de Deusto Editores.

Scribano, A. (2000). "Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en ciencias sociales. Cinta de Moebio N°8.

Steven, S. (s.f.). Handbook of experimental Psychology. New York: 1951.

Taylos, S., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.