

En *Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica. Énfasis Ambientes de Aprendizaje Mediadospor TIC de la Maestría en Educación UPB.* (Colombia): Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

# Principios para un final: reflexiones en torno a la escritura de la tesis de maestría.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2025). *Principios para un final: reflexiones en torno a la escritura de la tesis de maestría. En Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica. Énfasis Ambientes de Aprendizaje Mediadospor TIC de la Maestría en Educación UPB.* (Colombia): Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/115>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/dV3>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:* <https://www.aacademica.org>.

# Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica

Énfasis Ambientes de Aprendizaje Mediados  
por TIC de la Maestría en Educación UPB

Compiladores

Isabel Cristina Ángel-Uribe

Lina María Cano Vásquez

Alejandro Uribe Zapata



# Autores

Guadalupe Álvarez

Guillermo Echeverri Jiménez

Beatriz Elena López Vélez

Juan Carlos Echeverri-Álvarez

María Elena Giraldo-Ramírez

Gloria María Álvarez Cadavid

Lina María Cano Vásquez

Marita Lopera Rendón

Fáber Andrés Piedrahíta Lara

# **Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica**

---

**Énfasis Ambientes de Aprendizaje Mediados  
por TIC de la Maestría en Educación UPB**

**Compiladores**

Isabel Cristina Ángel-Uribe

Lina María Cano Vásquez

Alejandro Uribe Zapata

378.007  
C227

Cano Vásquez, Lina María, autor

Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica, énfasis ambientes de aprendizaje mediados por TIC de la Maestría en Educación UPB / autores Lina María Cano Vásquez [y otros 8] – 1 edición – Medellín: UPB, 2025 -- 255 páginas.

978-628-500-160-4 (versión digital)

1. Tesis y disertaciones académicas -- 2. Educación en ambientes virtuales (EAV) -- 3. Investigación educativa -- 4. Comunicación científica -- 5. Escritura académica -- 6. Metodología de la investigación

CO-MdUPB / spa / RDA  
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Guadalupe Álvarez  
© Guillermo Echeverri Jiménez  
© Beatriz Elena López Vélez  
© Juan Carlos Echeverri-Álvarez  
© María Elena Giraldo-Ramírez  
© Gloria María Álvarez Cadavid  
© Lina María Cano Vásquez  
© Marita Lopera Rendón  
© Fáber Andrés Piedrahíta Lara  
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana  
Vigilada Mineducación

**Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica**

ISBN: 978-628-500-160-4 (versión digital)

Primera edición, 2025

Escuela de Educación y Pedagogía

CIDI. Grupo de investigación: Educación en Ambientes Virtuales. Proyecto de investigación: Proyecto General Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales. Radicado: 358C-11/18-21

**Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín:** Mons. Ricardo Tobón Restrepo

**Rector General:** Padre Diego Marulanda Díaz

**Vicerrector Académico:** Álvaro Gómez Fernández

**Decano de Escuela de Educación y Pedagogía:** Juan Francisco Vásquez Carvajal

**Coordinadora Editorial UPB:** Lisa María Colorado Rodríguez

**Producción:** Ana Milena Gómez Correa

**Diagramación:** María Isabel Arango Franco

**Corrección de estilo:** Weimar Toro Ramírez

**Imagen portada:** Shutterstock 2450090315

**Dirección Editorial:**

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2025

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

**Radicado:** 2328-15-08-24

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

# Contenido

<b>Presentación.....</b>	<b>9</b>
<b>Principios para un final: reflexiones en torno a la escritura de la tesis de maestría.....</b>	<b>12</b>
Dra. Guadalupe Álvarez .....	12
Escritura como proceso .....	13
Planificación .....	14
Puesta en discurso.....	16
Revisión.....	17
Consideraciones acerca de los procesos involucrados en la redacción .....	18
Aproximación al género discursivo tesis .....	19
Situación comunicativa .....	19
Estructura textual.....	20
Importancia del área del conocimiento de la tesis al momento de la redacción .....	21
Problemas y posibles soluciones en la redacción de la tesis .....	22
Consideraciones finales .....	23
Referencias.....	23
<b>La comunicabilidad del conocimiento académico .....</b>	<b>25</b>
Mag. Guillermo Echeverri Jiménez .....	25
La comunicabilidad .....	25
Las condiciones de lo comunicable.....	35
Referencias.....	39
Referencias complementarias para la lectura.....	39
<b>Maestros investigadores e institucionalidad.....</b>	<b>40</b>
Mag. Beatriz Elena López Vélez .....	48
Referencias.....	48
<b>La investigación educativa en la formación avanzada: conceptos y procedimientos.....</b>	<b>50</b>
Mg. Beatriz Elena López Vélez .....	52
La investigación en educación, educativa y pedagógica: producción de conocimiento.....	52
El inicio de la investigación educativa o pedagógica.....	58
Referencias.....	63
<b>De cuáles son los obstáculos de los noveles investigadores en formación avanzada y de cómo podrían enfrentarse .....</b>	<b>65</b>
Mag. Beatriz Elena López Vélez .....	67
De los obstáculos.....	67
Una epistemología desde el sentido común .....	67
Algunos efectos de la experiencia y el desempeño de los maestros cuando enfrentan procesos de investigación educativa y pedagógica .....	70
El desconocimiento de los procesos y procedimientos de la investigación: los referidos a la sistematicidad y a la escritura .....	73
De cómo podrían enfrentarse los obstáculos.....	74
Formular preguntas acerca de sí mismo: las concepciones propias, la forma en que se han construido y su pertinencia para los procesos de investigación.....	75

Aspectos conceptuales y procedimentales.....	77
De la lógica interna: epistemología-método y teoría-práctica .....	78
Las ciencias: nuevas configuraciones conceptuales (sujeto-objeto, realidad-verdad).....	78
De los procesos de lectura sistemática y de escritura académica: la lectura como atisbo de la escritura.....	86
Referencias.....	92
<b>Una herramienta de extracción y organización de la información: la ficha .....</b>	<b>93</b>
Dr. Juan Carlos Echeverri-Álvarez, Mag. Beatriz Elena López-Vélez	
Uno: ¿qué es una ficha temática?.....	94
Uso de la ficha temática en un proceso de investigación .....	95
Dos: usos de la ficha temática: ¿para qué sirve?.....	99
Tres: aspectos técnicos en el uso de la ficha temática.....	99
Referencias.....	100
<b>La validación de las fuentes de información en la literatura técnica.....</b>	<b>101</b>
Dra. María Elena Giraldo-Ramírez	
La literatura técnica y no técnica .....	103
La validación de las fuentes de información en la literatura .....	104
Instrumento propuesto para la validación de fuentes documentales .....	106
Referencias.....	107
<b>El estado de la cuestión, punto de partida para el planteamiento de un problema .....</b>	<b>109</b>
Dra. Gloria María Álvarez Cadavid	
La estructuración de un estado de la cuestión.....	112
Búsqueda de información .....	112
Lectura sistemática.....	114
La escritura .....	114
Ejemplos.....	115
Ejemplo 1 .....	115
Ejemplo 2 .....	117
Ejemplo 3 .....	120
Los efectos del estado de la cuestión sobre el problema de investigación.....	124
Una autoevaluación del estado de la cuestión.....	125
Referencias.....	125
Referencias complementarias .....	126
<b>El interaccionismo simbólico, un enfoque metodológico para la investigación de las TIC en Educación .....</b>	<b>127</b>
Dra. María Elena Giraldo-Ramírez	
Implicaciones del enfoque interaccionista en la investigación.....	130
Referencias.....	134
<b>La teoría fundamentada: herramienta para la construcción de teoría en investigación cualitativa.....</b>	<b>135</b>
Dra. María Elena Giraldo-Ramírez, Dra. Lina María Cano Vásquez	
La investigación desde la perspectiva de la teoría fundamentada .....	137
Dos pilares de la teoría fundamentada: los diseños emergentes y el análisis comparado .....	139
Hacia la construcción de la teoría: los momentos .....	140

Momento uno: la descripción .....	140
Momento dos: el ordenamiento conceptual .....	142
Momento tres: la teorización .....	142
Técnicas de análisis ofrecidas por la teoría fundamentada.....	143
Las operaciones básicas: formular preguntas y hacer comparaciones.....	144
Técnicas de análisis complementarias.....	146
En busca de la teorización .....	148
Refinamiento de la teoría .....	150
Consideraciones finales.....	151
Referencias.....	152
<b>El estudio de casos. Una apuesta por una indagación detallada y situada .....</b>	<b>153</b>
Dra. Gloria María Álvarez Cadavid	
El estudio de casos: dudas y malentendidos sobre la validez .....	155
La generalización: ni búsqueda ni fin .....	156
Ver lo que se quiere ver, un riesgo no exclusivo de los estudios de casos .....	158
La construcción de teoría también es posible desde el estudio de casos.....	159
La narración de historias como posibilidad para la comprensión de realidades y la comunicabilidad de las interpretaciones.....	160
La naturaleza del estudio de casos.....	161
La selección de un estudio de casos: ¿de qué es un caso este caso? .....	164
La propuesta de Bent Flyvbjerg (2004) .....	164
La propuesta de Robert Stake (1998) .....	164
La propuesta es la de Robert Yin (1981).....	165
La observación: estrategia central en el estudio de casos .....	166
La escritura: presentación de los resultados de un estudio de casos .....	168
Referencias.....	169
<b>Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje .....</b>	<b>171</b>
Dra. Gloria María Álvarez Cadavid	
La opción etnográfica para el estudio de los ambientes virtuales .....	172
Entorno virtual: delimitación de un espacio investigativo .....	175
Internet como objeto de estudio y como herramienta de investigación .....	176
La mirada desde las cifras y los usos .....	177
Internet: ¿nuevo medio de comunicación?.....	178
Técnicas etnográficas de investigación en ambientes virtuales .....	179
La observación flotante: herencia de la antropología urbana.....	179
La observación.....	180
Las encuestas online y encuestas web .....	181
Etnografía hipermedial: retos metodológicos a partir del hipertexto .....	182
Conclusiones .....	184
Referencias.....	184
<b>El yo del etnógrafo o la narración de lo que se investiga .....</b>	<b>186</b>
Mag. Guillermo Echeverri Jiménez	
Uno: la etnografía y la pintura .....	188
Dos: la invención del yo .....	190
Tres: la narración.....	193
Referencias.....	196

<b>Un diseño metodológico entre la investigación educativa y la narrativa .....</b>	<b>197</b>
Mag. Marita Lopera Rendón, PhD., Fáber Andrés Piedrahíta Lara	
El modelo de análisis de las narrativas autobiográficas .....	198
El diseño metodológico: lo general .....	201
Tres movimientos: primero, la descomposición de elementos constitutivos del relato .....	203
Segundo movimiento: funciones y roles transitivos del modelo .....	205
Tercer movimiento: entramados narrativos en el conjunto de historias .....	210
Epílogo abierto .....	213
Referencias.....	213
<b>La entrevista: arte y técnica .....</b>	<b>214</b>
Mag. Beatriz Elena López Vélez	
La entrevista: la mirada mediada por el diálogo.....	215
El equipamiento técnico.....	217
Diseño de la entrevista .....	219
Especificación del objetivo de la entrevista .....	219
Definición del tipo de entrevista .....	219
Construcción de instrumentos de recolección de información: guion y protocolo .....	220
El guion .....	220
Protocolo de aplicación .....	221
Ejecución de la entrevista.....	222
Antes de encontrarse con el entrevistado .....	222
En el comienzo de la entrevista .....	223
En el desarrollo de la entrevista.....	223
Al finalizar la entrevista.....	224
Sistematización y análisis de la entrevista .....	225
A modo de cierre.....	228
Referencias.....	229
<b>Del grupo focal al grupo de discusión: una apuesta por la interacción en la investigación social .....</b>	<b>230</b>
Dra. María Elena Giraldo-Ramírez	
Consideraciones metodológicas para el diseño de grupos de discusión.....	232
Pautas para el diseño de grupos de discusión .....	236
Referencias.....	239
<b>Historias y relatos de vida: métodos narrativos de investigación como opciones para entender la realidad social .....</b>	<b>240</b>
Dra. Gloria María Álvarez Cadavid	
Antecedentes de la historia de vida.....	240
Historias de vida: el sujeto como punto de mira de lo social .....	242
Características y estatuto científico.....	243
Implicaciones metodológicas y técnicas para su realización.....	246
La entrevista: técnica nuclear en la realización de historias de vida.....	248
La investigación en educación desde la opción de las historias de vida.....	249
Variaciones sobre un enfoque: los relatos de vida y relatos de vida digitales .....	250
Glosario.....	252
Referencias.....	253

## Presentación

**E**n sus orígenes, la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), en su modalidad presencial, tenía un proyecto académico denominado “Monográfico”, el cual estaba liderado por los profesores del programa, quienes, a su vez, hacían parte de los dos grupos de investigación existentes en aquel momento y que le daban soporte a la maestría, a saber: Educación en Ambientes Virtuales (EAV) y Pedagogía y Didáctica de los Saberes (PDS). Se le llamaba monográfico porque eran compendios que se concentraban en asuntos temáticos puntuales que eran presentados a los estudiantes cada semestre. Por ello, se hicieron varias ediciones en formato físico, para pensar siempre en plural en relación con este proyecto.

Los monográficos presentaban los cursos que hacen parte de la fundamentación conceptual y contextual, de la ruta metódica y metodológica de los dos énfasis del programa. Cada profesor exponía la concepción de sus cursos, la información básica de los mismos, junto con las referencias académicas que los alimentan. Por ser un espacio de formación avanzada, el proyecto buscaba estimular la escritura académica entre pares de los mismos profesores del programa, que hacían, como ahora, un ejercicio de reflexión permanente en relación con sus cursos, al tiempo que los estudiantes y los demás colegas del programa reconocían el contenido y las metodologías que se

ofrecen. En su momento, se dijo sobre este proyecto que el Monográfico es una forma de materialidad de una tecnología intelectual, la escritura; de allí que no pueda reducirse a una cosa, a una entidad estática, porque refiere más una entidad dinámica que configura y da cuenta de relaciones configuradas por diversas subjetividades. La escritura actúa, entonces, como técnica, lenguaje y memoria; como traducción que alcanza la creación de un universo simbólico autónomo, que actúa como registro, exterioriza una función cognitiva y permite volver a dicho universo en cualquier tiempo y espacio.

En la actualidad, se busca recuperar el proyecto para la Maestría en Educación Virtual que se oferta en la UPB, ya que los monográficos, además de ser un insumo valioso de consulta para la comunidad académica de la maestría, nunca circularon de manera virtual. A diferencia de las ediciones pasadas, que se hacían por cohortes y semestralmente, en esta ocasión se decidió compilar toda la producción en dos volúmenes. La organización sigue dos criterios: por un lado, la fundamentación conceptual y contextual para la reflexión sobre los ambientes de aprendizaje mediados por TIC; y, por el otro, la fundamentación metódica y metodológica de la investigación desde una perspectiva mediacional e interaccional (de este volumen). A diferencia del proyecto original, este ejercicio de compilación es liderado por la línea Educación en Ambientes Virtuales (EAV), que hace parte del grupo de investigación Educaciones, Lenguajes y Ambientes de Aprendizaje (EDULAAP), y que da soporte al único énfasis con el que cuenta, por ahora, la Maestría en Educación Virtual, a saber: Ambientes de aprendizaje mediados por TIC.

Se debe subrayar e insistir en que, si bien los autores tuvieron la oportunidad de revisar la versión original de los textos, estos no sufrieron modificaciones sustanciales más allá de una revisión de estilo y una precisión en las referencias. Así, los manuscritos mantienen el espíritu y el tono de su versión original.

Este volumen aborda asuntos claves relacionados con la elaboración de una tesis y todo lo que implica el apartado metodológico. En concreto, se tocan temas relacionados con la escritura académica; las implicaciones de escribir una tesis; la importancia de comunicar ideas en el ámbito académico; los rasgos propios de la investigación posgraduada; los rudimentos del ejercicio investigativo para los que no se dedican profesionalmente a esta labor; la necesidad de reconocer y utilizar estrategias, recursos, formatos e instrumentos específicos según las necesidades e intencionalidades de los proyectos de investigación; el reconocimiento de las formas y estructuras canónicas de llevar a cabo una monografía para cumplir con los requisitos

de grado; la apuesta por ciertos enfoques teóricos y metodológicos para abordar la relación de las TIC en las esferas educativas desde una perspectiva mediacional e interaccional.

Hacer una tesis requiere esfuerzo, constancia, paciencia, dedicación y tiempo. Este volumen ofrece una serie de insumos para los estudiantes, aunque también para los profesores, de cualquier posgrado. Familiarizar a los estudiantes con la estructura formal de una tesis, tanto en su versión canónica como en las formas emergentes e innovadoras, cobra relevancia si se desea cumplir con este requisito de grado en los tiempos de duración de los programas de posgrado y sobre todo si las personas no han tenido un acercamiento constante a este tipo de formato, escrituras, reflexiones y ejercicios. Este volumen no solo reflexiona sobre tales asuntos metodológicos y metódicos, sino que también puede convertirse en un material con potencial didáctico para los estudiantes y profesores de posgrados relacionados no solo con temas de educación y tecnología, sino con temáticas propias de la educación y las ciencias sociales y humanas en general.

Por ello, esperamos que el texto que tienen ante ustedes sea enriquecido, discutido, comentado; que sea motivo de diálogo entre los profesores autores y los estudiantes lectores, que estimule la producción académica y divulgativa de la comunidad que hace parte de la Maestría en Educación Virtual, y que esto promueva, a su vez, espacios de discusión y diálogo alternativos en relación con los temas que se proponen.

# Principios para un final: reflexiones en torno a la escritura de la tesis de maestría

Dra. Guadalupe Álvarez

*Hacer la tesis como parte de un posgrado  
que requiere una producción escrita original  
es la fase más ardua del trabajo, la que más demora  
y la que suele poner los escollos más difíciles de remontar*

PAULA CARLINO

La escritura, la presentación y la defensa de la tesis son las etapas finales de los estudios de posgrado, tanto en los programas de maestría académica como en los de doctorado. La tesis, como explica Borsinger de Montemayor (2005), le exige al estudiante el ordenamiento del conocimiento que ha acumulado, analizado y desarrollado durante su carrera de posgrado. Este ordenamiento compromete al estudiante con dos actividades interdependientes (la de investigación y la de escritura), de las cuales resulta un producto final llamado tesis. Así, el estudiante, por un lado, debe ser responsable de desarrollo de una investigación en una disciplina y un área de conocimiento específicas; por otro lado, debe realizar un proceso de escritura que ponga en evidencia el grado de apropiación del conocimiento alcanzado durante la investigación. La escritura, además, involucra el manejo de otro tipo de conocimiento relativo a las estrategias discursivas necesarias para la producción de textos, en particular aquellas que permiten elaborar textos académicos (como los trabajos finales de

seminarios, el plan de investigación, la tesis). De esta manera, en un posgrado, el estudiante, en su rol de escritor, debe resolver aspectos relativos tanto al contenido como a la comunicación de dicho contenido. Para ello requiere, junto al dominio de las temáticas, un conocimiento de los géneros específicos que circulan en el nivel de posgrado, así como de las características propias de sus dispositivos enunciativos (Di Stéfano y Pereira, 2004).

En relación con estos conocimientos necesarios en un posgrado, se ha detectado que los estudiantes tienen dificultades para elaborar los trabajos escritos de evaluación parcial o final (Bolívar, 2020; Corcelles et al., 2019; Giraldo-Giraldo, 2020; Ochoa Sierra y Cueva Lovelle, 2017; Padilla, 2016;), lo que se potencia porque este tipo de tareas se resuelven generalmente de modo solitario, con ausencia o escasez de orientaciones didácticas (Di Stéfano y Pereira, 2004). Parece, entonces, necesario diversificar y dar mayor continuidad a las ayudas pedagógicas que necesitan quienes elaboran una tesis (Arnoux *et al.*, 2004).

Partiendo de esta necesidad, con este texto buscamos generar un espacio de reflexión sobre la escritura, haciendo especial énfasis en el conocimiento involucrado en la producción textual de la tesis. En este sentido, este texto se divide en dos partes que abordan las siguientes cuestiones:

- La escritura como proceso y los subprocesos involucrados en esta actividad.
- Aproximación al género discursivo *tesis*: la situación comunicativa, su estructura textual, la relevancia del contenido disciplinar y los desafíos para su escritura.

## Escritura como proceso

Esta suele concebirse como un proceso que parte de un problema comunicativo cuya resolución depende de la elaboración de un texto escrito. En este sentido, a fin de alcanzar con éxito la resolución del problema, es necesario realizar cada uno de los subprocesos involucrados en toda tarea de composición escrita (Flower y Hayes, 1996): la planificación, la puesta en discurso y la revisión.

A continuación, explicamos de manera simplificada cada uno de estos subprocesos.

## Planificación

Quien se enfrenta a un problema comunicativo que requiere ser resuelto mediante la redacción de un texto escrito lleva a cabo, inicialmente, una evaluación de la situación comunicativa que genera el problema. En particular, trata de responder a los siguientes interrogantes:

- **¿Quién ha requerido el escrito y por qué motivos?** Quien debe elaborar el escrito evalúa a quién le ha solicitado dicha elaboración y cuáles son las razones de este pedido. Trata, por ejemplo, de establecer si es un docente que requiere un texto para demostrar que se ha apropiado determinado conocimiento sobre ciencias sociales o si se está escribiendo un texto para presentar a un concurso de ensayos sobre el cuidado del medioambiente.
- **¿Con qué fines se debe redactarlo?** Además de entender la situación que da lugar al escrito, es fundamental determinar para qué se escribe un texto, a saber: para informar a los destinatarios una serie de sucesos, para exponer ideas que suponemos que los destinatarios desconocen o para defender con argumentos una postura propia.
- **¿Cuál es el tema del texto?** Antes de escribir es importante tener claro cuál es el tema fundamental y sus subtemas. Solo a partir de esta claridad, y de acuerdo con la situación en la que se solicita el texto y los fines del mismo, se podrá determinar de dónde se extraerá la información que permitirá elaborar el texto, cuáles son los materiales que se deben consultar o cuáles son las acciones (entrevista, investigaciones, etc.) necesarias que arrojarán los datos que conformarán el escrito.

En el caso de un estudiante que decide elaborar un ensayo sobre el cuidado del medioambiente para presentarlo a un concurso, tendrá que determinar, por ejemplo, qué revistas consultará, si hará entrevistas y a quién, y si realizará observaciones en su ciudad u otros lugares.

- **¿Cuál es el rol del escritor al redactar este escrito?** El escritor debe reflexionar acerca del rol social desde el cual elaborará el escrito. Por ejemplo, si escribe como representante de una institución o como estudiante de una maestría en Educación.

- **¿Quiénes son los destinatarios?** No se puede iniciar la escritura de un texto sin saber a quiénes va dirigido el texto, es decir, ante quiénes se intenta relatar hechos, explicar conceptos o justificar una idea. Entre otras cuestiones, es necesario determinar cuánto saben del tema del cual se escribe, si desconocen la temática o son expertos. Este conocimiento determina, por ejemplo, el registro del lenguaje utilizado (si es especializado o no, si es formal o informal).
- **¿Cuál debe ser el formato o género discursivo?** Los géneros discursivos (Bajtín, 1982) son “moldes”, es decir, formas convencionales de organizar los mensajes de acuerdo con el ámbito en el cual se produce el texto y su objetivo. Cada ámbito ofrece diferentes moldes o formas de organizar los mensajes (Calsamiglia y Tusón, 1999). Por ejemplo, en el ámbito del periodismo, si uno debe relatar una serie de sucesos, cuenta con el género llamado “crónica periodística”. En cambio, si pretende justificar una postura, cuenta con un “artículo de opinión” o una “editorial”.

Antes de redactar el escrito, es necesario, entonces, determinar cuál es el género discursivo que debemos respetar y cuáles son las características de este género. Para ello, se pueden leer varios textos acerca del mismo género, con el fin de reconocer su estructura básica, fases y recursos frecuentes para cada sección.

- **¿Cuál es la extensión?** Conocer la extensión que debe tener el texto es fundamental puesto que nos permite establecer cuántos párrafos y líneas dedicaremos a cada parte y a cada idea que se requiera desarrollar.
- **¿Cuánto tiempo dispone para elaborarlo?** Resulta también inevitable distribuir el tiempo que dedicaremos a cada parte del escrito, así como a su revisión, por lo cual se quiere conocer anticipadamente el tiempo total del cual se dispone para elaborarlo.

Tras responder estos interrogantes, el escritor está en condiciones de armar un plan textual en el cual se enuncien las ideas fundamentales que va a desarrollar, la extensión aproximada de cada una y el orden en el cual se presentarán. Este plan textual puede tener la forma de un mapa conceptual o ser simplemente un esquema. En el caso de los textos de gran extensión, el plan puede ser su índice. De hecho, el tesista puede generar un índice comentado con las ideas fundamentales a incluir, las citas de otros autores que piensa recuperar, entre otros contenidos. Este índice será provisorio y podrá ser ajustado a medida que se avance con el trabajo investigativo y su redacción. De esta manera, este instrumento ayudará con la organización

de la puesta en discurso puesto que ya no será necesario, cuando el tesista cuente con horas para la escritura, pensar en “escribir la tesis” puesto que se podrá proponernos redactar un apartado específico ya planificado, lo que vuelve más reales los objetivos de una puesta en discurso.

## Puesta en discurso

“Poner en discurso” significa poner en palabras las ideas, considerando, como guía, un plan textual más o menos preciso. Para llevar a cabo esta tarea se requiere conocer las determinaciones impuestas por la gramática de la lengua. En este sentido, se pueden consultar los siguientes sitios en internet:

- Diccionario de la lengua española: <http://www.rae.es/rae.html>
- Diccionario panhispánico de dudas: <http://www.rae.es/rae.html>
- Diccionario de sinónimos: <http://www.sinonimos.org/>
- Uso de signos de puntuación: <http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/ortografia/puntu.htm>
- Uso de conectores: <http://www.youtube.com/watch?v=8W3iAyXOPaM>

También se puede recurrir a manuales de estilo, como “El arte de escribir bien en español”, de García Negroni (2004).

Además de la gramática, es necesario manejar adecuadamente el tipo de lenguaje (como vocabulario, sintaxis, frases frecuentes) requerido en la situación en la cual se está produciendo el texto. Para ello, es recomendable leer diferentes textos que sean del mismo género y se hayan producido en situaciones similares. En el caso de escribir una tesis, es fundamental consultar otros ejemplares en bibliotecas virtuales o repositorios digitales académicos.

Para redactar cada parte, párrafo y oración del escrito, conviene tener bien claro cuál es la idea que se pretende exponer en cada caso. Un error frecuente, en este sentido, es optar por acumular una idea atrás de otra en una misma oración, lo cual pone en riesgo la comprensión por parte del lector. Se recomienda, entonces, a fin de asegurar dicha comprensión, recurrir a los signos de puntuación (punto y aparte, punto y seguido, comas) para separar las ideas, y a los conectores para relacionarlas.

## Revisión

La revisión comprende dos subprocesos: evaluación y edición. En la evaluación se verifica si el texto elaborado es adecuado en diferentes niveles: desde su funcionamiento global hasta la ortografía. Así, se corrobora que el texto se ajuste al problema planteado por la tarea de escritura y al plan trazado, así como su adecuación a las reglas gramaticales y ortográficas.

**Tabla 1.** Clave para evaluar textos

Signo	Aspecto señalado
S	Problema(s) en el plano de la sintaxis.
CT	Correlación de tiempos verbales.
R	Problema de referencia (falta de concordancia entre un elemento pronominal y el ítem que reemplaza).
Co	Problema en la concordancia entre sustantivo-adjetivo o sustantivo-verbo (género /número /persona).
Prep	Problema en el uso de las preposiciones (faltante, sobrante, mal seleccionada).
P	Problema de puntuación.
O	Error ortográfico.
L	Problema en el uso del léxico (palabra mal seleccionada/ubicada o redundante).
CL	Problema en la coherencia lógica del texto.
AS	El texto no se adecua a las condiciones de producción pautadas.
PG	Problema relativo a la organización según el género discursivo seleccionado
PC	Problema relativo al contenido de la investigación comunicada

**Fuente.** Adaptado de Reale, 2008, p. 92.

La edición, en consecuencia, tiende a solucionar estos problemas y puede afectar el texto local o globalmente. Las operaciones de edición pueden describirse como operaciones de borrado o supresión de elementos, agregado o inserción, desplazamiento a lo largo del sintagma, etc.

**Tabla 2.** Casos de edición

Oración sin edición	Error detectado en la evaluación	Oración editada
Y se ve claramente que este problema que preocupa a la mayor parte de la población de la ciudad de Buenos Aires.	Oración no conclusiva [ `S].	Y se ve claramente que este problema, que preocupa a la mayor parte de la población de la ciudad de Buenos Aires, debe ser tratado por la Legislatura.
“Quilango” es una palabra de origen indígena de los indios Onas que habitaban el sur argentino y eran cazadores y se usaba para designar a la piel de un animal que se entregaba como premio al cazador que se destacaba en la cacería entre todos ellos.	Unidad temática de las oraciones. [S, CL cohesión gramatical/ organización de la información].	“Quilango” es una palabra de origen Ona. Los Onas, aborígenes cazadores que habitaban el sur argentino, empleaban esta expresión para designar la piel de un animal que se entregaba como premio al cazador más destacado.
Esto se refleja en la poca sensibilidad de la población para con aquellos, que, por diversos motivos, se ve obstaculizada en diferentes grados su movilización.	Construcciones de relativo cuyo [S].	Esto se refleja en la poca sensibilidad de la población para con aquellos cuya movilización se ve obstaculizada por diversos motivos y en diferentes grados.

**Fuente.** Reale, 2008, p. 88-90.

Es importante destacar que, en el caso de estar elaborando una tesis, conviene comprometer a diferentes personas en la etapa de revisión a fin de que esta instancia no recaiga exclusivamente en el tesista. Así, además del director, el escritor puede convocar a sus pares e incluso a familiares o a amigos que puedan realizar algún aporte al manuscrito.

### Consideraciones acerca de los procesos involucrados en la redacción

Es fundamental tener presente que, si bien la realización de estos subprocesos sigue inicialmente el orden en el que han sido enunciados, la elaboración de un escrito es recursiva, es decir, que no se lleva a cabo de manera lineal, sino que, a cada paso, las necesidades de la tarea pueden reiniciar cualquiera de los procesos mencionados. En la revisión puede surgir la evidencia de que

el texto producido hasta el momento no se adecua a la representación que el escritor hizo del problema, y esto puede llevarlo a modificar, de modo parcial, el texto o a prever su planificación (Reale, 2008).

De acuerdo con lo expuesto, la escritura, por tratarse de un tipo de comunicación diferida, ofrece la posibilidad de realizar una serie de operaciones, previas y posteriores a la puesta en discurso, que permiten reflexionar sobre el texto ya producido con el fin de revisar y, si es necesario, reformular total o parcialmente el escrito. Esto quiere decir que el carácter fijo y permanente de la palabra escrita le permite al escritor “objetivar” el pensamiento y convertirlo en materia de reflexión. En este sentido, las prácticas de escritura no constituyen una mera instancia de evaluación ni desempeñan exclusivamente una función transmisora, sino que el proceso escritural interviene como participante crucial en la elaboración del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). Por esa razón, la escritura se ha transformado en un instrumento clave para el trabajo intelectual y el desarrollo de operaciones cognitivas de orden superior. Resulta lógico, pues, que la etapa final de un programa de posgrado, bien sea de maestría o doctorado, esté representada por la elaboración de una tesis. Los siguientes apartados están dedicados a revisar cuestiones básicas en torno a dicha elaboración.

## Aproximación al género discursivo tesis

De acuerdo con las exigencias de cada subproceso involucrado en la escritura, la elaboración de la tesis supone tener conocimientos acerca de la situación comunicativa en la que se produce y la estructura textual y los procedimientos que la caracterizan. Para abordar ambas cuestiones, nos basaremos en *La tesis*, de Ann Borsinger de Montemayor (2005).

### Situación comunicativa

Como la tesis es el producto de una actividad enmarcada en el ámbito académico y que corresponde a la etapa final de una carrera de grado o de posgrado, debe hacer un aporte original en un área determinada del conocimiento. De ahí que el lenguaje de la tesis sea, fundamentalmente, de tipo especializado y corresponda al utilizado en el área investigada.

Quien elabora una tesis trabaja durante un período extenso y cuenta con el asesoramiento de un director o tutor. Luego, la presenta y la defiende ante investigadores expertos que la evalúan y deciden, o no, aceptarla. Un destinatario fundamental de la tesis está representado, entonces, por un grupo de expertos con trayectoria y experiencia, a quien el tesista debe convencer sobre el valor y la originalidad de su trabajo. En este sentido, en su tesis, el autor buscará no solo informar determinados hechos, sino también argumentar y persuadir a los lectores evaluadores sobre la importancia de los hechos comunicados. La evaluación y aceptación suponen que la tesis se considera un aporte científico significativo.

## Estructura textual

La tesis presenta información de un modo organizado y gradual, con el objetivo de que sea aceptada por la comunidad científica. La parte inicial de la tesis consta de dos o tres capítulos. El primero corresponde a la introducción, la cual comprende las motivaciones de la investigación, la presentación del tema y su importancia, los antecedentes sobre dicho tema, el nicho del estudio (aquello que no ha sido estudiado todavía) y el problema propuesto, así como los objetivos generales y particulares, la hipótesis de la investigación (en caso de que hubiera una), una síntesis de la metodología, los principales resultados. También se presenta un panorama la organización global de la tesis. Un ejemplo de introducción es el siguiente (Borsinger de Montemayor, 2005, p. 272):

- Planteamiento del problema: el aprendizaje de la competencia discursiva.
- Objetivos generales y características de la investigación.
- Aportes posibles de los resultados de la tesis.
- Organización de la tesis.

En el capítulo dos se exponen los antecedentes de la investigación. Esta revisión general de la bibliografía es realizada teniendo en cuenta el tema rector de la tesis; igualmente, se pone en evidencia cuál es el enfoque desde el que se enmarca la investigación. En algunos casos, este enfoque se presenta en un tercer capítulo en el que se sintetiza el marco teórico, es decir, los conceptos esenciales para situar el desarrollo del trabajo. También suele haber un capítulo dedicado a la metodología, en el cual se explica la estrategia metodológica empleada para analizar los datos y se describe el corpus de la investigación.

Una vez que se ha introducido la investigación realizada y se han presentado los conceptos que la enmarcan y su metodología, “toda tesis tiene que tener un núcleo central original donde se construyen nuevos modelos y representaciones de la realidad que contribuyen al desarrollo del conocimiento” (Borsinger de Montemayor, 2005, p. 269). Esta parte consta de varios capítulos en el que se analizan los datos, se presentan y se discuten los resultados.

En la parte final (o último capítulo) de la tesis se suele hacer una síntesis argumentativa del trabajo haciendo hincapié en el aporte original realizado.

Además de las partes mencionadas, al inicio, se incluyen una portada y los preliminares (dedicatoria, agradecimientos, índices, listado de siglas) y, al final, la bibliografía citada, así como los anexos y apéndices, que permiten incluir diferentes materiales que avalan el desarrollo de la investigación (por ejemplo, los instrumentos utilizados para realizar entrevistas).

En cuanto al título de la tesis, cabe mencionar que debe atraer la atención del lector y también indicar el tema fundamental de la investigación.

Sobre la base de esta caracterización de la estructura típica de la tesis, los diferentes programas de posgrados proponen sus especificaciones, a fin de adaptar las características de la estructura general a las necesidades de cada carrera. En este sentido, se pueden consultar en este volumen del Monográfico las pautas propuestas en el marco de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

## Importancia del área del conocimiento de la tesis al momento de la redacción

La redacción de la tesis está determinada no solo por las características de la situación comunicativa en la que surge y por su estructura textual, sino también por los criterios acerca de lo que es una investigación en cada área (Bazerman, 1988): qué cualidades tiene un aporte original, cuál es la importancia de los datos y qué tipos de datos son considerados relevantes, qué tipos de demostraciones se requieren, qué vínculos se deben entablar con la bibliografía, qué secuencias dominan (descriptivas, narrativas, explicativas o argumentativas), qué pruebas se deben suministrar y qué importancia tienen las tablas, los diagramas y las ilustraciones (Arnoux *et al.*, 2004).

En este sentido, antes de emprender la redacción de la tesis, es necesario realizar un relevamiento y una lectura crítica de diferentes tesis elaboradas en el área de conocimiento de la tesis que vamos a redactar.

## Problemas y posibles soluciones en la redacción de la tesis

En el trabajo de Arnoux *et al.* (2004) se enuncian una serie de problemas observados en la escritura de tesis de posgrado y, también, algunas estrategias para resolverlos. A continuación, referimos algunos casos tratados por las autoras quienes, en principio, explican que muchos problemas en la redacción están asociados con la inserción de otras voces, los modos de ilustrar lo que se dice y las distintas formas de apelación al caso particular.

Un problema fundamental se produce cuando se insertan citas de autores en el cuerpo del texto. En estos casos, la extensión no debe ser excesiva y el recorte debe ser pertinente al tema que se trata. Por otra parte, el vínculo entre el texto propio y el ajeno debe ser claro y cumplir la función a la que se destinó: reforzar lo dicho, oponer perspectivas distintas, polemizar con ellas, etc. Es importante, además, revisar la relación de las citas con el texto propio, sobre todo con los marcos teóricos adoptados.

Otra dificultad se presenta con la ilustración mediante citas o referencias a casos particulares. Para seleccionar este tipo de citas, no se debe suponer un lector extremadamente cooperativo, que va a consultar las fuentes o ver los programas o películas aludidos, pues esto produce citas incompletas y demasiado esquemáticas.

Por último, cabe mencionar que Arnoux *et al.* (2004) se refieren a los casos en que se escribe un capítulo (o parte de un capítulo) de la tesis sobre la base de una monografía u otros escritos (como el plan de investigación) elaborados durante la carrera de posgrado. En estos casos, se recomienda tener muy presente que no se puede pegar y copiar indiscriminadamente esos escritos en la tesis. Por el contrario, para reconvertir un escrito en parte de algún capítulo, se deberán hacer ajustes (es decir, cortes y adaptaciones) a dicho texto, a fin de respetar la redacción y estructura global de la tesis.

## Consideraciones finales

En este texto hemos pretendido crear un espacio de reflexión acerca de la práctica escritural, en general, y de la elaboración de un género académico, en particular: la tesis.

No queremos poner el punto final sin antes destacar que, para que estas pautas de escritura tengan verdadero sentido, deben estar acompañadas de un desarrollo adecuado del proceso de investigación. Así, coincidimos plenamente con Arnoux *et al.* (2004) cuando afirman que “en el caso de las tesis, pensar y plasmar un escrito es indisoluble de pensar y plasmar una investigación” (p. 12).

## Referencias

- Arnoux, E., Borsinger de Montemayor, A., Carlino, P., Di Stéfano, M., Pereira, C. y Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/89-la-intervencion-pedaggica-en-el-proceso-de-escritura-de-tesis-de-postgradopdf-0jI9S-articulo.pdf>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Editorial Siglo XXI.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Writing Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. University of Wisconsin Press.
- Bolívar, A. (2020). La escritura del artículo científico en educación: una perspectiva discursiva. En M. C. Martínez Solís, E. Narvaja de Arnoux, y A. Bolívar (Comps.) (2020), *Lectura y Escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la Cátedra UNESCO* (pp. 49-60). Ediciones RISEI. [https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/mart%C3%ADnez\\_sol%C3%ADs\\_et\\_al\\_2020\\_lectura\\_y\\_escritura\\_para\\_aprender\\_crecer\\_y\\_transformar.pdf](https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/mart%C3%ADnez_sol%C3%ADs_et_al_2020_lectura_y_escritura_para_aprender_crecer_y_transformar.pdf)
- Borsinger de Montemayor, A. (2005). La tesis. En L. Cubo de Severino (dir). *Los textos de la Ciencia* (pp. 267-284). Comunicarte.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Los géneros discursivos y las secuencias textuales. En H. Calsamiglia y A. Tusón, *Las cosas del decir* (pp. 241-258). Editorial Ariel.
- Corcelles, M., Cano, M., Liesa, E., González-Ocampo, G., y Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>

- Di Stéfano, M. y Pereira, M.C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En *Textos en Contexto 6. Leer y escribir en la universidad* (pp. 23-39). Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de escritura* (pp. 73-110). Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- García Negroni, M. M. (coord.) (2004). *El arte de escribir bien en español*. Santiago Arcos.
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 173-192.  
<https://dx.doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Ochoa Sierra, L., y Cueva Lobelle, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45(1), 61-87.  
<https://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4614>
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: Géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196.
- Reale, A. (2008). *Módulo de Lengua*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, (58), 43-64.

# La comunicabilidad del conocimiento académico

Mag. Guillermo Echeverri Jiménez

**E**l presente texto tiene como base un escrito más amplio, que fue desarrollado en un proceso de investigación coordinado por el Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV), en relación con la investigación y la comunicabilidad del conocimiento en el ámbito universitario. El texto completo se publicó originalmente por Echeverri (2005). Para efectos de este monográfico, ha sido editado y puesto en la tónica específica de la comunicabilidad del conocimiento académico, en este caso, en la comunicabilidad del conocimiento construido en el proceso de investigación dentro de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

## La comunicabilidad

Comunicar el conocimiento trae consigo, por lo menos, dos implicaciones en relación íntima: la primera de ellas se refiere a la traducción de los saberes en términos de posibilidad de conocimiento que se transfiere a otros, quienes son potenciales conocedores interesados en “saber”, es decir, lectores regulares acerca de ciertas disciplinas y temáticas, aunque también, en muchos casos, a lectores “desprevenidos” que leen los textos con espíritu diletante, esto es, a “turistas visuales” de los libros. La segunda implicación tiene que ver con

la divulgación o expresión del conocimiento, ello es, la expresión escrita del conocimiento en un determinado soporte que está destinado a los lectores en los dos sentidos antedichos, y a todos aquellos otros que no quepan en estas dos categorías.

En la primera implicación, traducción de los saberes en términos de posibilidad de conocimiento, que, para el caso explicativo que a continuación se propone, se desligará de la otra parte constitutiva de la relación íntima, vamos a enunciar dos problemas de comunicabilidad que nos asaltan a la hora de plantear investigar para publicar en el ámbito universitario.

- **La constitución de los saberes:** en este aspecto es necesario anotar que quien pretenda dar a conocer un conocimiento está impelido a responder por la cientificidad del saber que le sirve de soporte, lo cual pone de relieve la investigación como antecedente indispensable de la escritura que aspira a volverse pública. En el caso del presente proyecto se ha planteado la tríada tecnología-educación-comunicación como el referente obligado de la reflexión temático-problemática de los investigadores-escritores; en esta medida, cabe una obviedad insoslayable: la conformación de la escritura publicable, en términos de rigor investigativo, solo es posible por parte de quien asume una problemática, la indaga y da cuenta de la apropiación que ha logrado de ella.
- **El tecnolecto:** en relación con un saber, siempre se pone en juego una red semántica y conceptual, constructora de los planos de sentido que les son propios a ciertos conocimientos; por ello, podría decirse que un aspecto determinante en la legitimidad de un saber reside en la articulación significantes-significados-significaciones, puesto que es esta articulación la configuradora de la lógica interna del saber como manifestación visible de la traducción ciencia-conocimiento. Por esto, el tecnolecto es un plano de legibilidad de la ciencia en cuanto conocimiento aprehendido por el investigador, y de esta manera estamos afirmando que una aproximación a la comunicabilidad de la ciencia se halla en su semanticidad: el decir propio de un saber por la fuerza de la significación de sus conceptos, nociones, categorías, enunciados o términos.

En lo relativo a la divulgación o expresión del conocimiento, segunda implicación a propósito de la comunicabilidad, se pueden plantear los siguientes problemas: La tensión tecnolecto-sociolecto: si, como se señaló anteriormente, cada saber tiene un plano de legibilidad en la relación significantes-significados-significaciones, no es menos cierto

anotar que esta legibilidad puede ser ilegible para cierto grupo de lectores, dado que la validez semántica está relativizada por el acervo propio de cada saber; además, las comunidades científicas y académicas realizan sus particulares “cierres semánticos”, lo cual nos pone ante el problema de cómo abrir, en términos semánticos de comprensión ampliada, aquello que se expresa de determinada manera, pero que, con tal expresión, se torna inexpresivo para cierto grupo. El asunto es, por supuesto, semántico-político. Entre el obstáculo y la facilitación del conocimiento emerge una tensión: divulgar el conocimiento sin llegar a la banalización del mismo.

- **La planeación de la escritura:** en aras de la comunicabilidad textual es indispensable reconocer un determinado tipo de planeación de la escritura que ayude a la organización sistemática de las ideas y los textos que se desean exponer, esto es, publicar. Esta planeación, aunque parece obvia, resulta problemática –en la mayoría de los casos– porque, con respecto a la escritura, no se tiene la costumbre de la planeación sistemática, sino cierta idea de inspiración proveniente de prolíficas musas. Por otra parte, corre en el imaginario de buena parte de los escritores que la planeación es un constreñimiento imposibilitador de las brillantes ideas y expresiones, con lo cual se invalida buena parte del rigor necesario para escribir de manera legible. Con la planeación de la escritura se aseguran, en mucho, precisión, claridad y pertinencia, rasgos básicos para acercarse a la comunicabilidad del conocimiento.
- **Las normas y la corrección idiomática:** con respecto a por qué no se escribe con regularidad en el ámbito universitario caben varias hipótesis. Una de ellas es menester aludirla: el temor a equivocarse por no reconocer el andamiaje normativo de la lengua. Esto crea zozobra a la hora de la redacción de los informes de investigación y, en general, a propósito de la escritura de los profesionales universitarios, máxime si son docentes, pues se supone que estos son portadores de una cultura escritural calificada.

Es evidente que nadie está exento de errores gráficos, semánticos o gramaticales –menos aún en una lengua tan compleja lingüísticamente como el castellano–. Es indispensable, por tanto, poseer una conciencia autocorrectiva, que implique, ante todo, la sana postura de reconocer la común falibilidad en cuestiones de escritura; releer siempre lo que se escribe; buscar lectores avezados (y aun los que supuestamente no lo son);

tener a la mano herramientas de consulta con respecto a la corrección idiomática; reescribir aquello que un buen número de lectores (los avezados y los otros) han encontrado ininteligible; releer la última versión.

- **Las exigencias de la escritura científica:** quien se enfrenta a esta tarea tiene que sortear un nuevo escollo, en este caso, responder a los criterios formales, rigurosos y más o menos estandarizados de la producción de conocimiento para libros o revistas de publicación especializada. Y la especialización, precisamente, agrava el nivel de dificultad: de nuevo la tensión tecnolecto–sociolecto. Se plantea aquí el asunto de la expresión adecuada del problema de investigación desde la presentación técnica reconocida dentro del ámbito académico y cierta flexibilidad narrativa que propicie la comprensión para públicos no necesariamente expertos con base en un nivel de expresividad entre lo estándar y lo científico.

León Mejía (2005, p. 143) presenta ocho secciones que, según ella, componen la estructura del artículo científico: resumen (*abstract*): se presenta en forma condensada el contenido del artículo; introducción: se exponen el propósito y la importancia del trabajo y se limita el tema y se definen los aspectos que se tratarán; definición del problema de investigación: objetivos e hipótesis; materiales y métodos: explica cómo se hizo la investigación; resultados: presenta los datos experimentales; discusión: explica los resultados y los compara con el conocimiento previo del tema; conclusiones: son las consideraciones finales, en las cuales se resumen y reafirman las aportaciones derivadas de la investigación; referencias: enumera las referencias bibliográficas y hemerográficas, así como las direcciones de las páginas de Internet citadas en el texto.

Como se puede apreciar en el texto de León Mejía, las ocho secciones corresponden, en términos generales, a la esquematización exigida para la publicación de artículos científicos dentro de comunidades académicas nacionales e internacionales. Se podría tomar esta fórmula como un aplicativo para todos los casos en los que se quiera publicar algo que se ha investigado. Ello parece sencillo. Sin embargo, cada una de las secciones trae consigo una particular dificultad a la hora de redactarse, porque una cosa es la explicitación lineal de los pasos que se van a seguir cuando se plantea el esquema de la escritura, y otra muy distinta y compleja es convertir tales pasos en fluidez narrativa que permita la comprensión entre los lectores.

Lo que se aborda a continuación tiene que ver, precisamente, con esta última cuestión, es decir, con la consideración de que la escritura no es solo un mecanismo o medio por fuera del saber que da cuenta de este en términos

lingüísticos a través de la grafía; por el contrario, escribir supone la puesta en juego de una tecnología en la cual se soportan pensamiento, lenguaje y saberes (incluida, dentro de estos, la escritura misma). Escribir sí es garabatear, pero cada acción que graba garabatos es pensamiento y lenguaje de un sujeto.

La escritura es saber no solamente porque se sepa escribir, sino, ante todo, porque se conectan cerebro y mano en una acción cognitivo-lingüística que comporta implicaciones en los órdenes del pensar, del hacer y del ser dentro de la cultura.

En lo relativo a los procesos mentales que ocurren en quien escribe, vale la pena anotar que el escritor se enfrenta a un cúmulo de imágenes que se agolpan en su mente a la hora de efectuar la práctica escritural; en este sentido, asaltan varias preguntas al escritor: ¿cómo ordenar las imágenes no secuenciales que aparecen en su mente en una secuencia lineal para producir el texto escrito? ¿Qué hacer ante la sensación de que no hay ideas mentales que se puedan trasladar de manera equivalente del cerebro a la mano y, de esta, al papel? ¿Cómo traducir lo que se piensa en un texto que guarde coherencia con las ideas y no las desvirtúe? Parece que las preguntas son más precisas que las respuestas a la hora de escribir. Sin embargo, vale la pena tratar de entender cómo funcionan los procesos que llevan al escritor de las ideas a los textos, y de estos, a la comunicabilidad o legibilidad hacia los lectores potenciales.

En primer término, pensar en los procesos de escritura supone revisar con minuciosidad los procesos de lectura del escritor; bien es sabido que la escritura, en buena parte, es una competencia derivada de las prácticas de lectura realizadas por el individuo. De esta forma, es imprescindible revisar qué y cómo leen los que son o quieren ser escritores; para esto es importante analizar el contexto de lectura en el cual se forman o formaron los individuos, es decir, la familia, la escuela, la vida cotidiana, los pares. En estas distintas esferas se tejen prácticas en las que la lectura es más o menos significativa y, en el mismo sentido, más o menos formativa del bagaje potencialmente escritural de una persona.

En esta misma línea, se hace necesario escudriñar lo que se da para leer en el ámbito escolar, pues los primeros años de formación de un individuo, dentro del sistema educativo, están atravesados por aquello que sus maestros ofrecen o exigen como lectura formativa. El individuo que en sus primeros años se encuentra con el placer de leer alcanza a comprender que en la lectura se forja un mundo no solo de conocimiento, sino de imaginación; aunque el

placer pueda ser rebatido como conocimiento, no es menos cierto que el placer de leer aprendido en los primeros años, y afianzado en los procesos de la adolescencia, trae como resultado un espíritu formativo que siempre tiende a más lectura, a más búsqueda de textos, a mayor confrontación de estos, en fin, a una indagación literaria que siempre resulta beneficiosa a la hora de escribir.

No se podría decir, sin embargo, que la lectura se circunscribe a los libros. También hay una práctica de lectura que ayuda en la formación del eventual escritor: aquella que consiste en una mirada aguzada por los espacios que se habitan; este mirar atento permite leer lo que algunos llaman los paratextos, es decir, las texturas que exhibe la ciudad: vallas, señales, publicidad, panfletos, grafiti, logos, anuncios, iconos y toda la amplia gama de mensajes no librescos, pero sí forjados con intención comunicativa.

En lo referente al código escrito, caben las siguientes consideraciones: la escritura, como ya se ha señalado, no es simplemente un sucedáneo de la oralidad; hay en el código escrito una complejidad que desborda la rapidez y fugacidad de la expresión oral; no se escribe como se habla, tampoco se habla como se escribe: en cada caso hay codificaciones y composiciones diferentes, puesto que los procesos de hablar y escribir son también distintos. Del mismo modo, es claro que la oralidad absorbe buena parte de la práctica comunicativa de los individuos, y en esta medida se puede afirmar que el código oral resulta de más fácil reconocimiento para cualquier persona del común. El código escrito, en cambio, parece normalmente ajeno para todas las personas, así se ocupen incluso de labores académicas.

¿Por qué el código escrito parece ajeno? La respuesta está dada, en buena medida, por lo señalado antes. Sin embargo, otra parte de la respuesta se halla en la estructura del código escrito, pues este, a diferencia del oral, presenta especificaciones y exigencias que no se resuelven con las muletillas, gestos, redundancias, entonaciones y matices extralingüísticos de la expresión oral. En la escritura se ponen en ejecución asuntos de variada índole, siempre necesarios a la hora de hacer comunicable un texto: la gramática (morfología, sintaxis); cohesión (enlaces, puntuación y referencias dentro de un párrafo); coherencia (estructura global del escrito, informaciones relevantes, ilación entre párrafo y párrafo); variedad y registros adecuados (diversidad sociolingüística de la lengua); las convenciones de disposición espacial del texto (márgenes, espacios en blanco); manejo de los niveles argumentales (notas al pie de página, citas, tablas, anexos).

En los distintos aspectos anotados queda en evidencia que la escritura, el código escrito, obedece a referentes más forzosos que la oralidad, en la que es posible que quien se expresa tenga a la mano una serie de recursos de apoyo para hacerse entender, de tal modo que la oralidad misma queda desbordada por expresiones no necesariamente lingüísticas y mediante las cuales el individuo puede ser comunicable; el entendimiento por parte del interlocutor queda sujeto a un conjunto de mecanismos de comunicación que se reconocen por la costumbre de vivir en la misma cultura y por compartir ciertos hábitos y algunas prácticas rutinarias en un entorno común. De hecho, el código oral no se estudia, salvo ciertas especificidades técnicas para ciertas disciplinas o para algunos oficios, sino que se aprende de manera imitativa por el contacto en las esferas familiar y social.

Se enfrenta quien escribe, aquel que no es un escritor profesional, a un problema de singular importancia: su desempeño cotidiano es la oralidad, no la escritura. Ello se podría resolver fácilmente: someter al escritor a una intensa capacitación para enseñarle los mecanismos del código escrito. Parece simple la resolución del problema, pero en el desempeño escritural hay mucho más que el cumplimiento de una serie de reglas afines con el código en cuestión. Tal vez el primer inconveniente al que se enfrenta quien desea escribir sea la carga, el fardo, más bien, del código oral; sin duda, la rutina de la expresión oral es un lastre para el escritor: el conjunto de mecanismos del habla se torna obstáculo al momento de escribir, pues no es fácil desprenderse de las muletillas, redundancias, frases hechas, digresiones e imprecisiones del hablante cotidiano.

Además del lastre que implica la oralidad en el momento de la escritura, sobre todo la oralidad cargada de los vicios idiomáticos propios del habla común, el escritor sabe que el código escrito es una forma de reconocimiento social de quien escribe, de tal modo que hay un juicio, tanto implícito como explícito, acerca de quien se aventura a escribir y a publicar sus textos. El escritor queda expuesto a la picota pública de los otros escritores, pero también es blanco de aquellos que no escriben, pero creen saber qué está bien escrito y qué no; así, se construye algo parecido a la inquisición: cualquiera se cree con derecho de opinar o emitir juicios acerca de los textos de los demás, aun cuando él mismo nunca se haya expuesto a la escritura con fines de publicación.

Ahora, en el caso al que estamos haciendo alusión, el escritor es un profesor. Esto hace que el ejercicio de la escritura sea una cuestión casi propia de la práctica de la docencia; sin embargo, ello no es tan cierto. La

oralidad es una práctica frecuente del profesorado; en ella hay un particular énfasis: los profesores establecen buena parte de su acción de enseñanza con base en la oralidad: una exposición más o menos cálida, en la mayoría de los casos, que permite exponer todo –incluso los documentos escritos– a partir de una expresión oral socializadora o que, por lo menos, pretende traducir la escritura a una voz cercana, a palabras simples y entendibles por todos.

El docente es, por esto, un facilitador, orientador o guía permanente; lo singular del asunto está en que reiteradamente renuncia a la escritura y privilegia la explicación entendible por los estudiantes. Así, el código escrito se convierte en un ejercicio de la educación formal, pero no como hábito de conocimiento, sino como una tarea prescindible, pues todo el ejercicio es devorado por una exposición oralizada que anula la textura y se preocupa por el cumplimiento de cierta normatividad que se nombra y se exige, pero no se cumple a cabalidad: normalmente, los estudiantes no ven ni leen los escritos de sus profesores, pues estos se escudan detrás de documentos de otros autores.

El profesor se torna un vigilante acucioso de la escritura de sus estudiantes; se podría decir que es el cancerbero de un predio al que no pueden ingresar los errores. Por ejemplo, les exige a sus estudiantes que escriban un ensayo acerca de cualquier asunto; la solicitud de semejante envergadura se adorna con peticiones perentorias: tener cuidado con los errores, no olvidar la portada, preocuparse por la buena presentación, poner la bibliografía completa, citar las fuentes correspondientes, no copiar textos ajenos, no cometer incoherencias y, en general, una lista amplia de recomendaciones para presentar “buenos trabajos escritos”.

Se antoja, en este punto del texto, formular algunas preguntas en relación con la escritura de los profesores: ¿es condición profesional del maestro la escritura? ¿Qué tipo de escritura debe producir el maestro? ¿Un taller, una serie de preguntas, una guía, un módulo, una conceptualización del saber, una opinión sustentada, un ensayo, un texto investigativo? ¿Es posible que el docente no requiera escribir? Si escribe, ¿tiene que publicar lo escrito?; si publica, ¿ante quién lo tiene que hacer? ¿Para sus alumnos, sus colegas institucionales, sus amigos dilectos, las comunidades académicas en distintos niveles? Estas preguntas se formulan con el ánimo de dilucidar si hay un estatuto de escritor que le sobrevenga a la profesión docente, o si la condición y definición del maestro no trae de suyo la escritura como parte de la competencia y el desempeño profesional.

También se puede anotar, con respecto al espacio de la escolaridad, que hay una marcada tendencia a negociar los sentidos de aquello que se expone por parte del profesor; en esta medida, es común la práctica expositiva que trae consigo el debate, y con este, la transacción en torno a lo que se quiso decir o a lo que el interlocutor entendió en relación con su particular situación. Se incrementa así la práctica oral, es decir, la práctica de negociar sentidos a propósito de los distintos temas que se tratan en clase. Esto, sin embargo, no parece frecuente con la escritura: no es común que el docente ofrezca sus escritos para el debate, pues normalmente se toman como referencia textos ajenos. Esto de leer a otros no es problemático, claro; no obstante, puede parecer que con los textos de los demás, ajenos a la comunidad básica, se soslayara la responsabilidad de escribir.

Parece, entonces, necesario regresar a la cuestión de la lectura si se piensa en la formación del escritor. Placer y hábito de lectura conviven y constituyen un estado del lector; de este modo, se tiende a reconocer y a respetar el código escrito porque se habita en él, porque al leer se encuentra la reiteración codificada de unos signos que tienen sentido tanto en lo expresado semánticamente como en la misma composición, en la morfología, en el orden de expresarlo, en su ritmo de narración, en el juego de los signos entre sí. El hábito de lectura es algo así como la entrada en un orden del mundo hecho con signos que rotan sobre ellos mismos y configuran un sentido del mundo, casi siempre, más elaborado que la concreción de los hechos.

La práctica habitual de la lectura es el ingreso, en la mayoría de los casos, a la competencia escritural:

Las investigaciones demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código. No es un descubrimiento nuevo. Los maestros han insistido siempre en que la mejor forma de aprender a escribir es leyendo... ¡aunque quizá no lo hayan puesto demasiado en práctica! (Cassany, 1991, p. 52)

El remate de la cita es suficientemente esclarecedor a propósito de lo que se ha señalado.

En relación con la lectura es importante una anotación más. Parte significativa del proceso de avance del escritor en la competencia tiene que ver con la capacidad de leerse, o sea, de convertir la escritura propia en

materia de lectura, pues se considera que el escritor, como se ha dicho, es un lector avezado. El escritor, entonces, se reconoce como tal en la medida en que siempre es autor y lector, al mismo tiempo, y en igual sentido, el código escrito es entendido en su complejidad, no como un requerimiento externo, sino como una exigencia normativa de la lingüística.

¿Qué hacer con la corrección, la gramática y la ortografía? Se puede afirmar que las correcciones del escrito no pueden ser el punto de partida de la producción textual, pues ello se convierte en un lastre más pesado que las mismas deficiencias de la oralidad que obstaculizan al escritor. En su lugar, es indispensable asumir la corrección como comprensión global del texto, esto es, un mecanismo interno del escrito que permite darle cohesión y coherencia a este. La instrucción gramatical, al igual que la enseñanza de un conjunto de normas idiomáticas y gráficas, es poco efectiva al momento de escribir textos de buena factura; y lo es no tanto por el hecho de que las normas sean inadecuadas, sino porque suelen quedar descontextualizadas en relación con la producción de un texto concreto.

Una parte significativa de las reglas acerca de la puntuación, el orden de las oraciones y los párrafos resulta compleja en su comprensión por parte del escritor: pues su manejo –tanto conceptual como práctico– es propiedad de quienes escriben, no un asunto que se pueda resolver desde la exterioridad como ofrecimiento de un manual acerca de cómo operar exitosamente. Las reglas resultan inútiles para quienes pretenden aprenderlas y luego aplicarlas, puesto que, por fuera de la acción de composición, parecen una tautología: ¿qué es un punto? El signo que separa oraciones. ¿Qué es oración? Aquello que hay entre punto y punto.

Así, la universidad es un espacio en el cual se construye una cultura académica que, sin desconocer las formas de producción de las demás instituciones, pretende hacer hincapié en la producción escrita tanto de docentes como de estudiantes; esta producción escrita es determinante, porque en ella reposa la tradición académica, lo cual quiere decir que el sustento argumentativo dentro del espacio universitario está fijado en la escritura, aun cuando el debate y el diálogo entre estudiantes y docentes tenga la viveza y la espontaneidad del intercambio oral.

Lo anterior no significa que se desconozca o subvalore la importancia de la oralidad dentro del proceso académico, tampoco que se ignore la trascendencia de la escritura como mecanismo hegemónico y, por lo mismo,

de exclusión dentro de la sociedad occidental. La tensión oralidad-escritura es propia de la condición del individuo dentro de la cultura, de una cultura en particular (aquí, por supuesto, caben las tendencias hacia lo oral o hacia lo escrito de un determinado grupo humano, de acuerdo con la tradición tecnológica del mismo), pues lo que se halla de oralidad está, en buena parte, referido a los textos escritos, y viceversa, lo escrito es una conversión de las ejecuciones orales de los hombres. No es fácil, pues, determinar qué prima sobre qué, aunque balances de lectura per cápita en América Latina, y especialmente en Colombia, presenten cifras dramáticas (o que dramatizan) acerca de la formación de los individuos con base en textos escritos y, por ende, de la “cultura escrita” de estos.

En buena parte, la evaluación y valoración de los docentes obedecen a aspectos tan generales de sus producciones, que los componentes académicos quedan diluidos en medio de requerimientos administrativos y formales poco dicentes de lo inherente al conocimiento “profundo” de su saber; las mediaciones de este en distintos horizontes de pensamiento; las recontextualizaciones y reconceptualizaciones a propósito de su enseñabilidad en el ámbito de formación de la educación superior; las formas de comunicabilidad del saber, como narratividad de este y exposición en la lógica de la argumentación científica.

La lectura y la escritura se han dejado como competencias propias del desarrollo de la escolaridad básica, y ello ha traído, entre otras, una consecuencia infortunada: se supone que los jóvenes universitarios y, por supuesto, sus docentes de la educación superior son idóneos en lo relativo a la lectura y a la escritura; este mismo supuesto ha provocado que la universidad se desentienda de la lectura y la escritura o que, en su defecto, proponga cursos o niveles remediales, lo cual tiene, de entrada, un problema: la lectura y la escritura quedan asumidas como herramientas o técnicas para acceder al saber, con lo cual se soslaya el saber mismo, que es un código de lenguaje, una “gramática” del mundo en cuanto forma específica de narración o argumentación.

## Las condiciones de lo comunicable

La calidad comunicable de un texto no parece fácil de resolver, máxime si se piensa en que la escritura es –en primer término– una traducción gráfica de la oralidad, lo cual trae consigo una dificultad de entrada: la escritura tiene que ganarse aquello que en la oralidad es relativamente más sencillo: calidez,

cercanía, apoyo gestual, interlocución, aclaraciones inmediatas, flexiones tonales y redundancias. El asunto se agrava si pensamos en algo que es evidente: tenemos más prácticas, muchísimas, de oralidad que de escritura; se puede decir que esta no es una práctica habitual, ni mucho menos una competencia desarrollada por la mayoría de los ciudadanos. En esta medida, la escritura nos es un tanto extraña, por lo menos como ejercicio propio con la intención de comunicar ideas a otros, en especial, cuando es a muchos otros lectores.

Una segunda dificultad de la comunicabilidad puede estar en la concepción de que lo comunicable quiere decir simple –en el sentido peyorativo de ingenuo, falta de inteligencia o simplón– y, por lo mismo, vulgar y reduccionista. Aun cuando es indudable que en la comunicabilidad se busca lo simple y fácil de comprender para los lectores, no es menos cierto afirmar que lo simple y fácil corre el riesgo de caer en la banalización: la reducción del conocimiento por efecto de una comunicación carente de profundidad y plagada de lugares comunes y de estereotipos de inmediato reconocimiento. Lo comunicable, entonces, se malentiende con una expresión insulsa.

Las dos dificultades que se acaban de enunciar son, para el caso de la presente propuesta, salvedades que es importante considerar. Sin embargo, estas no son la materia de lo que a continuación se comprenderá por comunicabilidad. Para acotar el terreno, hemos optado por entender comunicabilidad a partir de cinco sentidos complementarios entre sí: de lector a escritor-lector, un querer decir, la conciencia del código, la planeación con otros y la revisión y corrección con pares.

*De lector a escritor-lector:* no en todos los casos, el buen lector es buen escritor. No obstante, un buen lector sí tiene la capacidad de reconocer la buena escritura y, por lo mismo, tiene la condición propia para distinguir qué está bien escrito y qué no. Aunque esto porta una alta carga de subjetividad, es conveniente señalar que la bondad de la escritura considerada académica pasa por un meridiano que sirve de legitimación: primero, los textos bien escritos son un acicate, no una respuesta, por lo cual se puede afirmar que el lector va en pos de un sí mismo que solo es posible por el despliegue de la lectura, no por el encuentro de verdades o afirmaciones salvíficas; segundo, los textos académicos están sometidos al juicio –en muchos casos, despiadado– de los pares, pues son estos quienes están en capacidad de evaluar la pertinencia de un escrito relativo a un determinado saber; tercero, fondo y forma en los textos, como en cualquier otro asunto, no son sino una distinción con ánimo puramente explicativo, porque la textura de una obra

escrita siempre es la formalización de un contenido, de un pensamiento, de lo cual se desprende que la forma escrita siempre es el contenido y el continente del conocimiento.

Entonces, ¿por qué el escritor debe ser un buen lector? En primer término, porque debe entender que su escritura no es un cierre, sino una apertura: todo aquello que escribe está sometido a la provisionalidad de un horizonte de pensamiento: los sentidos de lo escrito cambian con el ritmo de los saberes que se transforman; en segundo término, porque ha de entender que las lecturas de los demás son como su propia lectura: una aproximación interpretativa sometida a los referentes del lector; tercero, porque lo expresado en su escritura está imbuido de todo lo que ha leído, de forma tal que es escritor en cuanto reconoce que existen otros escritores a los cuales él ha abordado. De este modo, el escritor es algo así como un lector en estado de fermentación: sus lecturas requieren ser escritas, pues solo así alcanzan un grado de transformación que las lleva –valga la analogía– de la vid al vino. Claro, la fermentación es una degradación, y, como afirma Borges, uno debería enorgullecerse más de lo que lee que de lo que escribe; pero no cabe duda de que todo escritor es un lector degradado: ha pasado del placer inconmensurable de la lectura al drama permanente de la escritura.

El escritor no deja de ser lector. No puede dejar de serlo. La nueva condición –fermentación de la lectura– lo pone en evidencia, lo expone en la picota, y no hay otra forma de encarar la fermentación: es imprescindible someterse al paladar de los catadores, ojalá de los más finos, pues estos son quienes degustan lo ofrecido por el otrora catador. El oferente sigue leyendo, tal vez más que antes, pero ahora sabe que su gusto es agridulce. De la vid se ha pasado al vino, prodigado a los demás, y de este, al vinagre: una fermentación ácida. El escritor se torna ácido, esto es, marca con su producción una forma de aspereza en la que la lectura es rigor y la escritura es flagelación. Un látigo implacable cae sobre el escritor: escribir cada vez mejor para resistir a un exigente lector: él mismo. Se ha pasado de lector (degustador) a escritor-lector (anfitrión y catador). El paso, no obstante, no es escisión, sino tensión: la exigencia de lectura es acción sistemática sobre sí mismo.

*Un querer decir:* el deseo es una pasión. Y si no es pasión, solo es veleidad. En el caso de la escritura, esta puede ser una ambición, sobre todo cuando no se sabe lo que ella implica como elaboración lacerante. Todos querríamos ser escritores, pues en ello hay mucho de exhibición y reconocimiento: sobran quienes quieren dar a conocer sus filigranas poéticas; también los

que estiman sus vidas como tesoros dignos de contar; y, cómo no, los que consideran sus reflexiones, constantes o pasajeras, una riqueza conceptual que debe plasmarse en la escritura; tampoco falta, desde luego, quien crea que puede escribir recetas de felicidad para el prójimo. En cualquier caso, la escritura es como la pantalla de televisión: se aspira a quedar grabado para salir del anonimato. Aun los más conocidos y famosos aspiran a mayor reconocimiento. Y cuando este se exagera, piden privacidad, que es otra manera de publicidad.

El querer decir, como se anotó en el primer sentido, es una degradación de la lectura. La degradación –que llamamos fermentación–, sin embargo, no cambia de sustancia, sino de rol o función: la vista, que antes pasaba ligera por el texto de otros, ahora se detiene nerviosa ante cada palabra, frase y párrafo escritos por quien desea decir algo; índice y pulgar, prestos en pasar la página, ahora aprietan pluma o esfero, o pulsan teclas, para descargar palabras: ya no son tan ligeros, pues se les nota la rigidez de los nervios concentrados. El querer decir se va volviendo complejo: la veleidad exhibicionista se complica porque el objeto demuestra –pone en evidencia– su desnudez ante los voyeristas ávidos de contemplar nuevos ídolos desnudos. El querer no es, por tanto, poder; quien quiere decir se ve constreñido por la forma, por los mecanismos para registrar su querer. El látigo da su primer aviso: el querer decir debe pasar por una doble experiencia, tener qué decir y saber cómo decirlo. Qué y cómo son criba insoslayable. Ahora, tener el qué no necesariamente implica saber el cómo. Por supuesto, no hay cómo sin qué, aunque –como en el caso de Gustave Flaubert– el cómo devora al qué en aras del pulimiento extremo. Cuestión de estilo, claro.

El deseo, entonces, es *pathos*. Querer escribir es una puesta en escena que queda registrada y es susceptible de muchas miradas. El escritor tiene algo qué expresar de su saber y se ensaña en decirlo. Su pasión es, por esto mismo, búsqueda incesante de la expresión adecuada, de la “mejor manera”. No es simple el deseo, pues este se las tiene que ver con la emoción, siempre desbocada, y con la razón, coercitiva, como tiene que ser; y ante la tensión, el escritor encuentra que su deseo inicial es ahora un compromiso mayúsculo: querer decir no es lo mismo que tener qué decir, y mucho más lejano que tener cómo decir. Él, sin embargo, aún está convencido de su deseo de decir. Debe convencerse de algo: su querer es también su imposibilidad. La pasión está ajustada al dolor de encontrar un buen decir, que es la conjunción entre el qué y el cómo. Claro, no hay punto medio, solo una búsqueda entre el orden y el azar.

## Referencias

- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor Dis., S.A.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Paidós.
- Echeverri, G. J. (2005). Escritura-Comunicabilidad. En EAV, *Investigar-Publicar: una relación hacia la comunicabilidad del conocimiento* (pp. 93-147). Editorial UPB
- León Mejía, A. B. (2005). *Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional*. Editorial Limusa.

## Referencias complementarias para la lectura

- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Paidós Ibérica, S.A.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Santillana-Taurus.
- Chartier, R. (2000). *El orden de los libros*. Gedisa, S.A.
- Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza Editorial.
- Derrida, J. (2000). *De la gramatología*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Paidós.
- Montoya, J. (1998). *Gramática, representación, discurso. El proyecto de la gramática general: ¿un proyecto concluso?* Ediciones Fodun.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (1994). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (1996). *La comunicación. Hermes I*. Editorial Anthropos,
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Ediciones Cátedra, S.A.

# Maestros investigadores e institucionalidad

Mag. Beatriz Elena López Vélez

**E**ste texto interroga las posibilidades de hacer investigación por parte de los maestros, a la luz de las condiciones institucionales en las que estos se desempeñan en su vida cotidiana. Se parte del siguiente supuesto: existe un desfase entre los ideales formativos –particularmente en términos de la formación investigativa– de las facultades de educación y de las escuelas normales superiores, y las condiciones de desempeño de los futuros docentes; o, desde otra óptica, se ha reconceptualizado la noción de maestro, sin la reconceptualización necesaria del espacio institucional en el cual se desempeña este: la escuela. O más bien, existe una brecha entre las reconceptualizaciones en torno al maestro y el concepto de escuela con el que actualmente operan las instituciones educativas.

No es intención de este texto proponer la formación de un maestro por fuera del ámbito de la investigación o relegar al maestro de su papel como productor de saber pedagógico y educativo. La intención es, más bien, poner en discusión la tensión entre lo que se propone desde distintos ámbitos en relación con la formación de maestros para la investigación y las condiciones reales del desempeño de estos. Comprender esta tensión puede ser un punto de partida para precisar cuál es el tipo de investigación que hacen los maestros, en qué condiciones investigan y para qué lo hacen.

Una de las razones puede ser que cada vez sea más necesario preguntarse por la manera en que opera la investigación en las condiciones concretas de los maestros en el escenario institucional, para evitar generalizaciones que configuran discursos y conceptos idealizadores. Desde esta perspectiva se abren opciones para pensar las condiciones de la investigación pedagógica en el país, habida cuenta de los maestros y de las instituciones que la realizan o que tienen intención de hacerla. Esto parece importante porque permite reconocer los límites y los alcances de lo que es posible realizar como investigación en el marco de las instituciones educativas.

Por lo anterior, este texto presenta una reflexión acerca de las posibilidades de los maestros para realizar investigación educativa y pedagógica. Tal reflexión tiene sustento en una experiencia investigativa del Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS) de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB).

En 2002, en la UPB, sede Medellín, se constituyó el grupo de investigación denominado Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). El grupo se había planteado el interrogante acerca de cómo se enseñan los saberes en la educación básica y por qué algunos estudios, como el realizado por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994), señalaban deficiencias en la formación científica y tecnológica que recibían los estudiantes, lo cual se convertía en factor de atraso y subdesarrollo para el país. La problemática estaba planteada de esa forma, y, entre otras, había varias preguntas por abordar: ¿qué es el pensamiento científico y tecnológico?, ¿qué es lo básico de la educación básica?, ¿cuáles son las propuestas teóricas en torno a la enseñanza de las ciencias?, ¿cuál es la relación entre el pensamiento de los maestros, sus nociones de ciencia y la manera como la enseñan?

El primer referente que se eligió para abordar la problemática fue de orden teórico. Para ello se partió de los planteamientos que, desde aproximadamente la década de los sesenta, algunos estudios y teóricos expusieron en relación con la necesidad de conocer el pensamiento de los docentes y la incidencia de este en las prácticas de los mismos, así como la pregunta acerca de las concepciones de los estudiantes y las maneras como estos acceden o construyen distintos conceptos.

En este sentido se revisaron, entre otros, estudios como los de Baena (2000), y Gallego y Pérez (2003). En estos se sostiene que es importante el estudio del pensamiento del docente unido al análisis de la práctica

cotidiana, de tal manera que se pongan en evidencia los acuerdos –que, más bien, habrían de ser aproximaciones– entre la teoría y la práctica, dado que este pensamiento incide en la visión de los saberes que el maestro les plantea a sus estudiantes. Asimismo, con base en distintos trabajos, indican que los investigadores han mostrado la necesidad del análisis de las concepciones de los maestros para pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para referirse a los enunciados de los maestros en relación con las ciencias, las investigaciones realizadas en esta línea usan categorías tales como concepción, creencias, ideas implícitas, entre otras. Aunque entre estas categorías se establecen distinciones, en general remiten a explicar o comprender qué piensan los maestros, cómo definen y qué dicen del saber que enseñan.

La pregunta por estos enunciados de los maestros parte de un supuesto: existe relación directa entre la concepción epistemológica de los maestros, a propósito del saber que enseñan, y la imagen de ciencia que enseñan a sus estudiantes, desprendida de esta misma concepción. Subyace, entonces, la idea de que la enseñanza depende, casi de manera exclusiva, del saber que se enseña o del llamado saber específico. De aquí se desprende otro supuesto: para transformar la enseñanza de los saberes es necesario transformar el saber epistemológico de los maestros. Por esto, además de describir tal saber, las investigaciones buscan propuestas de cambio en relación con el mismo.

Estas investigaciones están ligadas a un discurso que, desde la década de los sesenta, le plantea serias dudas y cuestionamientos a la racionalidad de la ciencia y al progreso científico: dudas sobre el positivismo y la idea imperante de que la ciencia progresa de manera lineal y acumulativa. Según Kuhn (2002), los trabajos realizados por los historiadores de la ciencia habían mostrado que no era sencillo

responder a preguntas como: ¿cuándo se descubrió el oxígeno?, ¿quién concibió primeramente la conservación de la energía? [...], y que en lugar de buscar contribuciones permanentes de una ciencia más antigua a nuestro caudal de conocimientos [había que] poner de manifiesto la integridad histórica de esa ciencia. (p. 28)

Este discurso trae aparejada una crítica a la imagen de ciencia configurada por los maestros, quienes veían constreñidas sus prácticas de enseñanza a los manuales, guías o módulos, de tal forma que la relación con los saberes se convertía en mera repetición y tratamiento a través del método.

Se planteaba, entonces, que en la enseñanza no se trata de entregarle al alumno la ciencia como un paquete, como un producto o como algo que se enseña o se muestra, sino que

se trata de algo diferente en el sentido de propiciar y de crear en el educando una serie de posibilidades, de sembrar dudas y de crear expectativas, interrogantes y proyectos de búsqueda en cuanto al significado y empleo de nuevos conocimientos [...]. La ciencia no es el resultado de cualquier tipo de actividad, no es simple experiencia, ni acumulación de datos de los sentidos; es un conocimiento que integra una serie de elementos con principios generales, con formulación de leyes con posibilidad de rectificarse y complementarse cada día [...]. Nuestros programas están desfasados de la realidad: muchos de ellos transmiten más ideología que ciencia [...]. Los contenidos de la escuela no responden a ninguna teoría científica, se rutinizan en la repetición permanente, [y] allí no hay saber [...], [o es] un saber que no sabe nada. (Acevedo, 1986, p. 75)

El proceso que vivió el grupo de investigación PDS, para dar cuenta de estos referentes teóricos, se ubica en la investigación teórica, bibliográfica. La forma como estaba configurado el grupo (profesores universitarios de distintas áreas de formación y algunos de ellos maestros que se desempeñan en la educación básica) propició que, además de realizar los rastreos bibliográficos y las discusiones teóricas relativas al mismo, se plantearan una serie de problematizaciones desde los escenarios de actuación en los que se estaba y las prácticas que en estos se realizaban. Es decir, cada planteamiento teórico entraba en discusión con lo que los maestros hacían y pensaban en la cotidianidad de la escuela.

Aunque esto parece irrelevante, hay que reparar en su trasfondo: suele suceder que los profesores universitarios con trayectoria investigativa acudan a la escuela y a los maestros para indagarlos e, incluso, que los inviten a investigar en los proyectos, y que luego los abandonen, es decir, que no sean capaces de resistir la lógica de la escuela. Asimismo, es normal que los maestros de la escuela sientan que los verdaderos investigadores son los profesores universitarios y que, por tanto, el papel del maestro de la escuela solo resida en acopiar información y entregar buenas y coloridas anécdotas para que los profesores e investigadores universitarios produzcan análisis sesudos.

Como resultado de esta inquietud –que, en el fondo, era el reconocimiento de que la teorización requería evidencias, confrontaciones con el contexto y con los sujetos–, el Grupo PDS planteó dos problematizaciones generales:

primera, el pensamiento de los docentes debía comprenderse de manera más amplia, no solo ligado a la noción de ciencia; segunda, asumir la investigación desde un grupo conformado por docentes de la educación superior y maestros de la educación básica obligaba a una reflexión acerca del estatuto del maestro como investigador (su relación con el saber); de lo contrario, se corría el riesgo de hacer entrar a unos profesionales en una lógica que se pintaba ideal, pero que conlleva conflictos, tensiones y, en la mayoría de los casos, confrontaciones fuertes con la tarea de enseñar un determinado saber dentro del marco escolar.

En efecto, se planteó la necesidad de considerar el pensamiento de los maestros de manera más amplia, es decir, no exclusivamente ligado a la noción de ciencia que los mismos tuvieran, sino a una serie de conceptos articuladores del saber pedagógico, tales como enseñanza, formación, aprendizaje, escuela, maestro, estudiante, entre otros (Zuluaga, 1999). Se entendió por conceptos articuladores aquellos que permiten y obligan a la pedagogía a entablar interlocución con otras ciencias, disciplinas o saberes. Estos conceptos circulan en el saber pedagógico, le dan sentido y configuran, en un tiempo y en un espacio, una manera particular de prácticas y discursos. De igual manera, estos conceptos hacen parte de una red de relaciones: la modificación en la asunción de uno trae aparejadas modificaciones en las formas de entender los otros. Por ello, no basta centrar la reflexión en uno u otro; habría que pensar, más bien, en la red de relaciones que tejen uno y otro, en las formas que toma esta red y en las prácticas y discursos de los que están constituidos y son constituyentes.

En este sentido, se llegó a una conclusión inicial: el pensamiento, las creencias o las concepciones de los maestros no solo están referidos a la noción de ciencia, sino también a lo que conciben de sí mismos, de su quehacer; a lo que conciben como enseñanza, aprendizaje, estudiante, formación y al sentido que le asignan a la escuela, a la disciplina, etc. Acercarse al pensamiento de los maestros, de manera sistemática, es acercarse a una forma particular del saber pedagógico: dar cuenta de las distintas formas de sentir y ser maestro, sus vivencias, sus constructos, sus comprensiones y, a partir del reconocimiento de estos, la posibilidad de pensar formas cada vez más concretas de ser maestros: de apropiarse y construir saber pedagógico. Estas concreciones no tienen que ver con la manida idea de oponer lo práctico a lo teórico, es decir, de ser pragmáticos, sino de entender las condiciones de existencia de los maestros, de la institucionalidad, de la investigación y de la construcción de

saber pedagógico en un contexto concreto, no en la idealidad o en las buenas intenciones que marcan los organismos internacionales y los lineamientos políticos en educación.

Al mismo tiempo, emergió la pregunta acerca de qué significa asumirse como un maestro investigador, y de la mano de esta, otras dos: ¿qué investiga un maestro y para qué investiga? Y en el trasfondo de esta problematización, la pregunta acerca de por qué tiene que investigar el maestro. A pesar de que esta problemática ha sido nombrada de manera reiterada en distintos trabajos (producción del Movimiento Pedagógico, conceptualizaciones y desarrollos de la Expedición Pedagógica Nacional y producción del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, entre otros), aún está vigente la discusión acerca de quién o quiénes están legitimados para la producción de saber pedagógico y cómo el maestro participa de esta producción. A esta discusión se asocian problemas en torno a la relación teoría-práctica, a la formación y al estatuto profesional del maestro; en síntesis, a la relación del maestro con el saber-poder.

Estas dos problematizaciones, las relativas al pensamiento de los maestros y a la de su papel como investigadores, fueron, en términos del profesor Juan Carlos Echeverri (comunicación personal, 2006), un desplazamiento en el pensamiento del colectivo de maestros. Lo fueron porque llevaron a pensar lo que, por lo menos entre quienes hacían parte de este colectivo, no habían pensado: el problema no era la enseñanza de los saberes; en primera instancia, eran los mismos maestros. El desplazamiento fue hacerse preguntas más finas, y, por ello mismo, más angustiantes: “queremos formar el pensamiento científico y tecnológico de los estudiantes; pero ¿pensamos los maestros científica y tecnológicamente?, ¿por qué hay que pensar científica y tecnológicamente?, ¿qué piensa un maestro?, ¿de qué habla un maestro?, ¿qué escribe un maestro?, ¿qué y cómo conoce un maestro?”.

En relación con el desplazamiento se pueden hacer dos lecturas: por un lado, una entiende el desplazamiento como un asunto coyuntural, como una moda intelectual que, por ejemplo, plantea la visibilización del maestro como agente de saber. Por otro lado, otra lectura entiende el desplazamiento en la lógica del saber-poder que legitima una determinada forma de verdad, discurso o práctica, que, por ejemplo, le dice al maestro que es autónomo y que tiene libre albedrío para la autorreflexión, para un gobierno propio. En este segundo caso, el desplazamiento tiene que ver con una estrategia que,

supuestamente, le entrega independencia al maestro: habría que analizar cómo esta estrategia es una forma de poder del mismo sistema, no un otorgamiento de libertad.

El desplazamiento estuvo, por lo menos, en dos órdenes: por un lado, en relación con el objeto: de la enseñanza de los saberes a la condición de ser maestro y a la producción de saber pedagógico. Por otro lado, en términos disciplinares: de la didáctica a la pedagogía. Pero hubo un desplazamiento, quizá menos visible, pero de mayor relevancia: ser capaces de poner en tela de juicio los saberes propios, la idea inicial de investigación; en síntesis, ser capaces de hacer visibles las condiciones de existencia dentro de las cuales se instalan maestros y docentes universitarios en el marco institucional: pensar qué, por qué y para quién se investigaba.

La relevancia de este desplazamiento radica en dos aspectos: primero, para los maestros de la educación básica, en el hecho de que no hay en el quehacer de estos una tradición reflexiva, sino una tradición que los sujeta, las más de las veces, a la necesidad de operar de manera rápida y eficientista (obedecer a la norma, mostrar resultados). En las instituciones se perpetúa esta tradición, por ejemplo, en la distribución de espacios y tiempos. El maestro tiene toda su jornada plenamente organizada: a cada cosa se le ha asignado un tiempo, distribuido en minutos, cuartos de hora; ese tiempo debe rendir resultados, está regido por unas órdenes a las que se debe responder de manera inmediata y debe dejar una evidencia del trabajo realizado: una planilla, un instrumento o, como mínimo, un protocolo o un acta que dé cuenta de lo que pasó.

En este sentido, cabe una pregunta: ¿es la escuela hoy una institución para la investigación? Desde hace un tiempo, la respuesta parece evidente: sí. Desde distintos ámbitos institucionales y teóricos se invita a los maestros a convertir sus aulas en espacios privilegiados, por ejemplo, para la investigación etnográfica; a tener prácticas de investigación como estrategia de enseñanza. Una justificación fundamental de quienes invitan a los maestros a hacer investigación se encuentra en el hecho de que estos tienen un conocimiento pedagógico que no tienen otros investigadores y, en este mismo sentido, enfrentan cotidianamente los problemas propios de la pedagogía: la enseñanza y la formación.

No se puede negar la validez, justificación y pertinencia de estas invitaciones desde distintos referentes teóricos; sin embargo, también es cierto que, muchas veces, estas invitaciones se inscriben en una idea según

la cual hay necesidad de cambio; esta idea circula de manera permanente en el discurso del saber pedagógico y, en general, en el ámbito educativo. En este caso, el cambio es asumido como promesa, como posibilidad de mejoramiento de una situación educativa o pedagógica: pasar de una situación actual a una situación ideal con base en la noción de cambio como necesario, posible y deseable (Frigerio y Diker, 2005). A pesar de esto, la posibilidad de cambio se deja a la iniciativa individual o a pequeños grupos de maestros, y se espera que estos, en los mismos espacios y ritmos que rigen en el dispositivo escolar, modifiquen sus prácticas y las orienten hacia el llamado cambio, lo cual, por supuesto, las más de las veces, redundará en desmotivación e innovaciones fallidas. Y eso no es todo: parece que tienen que ser fallidas para que el dispositivo adquiera vigencia permanente. Así, la crisis es la condición de posibilidad del cambio, que se perpetúa y, en este sentido, hace siempre vigente el sistema.

## A modo de cierre

La forma de operar de manera disciplinada, a la que están acostumbrados los maestros y de la cual son causa y consecuencia, trae consigo un problema cuando enfrentan procesos de investigación: la investigación no obedece a esta lógica; requiere, por el contrario, movimiento, quietud, lentitud, cambios constantes de ritmo, tiempo de improductividad. Esto genera en los maestros extrañeza, incertidumbre, temor y desorientación, y todo esto redundará en desmotivación: se sienten en el caos, no le encuentran sentido a lo que hacen, no saben cómo operar, sienten que lo que hacen es inútil porque no está funcionando en la lógica de la institución escolar.

En un ámbito que puede parecer distinto, el de los docentes e investigadores universitarios, el problema es similar al de los maestros de la educación básica: hay que actuar de manera disciplinada: segmentar el tiempo para hacerlo productivo, mostrar rápidamente resultados, dejar evidencia de lo que se ha realizado. Estas condiciones no dan tiempo para vueltas de tuerca, pues estas suelen ser asumidas como devaneos, falta de claridad teórica, metodológica, o ambas. En la micropolítica, los problemas que tiene la escuela son diferentes a los que enfrenta la universidad; sin embargo, desde una perspectiva amplia, macropolítica, hay más coincidencias que diferencias: un docente universitario tiene una carga investigativa que, en muchos casos, hace parte de su estrategia para sobrevivir en su plaza y es, así

mismo, condición de sobrevivencia institucional (mostrar ante el Estado que hay un número significativo de docentes dedicados a la investigación y que, por ello, la institución tiene más calidad y producción científica).

Si se piensa que los controles de la escuela, en la educación básica, son exagerados, habría que revisar los propios controles a los cuales está sometido un docente investigador en el ámbito universitario. Los controles obedecen a dos institucionalidades: en primer término, a los lineamientos, políticas y marcos normativos estatales, que traducen en regímenes docentes, los mismos que marcan ubicación dentro del escalafón y reconocimiento de productividad; en segundo término, a la lógica de las instituciones financiadoras de la investigación, que propone bases de datos que registran, por ejemplo, trayectoria (qué se ha hecho y qué no) e indicadores de productividad y, con base en ello, califican; dicha calificación se convierte en legalidad y legitimidad para funcionar dentro del sistema. En efecto, la lógica institucional de la investigación exige de quienes tienen la tarea de investigar actuar en el marco de formatos preestablecidos que anuncian el punto de partida y preestablecen el camino y el punto de llegada. Esta lógica investigativa está investida de la dinámica del examen, la misma a la que responde la educación básica. Puede parecer que la diferencia entre ambas formas de examinar radica en que la lógica de la educación superior está soportada en referentes de objetividad científica, mientras que la educación básica es un poco subjetiva, pues median las relaciones saber-maestro-estudiante. No obstante, no hay tal diferencia: una y otra responden a una lógica que se arroga para sí la condición objetiva: visibilizar, registrar y clasificar. Esta condición objetiva es, por supuesto, ideológica y política, es decir, nada neutral.

## Referencias

- Acevedo J. (1986). De las secuelas de la escuela a la educación deseada. En *Cuatro Ensayos sobre Pedagogía y Saber* (pp. 74-104). Universidad de Antioquia.
- Baena Cuadrado, M. D. (2000). *Pensamiento y Acción en la Enseñanza de las Ciencias*. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Centro Superior de Educación. Universidad de La Laguna. <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/21660/21493>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005). Los sentidos del cambio en educación En G. Frigerio y G. Diker, (comps.) *Educación: ese acto político* (pp. 127-138). Serie Seminarios del Cem. Del Estante Editorial.

- Gallego Badillo, R. y Pérez Miranda, R. (2003). *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Kuhn, T. S. (2002). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores.

# La investigación educativa en la formación avanzada: conceptos y procedimientos

Mg. Beatriz Elena López Vélez

**E**l hombre, además de estar en el mundo, pretende conocerlo y transformarlo. Que esta pretensión sea asequible o no, ha sido objeto de diversas discusiones de orden filosófico y epistemológico. Para algunos existe la posibilidad de preguntarse cómo es la realidad, lo cual supone que esta existe y que, incluso, es verificable. Otros argumentan la imposibilidad de acceder a la cosa, pues siempre se accede a ella a través del lenguaje y, por tanto, lo que se obtiene siempre es una representación, no la cosa en sí misma, sino la imagen que quien enuncia hace de ella. Otros más señalan que, como la realidad no existe, todo lo que se pretende conocer es construcción del conocedor, que no hay un mundo más allá del mundo construido por este. Ahora bien, no es objeto del presente texto ahondar en dicha discusión; lo que aquí se enuncia tiene la intención de hacer un primer reconocimiento: cualquier pretensión de conocimiento, en cualquier ámbito disciplinar, tendrá que enfrentar esta cuestión e, incluso, tomar postura en relación con la misma.

Desde la modernidad, la posibilidad de conocer se ha vinculado a la investigación denominada científica, ya que es producida en el campo de la ciencia. Se define la investigación como un proceso de carácter sistemático, formal, riguroso, que se lleva a cabo con la intención de generar conocimiento en distintas áreas y por la necesidad de resolver problemas en diversos contextos. Hoy sigue vigente esta intención de la modernidad, aun

cuando presente matices en las perspectivas y en los procedimientos de la investigación, así como en las concepciones de la ciencia; en este sentido, por ejemplo, solo basta ver cómo en la contemporaneidad se hace énfasis en la sociedad del conocimiento, que, sobre la base de la ciencia, encabalga la idea de la producción y divulgación masiva de esta.

América Latina, y por ende Colombia, no es ajena a esta lógica, lo cual queda demostrado en los distintos llamados en torno a la necesidad de equipararse con los países del denominado primer mundo, a la vanguardia en ciencia, tecnología y producción de conocimiento –aspectos reconocidos como el fundamento de la nueva riqueza de las sociedades–; sin embargo, las distintas mediciones acerca de la inversión en investigación y en los resultados de la misma hacen visibles los atrasos científico y tecnológico en el contexto nacional, en relación con los estándares internacionales. Como una de las estrategias para alcanzar los niveles de investigación y desarrollo necesario, se han venido implementando políticas y programas en el ámbito educativo que buscan la formación de una cultura investigativa a la par de la formación del capital humano requerido para desarrollar este proceso. Una de las estrategias ha sido la distinción planteada entre investigación formativa e investigación en sentido estricto. La primera es definida como un proceso pedagógico mediante el cual un grupo de estudiantes con sus profesores construyen y comprenden de manera reflexiva, sistemática y rigurosa los saberes propios de un campo disciplinar de formación; la segunda, como los procesos mediante los cuales un grupo de investigadores expertos produce conocimiento en relación con objetos de estudio. Ambos tipos de investigación –la formativa y la de sentido estricto– son sistemáticas, rigurosas y metódicas.

De acuerdo con la distinción anterior, la investigación formativa se desarrolla como un proceso permanente en todos los niveles del sistema educativo; de esta manera se propende por la creación de una cultura investigativa en la cual los formandos, además de aprender los referentes propios de su campo de conocimiento, reconozcan, comprendan y utilicen las formas propias de la producción de conocimiento de ese campo. Así, por ejemplo, un estudiante de maestría podría ingresar a este nivel de formación con experiencias investigativas desarrolladas en los niveles previos de formación, que le asegurarían saberes de esta lógica, lo cual, por supuesto, traería como consecuencia que algunos rudimentos y conceptos básicos de la investigación ya no fueran temas pertinentes para la discusión y que, por tanto, se trabajara en la lógica de cierta experiencia de los rudimentos y conceptos básicos señalados.

Sin embargo, distintas experiencias en los programas de formación avanzada han demostrado que esta situación no siempre se presenta, e incluso que se da en bajos porcentajes; es decir que, pocas veces, los estudiantes llegan a los programas de maestría, y aun de doctorado, con experiencias en investigación y, por tanto, con el reconocimiento y comprensión de los conceptos y procedimientos que les permitan mejores desempeños en sus proyectos. El reconocimiento de esta condición les exige a los programas de formación avanzada pensar en la formación en investigación no como un presupuesto, sino como algo que hace parte de la formación continua, esto es, no como algo que ya se tiene y se da por hecho, sino como un componente que siempre está en construcción y profundización.

Dentro de esta lógica, este texto expone algunos conceptos y problemáticas de la investigación, que podrían ser considerados básicos o rudimentarios en un nivel de maestría, pero que, como se ha dicho, no pueden darse como un sobreentendido en los procesos de formación, pues, cuando así se hace, su incompreensión puede ser causa de desmotivación, deserción e, incluso, pérdida académica para los estudiantes. La intención de realizar esta exposición de conceptos y problemáticas de la investigación es instalar un espacio de reconocimiento y discusión, al tiempo que se ofrece una herramienta o instrumento de consulta para inquietudes específicas dentro de este proceso.

En este orden de ideas, el texto desarrolla dos apartados: el primero se denomina *La investigación en educación, educativa y pedagógica: producción de conocimiento*; en donde se exponen dichas nociones, sus límites y sus relaciones. El segundo, titulado *El inicio de la investigación educativa o pedagógica*, en el que se sugieren prácticas para noveles investigadores.

## La investigación en educación, educativa y pedagógica: producción de conocimiento

En los ámbitos educativo y pedagógico es recurrente encontrar las nociones de investigación educativa, investigación en educación e investigación pedagógica. Sin embargo, es poco frecuente encontrar que estas denominaciones sean definidas, es decir, que se explique a qué se refiere cada una de ellas y qué distingue un tipo de investigación del otro. Incluso, a veces parece que una u otra denominación se usa indistintamente y que los calificativos educativo o pedagógico aluden más al objeto de la investigación que al método de la misma, mientras que la expresión “en educación”

hace referencia al campo desde el cual se desprenden los problemas. Otro rasgo o característica que se le da a la investigación, en estos ámbitos, es la orientación hacia la acción, la intervención o el cambio. En efecto, las distintas definiciones de investigación en educación, educativa o pedagógica ponen el acento en la necesidad de conocer para transformar o actuar, en general, para intervenir. A continuación, se presentarán algunas definiciones de manera sucinta:

A propósito de la noción de *investigación educativa*, el texto “La investigación social y educativa”, de Briones (1998) presenta la siguiente definición:

Es entendida como creación de conocimientos, la que nos permite distinguir características de las instituciones y procesos educativos, relaciones entre características educativas propiamente tales y de estas características con las que corresponden a la psicología, a la sociología, a la etnografía, etc.; conocimientos que son o pueden ser aprovechados en el mejoramiento de la educación. (p. 25)

Otros autores (Sandín Esteban, 2003; Landsheere, 1982; Ianfrancesco, 2003) ubican la investigación educativa como denominación actual de la pedagogía experimental, de principios del siglo XX, propia de las ciencias de la educación:

La investigación educativa, tal como es conceptualizada en la actualidad, es una disciplina que sustituye en la terminología, probablemente de manera más precisa, a la que tradicionalmente hemos denominado pedagogía experimental, que a su vez es separada a principios de siglo de la psicología experimental. (Sandín Esteban, 2003, p. 12)

Esta disciplina, según los autores, tiene funciones en distintos órdenes, en relación con las ciencias de la educación: epistémica (análisis de objetividad); innovadora (metodológica); crítica (revisión de resultados en relación con el mundo empírico); sintética (integración de postulados, conceptos y métodos); dialéctica (relación teoría-práctica) (De Miguel, 1982, citado por Sandín Esteban, 2003). Como sinónimo de investigación educativa aparece la noción de investigación educacional, entendida de la siguiente manera:

Una actividad orientada hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de los eventos que interesan a los educadores. De fundamental importancia son las pautas de conducta de los alumnos, y

particularmente las que deben aprenderse mediante el proceso educacional. Un cuerpo científico de conocimiento acerca de la educación debería capacitar al educador para determinar cuál es la enseñanza y las demás condiciones de aprendizaje que debe proporcionar para producir aspectos deseados en la conducta aprendida entre los jóvenes que asisten a la escuela. (Travers, 1986, p. 20)

En síntesis, puede afirmarse que la investigación educativa es un proceso que deriva sus procedimientos de los métodos propios de las ciencias sociales; su objeto es la educación y, en relación con esta, estudia problemas relativos a los estudiantes, a las instituciones, a los maestros, a los saberes, etc. Lo que le da el carácter de educativa es, además del objeto, la orientación hacia la mejora o la transformación: puede decirse que es una investigación de tipo propositivo.

La *investigación pedagógica*, por su parte, es definida como aquella que les proporciona conocimiento a los maestros acerca del objeto de enseñanza y formación, y que, además, en muchos casos, debe ser producida por ellos mismos. De esta manera, una característica de la investigación pedagógica es su vinculación directa con la práctica de los maestros en cuanto a la enseñanza y la formación.

En este sentido, se define la investigación pedagógica como un tipo de investigación de orientación práctica, fundamentada en la interpretación de experiencias; tiene la finalidad de resolver problemas concretos que los educadores pueden encontrar en sus actividades cotidianas. Para un autor como Ianfrancesco (2003), esta investigación permite tomar decisiones prácticas que no necesariamente producen conocimientos, pero sí estrategias concretas con las cuales se pueden trabajar en contextos y situaciones específicas. Esta postura es discutible, si se tiene en cuenta el concepto de saber pedagógico como una forma particular del conocer.

Para algunos teóricos, la pedagogía experimental es el origen de la investigación pedagógica. El argumento refiere que la investigación educativa atiende problemas de investigación más amplios y diversos, más referidos a acontecimientos escolares, institucionales, mientras que la investigación pedagógica se orienta hacia problemas propiamente de aula o de la enseñanza y la formación. En este sentido, la investigación pedagógica de corte experimental pone en escena propuestas pedagógicas y didácticas fruto de la teoría, con el ánimo de ensayarlas y validarlas empíricamente.

Bernardo Restrepo (1997) define la investigación pedagógica experimental como aquel tipo de investigación que:

[...] ensaya y valida propuestas teóricas y diseños de estrategias de intervenciones pedagógicas para determinar su efectividad en pos del mejoramiento de la educación. Podría hablarse de investigación clásica rigurosa, o desde fuera, y experimentación práctica, o desde dentro, esto es, acompañada de comprensión hermenéutica para hacer explícito el conocimiento tácito de la práctica pedagógica efectiva. (p. 88)

Además de este autor, la investigación pedagógica de corte experimental ha sido propuesta por otros académicos en el país (Zuluaga *et al.*, 1988; Ianfrancesco Villegas, 2003; Munévar Molina y Quintero Corzo, 2009). La intención de esta es transformadora en el sentido de poner en funcionamiento las propuestas nacidas de la teoría pedagógica y de los constructos de la psicología, que, teóricamente, podrían cualificar los procesos. En otra línea, la investigación pedagógica de corte experimental puede ser llevada a cabo para validar las experiencias y métodos salidos de las prácticas con la intención de construir teorías sustentadoras.

Es claro que la noción experimental, en relación con la investigación pedagógica, ha sufrido transformaciones, pues ya no alude de manera exclusiva a experimentos controlados con condiciones de establecimiento de relaciones causa-efecto, de corte empirista, con procedimientos rígidos, sino a ser un

instrumento de contrastación de teorías para construir conocimiento válido y aceptable por las comunidades científicas y académicas. La experimentación facilita la reconceptualización y la escritura de lo que se está haciendo, de la experiencia acumulada y reflexionada. La escritura es una práctica intelectual del maestro. En el campo de la experimentación, los docentes cumplen un ciclo que va desde observar, ensayar, analizar, interpretar, comprobar hipótesis y generar teorías. (Munévar Molina y Quintero Corzo, 2009, p. 6)

Otra forma de la investigación pedagógica es la de corte teórico. En algunos casos, esta tiene como propósito la comprensión de la práctica pedagógica en relación con distintas épocas; por tanto, se realiza investigación pedagógica de enfoque histórico, es decir, investigaciones en las cuales el problema está en relación con el objeto enseñanza-formación, y el método y tratamiento de este en relación con los conceptos y procedimientos propios de la historia.

Con base en estas definiciones, puede afirmarse que la investigación pedagógica comparte con la investigación educativa su orientación hacia la transformación. La distinción entre una y otra radica en la delimitación del objeto; pues, como se enunció, mientras la educativa atiende a problemas que desbordan los procesos de enseñanza y formación, la pedagógica centra su mirada en estos. De este modo, investigación educativa e investigación pedagógica, aunque delimitadas una de otra, pueden ser entendidas como complementarias.

Ahora bien, la categoría *investigación en educación* alude a todo tipo de investigación, desde cualquier ciencia social o humana que tenga por objeto problemas en el ámbito educativo. En este sentido es más amplia que la investigación educativa y la pedagógica, incluso puede decirse que las contiene. Esta investigación es realizada por distintas ciencias sociales que configuran, entre sus objetos, problemas de la educación; por ejemplo, la psicología educativa, la sociología educativa, la administración educativa, la historia de la educación, entre otras.

Definida de esta manera, la investigación en educación no está asociada exclusivamente a un paradigma ni a un enfoque de investigación. Por el contrario, dada la amplitud y complejidad del fenómeno educativo y las diversas ciencias (o disciplinas) que se han preguntado por este, las investigaciones realizadas están asociadas a las particularidades metodológicas de estas disciplinas y a sus transformaciones epistemológicas. Se pueden encontrar investigaciones dentro del paradigma cuantitativo (con diseños experimentales, empírico-analítico), así como investigaciones cualitativas (etnografías, estudios de caso, investigación-acción, investigación narrativa, etc.). Más aún, el reconocimiento de la complejidad de la educación como objeto de estudio ha llevado a plantear investigaciones que no se adscriben a una disciplina, ni a un método en particular: se plantean estudios pluri o interdisciplinarios con diseños metodológicos multiestratégicos, es decir, que combinan de manera creativa técnicas e instrumentos de investigación de distintas ciencias sociales.

Aun en esta diversidad, es claro que en los terrenos educativo y pedagógico existe una constante orientación de la investigación hacia la crítica de la lógica institucional, de la práctica de los maestros y, en general, de la manera como se llevan a cabo los procesos de enseñanza y de formación, lo cual tiene sus raíces en el reconocimiento de la condición de los objetos que estudian: prácticas sociales (institucionales y no institucionales), con altas implicaciones

éticas y políticas. El reconocimiento o planteamiento de esta condición ha sido el espacio propicio para que el método de la investigación-acción haya sido ampliamente utilizado en la investigación educativa y pedagógica como un método que hace evidente la relación teoría-práctica, la intervención, el compromiso y la transformación por parte de los propios agentes que se desempeñan como investigadores e investigados al mismo tiempo.

Un argumento radical acerca de la pertinencia de la investigación-acción estriba en la imposibilidad de construir teorías educativas y pedagógicas generalizables a distintos contextos, pues tanto los problemas como los hallazgos a los cuales se llega a partir de la investigación parten de prácticas situadas, que difícilmente ocurren de la misma manera en contextos variados. Pese a esto, se acepta que los hallazgos de la investigación-acción pueden iluminar la práctica en contextos diferentes, siempre y cuando se reconozcan las condiciones de estos hallazgos (Mejía, 2005).

Mckernan (2008) define la investigación-acción como “la investigación de los profesionales en ejercicio para resolver sus propios problemas y mejorar su práctica” (p. 25). Por su parte, Elliot (1981) la define como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” (p. 88). Para Carr y Kemmis, (1986, citados por Mckernan, 2008) “la investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar su racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, sus comprensiones de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo” (p. 162).

Quienes proponen este método de investigación para la educación y la pedagogía exponen, entre otros, los siguientes argumentos: su relación con el desarrollo profesional de los maestros, la estrecha relación entre teoría y práctica, la posibilidad de mejorar los procesos en la medida en que se conocen e intervienen sistemáticamente, y la democratización del conocimiento por efecto de la confluencia del investigador y lo investigado en un mismo agente.

Otro método de investigación que ha tomado relevancia en educación y en pedagogía ha sido el método etnográfico. Su preocupación radica “en la comprensión de cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad” (Torres Santomé, 1988, p. 11). En este aspecto, la etnografía es un tipo de investigación que se orienta a reconocer las interpretaciones que los sujetos tienen de la realidad en la cual habitan; en el caso de la etnografía educativa,

su finalidad consiste en la comprensión de lo que ocurre en distintos espacios educativos, desde la perspectiva e interpretación de los agentes que intervienen en estos. Según Goetz y LeCompte (1988), la etnografía educativa refiere estudios atinentes a la antropología, sobre la inculturación y la aculturación; la sociología, acerca de la socialización y educación institucionalizada; y la psicología, sobre la cognición y el aprendizaje sociocultural en el desarrollo de los niños y los adultos.

## El inicio de la investigación educativa o pedagógica

Cada vez se vuelven más familiares el discurso de la investigación y el llamado para que los maestros de distintos niveles educativos desarrollen procesos de investigación. Hoy, difícilmente, alguien sustenta una posición contraria. El ejercicio de la investigación, por lo menos en términos discursivos, parece un problema consustancial al hecho de ser maestro o de desempeñarse en la educación. Sin embargo, también es evidente que aún es mínima la participación de maestros en la investigación educativa y pedagógica; estas siguen siendo desarrolladas mayoritariamente por profesionales ajenos al ejercicio de la docencia, por lo menos de la docencia en los niveles iniciales de formación.

Esta situación trae como consecuencia que el maestro se vea presionado para incorporar en sus prácticas el ejercicio de la investigación, aunque, por un lado, muchas veces las condiciones reales de desempeño institucional no lo faciliten e, incluso, lo inhiban y que, por el otro, en algunas ocasiones, el maestro (de distintos niveles) no tenga ni la formación ni la experiencia básica para llevar a cabo dicho proceso. En tal sentido, el propósito de este apartado, como su título lo anuncia, es llamar la atención acerca de la incursión en la investigación educativa y pedagógica, con base en el reconocimiento de los rudimentos y procedimientos básicos.

¿Cuándo inicia la investigación y sobre qué se ha de investigar? Dos peligros acechan a quienes inician los rumbos de la investigación en educación y pedagogía: el primero es considerar que, para comenzar, ya deben tener un problema claramente identificado; el segundo, considerar como problema algún aspecto práctico ligado con su propio desempeño. Así enunciados, alguien podría afirmar que estos no son dos peligros, sino dos condiciones necesarias: solo se investiga si hay problemas, y la investigación debe contribuir a la crítica y a la transformación de las condiciones reales de actuación. Sin

embargo, en esto precisamente consisten los dos peligros, en suponer estas dos condiciones, sin comprender qué significa cada una de ellas y a través de qué procesos se configuran.

En relación con la primera condición –la necesidad de un problema para iniciar el proceso de investigación–, es necesario aclarar que los problemas de investigación no nacen por generación espontánea y, pocas veces, por sentido común o por haber vivido experiencias en relación con situaciones que no son deseables, a no ser que estas pasen por un proceso de análisis que permita objetivarlas y problematizarlas. Por esa razón, llegar a un problema requiere desarrollar procesos de investigación, es decir, se necesita un problema para poder investigar; pero sin investigación previa, no hay problema. Esta situación debe generar en los investigadores preguntas como: ¿qué sé del campo en el cual pretendo investigar?, ¿qué teorías y autores reconozco?, ¿las preguntas que me planteo refieren a mi propio desconocimiento o a que efectivamente hay poca información en el mundo académico acerca de estas?, ¿cuál es la diferencia entre un problema práctico y un problema de investigación?, entre otras.

La respuesta a estas preguntas debe estar asociada a elementos objetivos, es decir, si se responde que hay conocimiento del campo, quien responde debe estar en capacidad de exponer con suficiente fluidez y con referentes, más allá de sí mismo o del relato de acontecimientos cotidianos, cuál es la situación de este campo: sobre qué líneas se está investigando, cuáles problemáticas están adquiriendo relevancia, cuáles se han abandonado, cuáles no están siendo investigadas pero se requeriría que lo fueran, cuáles teorías están circulando para explicar los distintos fenómenos, etc.

En este mismo sentido, las preguntas iniciales que se han formulado deben ser examinadas a la luz del concepto investigación: ¿cuáles procesos se tendrían que adelantar para dar respuesta a las mismas?, ¿bastaría una consulta? Por ejemplo, una pregunta acerca de cuáles son los postulados de la teoría cognitiva del aprendizaje no es una pregunta de investigación, pues su respuesta puede hacerse por medio de una consulta que le va a aportar nueva información a quien la realiza, pero no al campo de conocimiento. De este modo, entonces, una primera distinción que debe establecerse es entre investigación y consulta; pues, aunque la primera exige la segunda, esta última es un proceso concreto que arroja una información no siempre nueva en términos de nuevo conocimiento.

Otro asunto que se debe considerar es la delimitación de la pregunta. En algunas ocasiones se plantean preguntas que, por ser expresadas de manera muy general o muy particular, no dan cuenta del objeto sobre el cual se pretende construir conocimiento. Una muestra de este caso puede ser la siguiente pregunta: ¿por qué los niños no aprenden? La generalidad que esta cuestión expresa imposibilita la investigación, pues habría que especificar asuntos como ¿cuáles niños?, ¿en qué circunstancias?, ¿qué es lo que no aprenden?, entre otros. Incluso habría que poner en tela de juicio la pregunta acerca de por qué no aprenden y hacerse un par de preguntas previas: ¿efectivamente no aprenden?, ¿qué pruebas hay de que no lo hacen?; pues una pregunta no puede basarse en una opinión sin sustento o en un prejuicio. Expresiones como “he visto”, “mi experiencia me lo ha mostrado”, “me ha pasado”, “es opinión de muchos”, “estamos de acuerdo” no son válidas para soportar una pregunta, a no ser que estén sustentadas en evidencias razonables; de lo contrario, son conocimientos cotidianos o comunes que, por su falta de tratamiento o de sistematicidad, no pueden ser considerados como conocimiento admitido en la investigación científica.

Ahora bien, otro aspecto que los investigadores deben tener en cuenta es que una pregunta es una pregunta, no un problema. En este sentido, no se puede considerar que, por tener una pregunta, se tiene planteado un problema de investigación. Si bien un problema de investigación puede iniciar con base en una pregunta y, además, contiene preguntas, se debe distinguir entre uno y otra. Un problema de investigación es una construcción que da cuenta de, por lo menos, tres aspectos: primero, una situación que se está presentando en términos empíricos o teóricos y que arroja consecuencias indeseables o inaceptables, y que, por tanto, merecen tratamiento. Segundo, una delimitación: contextual (tiempo y espacio), disciplinar y teórica. Tercero, una justificación basada en la demostración de que la situación y sus consecuencias existen (no siempre en el mundo empírico) y que requieren ser investigadas, o de lo contrario, se enfrenta el peligro de que cada vez se generen consecuencias recurrentemente negativas.

A propósito de estos tres aspectos se pueden hacer las siguientes precisiones: una situación es algo que se está presentando; la situación alude a un grupo de factores o circunstancias en las cuales se desenvuelven unos sujetos. El sujeto es relativamente configurante de la situación y, a la vez, es relativamente configurado por la misma. Una situación, entonces, no es un problema. Por esa razón, planteamientos como los siguientes no pueden ser considerados problemas, aunque se expresen en términos negativos: “los maestros de los

distintos niveles de educación no producen conocimiento pedagógico”, “las instituciones educativas no promueven la investigación pedagógica” o “los maestros no integran tecnologías de información y comunicación en sus prácticas cotidianas”. Entonces, tal como están enunciados, son situaciones: algo que está pasando y en lo que intervienen distintos agentes y factores.

Para hacer de una situación un problema, además de describir la misma, deberá plantearse, de manera argumentada, cuáles son las condiciones que están causando la situación y qué consecuencias negativas se desprenden o pueden desprenderse de la misma. No se está afirmando que deba existir una relación causa-efecto directa, pero sí que toda situación presenta unas condiciones (que pueden ser constantes, contingentes y diversas) que posibilitan que esta sea de un modo, y no de otro. En cuanto a las consecuencias negativas, que hacen de la situación un problema, habrá que decir que pueden ser bastante complejas, incluso que no obedecen de manera directa a la relación “una causa, una consecuencia”, pero que se pueden describir en términos de ser condiciones que pueden alterar situaciones empíricas o teóricas.

El reconocimiento de estas consecuencias negativas permitirá justificar el proyecto de investigación. Si hay algo que funciona, que no presenta ninguna anomalía o no representa ningún problema (es decir, si la investigación no reporta una posibilidad de construir algo nuevo o de mejorar condiciones o de comprender asuntos incomprendidos hasta el momento, etc.), no hay necesidad de realizar tal investigación. Debe recordarse que la investigación no se realiza porque sea importante en sí misma, sino porque es el trayecto que les permite a los hombres comprender, intervenir, construir mundos dentro de un proyecto social. Plantear la justificación exige hacerse preguntas como ¿a quién o a quiénes beneficiará esta investigación?, ¿en qué los beneficiará?, ¿cuáles serán los aportes para el campo de conocimiento?, ¿qué pasaría si la investigación no se lleva a cabo y se mantiene vigente la situación?

En lo que respecta a la delimitación, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define que ‘delimitar’ es “fijar con precisión los límites de algo”. El límite se puede entender como una línea que establece qué está adentro y qué está afuera en relación con la situación. En este sentido, preguntas como dónde y en qué tiempo se está presentando, quiénes hacen parte de la situación, qué disciplinas y según qué teorías han estudiado la situación o cuáles se requieren para su estudio son propias del ejercicio de la delimitación. Ahora, aunque no siempre se presenta la delimitación en todos los ámbitos señalados

(contextual, disciplinar y teórica), sí debe hacerse explícito en qué ámbitos se va a dar la misma, pues esta tiene implicaciones en el diseño metodológico y en el alcance que se pretenda dar a la investigación.

¿Qué se desprende de estas aclaraciones en torno al inicio de la investigación? Una respuesta obvia, pero que debe enunciarse: plantear un problema de investigación requiere conocer el tema y el campo de conocimiento en el cual se inscribe. El problema se plantea en un juego dinámico entre saber y no saber: se sabe suficientemente para argumentar que algo no está en el orden deseado, pero no lo suficiente como para responder en qué orden debe estar o si es acertado el orden en el que se piensa que debe estar. Por tanto, la pretensión de formular un problema de investigación educativa o pedagógica debe partir de plantear un proceso de investigación exploratorio y sistemático relacionado con la inquietud inicial.

Comenzar, por ejemplo, con la ubicación y lectura sistemática de las últimas investigaciones que ha habido en el campo (pueden ser tesis de maestría y doctorado). En estas investigaciones se ubican problemas planteados, metodologías desarrolladas y hallazgos; con base en estos, se elabora un primer acercamiento que dé cuenta de si el tema o inquietud inicial ha sido trabajado, cómo lo ha sido y, en general, qué se ha reportado sobre el mismo. Así mismo, esta lectura permitirá conocer los referentes teóricos que han servido para estudiar el tema. ¿Cuáles de esos referentes se conocen?, esta puede ser una pregunta pertinente; y con base en la respuesta, se pueden plantear estrategias de lectura y apropiación de estos referentes.

Igualmente, deben leerse artículos de divulgación académica relacionados con el tema de interés. En estos es posible encontrar puntos de vista, no siempre sustentados en la investigación, pero sí en cierta trayectoria o proceso de indagación, que pueden ser referentes para tener en cuenta en la formulación del problema desde distintas perspectivas; del mismo modo, pueden ser un aporte de argumentos que ayuden a demostrar que efectivamente existe una problemática, derivaciones de la temática que pueden articularse a la misma, posibilidad de comprenderla en otros contextos, etc.

A la par con esta exploración bibliográfica, conviene sondear el tema o inquietud inicial con expertos reconocidos por su trabajo en el campo. Este sondeo puede hacerse a través de entrevistas abiertas en las que el investigador le plantee la idea inicial al entrevistado y le solicite una valoración de la misma, en términos de pertinencia y viabilidad; recomendaciones bibliográficas y

metodológicas; y, en general, la perspectiva propia desde la cual el experto ha abordado el tema o piensa que se debería abordar. En este sondeo, el investigador ha de tener una precaución: escuchar sería y críticamente al experto, es decir, tratar de entender cuál es su planteando y en cuáles argumentos se está basando, comparar estos argumentos con las propias indagaciones y comprensiones y, luego, generar una síntesis propia de lo que el experto ha aportado. No se trata de obedecer de manera ciega las recomendaciones de este, pero tampoco de desconocerlas en un acto de terquedad.

Finalmente, en el marco de una maestría que propende a articulaciones entre las distintas áreas y cursos, el estudiante-investigador deberá estar atento a los conceptos, las lecturas, los procesos, las ideas y, en general, a las contribuciones que los distintos cursos le hacen a su proceso de investigación. La pregunta constante que debe acompañar al estudiante-investigador es acerca de cuál es la relación entre lo que se está planteando en el curso “x” y lo que él trata de investigar, o de cómo le va a servir el curso “y” para cualificar el proceso de investigación. Esto no quiere decir que las relaciones entre uno y otro sean directas y transparentes, sino que el estudiante deberá hacer un esfuerzo para establecer las relaciones (por supuesto, con ayuda de sus maestros) y por pensar los cursos con base en el planteamiento del problema que está llevando a cabo.

## Referencias

- Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Convenio Andrés Bello. TM. Editores.
- Landsheere, G. de (1982). *La investigación experimental en educación*. Unesco.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.A.
- Ianfrancesco Villegas, G. M. (2003). *La investigación en educación y pedagogía. Fundamentos y Técnicas*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículo*. Ediciones Morata.
- Mejía D., A. (2005). Hacia una investigación en pedagogía sin tanta ciencia (y con más filosofía). *Revista de Estudios Sociales* 1(20), 69-79.  
<https://doi.org/10.7440/res20.2005.04>
- Munévar Molina, R. A. y Quintero Corzo, J. (2009). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*, 54.  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/054Ancizar>
- PDF Restrepo Gómez, B. (1997). *Investigación en educación*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Icfes-Ascun. Corcas Editores.

- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Torres Santomé, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica de la educación. (Prólogo). En Goetz, J.P. y LeCompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11-21). Ediciones Morata, S.A.
- Travers, R. (1986). *Introducción a la investigación educacional*. Paidós.
- Zuluaga, O. L. et al. (1988). Pedagogía, didáctica y enseñanza. *Educación y Cultura* (14). 10-18. [https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas\\_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2014.pdf](https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2014.pdf)
- Zuluaga, O. L. (1996). Investigación y experiencia en las Escuelas Normales. *Educación y Pedagogía*, 8(16). 54–163. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17071>

# De cuáles son los obstáculos de los noveles investigadores en formación avanzada y de cómo podrían enfrentarse

Mag. Beatriz Elena López Vélez

La propuesta conceptual y metodológica de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana exige de los docentes que hacen parte del programa la producción de un texto escrito que dé cuenta de los problemas, conceptos, teorías, procedimientos, valores, etc., que va a poner en escena en cada uno de los cursos. Esta exigencia de escritura se justifica, como mínimo, en dos necesidades. Primera: la demanda en el ámbito de la formación avanzada para que se produzca conocimiento y escritura por parte de los estudiantes y de sus docentes, dado que, normalmente, esta exigencia solo se ha dirigido a los primeros. Segunda: los planteamientos de los docentes, que generalmente se vuelven efímeros por la inveterada práctica de enseñanza centrada en la oralidad, deben ganar mayor durabilidad y permanencia, de tal forma que los estudiantes puedan entrar en relación con los mismos para dialogar con ellos en sus procesos de aprendizaje y de formación.

Ante esta petición de la Maestría, y como docente del Seminario de Investigación Educativa II, me hice la pregunta: ¿qué debo escribir, de tal manera que les ayude a los estudiantes de maestría que están en el proceso de formulación de sus proyectos de investigación? Responder esta pregunta me trajo a colación otras dos: ¿qué tienen que saber los estudiantes para llevar a buen término su cometido?, ¿quiénes son estos estudiantes y cuáles son sus

condiciones, sus saberes previos, su formación y su experiencia en el ámbito de la educación, la pedagogía y la investigación? En cuanto a lo que tienen que saber los estudiantes para formular sus proyectos, se puede responder de manera rápida: metodología de la investigación (con sus teorías, conceptos y procedimientos). Digamos que, ante esta respuesta, no puedo estar en desacuerdo: investigar requiere conocer los enfoques, métodos y metodologías propios de la investigación. Entonces, ¿qué debo escribir? Algo relativo a los enfoques, métodos y metodologías de investigación educativa y pedagógica.

Con esta respuesta inicial, me quedaba por definir qué aspecto iba a desarrollar en relación con los enfoques, métodos y metodologías de investigación. Podría escribir sobre qué es la etnografía y cuáles han sido sus usos en educación; o, tal vez, sobre el estudio de caso, sus problemas, técnicas e instrumentos; o sobre la investigación documental. En fin, hay tantas posibilidades, tanto que decir acerca de estos aspectos... Pero la respuesta a la segunda pregunta, la relativa a las condiciones de mis estudiantes de maestría, hacía que no fuese fácil tomar esta decisión: lo que iba a escribir no podía ser una disertación o una generalidad sobre investigación; tenía que ser algo que les ayudara a los estudiantes en el reto que estaban enfrentando: la formulación de un proyecto de investigación, en un campo, el educativo y pedagógico, que no es cercano para todos, o que es conocido por la mayoría de ellos más desde la experiencia cotidiana de ser maestros que desde la reflexión y del estudio sistemático del mismo.

De esta manera, para decidir qué escribir, opté por partir del reconocimiento que tengo de las condiciones de los estudiantes en relación con su proceso de formulación de proyectos de investigación. Particularmente, me pregunté cuáles eran los obstáculos que, a mi juicio, les hacían difícil el proceso. Estos obstáculos no son exclusivos de estos estudiantes, sino, me atrevo a decir, son los propios de los noveles investigadores, aunque en otros escenarios cuenten con experiencias educativas, pedagógicas y profesionales en las que han sido asertivos, en las que se sienten a gusto e, incluso, se ven como exitosos. Este camino me llevó a tomar una decisión: escribir un texto que hiciera evidentes algunos de los obstáculos que enfrentan noveles investigadores cuando asumen los procesos sistemáticos y rigurosos de la investigación educativa y pedagógica, aunque, claro, con experiencia empírica en estos mismos campos, fruto de su desempeño profesional.

Al respecto, considero que los mayores obstáculos de los investigadores noveles de posgrado cuando enfrentan la investigación educativa y pedagógica son tres: trabajar con base en una epistemología desde el sentido

común; asentar sus referencias y preocupaciones en el hecho de tener una experiencia y un desempeño que implícita o explícitamente consideran exitosos; y desconocer los procesos y procedimientos de la investigación, sobre todo los referidos a la sistematicidad y a la escritura. El propósito de este texto es, a partir del reconocimiento de estos obstáculos, mostrar posibles caminos para superar los mismos en los procesos de formación avanzada.

## De los obstáculos

### Una epistemología desde el sentido común

Cuando se piensa en la investigación, casi siempre se plantea la situación de acuerdo con un asunto metodológico; las preguntas que se hacen son relativas a qué método utilizar, qué instrumentos aplicar, cómo analizar la información y cómo hacer el reporte para mostrar los hallazgos. Es muy poco frecuente que un investigador inexperto se haga preguntas relativas a qué es el conocimiento científico y cómo se relaciona y se diferencia de otras formas de conocimiento; cuáles son los conceptos de realidad y verdad que él posee y cómo estos intervienen en sus decisiones metodológicas; o cuál o cuáles son las funciones del conocimiento científico (para qué puede servir). Es decir, no se establece una relación entre una pregunta epistémica o sobre los conocimientos que condicionan la forma de entender el mundo y el proceso metódico de investigación. De entrada, entonces, se hace la disociación entre lo epistemológico y lo metodológico. ¿Qué genera esta situación en los investigadores? Que el proceso de investigación se asuma con base en los referentes del sentido común, con posturas epistemológicas implícitas o con una postura netamente instrumental.

En cuanto a las concepciones implícitas, casi siempre estas funcionan en una mezcla de perspectivas epistemológicas, pero con una tendencia hacia un enfoque de tipo cuantitativo, positivista: el investigador novel parte de la certeza de que él encontrará algo verdadero, pero que está oculto; que ese algo existe independientemente de él; que lo único que debe hacer es disponerlo todo para hacer el descubrimiento o el hallazgo. Dicho así, esto no parece un problema del sentido común, incluso se puede argumentar que es el fundamento de la investigación científica. En este sentido, habría que poner en discusión la perspectiva epistemológica con la que se pretenden abordar los problemas de la investigación social y, particularmente, en este caso, de la investigación educativa y pedagógica.

Entonces, maticemos el asunto: no es un problema de sentido común, sino una postura epistemológica que, de manera inconsciente, se ancla en postulados del paradigma positivista. Y digo de manera inconsciente, porque tampoco es cierto que comprendan o tomen ese punto de vista o esa lente de manera intencionada para pensar sus problemas de investigación o que sean coherentes para trabajar con la misma, sino que aparece como un asunto que se da por hecho y en el cual se cree sin discusión.

En efecto, ante la pregunta por las concepciones de realidad, verdad, conocimiento y relación sujeto-objeto, lo más seguro es que haya dificultades para responderla; incluso, algunos plantearán que no ven la relación entre estas concepciones y lo que están investigando; o es posible que respondan, sin mucho argumento, con algunas nociones propias del paradigma positivista, mezcladas con algunas nociones de otros paradigmas. Entonces, ante dicha situación, la postura epistemológica de los investigadores inexpertos puede deducirse de los planteamientos iniciales en los que se encuentran expresiones de estos, como las siguientes: “quiero medir el compromiso de los maestros con los procesos de formación de los estudiantes”; “lo que pasa es esto, la realidad es esta”; “la causa de este problema es...”; entre otras.

Estas concepciones están acompañadas, además, de creencias relativas a que la investigación parte de tener problemas que salen, casi exclusivamente, de la experiencia cotidiana; pues, de no ser así, no son problemas reales, sino teóricos. Con esto se instala una distinción radical entre teoría y práctica en la que, generalmente, la teoría es tratada con desdén, por el convencimiento de que no sirve porque que es discurso que no cambia nada, ni remite de manera inmediata a lo que pasa en la vida real.

Tal situación genera, en ocasiones, una sordera teórica: la incapacidad para escuchar los planteamientos y conceptos presentados por diversas teorías y confrontarlos con las creencias o con los saberes previos en que se fundamenta una investigación; así, por ejemplo, es común encontrar que el novel investigador siga instalado en su idea inicial, aunque las lecturas muestren que la problemática planteada por este no es pertinente o, incluso, inexistente.

Otra consecuencia de esta separación entre teoría y práctica, y el desdén por lo teórico, genera en el investigador la creencia de que su investigación, para que valga la pena, debe ser útil; y la utilidad se entiende como transformación casi inmediata de la situación que se ha formulado como problemática. Se considera que la investigación teórica no tiene ningún tipo

de relación con la realidad y que, por tanto, no impacta. En esto, se encuentra una reminiscencia o un deseo de ser tan efectivos como lo son las ciencias exactas, en las cuales es muy posible que, después de una investigación, haya una disminución del número de muertes, porque se ha llegado a la invención de una vacuna, por ejemplo; o que se puedan planear con antelación las circunstancias del nacimiento de un hijo biológico, porque se ha inventado la forma de saber cuándo nacerá y cómo nacerá en términos de salud.

No obstante, paradójicamente, deseando ser como las ciencias exactas en la presentación de resultados tangibles de la investigación, se distancian de las mismas en el siguiente asunto: la mayoría de las veces, el investigador novato, más que tener un problema, lo que tiene es una solución. Es decir, cuando un investigador de las ciencias exactas enfrenta, por ejemplo, un virus, no dice con total convencimiento que se debe aplicar tal o cual fármaco o tratamiento para luchar contra el mismo; el investigador parte del problema –el virus y sus consecuencias–, y a partir de allí lleva a cabo un proceso sistemático de investigación que, posiblemente, lo llevará a encontrar la solución. Digámoslo con un ejemplo: Alexander Fleming no partió de la penicilina; llegó a ella porque tenía un problema: el tratamiento de infecciones causadas por heridas; y tenía un conocimiento profundo de cómo se comportaban este tipo de infecciones.

El investigador novato en educación comete el error de pronosticar, con el sentido común o por la experiencia inmediata, la solución a un problema o situación que no ha formulado o que no comprende suficientemente; entonces, por ejemplo, puede hacer afirmaciones del siguiente tenor: “el maestro trabaja con el cuerpo”, “hay que formar al maestro en nuevos lenguajes o en dramaturgia”; “los estudiantes de inglés no aprenden y se desmotivan ante el idioma extranjero”, “hay que formar a los maestros de inglés en metodologías de enseñanza”. Tienen la solución como un elemento *a priori*, y esa solución, además, funciona como crítica sin fundamento: un supuesto descontento con la situación, pero, al tiempo, con planteamientos dentro del orden vigente. Es decir, el investigador cree que está proponiendo algo que es transformador; sin embargo, en la mayoría de los casos, la solución que propone es la que cotidianamente se enuncian en ciertos contextos, por ejemplo, en el contexto de lo oficial. Pongamos un caso para entender esto: hoy se demanda, desde distintos ámbitos, que el maestro de la educación básica escriba. Entonces, el investigador novel, en vez de hacerse la pregunta acerca de por qué surge esta demanda o en qué orden se inscribe la misma, continúa diciendo que no escribe, y propone que debe escribir, pero que debe hacerlo desde tal o cual perspectiva.

En síntesis, la situación de los investigadores inexpertos en relación con la epistemología es que inician sus procesos de investigación con base en concepciones que surgen del sentido común o de las teorías epistemológicas implícitas que, estrictamente, no orientan la investigación. Tal situación trae como consecuencia, por un lado, incomprendimientos que les dificultan la formulación de sus proyectos de investigación, porque desean, más que formular un problema, dar una solución, y, por el otro, una separación radical entre teoría y práctica, que redundan en un desdén por la teoría, lo cual les impide construir comprensiones más sistemáticas de lo que pretenden investigar y orientar la investigación con base en referentes teóricos.

## Algunos efectos de la experiencia y el desempeño de los maestros cuando enfrentan procesos de investigación educativa y pedagógica

En este apartado iniciaré con una afirmación que puede ser calificada como obvia: cuanto más adultos somos y más experiencia tenemos en el campo de desempeño profesional, más nos aferramos a esta experiencia para explicar y hacer predicciones en relación con distintas problemáticas del área de desempeño o para tomar decisiones en torno a la misma. Por supuesto, la experiencia (como tiempo de desempeño) es importante, pues ella permite un conocimiento de las condiciones de la actuación. Sin embargo, es necesario detenernos a pensar acerca de lo que llamamos experiencia y sobre el tipo de conocimiento que posibilita.

En la cotidianidad del desempeño suele llamarse experiencia al tiempo de permanencia en una actividad u oficio. Se dice que alguien tiene mucha experiencia en tal o cual asunto porque lleva mucho tiempo ejerciendo. Efectivamente, ese tiempo de ejercicio le permite a la gente reconocer y actuar con protocolos más o menos estables y tomar decisiones prácticas ante acontecimientos más o menos reconocidos. Al mismo tiempo, la experiencia, así entendida, genera la sensación de seguridad por tenerlo todo reconocido e, incluso, resuelto, porque se es eficiente en lo que se hace.

En este aspecto, la experiencia posibilita un tipo de conocimiento práctico, el cual es la base de la actuación cotidiana y sirve para enfrentar diversas situaciones más o menos familiares, en las que la toma de decisiones

no da espera. En este tipo de conocimiento se mezclan creencias, valores y conceptos. Es un conocimiento personal en el que las vivencias de quien lo ha construido son la propia base del mismo.

Ahora, muchos profesionales, entre ellos los maestros, trabajamos con base en un conocimiento práctico. Esto ha sido reconocido por diversos autores, y dicho reconocimiento ha generado un alto interés por comprender cómo funciona este tipo de conocimiento, cómo se construye, qué permite y cuáles son sus características, etc. El interés se sustenta en la necesidad de construir una teoría que lo explique y que tenga impacto, por ejemplo, en los programas de formación de estos profesionales.

Mis estudiantes de maestría tienen, además de otros, el conocimiento práctico que les permite hacerse preguntas y responderlas con cierta rapidez, que les aporta algunas certezas en relación con algunas temáticas o problemáticas, que les permite hacer valoraciones con base en sus propias creencias. Sin embargo, en este momento, este tipo de conocimiento, que podría ser un saber previo presentado como fundamento para la investigación, se convierte en un obstáculo para la formulación de los problemas y proyectos de investigación.

En efecto, no se puede argumentar que el conocimiento práctico sea un problema en sí mismo; por el contrario, como se ha dicho, constituye una fuente de alto valor para la actuación en diversas profesiones; sin embargo, cuando se enfrenta una nueva situación, como la que enfrentan los estudiantes de maestría que son noveles en investigación, este tipo de conocimiento y las formas en que el mismo se expresa, desde lo concreto, dificulta la construcción de abstracciones en relación con la experiencia e, incluso, la problematización de la misma.

Este problema se puede presentar en muchos saberes y profesiones. Me atrevo a decir que es un problema muy común en las ciencias sociales y humanas, en las cuales, por contar con una experiencia previa en relación con los problemas de las mismas, creemos entender lo que pasa. Puede ser efecto también de los medios de comunicación, que continuamente nos dan explicaciones del mundo y de los acontecimientos y, mediante esas explicaciones, nos construyen (o por lo menos tratan de hacerlo) representaciones de lo social y de lo humano. Entonces, se crea la sensación de que es fácil hablar de los problemas sociales y humanos, y que, con un poco de sentido común, con dos o tres frases escuchadas en distintas actividades académicas, con algunos textos o retazos de textos que hemos leído,

más lo que hemos enfrentado cotidianamente como seres humanos, podemos lanzar algunas teorías o explicaciones de los distintos acontecimientos y validarlos por la fuerza de ser una opinión compartida.

En educación y en pedagogía, esta situación es aún más evidente: en este campo, muchos actores sociales creen tener autoridad para opinar; así mismo, es un campo que normalmente se desarrolla en medio de discursos prescriptivos o normativos; y, por último, en muchos de los ámbitos de desempeño de este campo, las teorías llegan como reductos convertidos en normas o principios de actuación.

De modo que, así, se conjugan tres condiciones en los estudiantes de maestría: tienen una vasta experiencia en el campo y, como producto de la misma, un alto conocimiento práctico; al mismo tiempo, tienen representaciones propias del campo –por ejemplo, la necesidad de normativizar y prescribir– y poco conocimiento de la lógica de la investigación. El resultado de esta situación es que los estudiantes traten de enfrentar los procesos de investigación desde la lógica del pensamiento práctico que portan, las representaciones que la actuación en el campo les ha configurado y algunas intuiciones en términos investigativos.

La conjugación de estas tres condiciones se les convierte, en muchos casos, en un obstáculo para adelantar los procesos de investigación, pues esta requiere otra lógica. Veámoslo en los siguientes aspectos: si bien, en algunos casos, se parte de asuntos muy concretos, muy propios de la experiencia cotidiana, precisamente lo que se hace en términos investigativos es realizar un proceso de extrañamiento y objetivación en relación con los mismos.

En tal sentido, por ejemplo, es común que los planteamientos de la investigación sean realizados de acuerdo con problemas muy prácticos de la vida cotidiana, problemas que, en muchas ocasiones, son imposibles de investigar o no requieren investigación para su resolución. Los problemas se refieren a situaciones de la vida cotidiana que, generalmente, los impactan porque no saben cómo resolverlos, aunque, casi siempre, tengan las soluciones *a priori*. En raras ocasiones, los planteamientos iniciales buscan la comprensión del problema, porque la experiencia les crea la idea de que lo tienen plenamente comprendido, aunque esa comprensión esté anclada, la mayoría de las veces, en el sentido común.

Por otro lado, como se había expresado antes, en los ámbitos educativo y pedagógico es común que las teorías y los conceptos lleguen a los maestros convertidos en preceptos y normativas, como resultado de comprender la pedagogía desde una visión instrumental que hipervalora los conocimientos útiles para operar cotidianamente. Una de las posibles consecuencias de esta situación es que muchos de los problemas planteados por los investigadores inexpertos se inscriban en una lógica de pensamiento que reivindica el estado de cosas vigente: a partir del reconocimiento de las prescripciones que circulan en el campo, tratar de problematizar y hacer propuestas más prescriptivas o más ajustadas a la prescripción.

En resumen, el conocimiento práctico del docente o de quien se desempeña en este campo profesional es de alto valor, pues con base en este se resuelven los problemas cotidianos en una lógica de eficacia y eficiencia propia de estos campos. Entonces, no es nada desdeñable que un estudiante de maestría porte este tipo de conocimiento; por el contrario, puede ser una fortaleza invaluable; pero se debe tener cuidado, ya que este tipo de conocimiento se puede convertir en un obstáculo para los investigadores inexpertos, porque están enfrentando situaciones novedosas para ellos, ante las cuales no siempre el conocimiento que poseen es el pertinente. Por tal motivo, se requiere que las propuestas de formación avanzada, los docentes de investigación y los propios estudiantes de maestría hagan visible esta situación y lo que ella genera.

### El desconocimiento de los procesos y procedimientos de la investigación: los referidos a la sistematicidad y a la escritura

Existe todavía la idea de que quienes ingresan a la educación superior, sobre todo al nivel de postgrado, saben escribir; es decir, se considera que el aprendizaje de la escritura, al igual que el de la lectura, es un problema de los primeros años de formación. Sin embargo, diversos estudios han cuestionado esta creencia, puesto que se ha demostrado que el nivel de escolaridad no es directamente proporcional a las competencias desarrolladas en escritura. Dicho de otra manera: se ha demostrado que estar en un nivel de formación avanzada no equivale a saber escribir, por lo menos académicamente.

Esta misma creencia se extiende a los procesos de investigación, pues se considera que la formación avanzada es un espacio para el desarrollo de la investigación y que quienes ingresan a la misma tienen las competencias

necesarias para llevar a cabo este proceso. Tal como ha pasado con la escritura, esta creencia es cada vez más puesta en tela de juicio, pues se demuestra que, por ejemplo, una de las causas de deserción y mortalidad académica en el nivel de posgrado está relacionada con la imposibilidad de llevar a buen término una investigación (expresada en el trabajo de grado o tesis) necesaria para graduarse.

Los estudiantes de esta maestría no son ajenos a esta situación: si bien tienen saberes específicos, son profesionales en distintas áreas de conocimiento y la mayoría de ellos se desempeña como docentes, muy pocos han desarrollado o participado en proyectos de investigación, e incluso muchos de ellos nunca han tenido una experiencia de investigación en las ciencias sociales y humanas, y, particularmente, en educación y pedagogía; y algunos no requieren ningún tipo de ejercicio de escritura o de lectura en sus ámbitos de desempeño y, mucho menos, de tratamiento sistemático de altos y complejos volúmenes de información.

Lo anterior, como mínimo, evidencia tres dificultades: el desconocimiento de la estructura o los procedimientos básicos de la investigación, a la par del desconocimiento de instrumentos para la captura y organización de la información (oral, bibliográfica y documental) y la escritura en términos académicos (forma de organización de argumentos, presentación de evidencias de lo que se expone) articulada a los procesos de indagación. Estas tres dificultades se expresan en prácticas como la siguiente: llevar a cabo procesos de indagación mecánicos que, luego, no son tenidos en cuenta para la escritura académica: es común encontrar, por ejemplo, un banco amplio de fichas temáticas y bibliográficas elaboradas por un estudiante y, luego, no evidenciar su uso en la escritura; de esta situación emerge una pregunta, a modo de queja, de los mismos estudiantes: “¿Para qué estamos fichando? Eso quita mucho tiempo y lo que hay que hacer es escribir”. Al tiempo, estas dificultades, en muchos casos, se convierten en factores de desmotivación en relación con los procesos de investigación.

## De cómo podrían enfrentarse los obstáculos

Hacer una prescripción acerca de cómo enfrentar los obstáculos descritos puede ser tendencioso, sobre todo si reconocemos que, diariamente, enfrentamos estos obstáculos quienes estamos comprometidos con la tarea de investigar. Y aunque yo también, en mayor o en menor medida en comparación con mis

estudiantes, padezco los obstáculos mencionados, arriesgo algunas ideas que expresan cómo yo misma los he afrontado y cómo podrían hacerlo los noveles investigadores. Quizá, mucho de lo que diga pueda ser obvio; es decir, puede que lo enunciado sea reconocido por todos, pero también quizá sea necesario nombrarlo en la escritura, para conservar su evidencia y evitar el olvido.

Agruparé las recomendaciones acerca de cómo enfrentar estos obstáculos en dos apartados: en el primero propondré centrar los obstáculos en una pregunta que podemos hacer nosotros mismos, como investigadores: el reconocimiento de qué sabemos, qué hacemos y cómo pensamos; qué nos sirve para el ejercicio de la investigación de lo que sabemos, hacemos y de la manera como pensamos; y qué necesitamos saber para enfrentar la investigación. En el segundo apartado expondré algunas recomendaciones prácticas y conceptuales a propósito de varias relaciones: entre postura epistemológica y método de investigación, entre teoría-práctica y entre los procesos de lectura sistemática y la escritura académica.

### Formular preguntas acerca de sí mismo: las concepciones propias, la forma en que se han construido y su pertinencia para los procesos de investigación

La invitación a iniciar el proceso de investigación con una pregunta centrada en el sí mismo, y no en la exterioridad, parte del reconocimiento de dos condiciones: primera, que no hay objeto de investigación por fuera de un sujeto que investiga; es decir, que objeto y sujeto se configuran permanentemente; segunda, que el sujeto (investigador) no asume la tarea desde una posición neutral, sino que va cargado de concepciones, valores, teorías (implícitas y explícitas) que están en relación con un contexto social e histórico del que hace parte.

En este sentido, el investigador novel debería partir de preguntarse (y responderse) qué sabe acerca de lo que es la investigación, qué formas de investigación reconoce, qué entiende por conocimiento científico, para qué cree que se investiga, cómo se asumen los conceptos de verdad, realidad, objeto, sujeto y método, entre otros. Después de responder estas preguntas, deberá interrogarse acerca de la validez de su respuesta, es decir, de acuerdo con qué referentes ha contestado: ¿con el conocimiento común o con un conocimiento informado (con base teórica)? Una vez hecho este balance,

el investigador debería estar en capacidad de decidir si lo que sabe sobre investigación es pertinente para iniciar el proceso o si requiere construir un conocimiento con base teórica que le permita mayor claridad en el proceder.

No se trata de tomar un curso de epistemología, sino de reconocer que el campo de la investigación no es un campo exclusivamente de procedimientos, sino un campo en el que se expresa una manera de pensar el mundo en su posibilidad o no de ser conocido o construido y de pensarnos a nosotros mismos como actores de este proceso del conocer. Llevar a cabo este proceso de autorreflexión acerca de los propios conocimientos sobre investigación y comprender que se puede estar enfrentando a un campo y unos problemas nuevos para los cuales no se tienen las herramientas conceptuales y procedimentales requeridas le deben permitir al investigador novato asumir una actitud precavida al momento de plantear su proyecto de investigación, es decir, darse cuenta de que no puede hacerlo con el conocimiento común que posee, que quizá tenga que llevar a cabo procedimientos previos y que, a pesar de que, en primera instancia, le parezca que le hacen lento el proceso, en un mediano plazo le ayudarán a adquirir las herramientas referidas, para que el producto realizado pueda ser de mayor calidad.

En este aspecto, una recomendación concreta es la siguiente: hay que leer investigaciones del área de conocimiento en la que se pretende investigar, prestando atención a la manera como los autores expresan lo que quieren conocer, cómo lo quieren hacer y qué alcanzan; esto es un buen punto de partida para reconocer apuestas epistemológicas implícitas o explícitas planteadas por otros autores. Asimismo, si se va a formular un problema de investigación, hay que leer problemas de investigación: analizar cómo se expresan las ideas, cómo se encadenan los argumentos y de qué manera se exponen las evidencias que fortalecen lo que se está proponiendo; la organización de los párrafos, el tipo de preguntas que se plantean, la forma de inicio y de cierre de la argumentación, los verbos que se utilizan en los objetivos (¿son alcanzables o posibles?), la coherencia interna, es decir, relación entre la situación, la problematización, las preguntas y los objetivos, las formas de delimitación (tiempo, espacio, disciplinas, teorías), etc. Este ejercicio ayuda a encontrar estrategias para plantear el propio problema.

Este proceder le permitirá formar un criterio propio pero argumentado, para hablar de investigación y para formular su propio proyecto; además le ayudará a establecer una interlocución con otros investigadores o con el asesor o tutor de la investigación. En este punto es necesario una nueva

precaución: no ser terco. Hay que estar abierto a la escucha, hacer un ejercicio por comprender qué me está diciendo el asesor, por qué me lo está diciendo y qué razones expresa.

En algunos momentos, los comentarios del asesor pueden convertirse en objeto de desmotivación e, incluso, de irritación, pues quisiéramos que aquello que hicimos con dedicación fuese valorado positivamente; sin embargo, ante las observaciones o comentarios del asesor en relación con nuestros proyectos, deberíamos hacernos las siguientes preguntas: ¿efectivamente estoy expresando por escrito lo que tengo en mente investigar, o hay un desfase entre lo que digo que quiero investigar y lo que escribo?, ¿los argumentos que presento son suficientemente sólidos o cualquier comentario los derrumba?, ¿hay coherencia entre la situación, los problemas o consecuencias negativas que se desprenden de la misma, las preguntas que me planteo y los objetivos, o son apartados independientes?

En síntesis, el proceso de la investigación le exige al investigador asumirse como un observador de sí mismo, de sus creencias, de sus actitudes, de su forma de aprender, etc.; pues la ciencia y la producción de conocimiento científico son procesos de creatividad reflexivos, y estos procesos se entienden como la capacidad para configurar posibilidades a partir de posibilidades. Esta forma de la creatividad se distingue de otras porque el sujeto creador se observa en la creación, no pierde detalle de lo que le acontece en el observar y del marco de referencia desde el cual está observando y construyendo la realidad (Galindo Cáceres, 1998).

## Aspectos conceptuales y procedimentales

La investigación es una práctica social. Toda práctica social tiene unas reglas de juego: una lógica interna que requiere ser conocida para actuar en consonancia con la misma. En otros términos, quien quiera participar de esta práctica tiene que reconocer en qué consiste, para qué se hace, cómo se hace, con qué se hace y cuáles son las reglas de actuación; pues no reconocer esta lógica le traerá siempre una actuación errática o, por lo menos, el desacomodamiento y la incomprensión constante en relación con lo que se hace. A continuación, en dos apartados, presentaré referentes de la lógica interna de la investigación y algunas estrategias de actuación en lo que respecta a la lectura sistemática y la escritura académica. En esta medida, el primero de los apartados, el referente a la epistemología, se presenta desde

una perspectiva conceptual, por lo cual el ritmo de escritura que se ha traído hasta el momento, centrado en la experiencia personal como docente de formación avanzada, da paso a una exposición de orden argumentativo.

## De la lógica interna: epistemología-método y teoría-práctica

El conocimiento que se produce mediante la investigación no es un conocimiento espontáneo o común que cualquier individuo, por el solo hecho de participar en la experiencia humana, pueda tener; se trata, más bien, de un conocimiento sistemático y validado por comunidades académicas y científicas. Esto no indica que el conocimiento común o la experiencia cotidiana no tenga cabida o sea de menor valía que el conocimiento científico, pero sí que es distinto, tanto en sus procesos de producción como en los de validación (Echeverri *et al.*, 2007).

En tal sentido, cuando se trata de investigación se alude a la producción de un conocimiento científico; es decir, de un conocimiento producido en el marco de las ciencias o de las disciplinas y sistemas que, desde el siglo XIX, se consideraron como sustitutos del dogma religioso en relación con las respuestas a las preguntas planteadas por el hombre (Jesús Galindo, 1998). Sin embargo, esta forma de conocimiento, el de las ciencias y las disciplinas, no se ha detenido: los conceptos de realidad, verdad, objeto, sujeto y conocimiento han sufrido transformaciones; y de igual manera, se han construido nuevos conceptos. Y entre la transformación de unos y la configuración de otros se han transformado las nociones mismas de ciencias y disciplinas. Estas nociones se han reconfigurado desde múltiples condiciones, quizá difíciles de inventariar de manera exhaustiva; sin embargo, en aras del reconocimiento de la lógica interna de investigación, se traen a colación algunas de estas.

## Las ciencias: nuevas configuraciones conceptuales (sujeto-objeto, realidad-verdad)

La ciencia actual, luego de la desmitologización epistemológica, ya no es aquel terreno firme y seguro de antes. La ciencia, hoy, adquiere un carácter probabilístico y pasa a depender más que nunca del ojo del observador (Maturana, 1996). Si lo real depende del observador, que es quien construye el fenómeno observado, entonces ya no existe fundamento objetivo capaz de

certificar ni de negar nada: la propia experiencia determina la medida de lo posible. Paul Feyerabend, epistemólogo norteamericano contemporáneo, en su crítica a la racionalidad científica, se pregunta si el mito, por ejemplo, no será una forma tanto o más válida de conocimiento que la ciencia (Aranda Fraga, 2000). El mundo de certidumbre y de solidez que trató de configurar la ciencia abre lugar a la pregunta sobre los procesos de conocimiento: ¿cómo conocemos?; de igual manera se pregunta acerca de las cegueras, las certidumbres y los conocimientos que creemos poseer. Así lo manifiesta Jesús Galindo (1998):

Desde la filosofía, el pensamiento reflexivo de la física y las matemáticas, todo cambió, el observador constituye la calidad de lo observado, le confiere existencia, sólo la crítica y la imaginación pueden hacer consistente la ciencia. La verdad no existe, sólo existe la percepción y sus juegos cognitivos; la objetividad es un momento de la reflexividad que es un movimiento constante de la observación [...], el dominio de la ciencia positiva se transforma en la interacción democrática de la comunicación. (p. 19-20)

De acuerdo con este comentario de Galindo y con las argumentaciones de otros autores de distintas tradiciones científicas, es necesario resaltar que las incertidumbres y sospechas generadas en relación con la lógica de la ciencia surgen en el seno del pensamiento científico y filosófico; en este sentido, puede argumentarse que la transformación de la ciencia es un acto de reflexividad de la misma. En otras palabras, los interrogantes no son externos; además, puede decirse que es una demostración que hace la ciencia para señalar que es capaz de ponerlo todo en cuestión: incluso a sí misma.

Las razones que expone el biólogo Humberto Maturana (1996) –en su justificación de por qué elige la ciencia para explicar cómo funcionan los dominios de coherencias operacionales en la praxis del vivir del observador– pueden ayudar a comprender la idea anterior:

Soy un científico; la ciencia desempeña un papel central en la validación del conocimiento en nuestra cultura occidental y, por ende, en nuestras explicaciones y comprensión de los fenómenos sociales y éticos; y sólo en tanto explicación científica el observador y el observar pueden explicarse como fenómenos biológicos. (p. 64)

Aunque la teoría de los sistemas observadores pone en tela de juicio el concepto de objetividad de la ciencia y, en este sentido, a la misma ciencia, obsérvese que el autor lo hace desde el reconocimiento de estar dentro de la lógica científica, que es la que le posibilita hacerlo.

Ahora bien, es necesario detenerse en esta nueva configuración de las ciencias. Los hombres son seres que viven, hablan y trabajan. Para construir el marco de referencia de la reorganización de los conceptos de la ciencia, se hará énfasis en las dos primeras condiciones: vivir y hablar. El vivir se encuentra en el plano de la experiencia: el hombre es un ser viviente que actúa, que funciona en el plano de la acción; además de la acción, el hombre habla sobre la acción, la representa. En este sentido, “el lenguaje no sólo transmite, el lenguaje crea o construye el conocimiento o la ‘realidad’” (Bruner, 2004, p. 136).

Dicho en otras palabras, los seres humanos habitan en un entorno, y en este observan, hablan y actúan; cuando tratan de dar cuenta de este entorno o de sí mismos y de los otros a través de una explicación o de una descripción, lo que hacen es representar su propia experiencia; entonces, cualquier explicación desde las religiones, las doctrinas políticas, las ciencias o cualquier otro discurso es propuesta por el observador: no está dando cuenta de nada por fuera de él, por fuera de su propia experiencia. De acuerdo con Maturana (1996), “la realidad surge como una proposición explicativa acerca de nuestra experiencia de coherencias operacionales en nuestra vida diaria y técnica mientras vivimos esa vida” (p. 72). Así, entra en escena el sujeto como constructor del conocimiento, porque es quien, en una acción cognoscitiva, configura el objeto de conocimiento: le da forma y contenido, lo hace existir y, en este sentido, es constructor de la realidad misma; por tanto, la pregunta por la verdad entra en crisis y emergen los conceptos de verosimilitud, de encaje, de puntuación.

La descripción o explicación de las experiencias del sujeto por medio del lenguaje “no pueden ser refutadas; sólo pueden ser descreídas, o bien sostener que no han sido distinguidas adecuadamente. En este contexto, la realidad no es una experiencia, es un argumento, una explicación” (Maturana, 1996, p. 71). Ser objetivo, en esta lógica, no es, entonces, dar cuenta de la manera más exacta posible de lo que ocurre fuera, porque no hay fuera, sino, más bien, alcanzar distinciones adecuadas a propósito de la experiencia vivida, ser consciente del lugar desde el que se habla y lograr que estas distinciones estén en la misma lógica de otros observadores.

## *La ciencia y la democracia: una apuesta ética*

*El imperativo estético es: si quieres conocer, aprende a actuar.*

*El imperativo ético es: actúa siempre de modo que se incremente el número de elecciones.*

HEINZ VON FOERSTER (1998)

Para el pensador colombiano Estanislao Zuleta (1995), una probable razón que explica el surgimiento de la ciencia en el ámbito de la democracia griega es que allí no se poseía un dogma intocable o un gran texto sagrado en relación con el cual se pudieran confrontar los discursos circulantes o emergentes, ya fuera en términos de herejía, cuando eran opuestos, o en términos de calidad de necesarios, cuando eran apoloéticos. La ausencia del dogma contribuyó, en Grecia, a no limitar el pensamiento, sino a realizar nuevas y permanentes búsquedas para ensanchar el conocimiento sobre la naturaleza.

Resaltar la inexistencia de un gran dogma no niega la existencia de las religiones y mitologías en Grecia, al contrario, muestra que la libertad fue el camino que hizo posible la ciencia; no –como puede llegar a pensarse– que fue la ciencia la que liberó, paulatinamente, de las creencias y de los mitos. Zuleta argumenta que la idea expresada en la afirmación “la verdad os hará libres”, expuesta en el Evangelio de san Juan, sería mejor invertirla: “La libertad os posibilita alcanzar la(s) verdad(es)”. Como no se puede imponer una autoridad intocable, se debe aprender a discutir y a demostrar. Aprender a demostrar, porque no se puede imponer, es un criterio básico para el desarrollo de un tipo de pensamiento que no se base en autoritarismos o en ideas fundantes y terminadas; este tipo de pensamiento se convierte en criterio necesario para producir conocimiento científico (Zuleta, 1995).

Asumida tanto en forma individual como colectiva, la democracia no es una conquista alcanzada para siempre. En sus orígenes está la tendencia al dogma, la necesidad de volver a una palabra inobjetable a la que podamos atenernos. Por esto afirmamos que el dogmatismo es lo arcaico y la democracia no nos viene espontáneamente, sino como resultado de una conquista, como aceptación de la angustia, de la duda, de la duda sobre sí mismo y de pasar por la prueba de la duda. La ciencia, como la democracia, tiene que ser un esfuerzo continuo, una disposición de oír a los otros, de saber que los intereses particulares se alcanzan con los elementos provistos por otros; es decir, las verdades provisionales a las que se pueden llegar se construyen con los elementos construidos en comunidades, entre lo dicho

y lo que está por decirse, entre lo que ha funcionado y las necesidades que requieren nuevas lógicas. Así, la ciencia es una forma de reconocer que cada uno hace parte de la verdad, pero no la posee nunca.

El pensamiento debe componerse de esa angustia ante una ciencia que siempre se escapa. Pero no por caer en el derrotismo de un relativismo perpetuo y anquilosante, sino porque, como la democracia, la ciencia es trabajo incesante, no tanto de eliminación del conflicto, de construcción de mundos armónicos y de cucaña, sino de voluntad de poder, de necesidad de decir la verdad, de ser reconocidos mediante el ejercicio de la demostración, del esfuerzo de construir esquemas demostrables o, por lo menos, coherentes. En tal sentido, es el esfuerzo de sostener una conversación en la que se pongan en juego las premisas y los dominios desde los cuales se habla y desde los cuales el argumento se asume como válido.

Desde esta perspectiva, el trabajo científico es acción. Toda acción trae consecuencias que gustan o disgustan. Ser conscientes de este gusto o disgusto por las consecuencias del hacer permite elegir las consecuencias que se quieren asumir con las acciones, es decir, permite escoger una opción, un punto de vista, una posición desde la cual se puede construir el plano de realidad que se desea habitar. El punto de vista, la posición, está en el marco de lo social:

No será lo mismo vivir la experiencia reflexiva en un medio que no promueve las preguntas, que incluso las inhibe o reprime, a vivir en una ecología donde la vivencia estética es el corazón de las relaciones humanas, donde abrir la percepción y enriquecer la conciencia son actividades centrales e indispensables. (Galindo Cáceres, 1998, p. 14)

Ser neutral no es una opción, ni cuando se investiga, ni en ningún otro campo de existencia de los sujetos, porque el lenguaje (condición de posibilidad del conocer y de la ciencia misma) no es nunca neutral, impone siempre un punto de vista tanto a propósito del mundo al que refiere y construye, como del sujeto que lo hace; en este aspecto, impone una perspectiva de observación y una actitud hacia lo observado: lo dicho crea la realidad y encarna una predisposición a pensar de una manera particular en esa realidad (Bruner, 2004).

Hacer conciencia de esta condición es responsabilizar al sujeto de su hacer y estar en el mundo. Es también darle la posibilidad de construir mundos de los que quiera asumir las consecuencias, porque gusta de ellas; pero esta no

es una responsabilidad solipsista, sino una responsabilidad de comunidades que son capaces de crear mundos para vivir juntos entre seres humanos. De este modo, la ética es el esfuerzo por preocuparse por sí mismo, por los otros y por lo otro, para construir espacios de realidad en los cuales sea posible una coexistencia social en la que cada vez más grupos humanos puedan actuar.

### *La ciencia y la tecnología: tecnociencia*

En la actualidad, los vínculos entre la ciencia y la tecnología son profundos. El binomio interactivo que forman constituye un elemento esencial de la actual civilización tecnológica. Tal binomio se reconoce como tecnociencia, concepto con el cual se identifican los límites borrosos, indistinguibles y, a veces, inexistentes entre ciencia y tecnología (Núñez Jover, 2006). Este es un recurso del lenguaje para denotar la íntima conexión entre ciencia y tecnología y el desdibujamiento de sus límites, sin cancelar, sin embargo, las identidades de una y de otra.

La ciencia contemporánea está dirigida cada vez más a objetos prácticos, a fomentar el desarrollo tecnológico, y con este, la innovación. Además, depende de un soporte tecnológico para la investigación científica, pues su realización solo es posible en virtud de la existencia de un equipamiento sofisticado, capaz de influir en el curso mismo de la investigación, determinar aquello que contará como hecho científico y prescribir las posibilidades y modalidades de acceso a los objetos investigados (Núñez Jover, 2006). La complejidad de los recursos y de las habilidades técnicas que la ciencia demanda obliga a que la relación de los investigadores con su objeto de estudio esté mediada en forma creciente por una extensa red de dispositivos tecnológicos.

Los límites atribuidos a la ciencia y la tecnología (la ciencia como razón y la tecnología como aplicación) se están disolviendo, por lo que se está ante un complejo ciencia-tecnología, en el cual “el guion que une los términos indica que es una unión esencial, por cuanto la nueva ciencia es, en esencia, tecnológica” (Hottois, 1991, p. 21). En tal sentido, la investigación actual se desarrolla en un vaivén entre el concepto y la aplicación, entre la teoría y la práctica, en palabras de Bachelard, entre el espíritu trabajador y la materia trabajada:

En esa relación, la *teoría* es la instancia primera de la *technê*, más en sentido cronológico que jerárquico y sin que sus prioridades epistemológicas sean una constante respecto a los logros técnicos que las fundan; las conquistas de la ciencia pasan también por las de la tecnología. La experiencia de la guerra y, más recientemente, las investigaciones espaciales por los grandes laboratorios

industriales (Bell Laboratories, General Electric, Du Pont o IBM) son una muestra de que, si bien el desarrollo técnico depende estrechamente de la ciencia pura, el progreso de la ciencia depende también, muy estrechamente, de la técnica. El empleo masivo de instrumentos no se ha convertido menos en una norma para los científicos que los conceptos y teorías para los ingenieros. De igual modo que la ciencia crea nuevos seres técnicos, la técnica crea nuevas líneas de objetos científicos. La frontera es tan tenue que no se puede distinguir entre la actitud del espíritu del científico y las del ingeniero, ya que existen casos intermedios. (Salomon citado por Hottois, 1991, p. 21)

Aún más, con el término tecnociencia si bien se señala el entrelazamiento entre los dos polos, también se nombra la preponderancia del polo técnico; en otras palabras, es un concepto apropiado para designar la actividad científica contemporánea en su complejidad y originalidad, que no solamente insiste en las interrelaciones, sino que ubica los elementos técnico y tecnológico como preponderantes. En efecto, la tecnociencia significa total dependencia para la investigación de los instrumentos tecnológicos que permiten el estudio, la observación y la medida de los fenómenos. Esta tecnociencia es, al mismo tiempo, una teleciencia, es decir, afinamiento de instrumentos y técnicas para captar fenómenos a grandes distancias o inaccesibles a una mirada directa.

De igual manera, con la aparición de las redes telemáticas, la construcción de comunidades académicas no depende de las reuniones esporádicas en simposios y seminarios, ni del *lobby* para publicar en un *Journal*, sino de la construcción de territorios físicos y virtuales de en los que hay confrontación e intercambio de experiencias e información (Echeverría, 2004). La tecnociencia es la inextricable relación entre ciencia y técnica, relación que, en la sociedad contemporánea, produce diversos impactos: económicos, culturales, políticos y sociales, entre otros.

### ***Ciencias, disciplinas y saberes: apertura del campo de conocimiento***

La denominación de *ciencia*, en singular, se transforma, puesto que se asiste a la ampliación del espacio de epistemologización; esto significa que la idea de una ciencia con un método científico, única productora de conocimiento verdadero, se desplaza hacia la consideración de que existen otras configuraciones que operan también en la producción de conocimiento, con distintos niveles de sistematicidad y formalización: ciencias, disciplinas y saberes.

La noción de *ciencias*, en plural, expresa la existencia de unidades epistemológicas con distintos contenidos, organización interna, particularidades en sus procedimientos y objetos. Es decir, se habla de ciencias en el sentido de que emergen formaciones discursivas, con límites en relación con otras ciencias o formas epistemológicas; sin embargo, estas formaciones tienen en común el nivel de rigor y formalización que permite denominarlas como *ciencia*, porque “pertenecen a ciertas leyes de construcción” (Foucault, 1996, p. 308).

El término *disciplinas* nombra un tipo de formación discursiva con un estatuto de cientificidad, en la medida en que son coherentes, demostrativas e institucionalizadas. Las disciplinas forman grupos de objetos y de enunciaciones, ponen a circular conceptos y teorías y, en relación con estas últimas, posibilitan hacer elecciones; pueden tener, a la vez, un sistema de relaciones menos estricto que el de la ciencia, pero no por ello pueden ser juzgadas como conocimientos atomizados, pues ellas construyen proposiciones, desarrollan descripciones más o menos exactas, efectúan verificaciones y despliegan teorías.

Ciencias y disciplinas funcionan en el marco del saber. El saber es entendido, por su parte, como el campo más amplio del conocimiento en el que circulan enunciados de distintos niveles de formalización, desde aquellos con un nivel de cientificidad y epistemologización, como ciencias y disciplinas, hasta otros discursos no tan formalizados, sino más bien dispersos (institucionales, legales, entre otros). En términos de Michel Foucault (2002):

El saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico [...]. Es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de los que trata su discurso [...]. Es el campo de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman. (p. 311)

Entre las ciencias, las disciplinas y los saberes, no existe una línea de continuidad: no hay una escala menor de la cual se pasa a otra mayor. Podría creerse que el saber es menos que la ciencia y que la disciplina, y que, en una escala ascendente, un saber termina por convertirse en disciplina y, luego, en ciencia. Esto no es así. Los tres campos tienen en común la producción de enunciados y de conocimiento: cada uno dentro de su propio ámbito es igualmente legítimo. Sin embargo, donde hay ciencia, siempre hubo saber, aunque donde hay saber, no siempre tendrá que llegar a haber ciencia.

A modo de conclusión, y con base en el inventario realizado –que no es exhaustivo– de las condiciones actuales de la ciencia, se puede afirmar que la episteme sufre transformaciones y reconfiguraciones históricas, porque emergen nuevos discursos a propósito del conocimiento, la realidad y las posibilidades del conocer. Aun así, continúa vigente la ciencia como forma básica de conocimiento y de decir verdad; esta es capaz, incluso, de incorporar formas no convencionales del conocer que dan la imagen de rupturas en la episteme, pero que no lo son porque no cambian las condiciones del pensar y del estar, sino parcialmente, pues, aunque se enuncia un nuevo orden, este opera dentro de la lógica del orden vigente.

### De los procesos de lectura sistemática y de escritura académica: la lectura como atisbo de la escritura

---

Investigar, en ciencias sociales y humanas, es llevar a cabo procesos sistemáticos de lectura y de escritura. Estos dos procesos son indisolubles en la investigación: sin lectura no hay posibilidad de escribir en términos científicos, y la escritura solo se da para ser leída. Sin embargo, hay que detenerse a pensar de qué tipo de lectura y de escritura se está hablando, cuáles son los procesos y procedimientos que exigen, y cuál es la relación constante (aunque con variaciones) entre una y otra a lo largo de la investigación. En este apartado describiré algunos aspectos metodológicos de este proceso.

Leer es empezar a escribir. Cuando se investiga, no se lee con actitud desprevenida: se lee con intención, dirección y método. Las primeras lecturas estarán dirigidas a la exploración del campo: búsqueda de los temas y problemas que está trabajando la comunidad científica en el área; en relación con estos temas y problemas, se debe ubicar desde qué enfoque y con qué método se están trabajando, qué resultados se han aportado y, en general, cuál es el estado del campo de conocimiento.

Para llevar a cabo esta exploración se recomienda realizar lecturas con fichas de reseña, acompañadas de fichas de validación de fuentes. En la ficha de validación de fuentes se debe registrar la bibliografía completa del texto (autores, título, editorial, año, número de páginas), el *ethos* académico del autor (quién es, de qué comunidad académica proviene; qué otras publicaciones tienen), *ethos* académico institucional (qué institución respalda el texto; cuáles son las características de esta institución) y criterios complementarios (pertinencia, actualidad, vigencia y novedad).

La ficha de validación de fuentes ayuda al investigador a valorar qué fuentes debe usar o privilegiar en su investigación; asimismo, le permite identificar cuáles son los autores o centros de producción de conocimiento de mayor impacto. Con base en este trabajo de fichaje, el investigador debe realizar un primer escrito o una tabla en la que describa qué encontró: cuántos textos, quiénes los están produciendo, cuáles son los de mayor uso (cuántas veces son reeditados), en qué zonas geográficas hay mayor producción, cuál es la línea de tiempo de la producción.

A la par de la ficha de validación, las lecturas deben estar acompañadas de la ficha de reseña. En esta, básicamente se sistematizan dos aspectos: una síntesis general del texto (de qué trata, cuántos capítulos tiene, cuál es el argumento básico, en qué contexto se desarrolla) y una valoración del mismo (para qué y cómo podría servir en el proceso de investigación que se pretende adelantar).

A la par del desarrollo de estas fichas generales, el investigador deberá ir extrayendo información de los textos en relación con nociones y argumentos. A propósito de las nociones, es importante que las palabras clave de los textos reseñados, además de otras nociones que se consideren fundamentales en el proceso investigativo, sean extraídas con definiciones textuales, de tal manera que, posteriormente, se pueda hacer un balance de la forma como se entienden las nociones y los usos que se les da a las mismas.

Un ejemplo para entender esta recomendación es el siguiente: en el macroproyecto del énfasis Maestro: Pensamiento-Formación se están planteando asuntos relativos a la práctica de los maestros, a su desempeño en contextos específicos; por tanto, en las lecturas se deben rastrear y ubicar las definiciones que distintos autores les dan a estos conceptos. En el macroproyecto del énfasis Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC, una categoría fundamental es inclusión; esta noción no puede ser simplemente definida, pues es claro que significa cosas distintas en relación con corrientes teóricas y autores; por tanto, se requiere ubicar esos distintos significados que se le asignan.

En otras palabras, en relación con las nociones clave del campo en el que se está investigando y la situación o problemática que se pretende investigar, tiene que asumirse que no existe un acuerdo preestablecido que permita usar las distintas nociones de acuerdo con la definición que da el diccionario o según la definición que le asigna el sentido común o el uso cotidiano, sino

que se requiere construir una red de definiciones en las que se haga evidente cómo se ha transformado el significado y el uso de tal o cual noción y con qué otras nociones se relaciona.

En este sentido, de los textos que se leen será necesario extraer las definiciones textuales de las distintas nociones y tener, por cada uno de los conceptos, definiciones de distintos autores, con comentarios acerca del contexto de uso de esa la noción y cómo se relaciona o distingue del uso que le dan otros autores. Idealmente, estas definiciones deberían estar en un registro independiente de las reseñas, pues esto permitirá acceder a ellas más fácilmente para realizar los procesos de escritura.

La información argumental se refiere a la extracción textual de párrafos o ideas que se exponen en los textos y que están en relación con supuestos o hipótesis que hemos ido construyendo y queremos fortalecer en nuestro proceso de investigación. Al respecto, es necesario hacer evidentes estos supuestos o hipótesis iniciales, con el propósito de orientar la lectura hacia el afinamiento de estos o hacia su construcción, en caso de que no existan. De este modo, el proceso consiste en escribir los supuestos o hipótesis que se tienen, tenerlos siempre presentes y extraer, de los textos que se leen, los párrafos textuales que sirven como soporte del argumento o que, dado el caso, sirven para contradecir algo.

En síntesis, en términos de la relación entre lectura y escritura, digamos, inicialmente, que hay una escritura de tres tipos (resumen, transcripción y descripción) y una lectura que se mueve entre la intratextualidad (dar cuenta de lo que está diciendo el texto) y la intertextualidad (hacer relaciones entre los planteamientos y nociones de los distintos textos).

Es importante ganar conciencia sobre los tipos de lectura y de escritura que se plantean, pues es recurrente que el novel investigador tienda más a una lectura extratextual (leer el texto y hacer deducciones por fuera del mismo), es decir, que tienda a no escuchar el texto, a desconocerlo o simplemente hacerse una idea general del mismo, que, luego, precisamente por lo general, no le aporta mucho para la escritura y, sobre todo, para la comprensión del tema que está tratando de configurar como problema de investigación.

Asimismo, existe la tendencia a considerar que el resumen no tiene importancia, que es un ejercicio simple y, prácticamente, sin sentido. En el caso de la investigación, el resumen es fundamental para entender qué están planteando otros autores y cuál es el contexto de tales planteamientos. En esta misma

línea, algunos consideran que la transcripción de citas textuales es una pérdida de tiempo; sin embargo, en esta transcripción hay, además de la ubicación de referentes y argumentos, un proceso cognitivo de apropiación de los mismos.

La escritura descriptiva, por su parte, trae unos procedimientos previos: elaboración de esquemas, relectura de fichas, organización de fichas por temporalidad, por espacialidad, por noción, etc.; elaboración de tablas u otros organizadores que permitan ver la información desde distintos ángulos. Con base en estos organizadores, la escritura descriptiva, en este momento, consiste en contar de manera lineal qué se ha encontrado, quiénes han trabajado la temática, desde qué perspectivas lo han hecho y qué planteamientos han realizado. Es una escritura que, inicialmente, solo le sirve al investigador novel: quizá no sea una escritura para publicar, sino, más bien, para ganar comprensión.

Con la definición de las nociones se deben hacer esquemas que muestren relaciones entre la manera como un autor define y la forma como lo hace otro autor, y las relaciones o distancias que hay entre las definiciones. Estos esquemas serán una fuente para decidir cómo se van a entender las nociones en la propia investigación y por qué se van a entender de esa manera; por tanto, hay otro momento de la escritura descriptiva, que, paulatinamente, va alcanzando un nivel de argumentación.

De ahí que se insista en que leer es empezar a escribir. No puede creerse que primero se lee y, luego, en un acto casi de inspiración, se comienza a escribir. Por el contrario, en términos investigativos, si no hay escritura que acompañe los procesos de lectura, puede afirmarse que no se leyó, porque lo más seguro es que mucho de lo leído no se convertirá en insumo para la construcción de ideas y argumentos, será solo una idea vaga. Finalmente, es oportuno decir que cuando se lee, vienen a la mente muchas ideas, preguntas, relaciones, etc., y estas también deberían escribirse. Debería tenerse una libreta o una grabadora, para registrar aquello que pensamos mientras leemos: muchas de las buenas ideas surgen de este modo, pero corren el peligro de perderse por no ser registradas y tender al olvido.

Entonces hay que invertir la relación: escribir es comenzar a leerse. Cada cierto tiempo se deben coger las notas de lectura: fichas (de todos los tipos), los cuadernos, los registros; releerlos, volverlos a mirar y volver a escribir sobre lo mismo. Solo de esta manera se va alcanzando claridad, haciendo delimitaciones e, incluso, aprendiendo sobre lo que se está investigando. La imagen es una espiral: siempre se vuelve al sitio de inicio, pero con un rango mayor de comprensión y de afinamiento de la lectura y de la escritura.

He llamado la atención acerca de la necesidad de relacionar lectura y escritura. Ahora llamo la atención sobre otro elemento que tiene que entrar en dicha relación: la conversación. Hay que poner en común lo que se ha leído y escrito. Ahora bien, esta conversación, esta puesta en común tiene que hacerse desde los textos escritos, con la intención de que aquello que se habla sea un habla –valga la redundancia– cualificada. Es importante hablar con pares y otros expertos acerca de lo que se ha comprendido, de lo que se ha hallado. Esto permitirá afinar las comprensiones e ir construyendo el utillaje de erudición.

Participar en grupos de discusión acerca de la temática que se indaga, exponer ante otros los resultados parciales y finales de lo que se ha leído y se ha escrito es la posibilidad de llegar a niveles más altos de argumentación: encontrar vacíos conceptuales, argumentales o informativos; considerar las percepciones de los otros en relación con los planteamientos propios; en síntesis, hacer cada vez más discurso propio aquello que se está leyendo y construyendo como temática.

Hasta este momento he aludido a un tipo de escritura que, inicialmente, tiene como lector al propio investigador. No obstante, es necesario reconocer que, en el mundo académico, la escritura alcanza su legitimación en la medida en que es sometida al juicio de los otros, es decir, a la valoración de quienes constituyen las comunidades científicas y académicas ampliadas. En este caso, es necesario que la escritura del investigador se ajuste a cánones de reconocimiento en los cuales es imprescindible no perder de vista que hay una relación estrecha, pero que generalmente se olvida, entre los problemas que se abordan y la manera de exponerlos. Así, por ejemplo, aunque alguien sea un consagrado ensayista y esté acostumbrado a escribir textos de opinión para periódicos reconocidos, ello no lo faculta para tener el mismo reconocimiento en el ámbito de la investigación, pues, en este caso, hay unas condiciones de escritura, de legibilidad y de comunicabilidad que responden a una lógica distinta a la del ensayo periodístico.

En ciencias sociales y humanas, la escritura académica es, básicamente, demostrativa y argumentativa. Esto quiere decir que los grados de validez de un investigador están dados por la posibilidad de tener un argumento y de demostrarlo, lo cual va en directa relación con las evidencias que haya sido capaz de buscar, seleccionar, registrar, sistematizar y organizar de manera lógica y pertinente en relación con un problema. En esta tónica, caben las siguientes recomendaciones, que se presentan en una perspectiva general y que, por lo mismo, deben ser adecuadas a las condiciones particulares de cada problema, de cada investigación y de cada investigador:

Después de contar con el volumen de información correspondiente al proceso de investigación, el investigador encargado de la escritura tiene que hacer varias distinciones: la primera de ellas está referida al apartado de la investigación que va a escribir, porque, desde luego, no es lo mismo redactar el problema que redactar el marco teórico o los objetivos; la segunda es atinente al público hacia el que se dirige el texto, que, en el caso de un proyecto de investigación, es un público especializado, esto es, unos lectores que, en general, hacen parte del campo del saber y, por tanto, pueden comprender el tecnolecto propio de un área de conocimiento.

En la lógica de las dos distinciones anteriores, el investigador tiene que decidir cuáles son el tono y el modo de enunciación de su texto. Para efectos de procesos de investigación, lo más adecuado, en general, es una escritura impersonal, con la que el escritor persuade no tanto por su retórica o por sus alusiones poéticas, sino por los argumentos que están sustentados en evidencias que, cada cierto momento, él deja aparecer a manera de citas o de notas aclaratorias, esto es, un caudal de referencias suficiente y amplio.

En el proceso de formación avanzada, los pares resultan legítimos para leer y juzgar lo que sus compañeros producen como investigación y escritura en la comunidad. Esto quiere decir que antes de llevar los textos a la publicación o de creer que están finalizados, es menester someterlos al debate en la comunidad entre pares, lo cual supone construir al otro como interlocutor válido en la medida en que en dicha comunidad se ha configurado una estrategia de construcción colaborativa del conocimiento, que implica leer-se y escribir-se y, por supuesto, leer-nos y escribir-nos.

Finalmente, en la perspectiva de lo que se ha expuesto, es necesario que el escritor construya una actitud crítica que le permita, por un lado, participar de los proyectos de los demás, con aportes que les posibiliten cualificar sus procesos y, por otro, asumir los aportes de los compañeros, para que, con base en estos, se puedan intervenir nuevamente los textos presentados, con el fin de hacer permanente reescritura. En este sentido, por ejemplo, hay que estar dispuesto a la pérdida de párrafos, a nuevos acomodamientos, a tener que estar volviendo cada vez sobre los textos para reescribirlos y alcanzar un nivel de escritura tendiente a la perfectibilidad.

## Referencias

- Aranda Fraga, F. (2000). La “Nueva Era”, una típica religión posmoderna. *Anámnesis*, 19(1), 169-182. <http://javzan.freehostia.com/asuntos/nuevaera.htm>
- Argullol, R. (2000). *Aventura. Una filosofía nómada*. Plaza y Janés.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa.
- Bunge, M. (1996). *La ciencia, su método y su filosofía*. Panamericana Editorial.
- Echeverri J., G., Duque, J. A., Restrepo, M. M., Graciano, S. I., López, B. E. y Echeverri, J. C. (2007). *Formar el pensamiento científico y tecnológico: una propuesta de integración para la Educación Básica*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Echeverría J. (2004). *Los Señores del Aire: Telepólis y el Tercer Entorno*. Espasa.
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Paidós.
- Foucault, M. (2002). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores.
- Galindo Cáceres, L. J. (1998). Etnografía: El oficio de la mirada y el sentido. En L. J. Galindo Cáceres (coord.), *Técnicas en Investigación en Sociedad, cultura y comunicación* (pp. 347-384). Addison Wesley Longman.
- Hottos G. (1991). *El paradigma bioético. Una ética para la tecnociencia*. Anthropos, Barcelona.
- Maturana, H. R. (1996). Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En M. Packman (Comp.), *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 79-138). Gedisa Editorial.
- Núñez Jover, J. (2006). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. Editorial Félix Varela. [https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Jover/publication/328413184\\_LA\\_CIENCIA\\_Y\\_LA\\_TECNOLOGIA\\_COMO\\_PROCESOS\\_SOCIALES\\_Lo\\_que\\_la\\_educacion\\_cientifica\\_no\\_deberia\\_olvidar/links/5bcc4e23299bf17a1c649e56/LA-CIENCIA-Y-LA-TECNOLOGIA-COMO-PROCESOS-SOCIALES-Lo-que-la-educacion-cientifica-no-deberia-olvidar.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Jover/publication/328413184_LA_CIENCIA_Y_LA_TECNOLOGIA_COMO_PROCESOS_SOCIALES_Lo_que_la_educacion_cientifica_no_deberia_olvidar/links/5bcc4e23299bf17a1c649e56/LA-CIENCIA-Y-LA-TECNOLOGIA-COMO-PROCESOS-SOCIALES-Lo-que-la-educacion-cientifica-no-deberia-olvidar.pdf)
- Von Foerster, H. (1988). Creación de la realidad. En J. Ibáñez (coord.), *Nuevos avances en la investigación social II* (pp. 18-26). Proyecto A Ediciones.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Corporación Tercer Milenio.

# Una herramienta de extracción y organización de la información: la ficha

Dr. Juan Carlos Echeverri-Álvarez

Mag. Beatriz Elena López-Vélez

**E**n la actualidad un texto como este parecería ser un vulgar anacronismo, porque las múltiples herramientas tecnológicas permiten un mejor tratamiento de los textos. Sin embargo, para la época en que se escribió el texto (2009) todavía era posible y necesario trabajar con ciertos rudimentos que permitían, luego, los desplazamientos. Más aún, el carácter originalmente didáctico del texto todavía conserva parte de su potencia formativa y sirve para pensar la organización de la información en ficheros digitales y bases de datos. Pensamos, entonces, y por eso se conserva, que su lectura coadyuva a pensar de mejor manera los procesos de investigación y la información que es menester conservar y hacer operativa siempre.

En todo proceso de investigación hay flujos de información y comunicación relacionados con distintas fuentes (entidades, personas, documentos, textos, entre otros). Parte de la tarea del investigador radica en construir un paquete técnico que le posibilite, en relación con una postura epistemológica y con un objetivo de investigación, ubicar, recolectar, almacenar, sistematizar y organizar la información.

De acuerdo con las fuentes productoras de información, el investigador selecciona una técnica (por ejemplo, la entrevista, el grupo de discusión, la observación, la encuesta, etc.) y, con base en ella, construye unos instrumentos

que le permitan acceder de manera sistemática a dicha información (guiones, protocolos, fichas de observación, diarios de campo, fichas de reseña, fichas temáticas, entre otros).

Este documento tiene como propósito ser una guía para la construcción de fichas temáticas en los procesos de investigación. En primer lugar, se plantea el concepto de ficha temática (¿qué es una ficha temática?) y los campos que puede contener; en segundo lugar, se describen los usos de la misma; y, finalmente, se refieren los aspectos técnicos en su utilización.

## Uno: ¿qué es una ficha temática?

La ficha temática es un instrumento de investigación utilizado para la recolección sistemática de información bibliográfica y documental. Se denomina información bibliográfica a aquella que se encuentra en textos (libros teóricos), revistas, páginas de internet especializadas en temáticas; la bibliografía es un tipo de fuente que presenta teorías, conceptos y nociones en relación con un problema de orden disciplinar o científico. Se reconoce, genéricamente, como fuente secundaria. La información documental, o fuente primaria, se refiere a información que se encuentra en documentos escritos, oficiales o no, tal es el caso de leyes, decretos, cartas, programas, etc.; hacen referencia a documentos que han sido elaborados para fines distintos a los de teorizar o conceptualizar cualquier campo del conocimiento. Por ejemplo, la correspondencia que se establece entre un grupo de maestros y las entidades gubernamentales, como las secretarías de educación no es teorización, pero bien podría usarse para describir las relaciones entre estos agentes e instituciones.

Como su nombre lo indica, la ficha es una herramienta que permite extraer información específica, pertinente y con un alto grado de probabilidad de utilización para la redacción definitiva de artículos e informes, ya que es información evaluada en relación con un todo mayor, que es el libro o documento. Se denomina temática porque consigna información en torno a un tema determinado. No es, en este sentido, un espacio para datos dispersos o bibliografías diversas: cada ficha debe especificar el tema y limitarse a consignar ideas acerca de él.

Como instrumento genérico, la ficha es propia de la investigación. No obstante, la ficha se adecua a los requerimientos de cada investigación en curso; por eso se dice que la ficha, como otros instrumentos de investigación,

es una creación de los investigadores de acuerdo con las necesidades específicas de tratamiento de la información. Sin embargo, es posible tener un formato estándar que, en relación con los datos básicos de fuentes bibliográficas, permita consignar información de este tipo y sistematizar la información para citar con propiedad la fuente a la hora de redactar los informes. En el mismo sentido, la ficha evita pérdidas de tiempo pues consigna fidedignamente la fuente consultada. Una cita correcta, además, es un acto tanto de ciencia (aporta pruebas para una confrontación académica) como cortesía con otros investigadores (hace expedito el camino para que localicen los datos usados con rapidez y precisión).

Si bien el soporte físico de la ficha ha sido el papel, hoy, las tecnologías computacionales permiten trabajarlas directamente como bases de datos que ofrecen una organización y recuperación de la información de forma automatizada y eficiente. No obstante, para investigaciones en las cuales el acceso a los libros o los documentos es restringido y limitado en el tiempo (o utilizadas como forma de aprendizaje y recordación), el formato papel continúa siendo un modo expedito de extraer información en forma eficiente.

### Uso de la ficha temática en un proceso de investigación

El uso de la ficha no es un asunto mecánico, ni automático; adquiere todo su sentido en un proceso de investigación o de organización de información cualitativa para la redacción de textos. Además, es una muy buena herramienta de estudio, para un estudiante, y de preparación de clases, para un docente. La ficha permite entablar relaciones complejas con informaciones previas y futuras, ampliar argumentos, hacer hipertextos y programar profundizaciones. La ficha es un instrumento personal. En ese aspecto, muchos investigadores considerarán como un proceso dudoso fichar una fuente secundaria, a sabiendas de poder obtener fotocopias o formatos electrónicos. Para otros, como se ha comprobado, fichar es una estrategia de investigación y de apropiación más eficiente de las teorías y las conceptualizaciones. Para muchos de ellos, fichar hace parte de la dinámica misma de leer bien un libro. En fin, la ficha es una herramienta cognitiva, un instrumento para cualificar el aprendizaje.

La ficha temática puede contener los campos que a continuación se especifican:

- **Número:** es importante para ordenar el fichero. Puede hacerse una numeración completa del total de fichas de un libro. También se utiliza fichar por temas y problemas.
- **Autor:** en este campo se debe anotar el autor o los autores de la obra consultada. El primer autor se cita por apellidos y nombre, separados por una coma:

Foucault, Michel.

- **Título/subtítulo:** si es libro: título del libro, con todos los subtítulos que hagan parte del título de la obra, si los tiene:

Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión.

- **Referencia:** contiene los demás elementos que componen una cita o un pie de página: editorial (que no lleva la palabra “editorial”, a no ser que se llame Editorial: “Siglo Veintiuno Editores”; no “Editorial Siglo Veintiuno Editores”); ciudad (no país. Cuando aparece el país, generalmente se refiere a la capital), año, número total de páginas.

Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. 2007.384. p.

Si la cita es de una revista: título del artículo, nombre de la revista (la palabra “revista” solo va cuando la revista se llama “Revista...”), entidad productora, volumen, número, año, número de páginas entre las cuales se encuentra el artículo:

Revista Textos. UPB. Medellín. Vol. 1. No. 6. pp. 76-95

Si es capítulo de compilación: autor (es), título del capítulo, En: Compilador o editor, título, editorial, ciudad, año, número de páginas:

Larrosa, Jorge. “Tecnologías del yo y Educación (notas sobre la construcción pedagógica de la experiencia de sí)”.

En: Larrosa, Jorge (Ed). Escuela, Poder y subjetivación (p. 390).  
Madrid. La Piqueta. 1995.

Si es artículo de una página de Internet: título, autor(es), nombre de la página donde se encuentra, dirección electrónica, fecha de consulta. Si es una revista electrónica, hay que escribir el nombre de la revista, el volumen, el número y la fecha. (Cuando se usa este tipo de fuentes, se recomienda bajar el documento a un archivo personal, para tener copia de seguridad).

En el caso de información documental: tipo de documento (periódico, carta, programa, documento de trabajo, PEI, diseño curricular, manual de convivencia, etc.); título; autores (en caso de que los tenga); fecha; ciudad y entidad productora del documento.

- **Localización:** es normal que, durante un proceso de investigación, el investigador tenga que recurrir en diversas ocasiones a la misma fuente para complementar o corroborar información; por esto es importante que la ficha misma le proporcione esta información lo más exactamente posible. Por ejemplo, tener información acerca de la biblioteca en la cual se encuentra el material, su signatura o ubicación; de igual manera, si es parte de un archivo, contar con el nombre del archivo y la ubicación del documento dentro de este. Si es información personal, saber a quién pertenece.

#### Libro personal

Biblioteca UPB 364.6 F68

- **Tema:** cada ficha debe desarrollar solo un tema. Este se refiere a un concepto o una noción, por ejemplo: enseñanza, formación integral, aprendizaje, currículo, entre otros. El tema es de lo que trata la ficha, no el libro o documento que se está fichando o el título de la investigación en proceso. Así, por ejemplo, si el problema de investigación es la disciplina en las escuelas públicas, se está fichando el libro *Vigilar y castigar*. Ante un párrafo que trate las leyes judiciales, el tema no es la disciplina, ni vigilancia y castigo, sino, precisamente, leyes judiciales.
- **Palabras clave o descriptores:** son palabras o conceptos que están en el texto que se ha extraído y que se consideran de mayor relevancia. No deben ser categorías de la investigación o del tema general de búsqueda, sino, como se dijo, palabras relevantes en la información extraída. Por supuesto, la investigación puede hacer coincidir muchas veces los descriptores con categorías de análisis.

Ley, justicia, Larrosa.

- **Texto:** en este campo se escribe el párrafo o párrafos que han sido seleccionados, por su relevancia, para la investigación. En este, algunos investigadores escriben las síntesis de los textos. Para los principiantes, en investigaciones más o menos prolongadas, se recomiendan notas textuales y entrecomilladas para recordar su condición.

- **Notas:** es un campo de mucha importancia; en este, el investigador escribe las relaciones que hizo cuando escribió el texto, por ejemplo: “esto mismo lo plantea el autor X”, o “debo confrontar tal bibliografía” o “este argumento me sirve para tal cosa..., esto lo usaré para...”. No se puede olvidar que el estado mental de extracción de la información es diferente a la de redacción de textos. Muchas veces, si no se tiene la precaución de anotar aquello para lo que supone que le puede servir la información, esta se convertirá, en el momento de la redacción, en un sobrante inútil.

**Tabla.** La ficha temática

<b>Autor (es):</b> Larrosa, Jorge.	
<b>Título / subtítulo:</b> Tecnologías del Yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación del pedagógica de la experiencia de sí).	
<b>Referencia:</b> En: Larrosa, Jorge (Ed.). Escuela, poder y subjetivación. La piqueta. Madrid. 1995.	
Tema: Construcción y mediación pedagógica.	<b>Localización:</b> Luis Ángel Arango 370.1/E74p
<b>Texto:</b> “La tercera modalidad de la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de uno mismo [...] es aquella que se produce en esas prácticas para la formación inicial y permanente del profesorado en las que lo que se pretende es que los participantes problematicen, expliciten y, eventualmente, modifiquen la forma en que han construido su identidad personal en relación con su trabajo profesional. De lo que se trata ahí es de definir, formar y transformar un profesor reflexivo, capaz de examinar y reexaminar, regular y modificar constantemente tanto su propia actividad práctica como, sobre todo, a sí mismo en el contexto de dicha práctica profesional. Las palabras clave de esos enfoques de la formación del profesorado son reflexión autoformación, autoanálisis, autocrítica, toma de conciencia, autonomía, etc.” (p. 280)	<b>Palabras Clave:</b> Mediación pedagógica Autoformación Autoanálisis
<b>Observaciones:</b> mostrar que los maestros interiorizan esas prácticas y no dependen únicamente de procesos dirigidos de formación, sino que es una forma de habitar la escuela.	

**Fuente.** Elaboración propia.

## Dos: usos de la ficha temática: ¿para qué sirve?

La ficha temática sirve para almacenar, organizar y concretar la información pertinente a una investigación. Se denomina información pertinente a aquella que el investigador, con base en unos criterios que pueden ser de tiempo, espacio, corrientes teóricas, etc., considera relevante para su proyecto.

Esta información pertinente puede estar en varios órdenes; aquí presentaremos dos:

- **Rastreo de conceptos o nociones:** textos que describen el significado de palabras: enseñanza, aprendizaje, currículo, pedagogía, etc.
- **Construcción de argumentos:** textos que el investigador toma porque apoyan un argumento propio o porque, por el contrario, lo deslegitiman y requieren ser tenidos en cuenta en su propia argumentación.

De lo anterior puede deducirse que una ficha, por sí sola, sin hacer parte de una serie, sirve poco, pues únicamente le permitirá al investigador mostrar solo una postura; la ficha toma relevancia en la medida en que se encuentre en series, es decir, dentro de un fichero que, en relación con un concepto o un argumento, presente varios puntos de vista (textos), de diferentes autores o entidades productoras, de tal manera que el investigador pueda construir, con base en ellas, sus propias conceptualizaciones o argumentos.

## Tres: aspectos técnicos en el uso de la ficha temática

Todos los campos deben contener información. En el caso de no tener alguna de esta, debe estar claro por qué no se posee, tendrá que ir la abreviatura “s.d.” (sin dato).

Los descriptores deben dar cuenta de lo que está en el campo texto. Deben ser palabras o nociones relevantes.

En el campo texto deben ir párrafos o fragmentos de párrafos entre comillas (si son textuales); estos deben tener sentido en sí mismos. Al cerrar las comillas, debe ir el número de página entre paréntesis, por ejemplo:

(p. 45). Aunque algunos investigadores no fichan de manera textual, sino que elaboran resúmenes, se recomienda fichar de manera textual, pues esto permitirá citar literalmente a los autores en el momento de la escritura.

Cuando el texto entre comillas es muy largo y se requiere dejar alguna información por fuera sin detrimento de la idea expuesta, se utilizan los puntos suspensivos entre corchetes “[...]”, con lo cual se indica que se dejó alguna información por fuera:

La tercera modalidad de la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de uno mismo [...] es aquella que se produce en esas prácticas para la formación inicial y permanente del profesorado en las que lo que se pretende es que los participantes problematicen [...] y, eventualmente, modifiquen la forma en que han construido su identidad personal en relación con su trabajo profesional. [...] Las palabras clave de esos enfoques de la formación del profesorado son reflexión autoformación, autoanálisis, autocrítica, [...], etc. (La Rosa, 1985. p. 280)

Es de vital importancia consignar el número de página al final de cada idea completa transcrita (o cada vez que haya cambio de página). El descuido de este aspecto hace que, a la hora de redactar, se pierda tiempo buscando citas difíciles de encontrar.

## Referencias

- La Rosa, J. (1985). Tecnologías del Yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación del pedagógica de la experiencia de sí). En: J. Larrosa (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. La piqueta.
- Foucault, Michel. (2007). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

# La validación de las fuentes de información en la literatura técnica

Dra. María Elena Giraldo-Ramírez

La investigación documental y bibliográfica es una fase siempre necesaria en cualquier proceso investigativo y debe, por tanto, guardar igual rigurosidad, metodicidad y sistematicidad que la técnica del trabajo de campo. De hecho, una investigación puede, en sí misma, ser solo de carácter documental. En este caso estamos hablando de estudios de carácter exploratorio, es decir, aquellos que nos permiten una aproximación o familiarización con el objeto de estudio y, por lo regular, sus resultados ofrecen insumos muy interesantes para investigaciones de mayor alcance.

La investigación documental y bibliográfica se constituye, de hecho, en una fase fundamental para encuadrar cualquier investigación, puesto que permite acceder a visiones panorámicas e integradoras acumuladas, hasta el momento, sobre el fenómeno u objeto de estudio y también permite ubicar los propios vacíos de conocimiento acerca del tema, de tal manera que ayuda a reorientar o reformular las preguntas iniciales de investigación.

Hay técnicas y programas especializados para el análisis textual en la indagación de la literatura inicial;<sup>1</sup> pero, salvo que se esté realizando un exhaustivo estado del arte, con unas técnicas sencillas y manuales se puede realizar un primer acercamiento a la literatura técnica y situacional. Por ejemplo, tener unos descriptores claros sobre las temáticas afines al objeto de estudio, autores claves, disciplinas, instituciones, redes y grupos de investigación que trabajan en ese campo de investigación.

De allí la importancia que reviste ser riguroso, metódico y sistemático cuando se realiza este ejercicio de indagación. Estas características hacen parte de cualquier investigación científica, y tal vez por ser obvias, pueden parecer de innecesario despliegue. Sin embargo, aquí se considera necesario aclarar los términos en el marco de un enfoque cualitativo de investigación, que es por el cual ha optado la Maestría; por ello se sugiere la revisión permanente de la concepción del área metódica y metodológica.

En ese orden de ideas y sintetizando: la rigurosidad plantea la coherencia entre el problema de investigación propuesto y el objeto de estudio. Lo metódico plantea la consistencia entre los conocimientos y las condiciones de validez que le son propias al problema de investigación y al objeto de estudio. Esto se logra mediante el diseño de la investigación que sugiere, por un lado, estrategias de construcción del conocimiento y, al mismo tiempo, establece las condiciones de validez de ese conocimiento. Por último, el ejercicio de la sistematicidad en la investigación hace necesario referirse a un concepto de la filosofía de las ciencias: el concepto de paradigma (Guba, 1990).

El paradigma, en su sentido genérico, refiere un sistema de creencias que guían la acción del sujeto cognoscente. En investigación alude a la forma en la cual se comprende el objeto de estudio: la naturaleza de sus métodos y técnicas, así como de la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación. Desde este punto de vista, la sistematicidad consiste en el examen paradigmático de los conocimientos sobre objetos y problemas de investigación (Vargas Guillén, 2006).

---

1 Se hace referencia aquí a técnicas y *softwares* para organizar, sistematizar y analizar un gran volumen de información que implica aspectos estadísticos del lenguaje y conteos de frecuencia de uso de las palabras y frases, que es lo que se conoce comúnmente como infometría o cienciometría.

Los estudios cualitativos, a diferencia de los cuantitativos, suelen ser flexibles y poco estandarizados. En ellos, más que la confiabilidad de los datos, importan la pertinencia y validez de los instrumentos, así como la rigurosidad del método, lo cual, a su vez, exige rigurosidad en los procedimientos, mas no estandarización. Como se vio en otro capítulo de este libro, la estandarización tiende a la prescripción; y en ciencias sociales, la metodología no debe ser prescriptiva, sino creativa: “La investigación cualitativa se basa tanto en el pensamiento crítico como en el creativo; tanto en la ciencia como en el arte del análisis” (Patton, 1990, citado por Strauss y Corbin, 2002, p. 14). De allí que los diseños flexibles en la investigación cualitativa sigan, más que reglas, lineamientos o pautas.

## La literatura técnica y no técnica

La literatura (técnica o situacional) constituye, un procedimiento más que se integra a los demás procedimientos de recolección de información en el campo, en el sentido que lo plantean Strauss y Corbin (2002), no como datos, sino como herramientas de análisis que usan las dimensiones y propiedades derivadas de estos para examinar los datos durante el proceso investigativo. De allí, la importancia de la adecuada recolección<sup>2</sup> y validación de la información documental. Por literatura técnica se entiende, entonces, que son los trabajos especializados de carácter teórico o resultados de investigación en sentido estricto.

Por otra parte, se entiende por documentación situacional cualquier tipo de archivo, personal o institucional (actas, informes, e-mails, foros, listas de discusión, podcast, fichas o cualquier otro tipo de material electrónico), que permita reconstruir y contextualizar el proceso, fenómeno o realidad objeto de análisis, previo al diálogo y a la interacción directa con el grupo o personas participantes en el estudio (Sandoval, 1996, p. 118). A esta documentación también se le conoce como literatura no técnica (Strauss y Corbin, 2002).

---

2 Sobre la recolección de información, consulte el capítulo anterior: “Una herramienta de extracción y organización de la información: la ficha”.

## La validación de las fuentes de información en la literatura

Para el caso del proceso de análisis de la información documental proveniente de la literatura técnica y situacional, primero hay que validar la fuente de información, antes de validar la información en sí misma. Sandoval (1996) identifica cinco etapas para el desarrollo del análisis documental: 1) rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; 2) clasificación de los documentos identificados; 3) selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; 4) lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en “fichas” (particularmente para el caso de la literatura técnica o de carácter bibliográfico) y “memos” (para el caso de la documentación situacional); y 5) lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total sobre el fenómeno analizado.

Este último punto es muy importante, pues pone en evidencia la lógica comprensiva que utiliza este tipo de análisis para seleccionar los fenómenos que estudiará. Es decir, hay lectura intratextual y, también, necesariamente, intertextual, para garantizar una síntesis comprensiva de la totalidad de información indagada sobre el fenómeno objeto de estudio. Por tanto, a medida que avanza el proceso de análisis, se va alcanzando el entendimiento de la realidad estudiada, y lo más importante, se logrará identificar de forma más clara la naturaleza del problema que está siendo investigado.

Ahora bien, regresando a la validación de las fuentes, se trata de identificar la literatura existente sobre el fenómeno objeto de estudio para evaluar la pertinencia y relevancia de la misma de acuerdo con los propósitos de la investigación. Los principales criterios de validación y legitimación de fuentes son la pertinencia y la confiabilidad: pertinencia de la información en relación con el fenómeno estudiado y confiabilidad en relación con la fuente, sobre todo en lo que respecta a la literatura técnica y situacional, su veracidad y su autoridad científica, lo que aquí denominamos el *ethos* académico, que en otras partes se reconoce como el valor de autoridad académica o científica.

Aquí se entiende el *ethos* académico como las normas y valores que rigen la investigación académica. El *ethos* configura unas formas de comportamiento (valores y actitudes) que comprometen el ejercicio académico con la responsabilidad, la rigurosidad y la veracidad. La importancia del *ethos* entraña, según Hamui Sutton (2007), “un sentido de obligación y de responsabilidad que no sólo se cuida y se exige intelectualmente, sino que impone una entrega emocional”. El *ethos* académico toma en cuenta el *ethos* disciplinar, el institucional y el del entorno.

En muchos casos, el peso del autor o del organismo que publica es tal, que su solo nombre es garante de validez. Por ejemplo, para el tema educativo y de formación en TIC, la Unesco es una institución acreditada cuya producción académica suele considerarse pertinente y confiable, es decir, válida. Lo mismo acontece con los autores: no es lo mismo citar a Amartya Sen, para hablar del concepto de desarrollo o capacidad, que citar a Pedro Pérez; sobre este último habrá que indagar mucho más acerca de su *ethos*: quién es, cuál es su filiación institucional (que pueda respaldar su producción), cuál su experiencia investigativa, su producción académica, etc.

Luego aparecen unos criterios complementarios como la actualidad, la vigencia y la novedad. La actualidad depende del problema que investiguemos, y exige un análisis de muchos factores, por ejemplo, con el tema tecnológico suele incurrirse en el equívoco de pensar que solo las publicaciones de los últimos cinco años constituyen un referente.

Un tema como el de nuestro macroproyecto de investigación (a saber: el papel de la educación en los procesos de inclusión digital) exige pensar lo tecnológico desde los sujetos que usan y construyen una tecnología, al tiempo que es construido por la mediación tecnológica. Exige pensar de nuevo lo que ya parece sabido y volver a leer lo ya leído en diferentes claves disciplinares. Por ejemplo, cómo han cambiado históricamente las relaciones sociales con la mediación tecnológica, lo cual nos conduce, entre otros, al tema de la genealogía de los usos sociales. Este tema no puede revisarse únicamente desde la literatura producida hace cinco años, pues dejaría por fuera obras paradigmáticas que exigen ser revistas y releídas y que han configurado un pensamiento en torno al tema de la técnica y de los usos de los medios y las TIC. Por ejemplo, *La meditación de la técnica*, de Ortega y Gasset (1939), y *Evolución y técnicas*, de André Leroi-Gourhan (1988), para el caso de la técnica; *La distinción* (2000) de Pierre Bourdieu, y *La invención*

*de lo cotidiano* (1996) de Michel de Certeau, para el caso de los usos sociales de los medios y las TIC y la producción desde el consumo. De allí que, en estos casos, tengamos que recurrir a un criterio como el de la vigencia.

Por supuesto, si asociamos el criterio de novedad únicamente al plano de lo factual o lo instrumental, estas obras podrán parecer obsoletas, aunque no lo sean, pues sus conceptos fundamentales conservan la misma o, quizá, más fuerza para estudiar la técnica y los usos sociales de hoy. Ejemplo de ello es el concepto de *habitus* que emerge de *La distinción*, y el de las artes de hacer con los medios o la producción desde el consumo, presente en *La invención de lo cotidiano*. El reto está en percibir lo nuevo en las cuestiones más antiguas, pues percibir lo nuevo en las cuestiones actuales no suele ser tan difícil (aparentemente).

El formato que se presenta a continuación es bastante simple, y no pretende ser exhaustivo, pero sí, en lo posible, funcional, además de atender los criterios de validación ya expuestos. Se plantean unos campos de identificación del documento y tres campos para la validación: los dos primeros (*ethos* institucional y *ethos* académico) dan cuenta de la confiabilidad de la fuente, y el último (criterios complementarios) informa sobre de la pertinencia de la información. Los campos no son de obligatorio diligenciamiento, pero lo ideal es que no se dejen en blanco, aun cuando el *ethos* institucional sea tan fuerte que no se considere necesario dar cuenta del *ethos* académico del autor, como en el caso que se ejemplifica en el formato. Cada obra o autor pueden exigir mayor información que permita validar la pertinencia, la confiabilidad y el valor de autoridad académica.

## Instrumento propuesto para la validación de fuentes documentales

Lo que a continuación se presenta funciona más como lineamiento y guía que como regla exclusiva y excluyente para validar fuentes documentales y bibliográficas.

**Tabla.** Ficha para la validación de fuentes documentales y bibliográficas

N. ° Ficha		
Proyecto (alias)	Usos y apropiación Colciencias	
Radicado		
Responsable	María Elena Giraldo Ramírez	
Datos del documento	Bindé, J. (2005) hacia las sociedades del conocimiento. Mayenne France: Unesco. Disponible: <a href="http://www.unesco.org/publications">http://www.unesco.org/publications</a>	
<i>Ethos</i> institucional	<i>Ethos</i> académico del autor	Criterios complementarios (pertinencia, actualidad, vigencia y novedad)
La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) fue creada en 1945. Organismo internacional que marca estándares para establecer acuerdos en el ámbito mundial en temas tan sensibles como la educación, la ciencia y la cultura. Actualmente cuenta con 193 Estados miembros.	Jérôme Bindé (Coordinador de la publicación) es Subdirector General adjunto de Ciencias Sociales y Humanas y director de la División de Prospectiva, Filosofía y Ciencias Humanas de la Unesco.	<i>Hacia las Sociedades del Conocimiento</i> (2005) es el primer Informe Mundial de la Unesco sobre la sociedad del conocimiento y se construye a instancias de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información en Túnez (16 a 18 de noviembre de 2005). Este Informe continúa, de muchas maneras, la vertiente iniciada por el Informe Faure (1970), que planteó la necesidad de una "Sociedad del Aprendizaje"; el informe MacBride (1980), la de una "Sociedad de la Comunicación"; y el informe Delors (1995), la necesidad de una "Sociedad Educada". Todos estos informes tienen un denominador común: el llamado a la equidad en el acceso a la información y a la educación; pero en este informe de 2005, hay un claro énfasis en la necesidad de cerrar la brecha cognitiva que es, en últimas, la más profunda de las brechas. La creación de capacidades es la estrategia fundamental considerada.

*Fuente.* Elaboración propia.

## Referencias

- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Certeau, M. de. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialogic*. Sage.
- Hamui Sutton, M. (2007). El proceso de identidad en el rol académico. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Yucatán.

México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/aplicacion/pat16.htm>

Leroi-Gourhan, A. (1988). *Evolución y técnicas. El hombre y la materia*. Taurus.

Ortega y Gasset, J. (1989). Meditación de la técnica. En *Tecnología, Ciencia, Naturaleza y Sociedad* (pp. 31-42). Anthropos.

Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa. Métodos y técnicas de investigación social*. ICFES/ASCUN – Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Vargas Guillén, G. (2006). *Tratado de epistemología*. UPN - San Pablo.

# El estado de la cuestión, punto de partida para el planteamiento de un problema

Dra. Gloria María Álvarez Cadavid

**E**mprender un proceso investigativo tiene múltiples condiciones de acuerdo con el punto de partida del cual arranca el investigador. Lo que podría llamarse el punto “cero” es, en realidad, un lugar donde convergen los intereses del propio investigador y donde, nuevamente, se bifurcan para emprender el camino de la exploración exhaustiva. En la mayoría de los casos, las investigaciones parten de temas en los cuales se tiene un interés específico, bien sea porque es un campo en el cual el investigador tiene su experiencia profesional (la docencia, por ejemplo) o porque quiere comprender un aspecto de contornos difusos; incluso, puede que su punto de partida sean investigaciones precedentes de las cuales el mismo investigador ha hecho parte.

En el mismo sentido, se puede hablar de un punto de partida sobre la propia experiencia que tiene el investigador, es decir, si quien inicia la investigación no ha realizado antes un proceso riguroso, como el que se espera para la realización de una tesis de maestría, o si, por el contrario, es un investigador con un recorrido en esta actividad académica.

Una u otra posibilidad puede hacer más o menos complicado este proceso, pero lo que sí es ineludible en el inicio de todo proceso investigativo es tener un conocimiento “adecuado” del área que se va a investigar. Así, se pueden

tener nociones o conocimientos argumentados con evidencias empíricas que permiten tener, por lo menos, una idea del tema de interés y, en algunos casos, permiten hacer un primer acercamiento a un problema investigativo.

Sin embargo, toda área de conocimiento se mueve en un terreno cambiante que evoluciona con cada investigación, y ello compromete, a quien comienza su proceso, a tener presente ese panorama en el cual su propio trabajo tendrá algo que aportar. Precisamente en esto se detendrá este capítulo, con el fin de ser una orientación para iniciar lo que se conoce como estado de la cuestión.<sup>1</sup>

El estado de la cuestión se caracteriza, principalmente, por ser una información actualizada sobre el área de interés específica en la que se ubica el problema investigativo: ¿qué se ha investigado en los “últimos”<sup>2</sup> años sobre el tema?, ¿qué enfoques teóricos soportan la investigación en esa área?, ¿qué tendencias temáticas reportan estas investigaciones?, ¿qué se concluye en los resultados que presentan?, ¿qué metodologías predominan?, ¿qué vacíos investigativos señalan?, ¿qué dificultades reportan durante el proceso?, ¿cuáles son los autores más referenciados?

Los interrogantes anteriores son asuntos que deben responderse en un estado de la cuestión, de tal forma se puede afirmar que un estado de la cuestión es una valoración crítica de la información hallada sobre las investigaciones más “recientes” que se han publicado sobre el tema en el cual se ubica la problemática que se va a investigar. En ese sentido, el estado de la cuestión no es una sumatoria o reporte de investigaciones una a una, sino que se constituye en un primer producto del proceso investigativo, porque, con ello, se realiza un trabajo de valoración crítica de la información ante el propio problema. Pero al tiempo que el estado de la cuestión es producto, también es un insumo para revisar ese primer acercamiento al problema investigativo y poder reevaluar

- 
- 1 La Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana ha optado por nombrar este proceso como estado de la cuestión, que hace parte, junto con el marco conceptual de lo que se denomina marco de referencia. En muchos casos encontrarán como término clave “estado del arte” o “revisión de literatura” o “antecedentes”.
  - 2 Es importante anotar que, si bien el estado de la cuestión deberá ser una información básicamente actual, no todos los campos investigativos tienen la misma variabilidad en la vigencia, es decir, los temas, en general, sobre TIC, medicina, ingeniería informática pueden evolucionar rápidamente, pero temas del campo de la psicología, la sociología, la física pueden tener períodos de cambio menos vertiginosos.

y ajustar la delimitación y alcance del mismo. El estado de la cuestión se constituye, entonces, en una fuente de evidencias que dan peso y pueden soportar, en buena parte, la justificación de la investigación emprendida.

Es probable que, para este punto, no sea muy clara la diferencia entre un estado de la cuestión y un marco conceptual, pero es necesario diferenciarlos y considerar la pertinencia de cada uno en el proceso investigativo. Al inicio, un investigador novel puede no tener muy clara la diferencia entre las distintas fases del proceso. Por ello es importante establecer la diferencia básica entre un estado de la cuestión y un marco teórico (en el caso de la maestría, lo nombramos como marco conceptual, y ambos forman el marco de referencia).

El marco conceptual apunta al desarrollo de los principales conceptos que orientarán la investigación. Esto quiere decir que brinda una explicación teórica del problema que vamos a investigar y, en esa medida, permite un conocimiento específico de la naturaleza del objeto de investigación, asunto trascendental, pues, precisamente, la comprensión de esa naturaleza permitirá realizar el diseño metodológico y las posibles reflexiones y relaciones entre los datos obtenidos, lo cual constituye los resultados. El estado de la cuestión, por su parte, muestra los hallazgos más recientes sobre el tema que se pretende investigar. De manera específica, el estado de la cuestión permite:

- La identificación de tendencias temáticas en el área de interés investigativo.
- El reconocimiento y hallazgo de autores clave dentro del tema.
- Obtener, de manera concreta, el conocimiento previo que se ha realizado en el área de interés.
- Evitar dificultades que ya han sido identificadas durante el proceso y reportadas en otras investigaciones.
- Interrogarse por la contribución y el alcance del problema que se quiere abordar.
- Conocer y organizar la producción científica del área de conocimiento.
- Visualizar nuevos tópicos de interés investigativo señalados en anteriores investigaciones y la manera en que replantean el propio proyecto.
- Acopiar argumentos para redefinir el problema.

El estado de la cuestión, entonces, es la primera indagación rigurosa que le permite al investigador completar, afianzar y ampliar su conocimiento sobre el área en la que se ubica su problema y, en ese sentido, lo inicia en un ejercicio iterativo e interactivo, actividad constante durante una investigación. Igualmente, le exige apropiarse de los distintos mecanismos de búsqueda, sistematización, fichaje, clasificación y selección de información pertinente.

## La estructuración de un estado de la cuestión

Una vez se inicia la indagación, comienzan a crecer los datos, los argumentos y también las inquietudes. Por eso es frecuente que, ante una cascada de nueva información, se quiera establecer una estructura, un modo de organizar o unos límites para presentar la información y darle una forma. Sin embargo, no hay una receta y la clave deberá emerger de los propios datos en los que se podrán encontrar similitudes o diferencias en los resultados, coincidencias en las tendencias temáticas que se abordan, áreas geográficas pioneras en el tema, enfoques comunes o inéditos, metodologías relacionadas o complementarias, etc.

Por otra parte, en la estructuración del estado de la cuestión también puede influir el período de tiempo establecido en la búsqueda. Este es un asunto que se debe definir de acuerdo con el tema específico, porque en general se puede considerar que los últimos cinco años es la información “reciente”, pero como ya se mencionó, hay temas que pueden tener períodos más largos de renovación y desactualización.

Para hacer un estado de la cuestión se identifican tres actividades básicas: la búsqueda de información, la sistematización y la escritura.

### Búsqueda de información

Se inicia de acuerdo con la temática y el problema definido (por lo general, es una primera versión del problema que se va transformando); luego, se seleccionan los conceptos y palabras clave o lo que se conoce como los “términos de búsqueda”, con los cuales se procede a ingresar a las bases de datos (BD), que son las principales fuentes de información y se constituyen, en la actualidad, en los mayores proveedores de información científica actualizada.

Las BD contienen información que, en casi todos los casos, es confiable y ha sido validada por comités científicos, tanto de las revistas como de las propias casas editoriales que divulgan el conocimiento que se produce en el mundo. Por esa razón, la búsqueda de información en una BD soporta los procesos de validación de fuentes<sup>3</sup> que se deben realizar para seleccionar un material bibliográfico confiable.

Es importante mencionar que hay dos clases de BD, según el acceso:

- **De acceso libre:** son aquellas que permiten acceder a materiales de consulta de manera abierta y sin restricciones. Las bases de datos más conocidas, en especial en el área de ciencias sociales y humanas son Scielo, Latindex, Dialnet, Eric, Google Scholar, Scirus y Doaj, entre otras.
- **De acceso restringido:** son aquellas BD de pago, a las que solo se puede acceder si se está afiliado, bien sea porque se pertenece a una institución científica o educativa que brinda el acceso por ser estudiante, investigador o docente de la misma, o porque se hace un pago privado por su uso. Algunas de las más usadas (en el área de ciencias sociales y humanas) son Ebsco, Jstor, ScienceDirect, Scopus, Springer.

Sin embargo, sea cual sea el origen de la información, el criterio para definir la calidad de un artículo y su confiabilidad dependen, especialmente, del investigador: si realiza con rigor las búsquedas, selecciona el material pertinente para su interés y valida la credibilidad de los autores.

Algunas de las principales claves para realizar una búsqueda efectiva en las BD son las siguientes:

- Tener claros el interés temático y los principales elementos del problema, a partir de los cuales se seleccionan las palabras o términos clave de búsqueda.
- Definir el período de búsqueda en el que quiere ubicar la información.
- Usar las opciones de “búsqueda avanzada” disponibles en todas las bases de datos, las cuales permiten buscar palabras en relación, establecer una temporalidad, un idioma, un formato de texto, etc.

---

3 Ver capítulo: “La validación de las fuentes de información en la literatura técnica”.

También se sugiere usar algunas posibilidades que dan las BD de abrir carpetas personales para guardar los resultados de las búsquedas.

Una vez ubicado un material de interés, debe hacerse una revisión general o escaneo de títulos y subtítulos para determinar si dicho material está, realmente, relacionado con el tema y el problema investigativo. De la misma forma, hacer una lectura de los resúmenes o *abstracts* presentados al inicio de los artículos, los cuales permiten una idea más aproximada de su contenido.

Si el artículo es pertinente para la investigación, es recomendable bajarlo y almacenarlo en el computador en carpetas temáticas dentro del proyecto o utilizar, para todo este procedimiento, los gestores bibliográficos.<sup>4</sup>

## Lectura sistemática

Una vez se han acopiado algunos materiales pertinentes, comienza un proceso de lectura detallada y consciente, por lo general, acompañada de una actividad de fichaje para seleccionar ideas o citas textuales que servirán para construir el texto final. También se pueden implementar otras estrategias, como los resaltados de texto en colores y las glosas paralelas o al margen del texto, bien sea en el documento impreso en papel o en el documento electrónico.

## La escritura

La escritura del texto siempre parte de una relectura de las notas tomadas durante la lectura sistemática con el fin de identificar las relaciones entre las distintas informaciones y las pistas para la estructuración del texto. Si bien no hay un formato para estructurar un estado del arte, sí se pueden considerar las siguientes observaciones:

- Describa y comente las principales tendencias temáticas reportadas por otros investigadores y la relación con su propio tema.

---

4 Un gestor bibliográfico es un administrador de información o base de datos que cada persona puede construir mediante aplicativos o programas especializado; por ejemplo: Zotero (de acceso gratuito), Endnotes (por pago), Reference Manager, etc.

- Dele a conocer a su lector la manera en que hizo la búsqueda de material, es decir, los términos clave, el año y las principales revistas consultadas.
- Describa los principales enfoques metodológicos abordados en las investigaciones precedentes.
- Describa y compare los principales resultados que reportan las investigaciones y cómo estos pueden modificar su propio alcance investigativo.
- Es recomendable realizar tablas comparativas que permiten la visualización de enfoques, autores, conceptos, resultados, etc.
- Reporte y concluya las principales ideas que dan cuenta del estado actual de la investigación en el campo de su interés; es decir, haga síntesis.

## Ejemplos

A continuación, se muestran algunos ejemplos que incluyen un estado de la cuestión y la forma en que son presentados por distintas investigaciones.

### Ejemplo 1

- **Título:** Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. Alvariño *et al.* (2000).
- **Tema:** La gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida en que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales. En efecto, la reciente literatura sobre escuelas efectivas subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos. Ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales. (Alvariño *et al.*, 2000, p. 1)

- **Enunciación de los propósitos y la delimitación del estado de la cuestión:** En este texto se describen las principales tendencias de análisis de la gestión escolar tal como se presentan en la literatura internacional. En la primera parte se revisan los enfoques sobre la capacidad que pueden tener las escuelas para superar las desigualdades de origen de sus alumnos, dentro de los cuales el tema de la gestión aparece inicialmente solo de manera subordinada (sección 1.1.); pero evoluciona con posterioridad, en el sentido de identificar factores de incidencia escolar (sección 1.2) y, enseguida, hacia el tratamiento de las variables relevantes de gestión (sección 1.3). En la segunda parte se revisan los enfoques centrados propiamente en la gestión escolar y se distinguen innovaciones relacionadas con procesos de descentralización (sección 2.1), con la *accountability* (sección 2.2.) y con la relación entre escuela y comunidad (sección 2.3.) (Alvariño *et al.*, 2000, p. 1).

Ejemplo de cómo se puede presentar en un estado de la cuestión una temática en distintos ámbitos y las tendencias en dicho tema:

En general, la teoría y la experiencia internacionales muestran que tales esfuerzos de mejoramiento se centran en torno a las siguientes tres dimensiones:

- Incorporación de una formación tecnológica básica y de las “nuevas competencias” en el tronco de la educación obligatoria (Middleton, Ziderman y van Adamas, 1993; Murnane y Levy, 1996).
- Mayor conexión de las escuelas con su entorno y con el mundo laboral.
- Elaboración de sistemas nacionales de certificación de la formación (Marchesi y Martin, 1998). (Alvariño *et al.*, 2000, p. 3).

Ejemplo de cómo en un estado de la cuestión se puede hacer una contrastación de argumentos que muestran la diversidad de perspectivas que tienen los investigadores sobre el tema de interés:

Por un lado, hay quienes sugieren que las tendencias recientes hacia la descentralización y flexibilización de la educación, acompañadas por exigencias crecientes de evaluación y medición de resultados, forman parte de un movimiento que concibe el desarrollo educativo exclusivamente en función de la competitividad y de los requerimientos de una economía globalizada (Tedesco, 1995).

Por otra parte, se sostiene que dichas tendencias son producto de un cambio de paradigma del desarrollo de las sociedades y la base para construir una educación con equidad (Cepal-Unesco, 1992), junto con reflejar el surgimiento de una nueva cultura evaluativa vinculada a demandas de eficacia, información y *accountability* (Neave, 1988).

A su vez, los antecedentes empíricos disponibles agregan elementos adicionales a esa controversia: en la misma medida que refuerzan una u otra tesis, son producidos con marcos conceptuales diferentes, usando metodologías diversas y recurriendo a indicadores frecuentemente no comparables entre sí. A pesar de las líneas y resultados no convergentes que entrega la literatura, es posible, sin embargo, recuperar, a partir de ella, significativos antecedentes para configurar un estado del arte como el que interesa aquí. (Alvaríño *et al.*, 2000, p. 4)

## Ejemplo 2

- **Título:** Emergence of payment systems in the age of electronic commerce: the state of art.
- **Tema:** The emergence of e-commerce has created new financial needs that in many cases cannot be effectively fulfilled by the traditional payment systems. Recognizing this, virtually all interested parties are exploring various types of electronic payment system and issues surrounding electronic payment system and digital currency. (Singh, 2009)
- **Definición conceptual:**

Algunas veces, los investigadores optan por iniciar con una definición del principal concepto de su tópico de interés. En este caso, el tema gira en torno a los sistemas de pago y el comercio electrónico.

Payment represents both, cash and non-cash financial transactions, which take place between two or more parties. But, in a strict sense of word 'payment' represents only non-financial transaction. It is more common for two parties exchanging value to hold accounts with alternative banks, in which both banks become the parties of payment (Singh, 2009, p. 18)

- **Mostrar la amplitud de argumentos en una misma área:**

En este ejemplo se muestra el contraste y las diferencias que puede haber entre los diferentes argumentos hallados sobre un tema.

Some proposed electronic payment systems are simply electronic version of existing payment systems such as checks and credit cards, while, others are based on the digital currency technology and have the potential for definitive impact on today's financial and monetary system. While popular developers of electronic payment system predict fundamental changes in the financial sector because of the innovations in electronic payment system (Kalakota y Ravi, 1996). Therefore, electronic payment systems and in particular, methods of payment being developed to support electronic commerce cannot be studied in an isolation. A failure to take place these developments into the proper context is likely to result in undue focus on the various experimental initiatives to develop electronic forms of payment without a proper reflection on the broader implications for the existing payment system (Singh, 2009, p. 18)

- **Mostrar la delimitación del área investigativa de interés:**

En este ejemplo, el autor tiene como marco geográfico la región Asia Pacífico. Sin embargo, también se podrían hacer comparativos con información de otras regiones, si fuera pertinente, tal como se muestra más adelante.

**Tabla.** B2C E-Commerce Sales in the Select Countries (US Billion) Asia Pacific Region (2006-2011)

Countries	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Australia	9.5	13.6	20.4	26.4	28.7	31.1
China**	2.4	3.8	6.4	11.1	16.9	24.1
India	0.8	1.2	1.9	2.8	4.1	5.6
Japan	36.8	43.7	56.6	69.9	80.0	90.0
South Korea	9.6	10.9	12.4	14.0	15.9	17.9
Asia-Pacific	59.1	73.3	97.7	124.1	145.5	168.7

**Fuente.** Singh, 2009, p. 18.

*Note. Converted at average annual exchange rates (projected for future year): Total B2C sales include all purchase made on a retail website, regardless of device used to complete the transaction; \*Includes online travel, event tickets and digital download sales; \*\*excludes Hong Kong Source: eMarketer, January 2008. (Singh, 2009, p. 18)*

*According to the "Banking on the Internet Report", Australia has a strong platform for e-payment growth, with 37.7 per cent of the population willing to engage in online payment. In Europe (especially in UK) and other countries of developed world like Canada, New Zealand, and in some of the Asian Developing Countries like China. Thailand, Japan and Singapore, smart cards based electronic payment system is popular (Singh, 2009, pp. 14-15).*

De la misma forma en que se muestra el panorama investigativo del tema por áreas geográficas, también en este ejemplo se opta por hacer una presentación de la evolución del concepto central del tema hasta la actualidad. En este caso, el concepto es "pago electrónico".

Payment systems that use electronic distribution networks constitute a frequent practice in the banking and business sector since 1960s, especially for the transfer of big amounts of money. In the four decades that have passed since their appearance, important technological developments have taken place, which on the one hand have expanded the possibilities of electronic payment systems and on the other hand they have created new business and social practice, which make the use of these systems necessary. These changes, naturally, have affected the definition of electronic payments, which is evolving depending on the needs of each period. (Singh, 2009, pp.19-20)

Otras veces es necesario mostrar la amplitud de relaciones que tiene el tema con otras categorías que también pudieron ser usadas como términos de búsqueda:

Electronic payment system is conducted in different ecommerce categories such as Business-to-Business (B2B), Business-to-Consumer (B2C), Consumer-to-Business (C2B) and Consumer-to-Consumer (C2C). Each of which has special characteristics that depend on the value of order. (Singh, 2009, p.19)

Uno de los aspectos característicos del estado de la cuestión es enfatizar en la información más reciente sobre el tema, como en el siguiente texto:

Even today, Credits cards are dominant form of online payment all over the world. This is especially true about the developed and fastest developing countries. This fact can be supported by the Research conducted by Jupiter Media Matrix (2000). The research revealed that credits cards are the most dominant methods of online payment in US. In the year 2000, credit cards accounted 95 % of online payments and accounted \$47 billion of credit cards transactions in the US. (Singh, 2009, p. 29)

Las diferencias de los datos investigativos en contextos específicos también son datos que usualmente se contrastan y se comparan en un estado de la cuestión:

**Developed countries:** “[...] This is especially true about the developed and fastest developing countries. This fact can be supported by the Research conducted by Jupiter Media Matrix (2000). The research revealed that credits cards are the most dominant methods of online payment in US” (Singh, 2009, p. 30)

**Developing countries:** “Most of the developing countries like India rely much more on electronic funds transfer and smart cards based electronic payment system. (Singh, 2009, p., 31)

**Poor countries:** Poor countries still rely on traditional cash and check system; they are not very much familiar with the electronic payment system because of poor infrastructure, poor economic conditions, lack of education etc. (Singh, 2009, p. 31)

### Ejemplo 3

- **Título:** Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Matthias L. Abram<sup>5</sup>

**Tema:** Los Objetivos de Desarrollo del Milenio preconizan, como segunda prioridad, después de la lucha contra la pobreza extrema, el acceso a una educación básica de calidad para todos. La Cumbre de Dakar, 10 años después de Jomtien, ha reiterado el derecho a una educación básica de 10 años para todos, a cumplirse en el 2015. La Educación Bilingüe Intercultural se coloca al interior de estas metas, como uno de los factores que conducen a mayor equidad de acceso y a una mayor calidad de la educación para los pueblos indígenas del mundo. (Abram, 2004, p. IV)

---

5 En el caso de este ejemplo, todo el documento es un estado del arte y desde su título hay una delimitación geográfica centrada en Latinoamérica.

- **Antecedentes históricos y legales:**

Algunas investigaciones requieren el desarrollo de los antecedentes legales o históricos como lo muestra este ejemplo.

- **Antecedentes históricos:**

La educación bilingüe empezó en un contexto ideológico de integración y asimilación. Muchos Estados desarrollaron programas para acabar con el aislamiento de los pueblos indígenas y para integrarlos a las sociedades nacionales y al mercado laboral. Surgieron los primeros programas. Se usó el idioma materno para la alfabetización de los niños, se trabajó con textos simplemente traducidos del castellano y se buscó una rápida transición a la cultura e idioma dominantes. Este modelo se denomina, por lo tanto, Bilingüismo de transición, visto que el idioma propio es usado para llegar más rápidamente al idioma dominante. Los maestros estaban convencidos de la superioridad de la cultura occidental y del idioma español y esa superioridad se reflejaba en la interiorización sutil de un complejo de inferioridad cultural por parte de los niños y jóvenes indígenas. Hablar el castellano, además de ser un instrumento imprescindible en las sociedades latinoamericanas, se volvió al mismo tiempo el impedimento de seguir hablando y cultivando el propio idioma. (Abram, 2004, p. 1).

- **Antecedentes legales o marco legal y jurídico:**

Casi todos los Estados latinoamericanos han integrado a sus constituciones el reconocimiento de los pueblos indígenas y de sus respectivas culturas y han enfatizado su derecho a la educación en sus propias lenguas. Siguen aquí los ejemplos de algunos países con poblaciones indígenas significantes, como lo son México (14%), Guatemala (66%) y Ecuador (43%). La Constitución de 1917 de México, el país con más experiencia en la educación indígena, reconoce la composición pluricultural del país: “La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado” (cap. I, art. 1, 2 y 4). Guatemala reconoce en su Constitución de 1986 las culturas mayas como parte del patrimonio y se refiere expresamente a la educación de los indígenas como a un sistema educativo y de enseñanza bilingüe. (Abram, 2004, p. 3)

- **Descripción de modelos referidos a la temática:**

Se trata de aquellos temas en los que, por ejemplo, se encuentran modelos para el estudio de la temática relacionada con el problema de investigación

En el tema de la educación bilingüe, la investigación que nos sirve como ejemplo identifica varios modelos:

**La educación bilingüe:** Trabaja con las dos lenguas. Pone el énfasis en el lenguaje y no en el método ni en el currículo que sigue siendo el establecido en el sistema, sin apoyarse en la otra cultura. Trabaja con traducciones y no está muy interesada en hacer vivir a la cultura que está implícita en la lengua. El prestigio de la lengua y cultura oficiales y dominantes no se cuestiona. Hay dos modalidades: de transición y de mantenimiento [...]

**La educación bilingüe intercultural:** Busca producir y usar un currículo en el cual las dos lenguas y las dos culturas, en un diálogo entre ellas, lleguen a un equilibrio respaldado por la realidad social. En este modelo, la lengua indígena materna es vista como un tesoro, es enseñada en su riqueza y es a la vez usada como lengua de enseñanza para otras materias, como historia, ciencias de la vida u otras.

**La educación indígena o endógena:** Llámese así la educación para niños indígenas, organizada por las mismas comunidades. Tiene varias almas y varios nombres, de Escuela Maya en Guatemala hasta Educación aborigen en Argentina. Normalmente es educación privada, organizada y financiada por las comunidades y las Organizaciones Indígenas. Pueden existir convenios con el Estado para remunerar a los promotores/maestros [...]

**La etnoeducación:** Tiene dos acepciones: una semántica de la etnoeducación subraya que cada cultura tiene sus mecanismos de transmitir el acervo cultural necesario para no extinguirse; para enseñar los valores y suscitar, en la nueva generación, los comportamientos y las costumbres conformes a estos valores. (Abram, 2004, pp. 7-8)

- **Identificación de temas clave:**

Se trata de identificar y evidenciar los tópicos del tema más recurrentes en las investigaciones y documentos revisados:

El rol de las comunidades, de los pueblos y el protagonismo de las organizaciones indígenas: Está comprobado que la EBI o la educación indígena en general no

funciona sin el apoyo masivo de las OOII. Son ellas las que deben preparar a los padres y son ellas que deben vigilar los contenidos. La identidad cultural, que sólo puede ser concebida como [...].

Los maestros: todavía hay un número grande de maestros empíricos, sin formación inicial adecuada. En muchos países (Guatemala, Nicaragua, Salvador), los maestros primarios son formados a nivel de educación secundaria, en algunos la formación ya pasó a niveles universitarios (Colombia, Bolivia); en otros casos se trabaja en Institutos Superiores con uno o dos años posbachillerato (Ecuador, Perú).

El vínculo con el bilingüismo social: una educación bilingüe se alimenta del bilingüismo circundante; sin ese contexto tendría poca razón de ser. Una política lingüística responsable desarrolla las posibilidades del bilingüismo social, promoviendo el uso del idioma a niveles oficiales, en la toponimia, en los tribunales, en la salud, en todos los campos de la vida social: ya hay tentativos de oficialización regional de idiomas indígenas mayoritarios (Brasil, Colombia, Guatemala).

Los idiomas indígenas deben ser apoyados en su acceso a la escritura: Para poder competir con los idiomas oficiales, los idiomas indígenas precisan de un apoyo sustancial en lo que se refiere a publicaciones, revistas, literatura y textos: un idioma indígena no puede vivir y sobrevivir solo con base a los textos escolares. Debe nutrirse de una literatura también escrita que, para desarrollarse y encontrar sus lectores y su mercado, necesita ser subvencionada y apoyada. (Abram, 2004, p., 9-10)

- **Evidencias empíricas de logros o avances concretos sobre el tema:**

La EIB tiene algunos logros, documentados en diversos proyectos, durante espacios más largos. Enumeramos aquí algunos de los más interesantes:

Reduce la repitencia y aumenta los años de permanencia en la escuela, sobre todo de las niñas. Para fundamentar este resultado disponemos de algunas investigaciones, como la de la Unesco que, evaluando el período 1980-87 de la situación educativa en Latinoamérica y el Caribe, dice que la introducción de elementos culturales locales a través de la EIB “genera una mayor motivación que incide positivamente en la disminución de la repetición, del ausentismo y de la deserción temporal y permanente”. (Unesco/Orealc, 1992-41)

Varios estudios (Patrinos y Psacharópulos, 1993; Modiano, 1988; Stavenhagen en Iturralde, 1996, Roger Plant, 1998; etc.) detectan una correlación entre ser indígena y baja escolaridad, alta repitencia y temprana deserción. Los valores de los niños no indígenas en las ciudades suelen ser 50 % mejores. Hay indicios de que la EIB tiende a mejorar esta situación y a igualar los valores entre las dos partes de la población.

Modiano observa una disminución de la repitencia y de la deserción en escuelas bilingües mexicanas. D'Emilio constata, en las escuelas bilingües bolivianas, una disminución de la repetición. (D'Emilio, 1994-14)

En un estudio de evaluación, llevado por AID, se pudo comprobar que el 10 % de las niñas y el 25 % de los niños del sistema bilingüe de Guatemala llegaban a graduarse en el quinquenio 1991-96, mientras que en el sistema hispano la tasa de los niños era de 19 %. (Abram, 2004, p. 14)

## Los efectos del estado de la cuestión sobre el problema de investigación

Concluidos los 3 ejemplos, es necesario enfatizar que uno de los beneficios que tiene la realización del estado de la cuestión es que permite revisar el problema de investigación y fortalecer los argumentos y “supuestos” con evidencias concretas; en otros casos, tales evidencias obligan a replantear las proposiciones que configuran el problema si se encuentra que:

- El proyecto de investigación que usted plantea es complementario de investigaciones precedentes, lo cual se constituye en un aporte al área temática.
- El proyecto señala diferencias entre las investigaciones encontradas.
- La metodología que se plantea ha sido ya validada por otras investigaciones o es inédita.
- Los objetivos planteados siguen siendo relevantes o deberán ser ajustados de acuerdo con el panorama que brinda el estado de la cuestión.

## Una autoevaluación del estado de la cuestión

Finalmente, se presenta una serie de preguntas que tienen como finalidad valorar la información que se posee sobre un área problemática de interés investigativo, con la cual se configura el estado de la cuestión y se mejora la propia enunciación del problema.

- ¿Cuáles son las tendencias que, sobre de su tema, se están investigando en los ámbitos internacional, nacional y local?
- ¿Cuáles son las publicaciones que mejores divulgaciones hacen del tema?
- ¿Conoce otras tesis recientes que abordaron su tema?
- ¿Cuál es el país que más reporta investigaciones sobre su tema?
- ¿Cuáles son los autores más referenciados en su temática de estudio en las investigaciones revisadas?
- ¿Qué metodologías predominan en las investigaciones observadas?
- ¿Qué se puede concluir de los resultados de las investigaciones observadas?
- ¿Hacia dónde señalan estas investigaciones que se debe seguir investigando su tema?
- ¿En qué difiere y en qué se asemeja su investigación de las revisadas?

## Referencias

- Abram, M. L. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Borrador Preliminar*. Interamerican Development Bank.
- Alvarino, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, (29), 15-43.
- Neave, G. (1988). The Evaluative State Reconsidered. *European journal of education*, (33), 206-283.
- Singh, S. (2009). Emergence of payment systems in the age of electronic commerce: The state of art. *Global Journal of International Business Research*, 2(2), pp. 1-18, <https://www.doi.org/10.1109/AHICI.2009.5340318>

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya. Print.

## Referencias complementarias

- González, F. A. (2009). *Escritura del estado del arte*.  
<https://sf18ca3c42db5f3c8.jimcontent.com/download/version/1257655836/module/3015596152/name/Escritura%20del%20estado%20del%20arte.pdf>
- Universidad de Costa Rica. (2006). *Instructivo para la elaboración, presentación y defensa del Examen de Candidatura y la tesis doctoral*. Facultad de Educación y Doctorado Latinoamericano en Educación. Universidad de Costa Rica.
- Abadal E. y Codina, L. (2011). *El ecosistema de la información científica: estructura y niveles de agregación*. <http://www.thinkepi.net/el-ecosistema-de-la-informacion-cientifica-estructura-y-niveles-de-agregacion>
- Castillo, A. (1999). *Estado del arte en la enseñanza del emprendimiento. Emprendedores como creadores de riqueza y desarrollo regional*. IntecChile: <https://p2infohouse.org/ref/18/17602.pdf>
- Eslava, J. (2002). Estado del arte de la investigación en anestesia. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 30(1),1-12.
- Kim, Y. H. (2002). A state of art review on the impact of technology on skill demand in OECD countries. *Journal of Educaction and Work*, 15(1), 89-109. <https://www.doi.org.10.1080/13639080120106749>
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud. <http://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-resiliencia%20libro.pdf>
- Mandal, M. K., Pandey, R. y Prasad, A. B. (1998). Facial Expressions of Emotions and Schizophrenia: A Review. *Schizophrenia Bulletin*, 24(3), 399-412. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a033335>

# El interaccionismo simbólico, un enfoque metodológico para la investigación de las TIC en Educación

Dra. María Elena Giraldo-Ramírez

**E**n este texto se intentará responder la pregunta que, posiblemente, suscita el título: ¿por qué el interaccionismo simbólico como enfoque metodológico para estudiar e investigar las TIC en la educación? La primera razón se encuentra en el hecho de que el interaccionismo simbólico,<sup>1</sup> como perspectiva teórica fundamental, remite de modo directo a una reflexión sobre el sujeto, la subjetividad y la significación en el marco de lo que constituye el principal interés del Área de Énfasis en Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC: la experiencia mediada tecnológicamente en el ámbito educativo.

En este sentido, y esta constituye la segunda razón, lo que interesa como objeto de estudio no es la tecnología por sí misma, sino en el marco de los procesos de interacción y mediación por medio de los cuales se relacionan

---

1 Si bien el interaccionismo simbólico recoge el pensamiento de algunos filósofos pragmáticos, como George Herbert Mead (1863-1931), fue Herbert Blumer (1900-1987) quien acuñó el rótulo de interaccionismo simbólico en 1937, y la ubicó no solo como teoría social, sino como posición metodológica.

los sujetos y se produce la realidad social dotada de significado. En otras palabras, interesa la producción de significación por parte de los actores educativos en situaciones particulares de copresencia mediada tecnológicamente.

La expresión “interacción simbólica” hace referencia, desde luego, al carácter peculiar y distintivo de la interacción, tal como esta se produce entre los seres humanos. Su peculiaridad reside en el hecho de que estos interpretan o “definen” las acciones ajenas, sin limitarse únicamente a reaccionar ante ellas. Su “respuesta” no es elaborada directamente como consecuencia de las acciones de los demás, sino que se basa en el significado que les otorgan a las mismas. De este modo, la interacción humana se ve mediada por el uso de símbolos, la interpretación o la comprensión del significado de las acciones del prójimo. En el caso del comportamiento humano, tal mediación equivale a intercalar un proceso de interpretación entre el estímulo y la respuesta. (Blumer, 1982, pp. 59-60)

La interpretación, según Blumer (1982, pp. 5-13), constituye la tercera y, quizás, más importante premisa del interaccionismo simbólico,<sup>2</sup> en razón de que aquella exige una reflexión sobre la acción propia y la de los otros. Toda interacción simbólica, por tanto, implica interpretación, entendida esta como un proceso formativo permanente, a través del cual el ser humano reconoce y redefine los objetos que componen su mundo y en virtud del cual actúa. Desde este punto de vista, los objetos son producto de la interacción social, y no a la inversa. Aprendemos el mundo, aprendiendo el significado de los objetos y transformando este significado a lo largo de la experiencia interaccional: “la vida de un grupo humano es un proceso a través del cual los objetos van creándose, afirmándose, transformándose y desechándose” (p. 9).

El interaccionismo entiende el objeto, siguiendo las lecciones de G. H. Mead (1991), como creación humana y no como algo dotado de vida propia. Desde esta perspectiva Mead reconoce tres categorías de objetos: los objetos físicos, los objetos sociales y los objetos abstractos. Los primeros son de fácil identificación, son de carácter tangible, se pueden ver y tocar, pero su existencia está supeditada al sentido que se le asigne mediante la

---

2 Las otras dos premisas son las siguientes: una, que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas de acuerdo con las que estas significan para él, y dos, el significado es el resultado del proceso de interacción entre los individuos. (Blumer, 1982, pp. 2-4)

acción. Es decir, toda cosa material precisa de la mediación del ser humano para convertirse en objeto. En palabras de Martín Serrano (1978): “la cosa remite a la naturaleza no mediada; el objeto, a la sociedad mediadora. La cosa se objetiviza (se convierte en un objeto) cuando la sociedad expresa su organización o su intencionalidad a través de ella” (p.18).

Los segundos, los objetos sociales, refieren el ser humano como objeto de su experiencia en el mundo, que se expresa en los roles que asumen: maestro, estudiante, madre, padre, amigo, sacerdote, etc. En otros términos, el individuo no solo actúa en relación con lo otro y con los otros, sino también en relación consigo mismo. Esto es posible gracias a que todo ser humano posee un “sí mismo” (*self*),<sup>3</sup> es decir que se reconoce, así como tal. Esta capacidad de saberse y reconocerse le permite interactuar consigo mismo: percibirse, pensarse (tener conceptos), actuar y comunicarse consigo mismo (Blumer, 1982).

“Pero el animal no pudo nunca alcanzar la meta de convertirse en objeto para sí mismo, hasta que pudo entrar en un sistema mayor donde pudo ejercer varios roles, de tal forma que, al adoptar un papel, pudo estimularse para ejercer el rol del otro apropiado al primero. Este desarrollo lo ha hecho posible una sociedad cuyo proceso vital está mediado por la comunicación” (Mead, citado por Sánchez de la Yncera, 1991, p. 147).

Sin embargo, el principio de la otredad es necesario para considerar al ser humano como objeto social: solo en la condición de adoptar el papel del otro puede verse a sí mismo desde el punto de vista de otros y actuar en consecuencia. La autointeracción no es un simple ejercicio de introspección, pues esta solo es posible en la interacción con otros individuos –que se da en

---

3 *Self* es uno de los conceptos más importantes y diferenciadores del pensamiento de G. H. Mead, porque dota al individuo de una conciencia de sí mismo que implica un proceso de interpretación que influye directamente en su acción. El *self* es lo que diferencia una interacción no simbólica (conversación de gestos, en Mead) de una interacción simbólica (empleo de símbolos significativos, en Mead); en la segunda, hay una toma de conciencia, un proceso de interpretación. Y esto es aún más evidente en el caso de la autointeracción, es decir, “entablar una interacción consigo mismo, interpeándose, respondiendo a la interpeación e interpeándose de nuevo” (Blumer, 1982, pp. 46-47). El “desarrollo de la autonomía del individuo, y de su auto-conciencia en el ámbito de su experiencia” es preminentemente social. Para Mead, el proceso social es anterior a las estructuras y procesos de la experiencia individual.

un contexto social determinado– en la capacidad de volver a sí mismo desde el exterior. “De ello se deduce que nos vemos a nosotros mismos a través del modo en el que los demás nos ven o definen” (p. 10).

Por último, los objetos abstractos, como los físicos, son construcciones humanas, pero de carácter intangible. Y si no se pueden tocar, ni mirar ni oler, sí se puede actuar en función de ellos: la justicia, la política y las normas, por ejemplo, son conceptos que construye el ser humano para vivir en comunidad. Son abstracciones que llegan a ser objetos cuando su significado es común a un grupo social.

Por tanto, el ser humano debe considerarse siempre en función de los objetos que construye y que lo construyen, a su vez, como objeto social. La conciencia de sí –el reconocerse a sí mismo– es condición previa de la experiencia, es lo que lo convierte en agente de su propia vida, como sujeto-objeto, en una relación dialéctica. El ser humano, como agente, es más reflexivo que reactivo, pues no se limita a responder a una presencia o percepción, sino que actúa en relación con ella, previo un proceso interpretativo. Este carácter reflexivo es lo que hace de la interpretación un proceso dinámico y permanente de aprendizaje del mundo, en el cual los objetos se redefinen también continuamente.

## Implicaciones del enfoque interaccionista en la investigación

Dicho lo anterior, se entiende por qué se vincula el interaccionismo simbólico –en términos epistemológicos– con el paradigma interpretativo. Por este motivo, también rechaza los presupuestos funcionalistas por su excesivo formalismo, su lejanía de los sujetos concretos y su concepto de función. De allí, que le interesen más los estudios de nivel micro, sin pretensiones de grandes generalizaciones, lo cual no lo hace menos riguroso y exigente, sino, por el contrario, cualitativamente más profundo.

De hecho, el interaccionismo exige rigor en los procedimientos, mas no estandarización. La estandarización tiende a la prescripción, y en ciencias sociales la metodología no debe ser prescriptiva, sino creativa, puesto que la prescripción tiende al dogmatismo, mientras que la creación tiende a la crítica, que permite establecer la pertinencia del punto de partida para la comprensión. En este punto es interesante recordar las palabras de Mills (1959, citado por Taylor y Bogdan, 1987)

El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método [...]. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica. (p. 23)

En términos de un interaccionista como Blumer (1982), “la realidad existe en el mundo empírico y no en los métodos empleados para estudiarlo” (p. 20). De lo anterior se desprende una postura metodológica del interaccionismo que implica prestar particular atención a dos asuntos: el primero, que toda investigación social que refiera el estudio de la acción debe hacerse desde la posición del agente (Blumer, 1982); el segundo, que la acción individual y conjunta se sucede en un tiempo, marca un trayecto, es decir, posee una historia:

Las indicaciones e interpretaciones mediante las cuales los individuos forman y mantienen sus relaciones organizadas son siempre, en cierta medida, un bagaje de su pasado. Ignorarlo representa un auténtico riesgo para el especialista. A este respecto, la postura metodológica del interaccionismo simbólico consiste en prestar atención a la vinculación histórica de lo que está estudiando. (Blumer, 1982, p. 44)

En lo concerniente al primer asunto, este enfoque metodológico riñe con el enfoque “objetivo” de la ciencia empírica, por la peligrosa tendencia de este a imponer los marcos de referencia del investigador, en su intento de no contaminar la mirada en la interacción con lo investigado. Esta tendencia la señala Blumer (1982) como el peor tipo de subjetivismo –el que pretende ser objetivo– puesto que se niega a asumir el papel del actor para mantener una distancia, pero aborda “el proceso de interpretación a través de sus propias conjeturas, en lugar de entenderlo según se produce en la experiencia de la unidad [obstante o de acción] que lo lleva a cabo” (p. 65).

La consecuencia metodológica que reviste considerar el sentido histórico de la acción pasa, primero, por reconocer la organización social como un marco en el que se desenvuelven las acciones individuales o conjuntas de los individuos. Dicho marco condiciona la acción, pero no la determina, porque este le proporciona al individuo objetos físicos, sociales y abstractos para la interacción, que utiliza para interpretar las situaciones sociales en las que se da su acción. Lo que determina la acción es la situación social en la que esta se sitúa, que puede ser convencional o inédita.

Más allá del murmullo de voces teóricas rivales, es posible discernir ciertos temas comunes en esta confusión aparente. Un tema es la insistencia de la mayoría de las escuelas de pensamiento en cuestión –con excepciones notables, como el estructuralismo y el “post-estructuralismo”– en el carácter activo, reflexivo, de la conducta humana. “Significa esto que se unen en su rechazo a la tendencia del consenso ortodoxo a ver la conducta humana como resultado de fuerzas que los autores ni gobiernan ni comprenden” (Giddens, 1995, pp. 17-18).

La educación, por ejemplo, es un tipo de organización social que provee al individuo, para su interacción, de objetos físicos (sillas, escritorios, pizarrones, ordenadores), objetos sociales (estudiantes, docentes, gestores, técnicos, administrativos) y objetos abstractos (reglamentos, valores, cultura, conocimiento). Dentro de este tipo de organizaciones, las situaciones sociales están circunscritas a un espacio-tiempo donde las actividades están muy definidas, más aún –podría decirse–, rutinizadas. Es decir, hay una naturaleza repetitiva de la acción; a esto, Erving Goffman (1970) lo llamó ritual.

Pues bien, el ritual de la interacción de una situación social particular como la que se presenta en el proceso de enseñanza y de aprendizaje tiene un comportamiento, por lo general, repetitivo. Los actores que intervienen en este proceso tienen ya una comprensión de su papel (previo proceso interpretativo) y actúan de acuerdo con este en el proceso comunicativo. Sus acciones, prácticamente, son fijas y aceptadas: no hay mayores dificultades para orientar y organizar la acción, trátase de estudiantes o de docentes.

Sin embargo, este ritual puede verse afectado (y de hecho lo ha sido) por situaciones nuevas que exigen nuevos procesos de interpretación para ajustar la acción, para encajar en la acción del otro, para realizar una definición conjunta de la situación. La incorporación de tecnologías de información y comunicación al proceso de enseñanza y de aprendizaje ha creado una nueva y desconcertante situación para muchos de esos actores, que no alcanzan a definir o a interpretar de una sola forma, y que los obliga a reconfigurarse como objetos sociales y a redefinir otros objetos como la silla, la tiza, el rotulador, el pizarrón, el profesor, los estudiantes, las reglas de juego y, por supuesto, a sí mismos.

La postura metodológica del interaccionismo insta a que el investigador se esfuerce por rastrear estas nuevas situaciones que aún no han sido definidas por los actores sociales; a que se esfuerce por identificar el trayecto interpretativo

de las mismas, el proceso emergente de la nueva definición de la situación. Y para ello, debe ponerse en la situación de lo investigado, asumir el papel del actor, enfocar el proceso investigativo desde su punto de vista.

Por tanto, el interaccionismo considera que la metodología no se agota, ni debe agotarse en los procedimientos, sino que compromete todas las etapas del acto investigativo, desde una primera aproximación al mundo empírico hasta la utilización de conceptos para interpretarlo. Para Blumer (1982), el mundo empírico social es

el ámbito de la experiencia cotidiana, cuyas capas superiores podemos ver en nuestras propias vidas y reconocemos en las ajenas. La vida de una sociedad humana, o de cualquier sector de la misma, de todas sus organizaciones o de todos cuantos en ella participan, se compone de la acción y experiencia de las gentes al afrontar las situaciones que se producen en sus mundos respectivos. (p. 26)

El punto de partida, entonces, es reconocer la naturaleza del mundo empírico en estudio y, desde allí, formular preguntas, problemas, esquemas, procedimientos, datos, relaciones, conceptos e interpretaciones. De allí que se planteen –más que procedimientos– seis temas insoslayables dentro de la postura metodológica del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982, pp. 18-19):

1. Poseer y utilizar una descripción previa del mundo empírico en estudio, en razón de que, “casi por definición, el investigador especializado carece de información de primera mano sobre la esfera de la vida social que se propone estudiar” (Blumer, 1982, p. 26). De ahí que se haga necesaria una familiarización previa con dicha esfera de realidad, para procurar una descripción más cercana al ámbito de vida que se estudiará.
2. Formular preguntas sobre el mundo empírico y transformarlas en problemas de investigación constituye el paso inicial del acto investigativo. Tanto las preguntas como el problema marcan las líneas de indagación, y en ello radica la importancia de que el investigador esté familiarizado con el mundo empírico en estudio.
3. Determinar los datos de interés y los caminos para obtenerlos. Aunque haya una familiarización del investigador con el mundo empírico objeto de estudio, es innegable que siempre intervienen preconceptos e imágenes estereotipadas en el proceso de formulación de las preguntas y del problema. De ahí, la importancia de someter a revisión metodológica constante los datos que se desprenden de las preguntas y del problema,

ya que pueden sufrir una transformación en el proceso investigativo que implique revisar o desechar el problema. En relación con el método, la naturaleza de los datos perfila el tipo de instrumentos de recolección que se van a utilizar.

4. Determinar las relaciones entre los datos como primer paso de la interpretación.
5. Interpretar los hallazgos implica que el investigador sobrepase los límites del problema estudiado, lo enfrente a esquemas teóricos externos que trascienden el estudio realizado. Por tanto, no hay una explicación anticipada del mundo empírico, sino una construcción de la comprensión de ese mundo en el proceso de investigación.
6. Utilizar los conceptos a lo largo de todo el acto investigativo, como medio principal para establecer relaciones entre los datos, constituye el punto de apoyo para interpretar los hallazgos y para retornarlos siempre al mundo empírico.

## Referencias

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Hora S.A.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Tiempo Contemporáneo.
- Martín Serrano, M. (1978). *La mediación social*. Akal.
- Mead, G. H. (1991). La génesis del self y el control social. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, (55), 165-186.
- Sánchez de la Yncera, I. (1991). Interdependencia y comunicación. Notas para leer a G. H. Mead. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, (55), 132-164.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, vol. 1. Paidós.

# La teoría fundamentada: herramienta para la construcción de teoría en investigación cualitativa

Dra. María Elena Giraldo-Ramírez

Dra. Lina María Cano Vásquez

*La teoría fundamentada provee de directrices analíticas que permiten a los investigadores focalizar su recolección de datos y construir teorías a través de sucesivas recolecciones de datos y desarrollos conceptuales*  
CHARMAZ (2007)

**E**l propósito básico de este capítulo es presentar *la teoría fundamentada* de una manera didáctica y, en lo posible, aplicada, que permita acercar a los estudiantes a un método poco conocido, y aún menos explorado, de la investigación educativa y pedagógica. Para ello, se recurrirá a la perspectiva de Strauss y Corbin (2002), por considerar esta obra la más completa, tanto en la perspectiva teórica como en la metodológica y técnica. Esta visión se complementará, por supuesto, con la visión de Glaser y Strauss (1980), en la que constituye la obra precursora de este método: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (1967), y con algunos trabajos más recientes de otros investigadores que han contribuido a enriquecer y ampliar la visión metodológica y la aplicación empírica de este método.

Para llevar a cabo este propósito, el texto se divide en tres partes: la primera, una ubicación y contextualización histórica de la teoría fundamentada, que permita reconocer su base epistemológica y su aporte a la investigación

cualitativa; la segunda, un reconocimiento de las fases o momentos que la integran y su naturaleza interactiva e iterativa, lo que caracteriza sus diseños emergentes; y la tercera, un acercamiento a las técnicas de análisis propias del método.

Sin embargo, antes de desplegar estos apartes, es menester hacer tres consideraciones relacionadas con la concepción de investigación de la Maestría y, particularmente, del Área de énfasis Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC:

1. Abordar la conceptualización de la teoría fundamentada implica partir de la concepción de investigación planteada en el área metódica y metodológica de la Maestría, esto es, reconocer la investigación como una actividad rigurosa, metódica y sistemática, características reconocibles en este método, que indiscutiblemente trazan un camino hacia la recolección y validación de los datos que, analizados con rigor, permitirán la consolidación de teorías más orientadas a la construcción de la comprensión del mundo empírico y no tanto a dar explicaciones anticipadas del mismo.
2. Desde la perspectiva del énfasis Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC, se reconoce la teoría fundamentada en el marco de referencia del interaccionismo simbólico que constituyó la inspiración epistemológica de Glaser y Strauss (1980). Como señala Giraldo-Ramírez (2009), el interaccionismo simbólico “remite directamente a una reflexión sobre el sujeto, la subjetividad y la significación” (p.108), en el marco de lo que es el interés central del énfasis: los procesos de interacción de los sujetos en la experiencia mediada tecnológicamente en la educación.

Para el énfasis de Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC, la teoría fundamentada cobra importancia, porque se reconoce como un método –y se planteará como método de investigación a lo largo de este texto– que puede orientar el camino que se va a seguir en una investigación, puesto que brinda horizontes a la indagación y búsqueda en el proceso investigativo.

3. Se aclara, entonces, que, en el marco de la Maestría, el fin último de la investigación no es la teorización. De ahí que se tomen de la teoría fundamentada algunas estrategias y técnicas que le permitirán al investigador sistematizar y analizar los datos para validarlos. No obstante, y contrariamente a lo que se cree en general, que no está al



superar, del positivismo, por un lado, la especulación teórica y su poca referencia a la realidad, y, por otra parte, de la corriente empirista, superar la falta de rigor y su insignificancia teórica (Raymond, 2005).

Para ello, Glaser y Strauss (1980) proponen el análisis comparado constante como una alternativa a las dos aproximaciones vigentes en ese momento para el análisis cualitativo de datos. Además, sugieren una combinación de lo que consideran los puntos fuertes de cada enfoque: procedimiento de codificación explícita, de la una, y el estilo de desarrollo de teoría, de la otra, para generar teoría más sistemática. Anselm Strauss proviene del Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, que lideraba entonces Robert S. Park, lo que lo hace más cercano al pragmatismo y al interaccionismo simbólico. Por su parte, Barney Glaser fue discípulo, en Columbia, de Paul Lazarsfeld y Robert K. Merton, representantes de una sociología cuantitativa, basada en hipótesis controladas y muestreo estadístico –y, aunque Glaser fuese crítico de estas posturas de verificación de teorías, siempre fue más objetivista que Strauss–. Con esta información, se comprenden las diferencias epistemológicas que distanciaron, conceptual y metodológicamente, a estos dos investigadores, que terminaron trabajando, de forma independiente, sus respectivas visiones sobre la teoría fundamentada.

En este brevísimo recorrido, no puede dejarse a un lado la última vertiente de la teoría fundamentada, de corte constructivista, planteada hace algunos años por una estudiante de doctorado de ambos, Kathleen C. Charmaz (2000, 2006). Charmaz va más allá cuando plantea la necesidad de tener en cuenta el punto de vista del observador: el posicionamiento del investigador en relación con los participantes, lo cual lo conecta con sus valores y con los hechos que observa. Por ello, aunque el punto de vista del investigador es uno más, el que más interesa es el de los participantes. En una entrevista concedida a *Qualitative Sociology Review*, Charmaz se referió a que la sociología buscaba ofrecer conocimientos y teorías aplicables a una amplia gama de contextos, pero que era importante ser consciente de los sesgos y limitaciones de los datos que se utilizaban para generar dichos conocimientos (Puddephatt, 2006).

En esta espiral metodológica, que es la teoría fundamentada, subyace un método que propone maneras de pensar la realidad social y unas técnicas que siguen siendo muy útiles para estudiarla. Como se planteó, aquí se opta por la perspectiva de Strauss y Corbin (2002), ya que conservan, de muchas maneras, la base epistemológica del interaccionismo simbólico, en el que,

según Giraldo-Ramírez (2009), el investigador se esfuerza por rastrear las comprensiones de los significados que los sujetos le otorgan a su experiencia. Estos significados, a su vez, dependen de los procesos de interacción social y se construyen por ellos.

## Dos pilares de la teoría fundamentada: los diseños emergentes y el análisis comparado

La teoría fundamentada puede clasificarse dentro de los diseños emergentes, pues va más allá de los estudios previos y los marcos conceptuales y teóricos preconcebidos. En ella se despliega una estrategia que parte de entender una realidad (como cambiante y dinámica, dependiente del significado que le dan los sujetos), una forma de investigar consecuente con esa concepción de realidad y con un propósito, que es el de producir teoría sustantiva. Esto quiere decir que en esta no hay una manera preconcebida de comprender y explicar esa realidad, sino que en su abordaje se generen las estrategias para dicho propósito.

En este contexto se habla de diseño emergente en investigación cualitativa, que implica que, sobre la marcha, el investigador va tomando decisiones en función de lo que va emergiendo de los datos. Estas decisiones son de orden metodológico, puesto que el investigador debe planear nuevas búsquedas, diseñar instrumentos adecuados a la situación, plantear nuevas preguntas, realizar muestreos teóricos que permitirán validar los datos recogidos y refinar la conceptualización.

En cuanto al análisis comparado, es concebido desde la perspectiva del Grupo EAV, como una estrategia fundamental para garantizar la validez y pertinencia de los datos y el ajuste y funcionamiento, que, según Glaser y Strauss (1980), citados por Giraldo-Ramírez (2009), son las dos formas de validación. El procedimiento del análisis comparado hace parte de los demás procedimientos y técnicas que se utilizan en la recolección de los datos y en la codificación de los mismos y funciona de manera paralela a ellos para la definición de teorías.

El análisis comparado precisa de la implicación directa de quien investiga en lo investigado y de una acotación intensa del fenómeno objeto de estudio. Acotar significa reducir los datos, identificar categorías y centrarse en categorías centrales y sus relaciones, lo cual configurará el marco explicativo

del fenómeno. La reducción se hace necesaria, porque centra más el interés del investigador en las relaciones que emergen de los incidentes analizados que en la descripción exhaustiva del incidente mismo. A la reducción de categorías y al desarrollo de teoría se llega a través del proceso de codificación, que implica sistematicidad en la recolección y análisis de los datos. Todos los conceptos relevantes se identifican con códigos que le son asignados a cada pieza.

El análisis comparado le sugiere al investigador que los datos recogidos en el campo pueden compararse de acuerdo con sus propiedades y dimensiones en función de otras teorías o contextos, que también le sugieran nuevas relaciones y posibilidades de comprender y explicar el fenómeno.

## Hacia la construcción de la teoría: los momentos

En la teoría fundamentada, el desarrollo del proceso investigativo consiste en categorizar sistemáticamente los datos hasta que de ellos emerjan los patrones para delimitar la teoría. Ello implica los procesos de descripción, ordenamiento conceptual y teorización y, dentro de estos, la codificación, elaboración de memorandos analíticos que interpreten los datos obtenidos, la identificación de una o varias categorías nucleares, el ordenamiento conceptual de los memos analíticos y la escritura de la teoría. Estos procesos no son lineales y tienen el propósito de lograr la consolidación de una teoría fundamentada en los datos, lo cual es la principal diferencia entre este método y otros que son propios de la investigación cualitativa.

### Momento uno: la descripción

Strauss y Corbin (2002) definen la descripción como el procedimiento en el que se usan las palabras “para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, un aspecto del programa, una escena, experiencia, emoción o sensación; el relato se hace desde la perspectiva de la persona que realiza la descripción” (p.17). Cuando se describe una situación, un lugar o una persona, se incorporan conceptos, por lo menos, de manera implícita (por ejemplo: tipos de almacenes de un lugar y las características de una persona). El siguiente ejemplo ilustra el carácter implícito de conceptos como variedad o promoción de los productos:

Hay diferentes clases de almacenes con productos insólitos. Todo huele y parece diferente, me provoca tocarlo y probarlo todo. Se ven almacenes que venden toda suerte de pescados y moluscos de aspecto extraño. Algunos exhiben patos asados de apariencia succulenta colgando por las ventanas. Hay almacenes con toda clase de vegetales inimaginables, muchos de ellos son nuevos para mí. Hay almacenes de joyas, de peces exóticos. Restaurantes que invitan a entrar, y mercaderes que venden abalorios y suvenires chinos. (Strauss y Corbin, 2002, p.19)

Los conceptos son un material fundamental para el proceso de codificación. La conceptualización requiere de la identificación de conceptos “que funcionen efectivamente como instrumentos de análisis del mundo empírico objeto de estudio” (Giraldo-Ramírez, 2009). Ello implica “la descomposición de los datos en partes discretas que se examinan y se comparan para buscar similitudes y diferencias. Para ello, es necesario empezar con una clasificación de los objetos” (p. 2).

De acuerdo con los planteamientos de Giraldo-Ramírez (2009), cuando se refiere a este procedimiento, enfrentar esta tarea exige tener en cuenta cinco condiciones:

1. Distintos objetos poseen un rasgo que los une. El primer paso es identificar ese rasgo.
2. Por este rasgo, los objetos se unen en una clase. Para ello, es necesario maximizar las similitudes de los objetos.
3. Cada objeto singular, que forma parte de una clase, además del rasgo dado, posee muchos rasgos que no son esenciales para el caso particular que interesa. Aquí se minimizan las diferencias (aunque en un paso posterior se deba realizar el proceso inverso, es decir, enfatizar las diferencias entre los casos analizados).
4. El analista puede nombrar los objetos de acuerdo con el significado (denominación o etiquetación) que surge de examinarlos comparativamente y en contexto.
5. El nombre puede tomarse directamente de las fuentes o de las palabras de los propios entrevistados (código *in vivo*)”. (pp. 2-3)

## Momento dos: el ordenamiento conceptual

El ordenamiento conceptual es definido por Strauss y Corbin (2002) como el proceso de organización y clasificación de los datos, con la consideración de sus propiedades y dimensiones. Puede hacerse de acuerdo con la organización de los datos en categorías (o, a veces, clasificaciones) discretas, con los pasos o etapas o con la organización de información de diferentes tipos de actores o acciones (que incluye tanto a personas como a organizaciones).

Con el ordenamiento conceptual se espera que, al final, el investigador desarrolle de manera sistemática los productos del análisis para convertirlo en una teoría. No contempla necesariamente que se relacionen las clasificaciones entre sí para formar esquemas explicativos, pero sí que se vislumbren categorías nucleares de las que pueden depender otras categorías.

## Momento tres: la teorización

Según de la Cuesta (2006), el nombre asignado a la teoría fundamentada se sustenta en que se construye teoría mediante los procedimientos analíticos y en que está basada en los datos. El tipo de teoría que se construye se denomina sustantiva.

“La teoría sustantiva se edificaría en torno a ámbitos muy delimitados o particulares de la realidad social o cultural sobre los que la teoría formal no ha desarrollado una comprensión y una conceptualización específica. La teoría sustantiva tiene la posibilidad de dar cuenta de realidades humanas singulares, porque se alimenta con los procesos de recolección de datos de la investigación en curso, de una manera dinámica y abierta, diferente a la de los procedimientos deductivos de la llamada teoría formal o general, cuya preocupación por la verificación le lleva a mantener una perspectiva relativamente estática y cerrada por su apego a la generalidad”. (Sandoval, 1996, pp. 72–73)

Los aportes metodológicos básicos hechos por Glaser y Strauss (1967), para que el investigador logre la teorización, se resumen en dos procedimientos fundamentales: el método de comparación constante y el muestreo teórico. Ambos, utilizados paralela y continuamente, llevan implícito “un trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, semántico y explicativo” (Strauss y Corbin, 2002, p. 24). Esas condiciones definen la teorización.

La teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase. Esta última es importante, porque “por mucho que describamos un fenómeno social con un concepto teórico, no lo podemos usar para explicar o predecir. Para explicar o predecir necesitamos una declaración teórica, una conexión entre dos o más conceptos” (Hage, 1972, citado por Strauss y Corbin, 2002, p. 25).

La teorización en la teoría fundamentada se concibe como la definición de los conceptos de acuerdo con sus propiedades y dimensiones específicas. Se entiende por ‘propiedades’ las características de una categoría, y por ‘dimensiones’, la escala en la que varían esas propiedades. Este proceso de conceptualización conduce a niveles más altos de abstracción y espera alcances de generalización, lo cual deriva, para el investigador, según Galeano (2004), procesos de inducción, deducción y verificación, en los que se rescata su experiencia personal, es decir, sus vivencias como investigador y como lector.

## Técnicas de análisis ofrecidas por la teoría fundamentada

Ver más allá de lo obvio para descubrir lo nuevo requiere el uso de herramientas analíticas a las que el investigador no debe adherirse de manera rígida, sino utilizarlas hábilmente. Esta es una de las premisas de la teoría fundamentada que les proporciona a los profesionales dedicados a la investigación esas herramientas para trabajar con los datos.

Es claro que en este método la recolección de los datos y el análisis (por medio del uso de herramientas analíticas) ocurren en secuencias alternadas. De este modo, cuando se trabaja con los datos, se formulan preguntas, se hacen comparaciones y se recogen más datos. Este aspecto debe ser de total comprensión y manejo por parte de los investigadores, pues es otra manera de concebir la investigación, ya que no se realiza en etapas lineales y con base en análisis finalistas, sino que se va al campo de manera permanente y se analiza constantemente.

A continuación, se presentan algunas de estas técnicas. Pero antes es preciso señalar que Strauss y Corbin (2002) las sugieren, en especial, como formas útiles para analizar los datos, y que pueden ser utilizadas dentro de

otras opciones metodológicas de orden cualitativo. Por ejemplo, cuando se hace un estudio de caso, no necesariamente hay que declararse dentro de la teoría fundamentada para hacer un análisis de este tipo.

## Las operaciones básicas: formular preguntas y hacer comparaciones

Las dos operaciones básicas, formular preguntas y hacer comparaciones, son “absolutamente necesarias”. La primera se refiere a preguntas efectivas que apunten a aumentar la comprensión del investigador de la realidad empírica estudiada. Según Dewey (1938, citado por Strauss y Corbin, 2002), apunta a que la interacción entre problema-indagación y las respuestas estimulen la formulación de más preguntas. De ahí que lo esencial de esta herramienta sea buscar las respuestas para que se generen nuevas preguntas.

La clasificación de las preguntas pone al investigador en sintonía con lo que los datos pueden estar indicando (preguntas sensibilizadoras) y lo ayudan a ver el proceso, la variación y cosas semejantes (preguntas teóricas) y a reorientar el análisis. Las preguntas cambian con el tiempo y avanzan en abstracción al tiempo, que va consolidando el ordenamiento conceptual.

La segunda operación básica es hacer comparaciones, que es un rasgo esencial del método. En las primeras etapas de la investigación se pueden hacer comparaciones entre clases de objetos, incidentes o actos: “el objetivo [...] es sensibilizarse al número y tipos de propiedades que pueden pertenecer al fenómeno, puesto que de otra manera podrían no ser advertidos o advertirse mucho más tarde” (Strauss y Corbin, 2002, p. 90). Más adelante, en etapas avanzadas, se habla no sólo “de comparar incidente con incidente para clasificarlos, sino que hacemos uso de lo que llamamos comparaciones teóricas para estimular nuestro pensamiento sobre las propiedades y dimensiones para dirigir nuestro muestreo teórico” (p. 86). Las comparaciones teóricas no se aplican a los datos, sino que son una estrategia para examinarlos.

Las comparaciones teóricas son herramientas (una lista de propiedades) para observar algo con alguna objetividad en vez de darle un nombre o clasificarlo sin un examen profundo del objeto en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Si las propiedades se hacen evidentes en los datos, entonces no necesitamos basarnos en estas herramientas.

“Sin embargo, debido a que no siempre es evidente a “ojo desnudo”, y porque nosotros como humanos también somos falibles en nuestras interpretaciones a pesar de todos los intentos de “deconstruir” un acontecimiento, incidente o entrevista, existen momentos en los que no es tan fácil hacerlo y tenemos que detenernos y preguntarnos: “¿qué es esto?”. Cuando se realiza esta pregunta, el análisis se apoya, aunque inconscientemente, en las propiedades del objeto que no se conoce aún para hacer comparaciones” (p. 89).

Poner en práctica la operación “hacer comparaciones” le ayuda al investigador a salirse de las maneras comunes de pensar y lo estimula a formular nuevas preguntas, a no describir lo específico de algo, por ejemplo, las propiedades que comparten varios fenómenos o sus diferencias.

En síntesis, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), formular preguntas y hacer comparaciones teóricas:

- Ayuda a los analistas a captar el significado de los acontecimientos o sucesos que, de otras maneras, podrían parecer oscuros.
- Ayuda a sensibilizar los investigadores en cuanto a posibles propiedades y dimensiones que se hallan en los datos, pero que están sin descubrir.
- Sugiere preguntas de entrevista u observaciones adicionales basadas en el análisis teórico en desarrollo.
- Ayuda a los analistas a pasar más rápidamente de un nivel de descripción a uno de abstracción.
- Contrarresta la tendencia a ceñirse demasiado a un caso individual y lleva de inmediato el análisis a un nivel más abstracto.
- Obliga a los investigadores a examinar las suposiciones básicas, sus sesgos y perspectivas.
- Obliga a un examen más minucioso de la teoría que está evolucionando, lo que, a veces, da como resultado la cualificación o cambio del marco teórico inicial.
- Hace más probable que los analistas descubran tanto la variación como los patrones generales.
- Asegura la probabilidad de una postura más creativa y libre con respecto al análisis de los datos.
- Facilita la vinculación y densificación de las categorías. (p. 94)

## Técnicas de análisis complementarias

Las herramientas analíticas acercan al investigador a las propiedades y dimensiones de una categoría. Le permiten examinarla y compararla con otras para definirla con precisión. Las herramientas de este tipo que propone la teoría fundamentada y que complementan las operaciones básicas son:

El análisis por medio del examen microscópico de los datos es un análisis detallado, “línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas” (p. 63). Este análisis se hace a “entrevistas, notas de campo a partir de la observación, videos, periódicos, memorandos, manuales, catálogos y otras modalidades de materiales pictóricos o escritos” (Silverman, 1993, citado por Strauss y Corbin, 2002, p. 64). Tomemos un ejemplo de Strauss y Corbin, (p. 67-68) para hacer más claridad al respecto:

- **Cita del trabajo de campo.** Cuando yo escuché el diagnóstico, me asusté. Me dio pánico. Todo estaba marchando bien al principio de este embarazo, y me sentía bien, pues no sentía mareos matutinos y tenía amucha energía. Entonces, de repente, me dijeron que tenía diabetes. Me pareció terrible, pues este es mi primer bebé. Mi primera preocupación era por él. Me preocupo por el bebé, pues lo quiero mucho. En realidad, estoy muy asustada porque he esperado demasiado tiempo para tener este bebé y no quiero que nada marche mal.
- **Discusión y comentarios.** Profesor: centrémonos en la primera palabra: “cuando”. ¿Qué podría significar la palabra “cuando”?

Estudiante: para mí, representa tiempo. Un punto en el tiempo. Algún tiempo, indeterminado, en el pasado.

Profesor: bien, podría significar algún tiempo en el futuro. Como, por ejemplo, “cuando el teléfono suene, yo voy a contestar porque supongo que él me va a llamar”.

Estudiante: “cuando” también establece una condición. [Indica que] algo está sucediendo. [Es una] pregunta que te fuerza a buscar [respuestas].

Profesor: supongamos que lo dicho no fuera “cuando”, sino [más bien] “siempre y cuando”. ¿Entonces, qué?

Estudiante: “entonces” significa para mí que hay un tiempo repetido. Un patrón de algo que sucede [...]

Profesor: podríamos imaginar cantidades de propiedades de este “cuando” y los acontecimientos que lo acompañan. Esto no tiene fin, y solo algunos de ellos pueden ser importantes para su investigación y en los datos, aunque eso es algo que debe descubrirse.

- **Análisis de una palabra, frase u oración.** “Esta técnica es especialmente valiosa porque le permite al analista plantear preguntas sobre posibles significados, supuestos o buscados” (Strauss y Corbin, 2002, p. 101). Es decir, se centra en las diferentes interpretaciones o significaciones que puede tener una palabra o frase. Evita que el investigador analice los datos, apoyado en sus preconcepciones.

Tomemos, por ejemplo, la palabra “droga”. Para una persona que necesita cierta droga para vivir, el término puede significar “dadora de vida”. Para otra persona, “esas píldoras que uno encuentra en cualquier estante y se las toma para el dolor de cabeza”. Para un adicto, podría significar “alivio”. Para los seres queridos del adicto podría significar “dolor” (Strauss y Corbin, 2002, p. 102).

- **La técnica de la voltereta.** Es una técnica adicional de comparación. Su utilización lleva al investigador a voltear un concepto con el ánimo de obtener de él una perspectiva diferente del mismo.

Por ejemplo, otro concepto que pertenece a los adolescentes y la droga es el “acceso”, que tiene la característica de ser “fácil”. Para entender mejor lo que se quiere decir con un “acceso fácil”, podemos preguntar lo opuesto. ¿Qué sucedería a los adolescentes con las drogas si su acceso fuese “difícil”, o sea, que tuviera que viajar una distancia grande para obtenerla, preguntar por todas partes o pasar por un cierto examen antes de obtenerla? ¿Sería diferente la cantidad o tipos de uso de droga de los adolescentes si el acceso fuera “difícil”? Una vez que pensamos lo que el “acceso difícil” podría significar, podemos regresar a nuestra entrevista con más preguntas para formular sobre lo que pueda significar el “acceso fácil” en términos de cantidad, tipo y frecuencia de uso de drogas (Strauss y Corbin, 2002, p.104).

- **Comparación sistemática de dos o más fenómenos.** Al igual que la técnica de la voltereta, atiende a la comparación. Por medio de ella, el investigador busca propiedades de un fenómeno y lo enfrenta con otro, busca sus variaciones y similitudes.

Un ejemplo de comparación distante puede ser la que se realiza entre la “experimentación limitada” con las drogas y el concepto de “violinista profesional”. Primero, uno deberá hacer la lista de las propiedades del “violinista profesional” (por ejemplo, frecuencia de la práctica, intensidad con que toca, exigencias del tiempo y de los viajes, grado de interés por tocar relacionado con el interés de otras actividades). Entonces, se vería si algunas de esas propiedades se pueden aplicar al uso de las drogas (Strauss y Corbin, 2002, p. 105).

## En busca de la teorización

La conceptualización y posterior teorización implican descubrir, nombrar y descomponer los datos minuciosamente y compararlos para buscar similitudes y diferencias. Con base en los planteamientos de la teoría fundamentada, el descubrimiento de conceptos exige abrir el texto y develar los pensamientos, ideas y significados contenidos en él. A ello se le denomina “codificación abierta”. Como ya se mencionó, estrategias como el análisis, línea por línea, el examen minucioso de los datos, frase por frase y, a veces, palabra por palabra son formas de hacer codificación abierta.

La teorización requiere el proceso de relacionar categorías a sus subcategorías alrededor de un eje categorial, a lo que se denomina “codificación axial”. Esta codificación se realiza para formar unas explicaciones más precisas de los fenómenos.

El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se facturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar una explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos (Strauss y Corbin, 2002, p. 135).

Aludiendo, en primera instancia, a la conceptualización, entendida como la etiquetación de un fenómeno, es importante tener en cuenta que la manera como el investigador interprete los atributos de objetos, acontecimientos, acciones, entre otros, determinará la manera en que se clasificarán los conceptos. El siguiente ejemplo ilustra esta forma de etiquetación (codificación) que ayuda en la conceptualización. Lo que está en corchetes es la etiqueta:

*Entrevistador:* cuéntame sobre los adolescentes y el uso de drogas.

*Entrevistada:* a mí me parece que los adolescentes usan las drogas para liberarse de sus padres [“acto rebelde”]. Pues... no sé. Yo solo puedo hablar por mí misma. Para mí, esta era una experiencia [“experiencia”] [código *in vivo*]. Uno oye mucho acerca de las drogas [“hablar de drogas”]. Uno oye que son malas para uno [“connotación negativa” del “hablar de drogas”]. Se consiguen fácil [“oferta asequible”]. Uno se mete en ellas porque son fáciles de conseguir [“acceso fácil”] y porque es como una cosa nueva [“experiencia novedosa”]. ¡Es una bacanería! ¿Sabes?, es algo que es malo para uno, un tabú, un “no” [“contradicción negativa”].

Es importante tener en cuenta que los “códigos *in vivo*” son las etiquetas o nombres que se pueden tomar de los entrevistados mismos. En el ejemplo anterior la palabra “experiencia” se convierte en un concepto-código *in vivo* que se retoma de las palabras de la persona entrevistada. Los códigos *in vivo* son una fuente importante de nombres de categorías. “Cuando se aplican a las categorías, son términos atractivos que de inmediato llaman nuestra atención hacia ellos” (Strauss y Corbin, 2002, p.127).

Volviendo a la conceptualización, alternamente a ella, el investigador va elaborando memorandos o registros de sus pensamientos, interpretaciones que nutrirán el refinamiento de la teoría o determinarán que es necesaria la recolección adicional de datos. Ejemplo:

Comenzamos nuestro análisis renglón por renglón con el primer párrafo.

1. *Entrevistador:* háblame de los adolescentes y el uso de drogas.

2. *Entrevistada:* me parece que los adolescentes usan las drogas para liberarse de sus padres.

Lo primero que me impresiona de esta oración es la palabra “uso”. Se trata de un término extraño, porque cuando se le saca del contexto de la droga, la palabra significa que un objeto o una persona han sido empleados para algún propósito e implica un acto dirigido y voluntario. Comparándolo, cuando pienso en un computador, pienso en que se usa para efectuar una labor. Lo concibo como algo que está a mi disposición, y que controlo en cuanto a cómo, cuándo y dónde se usa. Lo uso para facilitar la escritura. Es una ayuda, un objeto externo a mí, que uso bajo ciertas condiciones. Ahora bien, cuando vuelvo y pienso sobre “usar” drogas, la palabra puede significar simplemente “tomar” o “ingerir” (Strauss y Corbin, 2002, p.121).

Actualmente existen diversos programas de computador (Nvivo y Atlas.ti, por ejemplo) cuyas aplicaciones le facilitan al investigador los procesos de codificación, construcción de memorandos, análisis y relación entre categorías. Ya en la vía de la codificación axial, acto de relacionar categorías a subcategorías, el investigador debe seguir procedimientos como:

- Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
- Identificar la variedad de condiciones, acciones / interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
- Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras.
- Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí. (Strauss y Corbin, 2002, p.137)

Es indispensable tener en cuenta que las codificaciones, axial y abierta, no son secuenciales. Alternadamente se buscan conceptos mientras se buscan y construyen relaciones entre ellos. Estas actividades alternas se realizan hasta que se sature la teoría, es decir, cuando ya no emerge información nueva y ya se han agotado todas las preguntas y comparaciones.

## Refinamiento de la teoría

Al procedimiento de integrar y refinar la teoría se le denomina “codificación selectiva”. En ella, finalmente, los datos se vuelven teorías. El primer paso es determinar una categoría central. Su escogencia, según Strauss y Corbin (2002), debe atender a criterios como:

- Otras categorías centrales se relacionan con ella.
- Aparece frecuentemente en los datos.
- No es forzada la relación lógica y consistente con otras categorías.
- Crece a medida que se refina analíticamente.
- Cuando varían las condiciones del fenómeno se mantiene como categoría central.

Para organizar las relaciones entre conceptos y ampliar el esquema teórico que busca la consistencia interna, completar las categorías poco desarrolladas, “espulgar” el exceso de datos e ideas que no encajan con la teoría que se está consolidando, son útiles los memorandos y diagramas.

Los memorandos y diagramas proporcionan un depósito de ideas analíticas que pueden clasificarse, ordenarse, agruparse y recuperarse, de acuerdo con el esquema teórico que va evolucionando. Esta capacidad es útil cuando llega la hora de escribir sobre un tema o cuando el analista quiere hacer una referencia recíproca de las categorías o evaluar su progreso analítico. (Strauss y Corbin, 2002, p. 239)

Estos deben estar fechados, llevar título y ser más conceptuales que descriptivos. Hacer memorandos y diagramar es útil para el investigador, porque le permite distanciarse de los datos para lograr el trabajo con conceptos, y no con los detalles de los datos.

En el proceso de refinar la teoría, el muestreo teórico, estrategia fundamental de la teoría fundamentada, maximiza las oportunidades del investigador para descubrir variaciones entre conceptos a partir de la comparación. El propósito del muestreo teórico es llegar a lugares, personas y acontecimientos relacionados con el fenómeno estudiado que no han sido explorados (por ejemplo, actores que no han sido entrevistados y que pueden ser fuente valiosa de información) y que posibilitan que se amplíe la dimensión de los conceptos, puesto que aumenta la anterior recolección de datos. El procedimiento de muestreo teórico se hace más específico con el avance del proceso de análisis; pues, desde la teoría que se va consolidando, se genera la lógica de las nuevas búsquedas.

Igual que las herramientas de análisis, el muestreo teórico no es una actividad establecida únicamente para la etapa final del proceso de investigación: se realiza de manera alterna de acuerdo con el propósito de los tres tipos básicos de procedimientos de codificación (abierta, axial y selectiva).

## Consideraciones finales

Lograr las comprensiones mediante proceso alternado de recolección, sistematización y análisis de datos, exige del investigador un conjunto de habilidades y capacidades que le permitan un mirada retrospectiva y crítica, pensar de manera abstracta, flexibilidad y apertura a la crítica y sensibilidad en la escucha, puesto que, como lo señaló Strauss (1987), la construcción de teoría con

esta perspectiva es un proceso de aprendizaje que implica persistencia y trabajo duro. Lo importante es que el investigador descubra el valor del método, porque su capacidad radica en fundamentar la teoría en los datos y en la interpretación de los mismos de manera sistemática, es decir, la teoría va emergiendo en el ir y venir del investigador entre los datos y en la interacción constante con estos.

## Referencias

- Charmaz, K. (2007). Grounden Theory in the 21ST Century. Applications for Advancing Social Justice Studies. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 507-536). Sage Publications Inc.
- de la Cuesta, C. (2006). Grounded Theory: Una aplicación de la teoría fundamentada a la salud. Cultura de los cuidados. *Revista de Enfermería y Humanidades*, 20, 136-140. <https://www.redalyc.org/pdf/101/10101904.pdf>
- Galeano, M. (2004). *La teoría fundada: arte o ciencia. Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1980). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Giraldo-Ramírez, M.E. (2009). El Interaccionismo Simbólico, un enfoque metodológico para la investigación de las TIC en Educación. *Monográfico Maestría en Educación*. 1 (pp. 108 – 112). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Morse, J. M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Puddephatt, A. J. (2006). Special: An Interview with Kathy Charmaz: On Constructing Grounded Theory. *Qualitative Sociology Review*, 2(3), 5-20. [http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/Volume5/QSR\\_2\\_3\\_Interview.pdf](http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/Volume5/QSR_2_3_Interview.pdf)
- Raymond, E. (septiembre 2005). La teorización anclada (Grounded Theory) como método de investigación en ciencias sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta moebio* 23, 217-227. <https://www.moebio.uchile.cl/23/raymond.html>
- Sandoval, C. (1996). Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos. Investigación cualitativa. En G. Briones, *Módulos de investigación social. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* (pp. 53-95). Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Valles, M. (2005). Metodología y tecnología cualitativas: actualización de un debate, desde la mirada más atenta en la obra de Barney G. Glaser. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 9(24),145-168. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297125218006.pdf>

# El estudio de casos. Una apuesta por una indagación detallada y situada

Dra. Gloria María Álvarez Cadavid

*El objetivo primordial del estudio de un caso  
no es la comprensión de otros.  
La primera obligación es comprender este caso.*  
Stake (1998)

**E**ntre las dudas, quizás prejuicios, que se ciernen respecto al estudio de casos, la primera que se le podría presentar a un investigador interesado en optar por este método es lo confuso de su ubicación en algunas taxonomías o propuestas clasificatorias que ubican y nombran el estudio de casos como una metodología, como un método o como una estrategia metodológica. Lo anterior no encerraría, en principio, una confusión dado que, en muchas oportunidades, las taxonomías no aportan claridad en la comprensión de conceptos que dicha elección implica; pero, en este caso, lo que dificulta esa disparidad es la denominación del estudio de casos: ¿método o metodología?

De acuerdo con lo planteado por Taylor y Bogdan (1992), la metodología se puede entender como el modo en que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas. La forma de realizar una investigación depende de los supuestos, intereses y propósitos, aspectos que, a su vez, tienen una estrecha relación con la manera en que se concibe el conocimiento y la realidad. Estos

autores destacan dos perspectivas teóricas que, en cuanto a la metodología, han prevalecido: el positivismo y la fenomenología. La primera de ellas busca los hechos o las causas independientemente de los individuos; es decir, los fenómenos son externos a los sujetos y la realidad no depende de la mirada de las personas, sino que está por fuera de estas. La segunda perspectiva teórica busca entender los fenómenos sociales desde los propios actores; por tanto, se centra en la experiencia de los individuos y sus interpretaciones de la realidad: la fenomenología es la esencia de la concepción metodológica cualitativa.

De acuerdo con las dos perspectivas señaladas, la metodología comporta unos métodos, en algunos casos compartidos por ambas perspectivas,<sup>1</sup> que orientan el camino que debe seguir una investigación. El método dicta las formas concretas o los modos específicos de enfocar y organizar la indagación. En este sentido, tal como se definió desde ambos macroproyectos de la maestría, el estudio de casos se nombrará y planteará como método de investigación a lo largo de este capítulo.

Además de esta primera duda sobre la ubicación del estudio de casos dentro de los enfoques metodológicos, su abordaje como método de investigación social es un tema que se inicia bajo sospecha; en otras palabras, sobre los estudios de casos pesa el manto de su dudosa validez. Sin embargo, en el mundo científico se han escrito muchas páginas sobre el tema, y hoy es un método que, a nuestro modo de ver, ha superado estas discusiones, así como se ha superado la dicotomía entre la científicidad de los enfoques o paradigmas cualitativos respecto a los cuantitativos.

Sin embargo, es interesante iniciar este recorrido, precisamente, con una exposición de los argumentos que dan claridad sobre el estatus científico del estudio de casos, de tal manera que se despejen las dudas con las que todo investigador, atraído por este método, inicia sus búsquedas. Una vez expuestos dichos argumentos, nos enfocaremos en las características, las técnicas y las tendencias en los estudios de casos, con el fin de brindar elementos para orientar los diseños metodológicos de quienes se aproximan a este método como opción investigativa.

---

1 Es importante anotar que el estudio de casos ha sido utilizado, por igual, desde los enfoques cualitativos y cuantitativo. El presente capítulo se refiere a las implicaciones metodológicas desde la perspectiva cualitativa.

## El estudio de casos: dudas y malentendidos sobre la validez

Si bien la bibliografía sobre el estudio de casos no es muy abundante, en buena parte de ella hay referencias sobre las dudas respecto a su validez, al tiempo que se nota un ánimo por aportar razones que fortalecen su estatus científico. Uno de los autores que con mayor claridad brinda argumentos a estas críticas es Bent Flyvbjerg (2004), quien presenta lo que ha denominado los cinco malentendidos sobre el estudio de casos:

- El conocimiento teórico es más valioso que el conocimiento práctico.
- No podemos generalizar a partir de un solo caso; por tanto, el estudio de un solo caso no puede contribuir al desarrollo científico.
- Los estudios de casos son más útiles para generar hipótesis, mientras otros métodos son más adecuados para verificar las hipótesis y construir las teorías.
- El estudio de casos contiene un sesgo hacia la verificación.
- Suele ser difícil resumir estudios de casos específicos.

A estos prejuicios señalados por Flyvbjerg se suman otras prevenciones, como la mirada despectiva por circunscribirlo a la presentación de evidencias anecdóticas, de corte narrativo, que para tradiciones investigativas clásicas no tienen el mismo peso científico que los datos estadísticos. Además, el estudio de casos ha estado asociado a investigaciones preliminares y exploratorias, tendencia dentro de la que subyacen prevenciones respecto a su rigor.

Siguiendo, en buena parte, algunas de las reflexiones de Flyvbjerg, y con el apoyo de otros autores (Bonache, 1999; Sandoval Casilimas, 1996; Stake, 1998; Taylor y Bogdan, 1992; Yacuzzi, 2005; Yin, 1981), a continuación, se presentan algunas ideas que servirán para desvirtuar los prejuicios existentes sobre el estudio de casos en las ciencias sociales. Estas afirmaciones se respaldarán con varios principios del enfoque fenomenológico y de la teoría fundamentada, puesto que son bases conceptuales que se encuentran en la misma esencia de la epistemología de la investigación cualitativa.

## La generalización: ni búsqueda ni fin

La imposibilidad de generalizar desde un caso o varios de ellos ha sido una de las críticas más recurrentes contra este método. Sin embargo, el recorrido, y en especial la reflexión en torno a los tipos de conocimiento, ha dejado claro que las ciencias sociales y humanas definen un conocimiento que es contextual, situado, esto es, una construcción subjetiva e intersubjetiva que se construye de acuerdo con las interpretaciones que tienen, sobre su propia experiencia, dichos sujetos. Esta experiencia se ubica dentro de una realidad individual y social que depende, a su vez, de las interpretaciones que los otros tienen sobre esa experiencia, y en la cual intervienen distintas mediaciones, tal como la producida por los procesos de la interacción entre los individuos.

En otras palabras, aquí se habla de un conocimiento que mira la realidad desde la lente del interaccionismo simbólico<sup>2</sup> (Blumer, 1981). Este enfoque es uno de los soportes conceptuales de la denominada teoría fundamentada, o *Grounded Theory* (Strauss y Corbin, 2002),<sup>3</sup> la cual tiene implicaciones metodológicas que definen el tipo de conocimiento que se produce y la forma en que este se construye. Algunas de estas implicaciones son las siguientes:

- La exploración del campo es constante y sistemática; es decir, no se hace como producto de un diseño terminado y durante un período limitado previamente, sino que el trabajo de campo es recurrente, se vuelve a él en distintas ocasiones, previa sistematización de los datos obtenidos en la visita anterior al mismo.
- El diseño es emergente, lo cual implica que los investigadores deben estar atentos a las señales significativas de los datos teóricos y de campo para configurar el camino investigativo.
- La teoría se genera por esta interacción constante de los textos de los hallazgos, y no como producto al final de la investigación; esto es lo que Strauss y Corbin (2002) denominan el análisis comparado constante.

---

2 Ver capítulo: "Interaccionismo simbólico, un enfoque metodológico para la investigación de las TIC en Educación".

3 Ver capítulo: "La teoría fundamentada: herramienta para la construcción de teoría en investigación cualitativa", el cual aporta otras comprensiones sobre el texto aquí citado de Strauss y Corbin.

Los anteriores principios se pueden ver aplicados en la descripción de un diseño metodológico por estudio de casos, tal como lo presenta Robert Stake (1998), autor de uno de los textos más referenciados sobre el tema.

Cuando diseñamos un estudio de casos, los investigadores no confiamos la interpretación a la identificación de variables y al desarrollo de instrumentos con anterioridad a la recogida de datos, ni al análisis e interpretación para el informe final; por el contrario, destacamos la presencia de un intérprete del campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados (Stake, 1998, p. 21)

El cuestionamiento al estudio de casos sobre su limitada capacidad para la generalización también se ha relacionado con la preponderancia –o, más bien, tendencia cuantitativa– de las grandes muestras. Sin embargo, tanto las grandes muestras como los estudios de casos han probado, cada uno por su lado, la idoneidad para permitir conocer y entender distintas problemáticas. Por esa razón, hoy es claro que la elección de un método depende más del problema de investigación y sus circunstancias que de una decisión personal del investigador o de una división rígida y purista por un solo método. En este sentido, los diseños metodológicos no se crean para responder a una tendencia en boga, sino por el tipo de conocimiento que se quiere obtener, por la naturaleza del objeto de estudio y por la coherencia que esa apuesta epistemológica tiene con la totalidad del diseño investigativo.

De esta forma, la valoración de un estudio de casos no debe pasar por el tamiz de su posibilidades de generalización; por el contrario, el estudio de casos podría ayudar a modificar algunas generalizaciones previas y a darles relevancia a las relaciones contextuales que, a quien hace y a los posibles lectores de una investigación mediante estudio de casos, les permitan modificar generalizaciones o analizar si, a pesar de las diferencias contextuales, es posible aumentar la confianza en una generalización previa. En este aspecto, el recorrido por alguna literatura deja ver que el estudio de casos se ha utilizado como evidencia para la comprobación de teorías por falsación, lo cual también tiene sus críticas, ya que, como lo afirma Flyvbjerg (2004), la falsación no es tan fiable, puesto que siempre existe la posibilidad de que una falsación sea atribuible no a un error de la teoría, sino de la situación de comprobación. Además, la falsación no es un uso por el que apostemos en la práctica investigativa, y mucho menos nos interesa reforzar polarizaciones en las interpretaciones y el uso del estudio de casos. Más

bien, nuestra apuesta por el estudio de casos se argumenta en sus nexos, ya mencionados, con la teoría fundamentada, que compartimos plenamente, y en la relevancia que Stake (1998) le da al estudio de casos, puesto que se centra más en la comprensión que en la explicación, en la singularidad, en la complejidad y en la relación con el contexto. Precisamente por esto toma sentido nuestra opción por dicho método.

Para cerrar esta primera crítica sobre el poco alcance generalizador del estudio de casos, se puede decir que estos, más que contribuir a probar algo –o incluso a falsearlo– contribuyen a la comprensión de una realidad compleja y situada:

Uno puede generalizar sobre la base de un solo caso, y el estudio de un solo caso puede ser crucial para el desarrollo científico a través de la generalización como complemento o alternativa de otros métodos. Pero la generalización formal está sobrevalorada como fuente del desarrollo científico, mientras “la fuerza del ejemplo” está subestimada. (Flyvbjerg, 2004, p. 44)

### Ver lo que se quiere ver, un riesgo no exclusivo de los estudios de casos

Otra de las críticas frecuentes a los estudios de casos es su sesgo hacia la verificación, dado que se dice que no aplica métodos científicos que puedan frenar la tendencia a que el investigador quiera validar interpretaciones preexistentes. Sin embargo, este riesgo lo podrían correr todos los investigadores que no utilicen estrategias de contrastación y triangulación, bien sea de métodos, de fuentes o de investigadores. En general, el ser humano cuando adquiere un conocimiento tiende a buscar un apoyo confirmatorio, y esta característica también podría influir, a manera de sesgo, en los procesos investigativos basados en otros métodos; por tanto, es una labor permanente de un investigador estar atento a confrontar sus interpretaciones con las propias vivencias de los protagonistas y con el adecuado distanciamiento de los informantes y del campo.

De este modo se comprende que el peligro del sesgo hacia la verificación no es un asunto exclusivo del estudio de casos, puesto que el hecho de que se pueda dar cuenta de experiencias y permita conocer las interpretaciones del investigador no implica una falta de rigor en la manera en que se construyen dichas interpretaciones. Así, si un estudio de casos se usa para verificar o

validar interpretaciones previas, esta decisión no podría adjudicarsele *per se* a un método, sino al poco rigor o experiencia del investigador, quien, desde cualquier opción metodológica por la que se opte, deberá estar vigilante a ese deseo, casi natural, a la confirmación de preconceptos.

## La construcción de teoría también es posible desde el estudio de casos

Tanto el malentendido ya señalado por Flyvbjerg (2004) respecto a que los estudios de casos son más útiles para generar hipótesis, mientras otros métodos son más adecuados para verificar las hipótesis y construir las teorías, como la creencia de que los estudios de casos se usan más para investigaciones preliminares y exploratorias no son válidos en todas las situaciones, y como ya se dijo sobre la tendencia verificadora, este malentendido no es un riesgo exclusivo de un estudio de casos: dichos señalamientos pueden obedecer, más que a su misma naturaleza, a tradiciones investigativas que han marcado el estatus de algunos métodos.

La construcción de teoría en el estudio de casos es posible si el investigador así determina el alcance de su propuesta; sin embargo, el rigor en la construcción de teoría, una de las principales características que autores como Yacuzzi (2005) le adjudica al estudio de casos, está marcada por lo ya mencionado dentro del enfoque de la teoría fundamentada, en la cual la teoría se va generando en la dinámica del ir y venir permanente entre los datos de los hallazgos. En esa interacción constante en la que la teoría toma forma –proceso muy diferente a la presentación de resultados finalistas, producto de etapas que se suceden de manera lineal–, cada dato se valora al final del proceso, y no de forma constante, de tal manera que cada paso dado lleva en su huella la reflexión de lo andado.

Asociado al papel del estudio de casos en la construcción de teoría, Yacuzzi (2005) plantea que, si bien en el proceso de generar la validez es importante, es aún más necesario que una investigación señale relaciones y conexiones que pueden, incluso, modificar las posibles acciones y perspectivas ante una realidad. Este papel lo debe cumplir el investigador. No sobra decir que, en otro campo, esa función se les asignaría a pruebas técnicas, y no al juicio del sujeto que investiga. He aquí otra razón por la cual el estudio de casos es pertinente para la elaboración de teoría.

## La narración de historias como posibilidad para la comprensión de realidades y la comunicabilidad de las interpretaciones

---

La narrativa se puede considerar como la técnica básica del estudio de casos. “Las buenas narrativas enfocan de forma típica las complejidades y las contradicciones de la vida real” (Flyvbjerg, 2004, p. 24). Las descripciones densas pueden tener tanto o más valor que las generalizaciones teóricas, porque permiten ver la diversidad y las particularidades de los hechos. Los detalles tienen las claves de la comprensión: en ellos están las bases del sentido de una historia y permiten anticipar situaciones que hacen ver futuros posibles.

Las formas narrativas del estudio de casos consideran al lector como un intérprete de los datos, le permiten sacar sus propias conclusiones, lo hacen parte de la investigación, y no un lector sujeto a las interpretaciones unívocas del investigador:

El objetivo es permitir que el estudio sea diferentes cosas para diferentes personas, intento lograrlo describiendo el caso con muchas facetas –como la vida misma–, de modo que diferentes lectores sientan atracción o repulsión por diferentes cosas del caso. A los lectores no se les señala ningún camino teórico, ni se les da la impresión de que la verdad está al final de ese camino. Los lectores tendrán que descubrir su propio camino y verdad en el fondo del caso. (Flyvbjerg, 2004, p. 22)

En lo anterior se resume la esencia misma del enfoque fenomenológico, en el cual los datos en detalle no dejan lugar al resumen. En el estudio de casos lo que importa realmente son esos detalles, con los que cada lector puede arriesgar un análisis, sin que ello indique que las interpretaciones del investigador dejen de ser importantes; por el contrario, el investigador, desde el planteamiento mismo, ha puesto un marco de lectura a la narración; pero, al mismo tiempo, en el detalle permite otras interpretaciones, que pueden tener dificultades desde perspectivas metodológicas que privilegian los resultados finalistas.

Al hilo de lo anterior, Aldeman *et al.* (1980, citados en Cohen y Manion, 1990), señalan que un aspecto interesante del estudio de casos se refiere al acceso a los resultados o a su comunicabilidad, pues los resultados que se presentan en los estudios de casos son, en general, más accesibles a la gente:

Los estudios de casos presentan datos de investigación o evaluación en una forma más accesible públicamente que otros tipos de informes de investigación, aunque esta virtud se obtiene, hasta cierto punto, a expensas de su extensión. El lenguaje y la forma de presentación es afortunadamente menos esotérica y menos dependiente de la interpretación especializada que los informes de investigación convencionales. El estudio de casos es capaz de servir a múltiples audiencias. Reduce la dependencia del lector sobre asunciones implícitas no establecidas y hace el mismo proceso de investigación accesible. Los estudios de casos, por tanto, pueden contribuir a la democratización de la toma de decisiones (y a su mismo conocimiento). Lo mejor de todo es que permiten al lector juzgar las implicaciones de un estudio por sí mismo. (Cohen y Manion, 1990, pp.194-195)

## La naturaleza del estudio de casos

Sin lugar a dudas, los argumentos presentados en los párrafos anteriores dejan ver algunas de las características del estudio de casos. Para ampliar los principales elementos de este método, se propone la siguiente clasificación, que recoge los énfasis conceptuales que se hacen sobre el estudio de casos en algunas definiciones de autores reconocidos.

**Tabla 1.** Elementos centrales del método: Estudio de casos

Perspectiva del conocimiento que enfatiza	Estrategia que señala	Labor que cumple el investigador	Fuente
Dimensión interpretativa y subjetiva de los fenómenos educativos.	La observación de comportamientos y acciones durante un período largo de tiempo.	Entender los significados de las propias interpretaciones que las personas tienen sobre una situación.	Cohen y Maniñ, 1990
La realidad se afronta desde los diversos elementos que la componen y la interacción entre ellos. Apropiado para el estudio de realidades complejas. No solo permite la descripción, sino la reflexión contextualizada.	Observación de la interacción entre los distintos elementos que conforman el caso para hallar el significado y orientar las decisiones.	Reconocer las distintas variables de la realidad y sus formas de relación. Además, buscar los puntos de vista y percepciones de los participantes.	Montoya Sáenz y López - Barajas Zayas, 1995

Perspectiva del conocimiento que enfatiza	Estrategia que señala	Labor que cumple el investigador	Fuente
Estudia la particularidad y la complejidad de un caso singular, para comprender su actividad en circunstancias importantes. Tiene su énfasis en la interpretación. “El cometido general del estudio de casos es la particularización, no la generalización”.	Observación de los casos como sistemas integrados. Revisión permanente de significados para reorientar las observaciones.	El investigador en campo interpreta lo que pasa y examina su significado. Intenta preservar las realidades múltiples, las versiones diferentes e, incluso, contradictorias de lo que sucede.	Stake, 1998
Estudia una realidad situada especialmente dentro de un fenómeno contemporáneo en el cual los límites, el fenómeno y el contexto de esa realidad no son claramente evidentes.	La observación detallada de las distintas variables o elementos que definen la situación de interés.	Estar atento a las múltiples fuentes de evidencia y sus nexos mediante la triangulación de los datos.	Yin, 1981
Busca examinar la red de implicaciones o elementos en un contexto y su interdependencia ante la imposibilidad de estudiar objetivamente la vida social.	La observación, acompañada de una teoría, aunque esta sea incipiente.	Evidenciar relaciones y conexiones de los distintos elementos que definen un contexto. Generar teoría.	Yacuzzi, 2005
Se preocupa por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos. Visión holística de la realidad. Los estudios de casos reflejan la peculiaridad, la idiosincrasia y el detalle local que diferencia a ese caso de otros similares.	Observaciones a largo plazo.	Describir la conducta observada dentro del marco de los hechos circundantes.	Cebreiro, B., 2004

**Fuente.** Elaboración propia.

La valoración de los estudios de casos a partir de su naturaleza se puede guiar con las ventajas y desventajas de los estudios de casos señaladas por Robert Yin (1994).

## Desventajas

- A través de los años, los estudios de casos se han estereotipado como diseños de investigación débiles. La justificación más común para este planteamiento es que este diseño no provee precisión (cuantificación), objetividad o rigor y que ofrece pocas bases para la generalización.
- Ventajas
- Permite acercamientos más comprensivos y globales de la realidad.
- Propicia la flexibilidad en la interacción con las personas.
- Parte del supuesto de que existen múltiples realidades y que entre estas hay interacción.
- Por su parte, Cohen y Manion (1990) destacan como ventajas el reconocimiento que, mediante el estudio de casos, se puede hacer de la complejidad y el enclavamiento de las verdades sociales.

Por su atención cuidadosa a las situaciones sociales, los estudios de casos pueden presentar algunas de las discrepancias o conflictos entre los puntos de vista sostenidos por los participantes. Los mejores estudios de casos son capaces de ofrecer apoyo a interpretaciones alternativas. (Cohen y Manion, 1990, p. 194)

- Por último, se puede reiterar como ventaja del estudio de casos lo señalado respecto a la comunicabilidad de sus resultados y la menor dependencia de los reportes especializados de la investigación tradicional, que, si bien son sucintos, a diferencia de los reportes del estudio de casos, no siempre permiten el acceso a múltiples lectores.

## La selección de un estudio de casos: ¿de qué es un caso este caso?<sup>4</sup>

Otra de las dificultades y momentos decisivos importantes dentro de un proceso de investigación mediante estudios de casos es la selección del caso o casos que se van a investigar. Para ello resulta útil conocer algunas tipologías de casos:

### La propuesta de Bent Flyvbjerg (2004)

- **Casos extremos/desviados:** para obtener información sobre casos inusuales (atípicos) que pueden ser especialmente problemáticos, o buenos, en un sentido más estricto de la definición. Sirven para captar algo de una forma radical. Activan más elementos de la problemática (estudio del comportamiento y la sociabilidad de niños salvajes, o en el campo de la salud, la prevalencia de enfermedades consideradas raras).
- **Casos con máxima variación:** para obtener información sobre la importancia de varias circunstancias en el desarrollo y el resultado del caso. Por ejemplo, tres o cuatro casos que son muy diferentes en una dimensión: tamaño, forma de organización, localización, presupuesto, etc.
- **Casos críticos:** para obtener información que permita deducciones locales del tipo si este (no) es válido, entonces lo es para todos los casos (ningún caso). Es un caso con importancia estratégica para el problema en general.
- **Casos paradigmáticos:** para desarrollar una metáfora o establecer una escuela para el dominio al que concierne el caso. Por ejemplo, para el análisis de una experiencia.

### La propuesta de Robert Stake (1998)

Esta permite ver las intenciones y las necesidades investigativas. De acuerdo con ello, agrupa los casos de la siguiente manera:

---

4 Expresión tomada de Bent Flyvbjerg (2004) para referirse a lo que él denomina la pregunta categórica de todo estudio de casos.

- **Trabajo intrínseco de casos:** esta elección se hace evidente cuando sentimos la necesidad de evaluar un programa, porque queremos aprender de ese programa específico, y no de otros. Se quiere evaluar el caso en sí.
- **Estudio instrumental de casos:** es usual cuando lo que se debe investigar es una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y sabemos que podemos entenderla mediante el estudio de casos; aquí no queremos entender el caso en sí, sino la situación.

Además, el estudio de casos puede llamarse colectivo, cuando se analizan varias personas, procesos o instituciones.

### La propuesta es la de Robert Yin (1981)

Se clasifican los casos así:

- **Simple:** aquí se ubican los casos críticos, casos únicos o extremos, reveladores.
- **Múltiple:** es un estudio más robusto y requiere más recursos.
- **Holísticos:** varias unidades de análisis.
- **Encapsulados:** una unidad de análisis.

Esta propuesta tiene una evidente preocupación por la unidad de análisis en el estudio de casos, porque ayuda a definir el alcance del caso y permite acotar la búsqueda de información. Algunas de las unidades de análisis pueden ser: un individuo, un grupo, una compañía, un país, un proceso, una institución o un evento.

Desde la perspectiva educativa, el uso de estudios de casos y sus tipologías han estado asociadas, en alguna medida, a la evaluación de experiencias. Así lo señalan Guba y Lincoln (1981, citados por Cebreiro y Fernández, 2004), quienes diferencian cuatro tipos de estudios de casos evaluativos, en función del contenido:

- Hacer una crónica o llevar a cabo un registro de hechos/situaciones/ procesos, más o menos como han sucedido.
- Representar y describir situaciones.

- Enseñar, proporcionar conocimiento o instruir sobre un caso. En ocasiones se ha utilizado como modalidad de aprendizaje para la formación, ya que permite estudiar situaciones-problemas concretos y tomar decisiones ante esos problemas. Así, el estudio de casos se convierte en una técnica didáctica que permite un marco de discusión y debate sobre un caso
- Evaluar, comprobar o constatar los efectos, relaciones o circunstancias que se dan en una determinada situación.

Más que un agrupamiento, las tipologías de estudio de casos muestran la importancia de la selección estratégica de los casos, en estrecha relación con los propósitos de la investigación. Así, un caso típico o medio no muestra tantos elementos de un problema como lo podría mostrar un caso atípico o extremo: un caso único no permitiría ver las posibilidades de contraste y las diferencias como un estudio de casos colectivo y de máxima variación, el cual puede ilustrar aspectos en común que sirven para arriesgar algunas explicaciones o relaciones respecto a otros casos.

No obstante, muchas de las decisiones dependerán también de la experiencia y criterio del investigador, quien valora si el caso es lo suficientemente apropiado para entender una situación, no tanto en términos de representatividad, sino en términos de su adecuación para ayudar a entender una problemática. Tales criterios de selección son coherentes si se piensa que el espíritu que acompaña al estudio de casos ilumina más el lado comprensivo<sup>5</sup> que explicativo de las problemáticas.

## La observación: estrategia central en el estudio de casos

En algunas clasificaciones, el estudio de casos ha sido ubicado dentro de la etnografía, incluso se le denomina microetnografía; desde otros referentes se habla de estudio de casos de corte etnográfico (Cohen y Manion, 1990). Sea

---

5 Se hace aquí una diferencia entre lo comprensivo y lo explicativo en el mismo sentido que lo define Robert Stake (1998), que asocia los aspectos comprensivos a las intencionalidades que están asociadas al contexto, la relevancia y los propósitos de un actor. Lo anterior, sin desconocer el aporte de las explicaciones en la comprensión.

cual fuere su ubicación, aspecto menos importante, es claro que el estudio de casos comparte con la etnografía, como estrategia central, la observación.

Más que hablar de los aspectos procedimentales de la observación, se pretende señalar su importancia dentro del tipo de conocimiento que permite construir el estudio de casos y reflexionar sobre el papel del investigador que opta por este método.

Para autores como Enrique Yacuzzi, (2005), los procesos de observación deben estar precedidos por el desarrollo de una teoría, aunque sea incipiente, la cual actúa como una especie de intuición anticipatoria y, a medida que se adentra en las observaciones, también se podría establecer “una brecha entre lo observado y lo inicialmente anticipado” (p. 13), al tiempo que dichas observaciones permiten ir configurando la teoría.

En general, en el estudio de casos, las observaciones se hacen en períodos largos de tiempo, que implican seguimiento y conocimiento profundo de la situación. Se observan comportamiento y acciones, es decir, conductos no verbales. Cohen y Manion (1990) reportan ejemplos de investigaciones que registraron observaciones durante dos años como resultado del seguimiento a un director de escuela; se anotaron tanto las actividades como las interacciones con la gente y las situaciones en las que estas se daban.

Además, tal como lo señala Anguera (1997), también pueden ser fuente de datos narrativos dentro de los estudios de casos:

- Las anécdotas.
- Los registros de muestras: incluye registros de frecuencia, por ejemplo, observaciones todo un día, cada hora.
- Las notas de campo: son similares a las anécdotas, pues conservan la secuencia de las acciones.
- Las descripciones ecológicas: no solo se observa la conducta, sino el entorno.

Como en cualquier método que se apoye en la observación, el estudio de casos hace uso de las distintas tipologías de observación: participante, no participante; estructurada y no estructurada; y de la variedad de registros

como cuadernos de campo, video, fotos, etc. Si bien la observación es una de las estrategias más utilizadas en los estudios de casos, también se usan las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos personales, entre otros.

## La escritura: presentación de los resultados de un estudio de casos

La presentación de un estudio de casos está en estrecha relación con la narrativa, considerada como su técnica básica. Por ello, su énfasis en la descripción mediante la presentación de los distintos elementos que definen el programa, evento, persona o proceso.

Uno de los riesgos que señala Yin (1981) es la tendencia a hacer narraciones sobre cada elemento de la investigación, lo cual podría no ser relevante. Por esa razón, este autor recomienda que las narraciones se hagan solo de los grandes tópicos o los tópicos sustantivos del estudio de casos. Entonces, surge la siguiente pregunta: ¿alrededor de qué tópicos, las narrativas deberán ser organizadas y de qué forma deberán ser integradas las evidencias? Una posible respuesta deber ser buscada en el marco teórico de la investigación, porque si bien un estudio de casos puede ser una narración extensa que no sigue una estructura predecible, difícil tanto de leer como de escribir, sí deberá estar construido sobre un marco conceptual sólido y allí habrá un posible norte o clave de lectura.

Por su parte, Robert Stake (1998) destaca que la escritura debe comenzar de manera temprana, para lo cual propone un modo de organizar el informe:

- **Primer esbozo:** es un acercamiento o ambientación para que el lector se acostumbre al lugar, al tiempo del caso.
- **Identificación de tema, propósito y método del estudio:** donde se cuenta cómo surgió el caso y sobre los principales temas.
- **Descripción narrativa extensiva:** amplía la definición del caso y los contextos. Es una descripción.
- **Desarrollo de los temas:** se desarrollan algunos de los temas clave para que se pueda entender la complejidad del caso; tiene mayor énfasis en la interpretación del investigador.

- **Detalles:** descripciones, documentos, citas, datos de la triangulación.
- **Asertos:** presenta información que permita a los lectores reconsiderar el conocimiento que tienen del caso.
- **Esbozo final:** se centra en la experiencia del autor y, en esa medida, deja clara su posición en relación con ese caso.

En cuanto a la redacción, este mismo autor incluye una doble opción: en algunos casos será útil presentar el informe a manera de relato y en otras oportunidades será mejor contar algunas historias o presentar esbozos que ilustren lo que se interpreta. De cualquier forma, Stake (1998) afirma que un informe puede seguir uno de los siguientes tres caminos: un desarrollo cronológico o biográfico del caso, una visión del investigador sobre cómo llegar a conocer el caso y una descripción, uno tras otro, de los principales componentes del caso.

Al hilo de lo anterior y tomando en cuenta las recomendaciones de algunos de los autores aquí referenciados, se puede afirmar que el esquema de informe tradicional de investigación (problema, marco teórico, metodología, resultados, conclusiones) no es lo adecuado para la presentación de un estudio de casos.

## Referencias

- Blumer, H. (1981). *El interaccionismo simbólico. Perspectivas y metodología*. Hora S.A.
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 3, 123-140.
- Cebreiro, B, Fernández. M. C. (2004). Estudio de Caso. En *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Aljibe.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106(1), 33-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=970291>
- Montoya Sáenz, J. M. y López-Barajas Zayas, E. (1995). *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. UNED. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=321870>
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA.  
<https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>
- Yin, R. K. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage.

# Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje<sup>1</sup>

Dra. Gloria María Álvarez Cadavid

Los ambientes virtuales, específicamente los del ámbito educativo, plantean nuevos retos metodológicos, dado que allí pueden confluir múltiples disciplinas, albergar grandes volúmenes de información y ampliar las posibilidades comunicativas que, por una parte, enriquecen las prácticas de enseñanza y aprendizaje y, por otra, ofrecen distintas prácticas de registro y recolección de datos que trazan un contexto investigativo diferente, pleno de nuevas opciones a la práctica pedagógica e investigativa en ambientes virtuales.

En este nuevo contexto investigativo surgen algunas preguntas: ¿qué desafíos metodológicos plantea la investigación educativa etnográfica en entornos virtuales?, ¿cuál ha sido la contribución de la etnografía al conocimiento del *e-learning*? Estos interrogantes servirán de guía en el recorrido que se inicia en un terreno cambiante, frente al cual no se puede decir todo, pero del que, por lo menos, se pretende intuir un trayecto, una geografía.

---

1 Este capítulo es la adaptación de un texto publicado en 2009 en la *Revista Q*: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6554>

## La opción etnográfica para el estudio de los ambientes virtuales

La etnografía es, ante todo, una actividad investigativa de corte descriptivo que pretende estudiar la cultura de una comunidad. Etimológicamente, está formada por dos raíces griegas: *ethnos*, que significa “nación” o “pueblo”, y *graphein*, que significa “escribir”; es decir, la etnografía apunta a la descripción de los pueblos, de su cultura.

El primer concepto clave para entender la etnografía es el de ‘etnia’, en su concepción tradicional y su transformación dentro de contextos urbanos y virtuales, un término ampliamente asociado a pueblos geográficamente distantes y aislados, calificados de exóticos. Luego apareció un término con menos connotaciones y más incluyente, como etnicidad, para referirse a la cultura de todo agrupamiento urbano. Así, como si se tratara de una eclosión, se formaron agrupaciones sociales dentro de los centros urbanos que pasaron a ser llamadas culturas suburbanas o subculturas, nombre bajo el cual se designó a los grupos marginales.

Poco a poco, la etnografía se interesó por grupos más cerrados y comenzó a cambiar su perspectiva centrada en la mirada del observador, para cambiar a un observador que adopta el punto de vista del observado. Esta evolución ha hecho que la etnografía, como metodología, se haya debatido, desde sus inicios, en aspectos como los siguientes:

- **La relación del etnógrafo y la comunidad:** aquí se define cómo será la interacción entre el punto de vista del observador y del observado.
- **La motivación para la realización de un estudio etnográfico:** inicialmente se hacía etnografía para describir culturas exóticas. Hoy, los estudios etnográficos tienen múltiples motivaciones y, sobre todo, tienen un panorama más complejo y fragmentario de estudio. De lo rural a lo urbano, de lo urbano a lo virtual, se quiere comprender las múltiples culturas y grupos que hoy conviven en lugares y tiempos redefinidos por otras coordenadas espacio-temporales.
- **La preparación para el trabajo de campo:** algunas corrientes defienden que no hay que estructurar mucho el trabajo de campo y otros argumentan que es necesario una documentación o unas conjeturas previas para iniciar el proceso de recolección de información.

- *La definición de una unidad de observación:* son muchos los tipos de agrupaciones que se han definido desde el campo de la antropología:
  - Comunidad de sangre: familia, clan, tribu.
  - Comunidad de lugar: aldea, barrio, área rural.
  - Comunidad de espíritu: grupos religiosos, sectas, grupos nacionales, etc.
  - Grupos que comparten un rasgo común como la marginalidad: bandas, pandillas, etc.
  - Grupos unidos en torno a una institución: escuelas, cuarteles, iglesias, etc. (Sánchez, 1988 citado en Aguirre Baztán, 1995, p. 16)

Todos estos aspectos vuelven a ser reconfigurados, dado que hoy se habla de grupos que no están situados físicamente en ningún lugar, que su presencia es virtual, que sus vínculos están mediados tecnológicamente y que tienen otras formas expresivas que impulsan al investigador a encontrar otras maneras de abordar su estudio, para conocer la denominada cibercultura.

Por ejemplo, definir una unidad de observación en el universo de Internet resulta un trabajo complejo pero necesario, ya que, por su tamaño, diversidad y crecimiento constante, no podría ser considerado un campo global de observación, como tradicionalmente ha definido sus áreas de estudio la etnografía, sino que se tendría que delimitar de manera rigurosa de acuerdo con sus propias características y según el objetivo de la investigación, lo cual ya es un reto para el etnógrafo de los espacios virtuales.

La etnografía virtual toma su forma en el estudio de un espacio concreto, aunque complejo, como lo es el ciberespacio. A este respecto, Hine (2004) presenta una reflexión muy completa de la práctica etnográfica en el ciberespacio, toma como punto de partida sobre el tema lo que ella denomina una crisis en la etnografía. Y sustenta esta afirmación en aspectos como los siguientes:

- La ampliación de los campos de estudio, entre ellos el desarrollo urbano, los medios, la ciencia y la tecnología. Así cambian las preocupaciones actuales y, por tanto, los intereses investigativos.
- Tendencia al estudio de tópicos particulares, en lugar del estudio de formas de vida en su conjunto y de comunidades globales: pacientes, estudiantes, espectadores, etc.

- El cuestionamiento de las realidades naturales (realismo) y objetivamente descritas: hoy se toma la realidad como un discurso sobre esta, una construcción.

A partir de estos factores de crisis señalados por Hine (2004) se aprecia una oportunidad para estudiar el ciberespacio, específicamente Internet, que es, en sí mismo, un objeto de estudio nuevo para la etnografía. “Tomaremos la etnografía como una práctica textual y una destreza adquirida y como una experiencia artesanal que pone en entredicho los fundamentos tradicionales basados en la presencia prolongada del investigador en un espacio físico determinado” (Hine, 2004, p. 54).

Si se toma a Internet como un espacio en el que se presentan interacciones sociales y estas se asumen como válidas, se puede decir, entonces, que Internet es un objeto de estudio para la etnografía. La tradición de los estudios de comunidades ubicadas en lugares específicos se desconfigura en Internet, que sigue siendo un espacio habitado bajo otras dimensiones, que ya no son físicas, sino que se mueven en el terreno de los vínculos sociales: del plano físico se pasa al plano de las relaciones en las cuales los procesos de interacción son la base para la interpretación de las comunidades en Internet.

En cuanto a la práctica investigativa del etnógrafo, Internet plantea que este deberá ser un usuario que sepa desenvolverse en el manejo de los dispositivos tecnológicos y de las formas o expresiones comunicativas que allí se pueden ejecutar. Esto es necesario para las reflexiones respecto a las prácticas de los internautas e, incluso, para poder localizar sitios y materiales para la investigación. El trabajo del etnógrafo en ambientes virtuales implica un compromiso y una familiaridad con la interacción mediada, pues con ella mantendrá el contacto con sus fuentes y de ella provendrá la mayoría de sus observaciones y análisis.

En el aspecto del cubrimiento y alcance de la etnografía virtual no se puede hablar de totalidades, sino de porciones, o de estudios muy delimitados de comunidades, puesto que Internet es un espacio de infinitas relaciones que dan origen a muchas manifestaciones culturales diferentes. Así mismo, Internet no es un lugar de inmersión continuada, sino alterno: al tiempo que la gente es usuaria de Internet, también hace parte de otros colectivos.

Buena parte de esa interacción en Internet es textual, con lo cual se deja de lado la primacía de la oralidad dentro de los estudios etnográficos. Los estudios de la comunicación no verbal remiten a otros lenguajes como el

corporal, los gestos, las miradas, el tacto, el olfato y todo el repertorio sensorial del que es portador el ser humano. Trasladar las consideraciones sobre el lenguaje no verbal a un ambiente virtual implicaría hacer traducciones en muchos niveles: lo primero es que, en el momento actual, buena parte de la comunicación fluye en el ciberespacio en forma textual; pero cada vez se tiende a que la comunicación sea mediante dispositivos audiovisuales, que, si bien muestran una gestualidad, también la editan o la focalizan sin que el observador tenga autonomía en la mirada.

En el caso de cursos virtuales o relaciones con fines pedagógicos que se imparten en plataformas, es conveniente destacar las interfaces y, sobre todo, el uso que el docente y los estudiantes hacen de ellas, porque estos podrían dar cuenta de esa comunicación no verbal, que acompañaría, en este caso, a una comunicación de base textual, equivalente a la comunicación oral predominante en las relaciones cara a cara.

Las claves simbólicas de la comunicación no verbal en el ciberespacio educativo pueden estar marcadas por el uso de recursos textuales como colores, tipos de letra, imágenes, estilo de redacción adaptado a los distintos espacios, disponibilidad de recursos textuales o en otros formatos, frecuencia de la comunicación, disposición del curso en la plataforma, secuencias de los foros, desarrollo de chats, formas de recorrido, formas de saludo y de despedida, etc.

## Entorno virtual: delimitación de un espacio investigativo

El concepto de entorno virtual está formado por una dupla sobre la cual se ha discurrido extensamente y se ha barajado una amplia gama de opciones, enfoques y énfasis semánticos desde los cuales se ha dado luz al respecto. Este término ha sido el nombre genérico para denominar y definir múltiples “lugares” y conceptos que no siempre son sinónimos: Internet, ciberespacio, entorno *online*, cibercultura, interfaz, plataformas, espacios de simulación o MUD, espacio digital. Al fin y al cabo, todos tienen cabida en el amplio espectro del entorno virtual.

La claridad conceptual en este aspecto es un punto clave para un proceso investigativo, porque este exige delimitar y comprender los usos y las prácticas que allí se enmarcan. Ahora, una pregunta necesaria: ¿cómo vive

en dicho espacio un usuario de Internet? Una de las evidencias de ese habitar está dada por la forma de hacer el recorrido y de ocupar, visitar y usar los espacios. Igualmente, muchas de esas interpretaciones del ciberespacio como lugar definido le dan significado y determinan la forma en que la gente lo recorre y lo usa. Suele decirse que se navega por Internet como una metáfora a la manera como se recorre el mar, y en medio de ese gran océano hay una retícula o red formada por múltiples vínculos, razón por la cual se conoce como la trama hipertextual/hipermedial, el lenguaje de los vínculos.

La conocida metáfora de la red ha servido para entender el modo de recorrer el ciberespacio; desde ella se ha definido su arquitectura y se han hecho numerosos estudios de las estructuras que se conforman a manera de redes y de vínculos. En busca de entender esas estructuras y las formas de relación, se han aplicado enfoques teóricos como el de la teoría de redes sociales (ARS),<sup>2</sup> la cual indaga por las relaciones entre sujetos, más que por sus atributos. Dicho enfoque cuenta, además, con programas informáticos como Ucinet (Netdraw), Visone, Netminer, Siena, entre otros, que permiten investigar y entender estos vínculos mediante su representación gráfica y la medición estadística. Esta es solo una opción de estudiar hoy el ciberespacio desde las redes sociales.

En el espacio virtual hay constantes relaciones entre lo físico y lo digital, en el sentido que el espacio físico puede influir en la manera de entender el ciberespacio y a su vez, el ciberespacio ayuda a configurar el modo en que se recorre y experimenta un espacio físico, por ejemplo, cuando de forma previa al conocimiento directo de un lugar se ha recorrido mediante mapas o videos para ubicarse (Neve, 2006).

## Internet como objeto de estudio y como herramienta de investigación

Internet evoluciona como dispositivo tecnológico con diferentes y cambiantes servicios, y como espacio social, cada vez está más integrado en los campos de la vida cotidiana. El conocimiento mismo de esa evolución y de su impacto le ha dado una doble dimensión investigativa: como objeto

---

2 Ver *International Network for Social Network Analysis* en <http://www.insna.org/>

de estudio y como herramienta para la investigación. Ambos aspectos se desarrollarán, con el fin de contribuir a la comprensión metodológica de los espacios virtuales de Internet.

Los estudios fundacionales sobre Internet estuvieron orientados a documentar su magnitud creciente mediante cifras que dieron una idea de cuántas personas eran usuarias y cómo cambiaban (por lo general, en aumento progresivo) esas cifras. Con una tendencia creciente y delimitada por áreas geográficas, los estudios cuantitativos fueron muy comunes y más numerosos, inicialmente en Estados Unidos, país pionero en el uso de Internet. En muchos casos, estas investigaciones fueron motivados por intereses comerciales de un área económica en expansión que creció a gran velocidad.

De igual manera, se realizaron estudios orientados a determinar una demografía de Internet; muchos de ellos tenían interés en reunir argumentos para el debate entre defensores y detractores. Se escucharon voces que, de un lado, presagiaban un paso efímero de Internet y, de otro lado, exaltaban sin límites el gran impacto de este nuevo medio.

Cuando las cifras comenzaron a mostrar que Internet tenía un crecimiento rápido y sin precedentes, las preguntas investigativas cambiaron, para determinar qué hacía la gente con Internet y por qué lo usaba. Así tomaron fuerza los estudios de enfoque cualitativo y corte etnográfico que se han orientado a relatar con detalle, cuáles son las motivaciones de quienes usan Internet, cómo lo hacen, qué sucede allí, cómo puede ser un espacio de socialización, etc. Todo, desde una perspectiva descriptiva y analítica.

En los párrafos que siguen se hará un recorrido por algunas de las tendencias identificadas en cuanto a la investigación en el ciberespacio. Todas subsisten hoy como parte de las opciones metodológicas que configuran el panorama en el que podrá auscultar quien se interese por el contexto investigativo de Internet.

## La mirada desde las cifras y los usos

Internet como tecnología es una parte de la historia, pero Internet como medio de comunicación social tiene una historia compleja y multisituada. La historia social de Internet, que obviamente va de la mano de las posibilidades aportadas por la tecnología, lejos de estar en círculos cerrados de investigado-

res, como en sus inicios, se va configurando a medida que más gente es usuaria y que, con su uso, crea otras formas de relación, de trabajo, de economía y, en general, otras dinámicas de interacción social que han penetrado en la cotidianidad, lugar clave donde los seres humanos otorgan sentido a sus actos.

El grado de penetración de Internet ha sido tan alto y se ha hecho en un periodo de tiempo tan corto que, comparativamente con otros medios, se ha convertido en un escenario muy atractivo para la investigación.

Una primera tendencia en las investigaciones sobre Internet ha estado orientada a establecer su penetración por el número de usuarios. Este tema ha marcado las discusiones en torno a la brecha digital, que hoy también es un concepto que va más allá de un número de usuarios con posibilidades de acceso.

### Internet: ¿nuevo medio de comunicación?

De manera similar a como se discutió si Internet sería algo efímero o duradero ha sido la discusión de Internet como medio de comunicación. Tal como en su momento los defensores y detractores alimentaron la investigación para dimensionar su impacto y perdurabilidad, los defensores de Internet como medio poblaron el panorama con variadas investigaciones.

Los antecedentes de la investigación sobre Internet como espacio para la socialización están bajo lo que se conoce como los estudios de la comunicación mediada por ordenador (CMO). Uno de los enfoques de dichos estudios sostenía que las tecnologías empobrecían el proceso comunicativo, porque no permitían la presencia de los llamados por Christine Hine (2004) “signos sociales de contexto”, representados en la expresión facial, el status socioeconómico, la raza, la entonación y todos aquellos signos que solo se revelan en un encuentro cara a cara. Por el contrario, una visión más favorecedora presentaba la CMO como un contexto importante para la producción de relaciones sociales significativas e interacciones complejas e inéditas, y mostraba la necesidad de conocer mejor ese contexto. Confluyeron, así, varias disciplinas que experimentaron otras metodologías y repensaron los métodos tradicionales de investigación, con el fin de delimitar esas nuevas estructuras sociales emergentes de los entornos virtuales.

Por otra parte, Internet fue estudiado como medio informativo cuya tendencia investigativa estuvo marcada por el enfoque de los efectos, principalmente, con el objetivo de determinar cuál era la manera más adecuada de impactar los nacientes usuarios de Internet. Fueron comunes los estudios comparativos entre medios de comunicación que buscaban diferenciar sus posibilidades expresivas. Durante estos estudios se ha replanteado el esquema o modelo comunicacional lineal de los medios tradicionales; pues, en Internet, la gente tiene, por lo menos como posibilidad, la alternativa de ser productores de contenidos; en otras palabras, cambian los esquemas de producción y consumo mediático. ¿Quiénes son productores?, ¿quiénes son consumidores? Las fronteras se diluyen y quienes producen, al mismo tiempo, consumen. He aquí otro reto para la investigación en Internet: la reevaluación de las teorías lineales de comunicación. Este reto se ha asumido desde estudios etnográficos de producción y consumo de textos mediáticos en los cuales no solo se abordan los contenidos, sino la forma en que se producen.

## Técnicas etnográficas de investigación en ambientes virtuales

Si Internet y, en general, los ambientes virtuales se consolidan como nuevos objetos de investigación, también se hace necesario, como afirma Miguel Mariño (2006), hablar de la necesidad de actualizar tanto los diseños metodológicos como las técnicas, para atender las nuevas formas de comunicación y relacionamiento.

Las siguientes son algunas de las técnicas a las cuales más se ha recurrido en las investigaciones en ambientes virtuales:

### La observación flotante: herencia de la antropología urbana

La configuración de lo urbano como espacio moderno caracterizado por la movilidad y por el crecimiento continuo trajo consigo otras vivencias del espacio y condujo a formas de relación diferentes a las que marcaron los espacios rurales. La necesidad de entender ese nuevo espacio le planteó nuevos retos a la investigación. Desde los años ochenta del siglo pasado la antropología urbana hizo una renovación metodológica para estudiar la vida en las ciudades y poder entender la compleja trama de factores, para ello se

recurrió a técnicas denominadas flotantes que no se enfocaban en un objeto específico, sino en dejar lugar a que emergieran puntos de referencia que permitan ver reglas o patrones emergentes (Neve 2006).

Los espacios virtuales son una gran analogía a ese espacio urbano cambiante y fluido, donde repentinamente pueden emerger aspectos importantes que apelan a una metodología más perceptiva y atenta a estos flujos. Por esa razón, la observación flotante puede ser muy adecuada para estos fines. Con este reto en hombros, las formas de registro deben, al tiempo, ser tan sensibles que puedan captar lo que aparece de súbito. Bajo esta modalidad se proponen primeras observaciones o miradas de exploración al ciberespacio para darse una idea inicial del contexto y, luego, otras observaciones con más detalle.

La observación, encerrada en una lógica de lo visible, supone que lo que se observa es aquello que se puede ver. Para el caso del ciberespacio, muchos de los lugares de observación son aquellos en los cuales se exteriorizan las expresiones mediante textos, imágenes, videos, sonidos. Pero la sensibilidad a la que se hacía referencia en el párrafo anterior apela también a observar lo invisible.

Conforme se configuran estos espacios urbanos, móviles y difusos, surgen investigaciones que dan cuenta de los nuevos significados del ciberespacio. Una de ellas es la investigación de Cabranes (2006), denominada: “Tras las huellas de los e-nómadas”, en la que se investigaron los foros sobre Extremadura (España) y se observaron las distintas identidades *online* y las estrategias de movilidad y desplazamiento entre foros, a las que la autora denominó “estrategias nómadas”. Lo anterior coincide con lo que afirma Hine (2004) sobre la percepción de la etnografía virtual como a-situada.

## La observación

Igual que los métodos de observación tradicional en espacios presenciales, los entornos virtuales pueden implicar distintos niveles de observación, desde la observación no participante hasta la observación en la cual el investigador hace parte de la comunidad investigada.

La observación no participante se suele utilizar en los entornos virtuales como una primera fase de la observación, especialmente útil para la identificación de los espacios apropiados como escenarios de la investigación.

En Internet ha surgido la figura del *lurker*, aquella persona que recorre sitios, pero no participa, solamente observa, lee, realiza una actividad pasiva. Esa sería, tal vez, la figura de un investigador que no se identifica y que solo observa, sin manifestar sus propósitos.

Así, Internet puede ser un espacio propicio para la invisibilidad, pero las decisiones dependerán de los propósitos de la investigación, pues la participación en las interacciones virtuales modifica de alguna manera lo observado. En este caso, debe quedar claro que un investigador no participante no excluye a un investigador que conoce y ha sido participante en otros espacios y tiempos virtuales.

### Las encuestas online y encuestas web

De acuerdo con las investigaciones reseñadas en la obra de Howard y Jones (2005), que recogen varias de las investigaciones del *Pew Internet and American Life Project*, tales como la *General Social Survey*, el *Home Net Studio*, el *Survey 2001 Project* y el *Political Web*, entre otros, se puede ver que algunos estudios del *Pew* se basaron en la metodología de grandes encuestas a través de Internet o las denominadas encuestas web. Estas, en algunos casos, se complementaron con encuestas telefónicas, pero que constituyeron una novedad, que incluso hoy no está del todo extendida ni estudiada.

Tal como lo señala Witte (2005), “la investigación sobre encuestas en la red es la novedad más reciente de un repertorio creciente de herramientas de realización de encuestas asistidas por ordenador que se remonta a principios de los años 1970” (p. 17). Desde esta época se vieron múltiples ventajas a esta forma de sistematización: las ayudas especiales al encuestado, mediante otras pantallas alternas o submenús, lo que no es posible en el formato de papel, porque es más limitado.

La utilización de Internet como herramienta para la propia investigación ha puesto de manifiesto aspectos como el costo de las investigaciones. Si bien la programación sistematizada de una encuesta web puede ser costosa, en este caso se eliminan los gastos de entrevistadores cuando se tiene una muestra extensa. Igualmente, pueden eliminarse los costos de ingreso de información a un sistema, porque los hace directamente el encuestado al diligenciar su propia encuesta, que, generalmente, va a una base de datos en la que se organiza de manera programada la información en un primer nivel, lo cual permitirá agilizar el proceso restante.

Un segundo aspecto de las encuestas vía web es la influencia del encuestador: al no haber una intervención directa de este, se evitan los sesgos que pueda producir. Sin embargo, en este punto, los argumentos están divididos entre quienes destacan la positiva incidencia del investigador y quienes no.

Otro aspecto relevante es la convocatoria a la participación. Se ha visto que las invitaciones a posibles entrevistados para diligenciar cuestionarios o responder formularios desde la propia red tiene una receptividad baja y se presentan dificultades para completar el número muestral. Por el contrario, en las encuestas en las cuales el entrevistador está presente, el encuestado, de alguna manera, se sienta más presionado a responder.

De cualquier forma, no se agotan aquí los nuevos enfoques en la utilización de ciertas técnicas; pues este es un proceso en crecimiento y cambio, tanto en la redefinición de los objetos de estudio, como en la manera de aplicar los métodos tradicionales que, para este nuevo escenario, adquieren otras dimensiones (Mariño, 2006).

## Etnografía hipermedial: retos metodológicos a partir del hipertexto

El propio objeto de estudio proporciona muchas de las pautas para un diseño metodológico, pero en el caso de los entornos virtuales hay un condicionante adicional: dicho objeto de estudio está en constante reformulación. Por esa razón, se requiere una mayor sensibilidad ante algunos de los cambios que se plantean para transformar esos interrogantes en un reto metodológico.

Desde la llamada etnografía hipermedial (*hypermedia ethnography*) (Mason y Dicks, 1999; Taylor Anderson, 1999<sup>3</sup>) se dibujan nuevas perspectivas para la etnografía como producto y como proceso en todas sus fases, basadas en las ventajas de la tecnología y la narrativa hipertextual:

---

3 Se refiere al sitio y el trabajo del autor no un artículo en particular.

- **Integración del material audiovisual y textual:** hace que el producto etnográfico no se limite a grandes textos descriptivos que llevan toda la fuerza de la interpretación. De esta manera se rompe la barrera entre la etnografía visual y la etnografía escrita y se favorece la creación de un ambiente etnográfico (*hipermedial ethnographic environment*, EHE).
- **Integración de múltiples voces:** con el hipertexto y sus lenguajes vinculares se pueden relacionar las voces del autor y de los participantes de la investigación en la misma pantalla o interfaz de una manera innovadora. Así, las voces de los participantes también pueden tener una función relevante: no quedan en un plano inferior y brindan otras perspectivas diferentes a las del autor.
- **La lectura de los textos etnográficos:** el hipertexto permite otras rutas de lectura que puede llevar a reinterpretaciones distintas a la propuesta inicial del autor. La desarticulación del orden lineal de los textos impresos mediante el hipertexto electrónico le da mayor libertad al lector, quien puede construir sus propios caminos.

Similar a lo anterior, la etnografía hipertextual puede facilitar los vínculos entre los registros de la investigación o notas de campo y las interpretaciones de estas, lo cual abre la posibilidad de que los lectores no tengan solo un producto final intervenido, sino que tengan acceso a los registros iniciales. Pero, al tiempo, si se presenta una cantidad de datos o textos sin coherencia, dicha posibilidad encierra el riesgo de que el trabajo etnográfico se convierta en una suma, más que en una integración. Vincular, por ello, un ambiente etnográfico hipermedial debe reflejar el proyecto mismo.

La redefinición del objeto de estudio es un punto central en lo que se ha denominado *post parading ethonographic*, presente en la obra de Marcus, y Clifford Geertz (Mason y Dicks, 1999). El objeto de estudio en los entornos virtuales es un lugar con otras coordenadas de espacio y tiempo, lo cual exige un análisis multisituado (*multi-sited ethnography*), acorde con la movilidad propia del ciberespacio y en donde los hipervínculos configuran estructuras no jerárquicas en constante cambio.

- **Favorecimiento de las distintas formas de triangulación metodológica:** los hipertextos pueden ser una forma ágil de contrastar y presentar los datos provenientes de diferentes fuentes, técnicas e investigadores.

## Conclusiones

Después del recorrido planteado en el texto, podemos decir que la investigación etnográfica es una opción metodológica en crecimiento que amplía a los investigadores no solo las temáticas orientadas por el aumento de la comunicación electrónica mediada por TIC, sino también las opciones metodológicas, las técnicas e instrumentos para la indagación. Este es un campo que los investigadores comprometidos con los procesos de socialización que ocurren en ambientes virtuales debemos conocer y tener en cuenta para elegir el camino de construcción de nuevas comprensiones.

De esta forma, los ambientes virtuales presentan la oportunidad de plantear interrogantes acerca de las prácticas etnográficas tradicionales; puesto que, hoy, para ser comunidad, los grupos humanos no requieren un espacio físico común ni una presencia física: los vínculos se establecen por la mediación tecnológica y se desarrollan nuevas formas expresivas que pueden ser abordadas, igualmente, desde estrategias metodológicas virtuales. Es evidente, entonces, que Internet es un objeto de estudio nuevo y renovador para la etnografía.

## Referencias

- Aguirre Baztán, A. (Ed.). (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Marcombo.
- Anguera, M. T. (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Cátedra.
- Gómez Cabranes, L. (2006). *Tras las huellas de los e-nómadas*. Agregar Editorial. <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=355llengua=es>.
- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Universidad Oberta de Cataluña.
- Howard, Ph. N. y Jones, S. (Ed.) (2005). *Sociedad on- line: internet en contexto*. Universidad Oberta de Cataluña.
- Mariño, M. V. (2006). Nuevas tecnologías, nuevas oportunidades metodológicas. En *Conocimiento abierto, sociedad libre*. Ed. observatorio para la Cibersociedad.
- Mason, B. y Dicks, B. (1999). The Digital Ethnographer. *Cibersociology Magazine*, 6 <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsiberprome/BruceMason.pdf>
- Neve, E. (2006). Exploración de espacios y lugares digitales a través de la observación flotante como propuesta metodológica. En M. Mora (coord.), *Entre escotomas y fosfenos* (pp. 179-194). Observatorio mexicano de tecnociencia y ciberculturas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=497174>

- Taylor Anderson, K. (1999). *Ethnographic Hypermedia: transcending thick descriptions*. Agregar Editorial.  
<https://www.umass.edu/social-sciences/about/directory/kevin-anderson>
- Witte, J. (2005). Prologo por James Witte. En N. Howard, y S. Jones (Ed.), *Sociedad on- line: internet en contexto* (pp. 15-34). Universidad Oberta de Cataluña.

# El yo del etnógrafo o la narración de lo que se investiga

Mag. Guillermo Echeverri Jiménez

*Nadie lo diría. A primera vista, los ojos del hombre parecen sanos, el iris se presenta nítido, luminoso, la esclerótica blanca, compacta como porcelana. Los párpados muy abiertos, la piel de la cara crispada, las cejas, repentinamente revueltas, todo eso que cualquiera puede comprobar, son trastornos de la angustia. En un movimiento rápido, lo que estaba a la vista desapareció tras los puños cerrados del hombre, como si aún quisiera retener en el interior del cerebro la última imagen recogida, una luz roja, redonda, en un semáforo. Estoy ciego, estoy ciego, repetía con desesperación mientras le ayudaban a salir del coche, y las lágrimas, al brotar, tornaron más brillantes los ojos que él decía que estaban muertos.*

JOSÉ SARAMAGO (*Ensayo sobre la ceguera*, 2003).

**E**l epígrafe, tomado del escritor portugués, sirve para abrir esta breve reflexión acerca de la etnografía, específicamente, del yo del etnógrafo. Y sirve en dos sentidos: por una parte, pone la cuestión de la metodología etnográfica en el terreno de la mirada de quien mira, es decir, del investigador; y por otra parte, se pregunta por la narración de aquello que es indagado a través de un proceso de investigación. Los dos sentidos resultan importantes para esta exposición, pues son ellos los rectores de lo que se quiere plantear,

a saber: qué mira quien mira y cómo narra lo mirado. Aunque pueda parecer un juego de palabras –que no hay que dudarlo, mucho le gustan a quien está escribiendo–, resulta interesante, o por lo menos provocador, preguntarse por eso que algunos llaman, tal vez con desbocada rapidez, investigación de segundo orden.

Se parte, entonces, de la consideración de que la indagación acerca de las particularidades de los sujetos que interactúan en la comunidad, en la cultura, es relevante para la investigación en el área de las ciencias sociales. Esto parece una verdad de bulto; no creo que haya necesidad de entrar a demostrar que esto es así, pues las corrientes y tendencias contemporáneas, explícitas en un buen número de libros y revistas especializados, así lo señalan. Sin embargo, todavía no es tan claro lo que ocurre en la interioridad de quien se ocupa de mirar cómo se comportan los grupos, ni menos aún está dilucidado cómo tal sujeto indagador llega a la construcción de un texto o narración que se legitima como conocimiento científico, y valga aclarar que no me estoy refiriendo al concepto clásico de ciencia, sino a aquel que asume el conocimiento como construcción inter e intrasubjetiva. En esta charla se trabajará más como intrasubjetividad.

Para quien se forma como maestro, y para quien lo es, obviamente, la etnografía no solo es una más de las metodologías de investigación cualitativa en boga; es, muy por el contrario, una vía de conocimiento como profesional de la docencia en tres planos que, al parecer, resultan definitivos al momento de pensarse como docente: la reflexión sobre sí mismo, sobre los referentes de la formación del yo; la lectura de mundo, de mundos si queremos ser más fieles con la semiótica; y la narración del yo en relación con esos mundos, tanto los de la escuela como aquellos que nos asaltan en cualquier vericuerdo de la imaginación. Quién soy yo, qué y cómo leo, y qué y cómo escribo, parecen, pues, tres preguntas simples. Y lo son.

Pero, ¿qué sabemos de ellas?, ¿cómo las hemos resuelto?, ¿las hemos resuelto?

Si un profesional cualquiera no se pregunta por ello, pues no sería asunto de mayor relevancia; pero si un maestro pasa por alto el asunto, parece que sí hay problemas. Y mayúsculos. Este texto no pretende resolverlos, ni mucho menos: el ponente sabe de la envergadura de estos; sin embargo, sí cree necesaria una discusión académica acerca de cómo formar maestros con perfil investigativo y pedagógico en relación con los saberes, los sujetos,

el contexto y el currículo. La apuesta en el texto es por la etnografía. Los soportes teóricos y conceptuales están en algunos conocedores del tema de los estudios etnográficos, algunos que hasta hace poco tiempo el ponente desconocía, y que hoy, a estas alturas, apenas está leyendo y conociendo; también están los literatos, los escritores de literatura, esos que el ponente conoce un poco más por ser esta su formación inicial, tanto la de casa como la universitaria.

## Uno: la etnografía y la pintura

Cuando se piensa en lo que es la etnografía, se puede arrancar con una imagen: un cuadro compuesto por un hombre que mira atentamente el entorno y, simultáneamente, remueve en su interior las dudas propias de quien se sabe representando algo. Hay aquí algo que llama la atención de entrada: el adentro y el afuera se conjugan, también podríamos decir se confunden; conjugación y confusión no son lo mismo, claro, pero para quien ejecuta la acción se funden y se confunden. El compositor se sabe componedor de la pieza, pero resulta que este es, a su vez, una composición del mismo entorno; el adentro y el afuera son difusos, entran en una lógica de integración de la cual ni siquiera es consciente el compositor; así, la acción de pintar “la realidad” no es ni siquiera una pintura, sino, más bien, una invención, una creación. De todos modos, hasta los considerados pintores de cuadros costumbristas terminan por configurar nuevas imágenes, o si no, véase a Carrasquilla, a don Tomás: ¿vemos a Peralta, a Dimitas Arias, a Frutos, a la Marquesa de Yolombó o a san Antoñito por alguna parte? Pues no y sí. No los vemos paseando por ninguna parte; pero si cogemos alguna composición escrita del autor, ahí mismo salta el personaje de turno: quedamos robados por la descripción del compositor.

Dicen algunos teóricos, Wolcott (2003), por ejemplo, que la etnografía es descriptiva, que su naturaleza misma es la descripción; señala que es una pintura de la forma de vida de un grupo humano interactuante. En este sentido, el etnógrafo es una especie de artista que opera con gran cuidado para captar características generales y detalles que componen una situación en la cual interactúan personas, animales, objetos y quién sabe qué más componentes de lo que llamamos “realidad”. Nos encontramos, por supuesto, con un problema de quilates: en la segunda acepción del diccionario *Pequeño Larousse Ilustrado* (1996) se dice que “describir” es representar algo a través del lenguaje: por ejemplo, un rostro o un paisaje. Sí, llegamos al meollo del

asunto: por medio del lenguaje. Es decir, hay una mediación y, por lo mismo, no una cosa, sino una representación de la cosa. Entonces, ¿vemos lo que vemos? Es posible; más, ¿escribimos lo mismo que decimos que vemos? En este caso, la respuesta se torna, un tanto más compleja, porque la distancia se va haciendo también más difícil de zanjar: el que mira, aquello que mira, lo que escribe de lo mirado. Y ni qué decir de quien lee lo escrito por el mirador que dice ver equis cosa o situación.

Galindo (1997), el estudioso mexicano, nos aproxima algo a la cuestión que estamos planteando, específicamente, cuando señala que la aproximación al mundo por parte del investigador trae consigo la incorporación del mismo a su microcosmos. Así, una aproximación al mundo es, en el fondo, una reconfiguración del mismo sujeto, en la medida en que la atracción de las imágenes del mundo externo termina por incorporarse al sujeto observador, en términos de representación social que se convierte en capital cultural de quien observa.

Aquí se puede anotar lo siguiente: siempre hay una afección recíproca entre quien mira y aquello que mira; sin embargo, en términos generales, el observador se hace una especie de lavado cerebral para desobjetivarse y, de esta forma, hacerles creer a los demás que su observación es una “pintura fiel de la realidad”; se construye, entonces, una idea de que es posible quitarse la subjetividad para ver, y en esta medida aparece una pretendida objetividad, aquella hija espuria de la ciencia clásica. Y de esta manera se construye la costumbre, ese –a mi parecer– terrible defecto de ver lo mismo, porque siempre lo hemos visto. Pero resulta que no hemos visto, solo nos hemos acostumbrado, es decir, vemos lo que queremos ver, no lo que existe ahí afuera. Y así se configura una traición: negamos la exterioridad afirmando que la estamos viendo patentica, como diría un personaje de Carrasquilla. Lo peor de la traición reside en que lo traicionado es, en el fondo, el sí mismo. Don Tomás Carrasquilla lo intuía bien: no estaba en Santo Domingo, Antioquia; se hallaba en plena capital del país, como todo un filipichín, bebiendo alguna bebida espirituosa y reconstruyendo algunos escenarios, pintándolos con un pincel hecho con la distancia, con una forma de extrañamiento que exige pulida reconstrucción, delicada composición.

Para Woods (1995), el problema de la etnografía no reside tanto en explicar los sucesos como en describirlos adecuadamente. Esto nos pone de nuevo en el vórtice del remolino: la inventiva del investigador conduce de manera directa a la representación, pues la única manera de resolver, con algún grado

de confiabilidad, el problema entre el adentro y el afuera es a partir de la comprensión de que el objeto es el sujeto, es decir, entender que en el proceso de descripción de las interacciones humanas es imposible hacer la tajante distinción entre adentro y afuera. Es más recomendable, entonces, hacerse del lado de Velázquez, el pintor español del siglo XVII, para verse pintando *Las meninas* y descubrir que uno también es un enano, aun cuando tenga lienzo y paleta.

## Dos: la invención del yo

La memoria humana presenta tres particulares sistemas de transmisión (Bruner y Weisser, 1995): uno está referido al hábito, es decir, la preservación de las adaptaciones efectuadas en encuentros pasados con el mundo; un segundo hace alusión al episodio, esto es, a la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de ciertos hechos e impresiones del pasado; y el tercero, que se refiere a lo semántico, o sea, a aquel que trafica en la memoria por significado y generalidad, y que tiene su línea fronteriza entre pensamiento/memoria. La memoria semántica, según los mismos autores, es la encargada de categorizar e inferir, y, en esta medida, sirve para que la cultura se apodere de la mente. De acuerdo con esto, la memoria semántica toma los esquemas ya formados y los organiza según intenciones y actitudes que están en juego.

En relación con estos tres sistemas de transmisión, podemos hacer la correspondencia con los anales, las crónicas y las historias. En los anales únicamente se refieren los hechos como acontecimientos o sucesos que no están vinculados a ninguna explicación o comprensión particular; las crónicas, por su parte, se entienden como los mismos sucesos, pero con algún tipo de registro del pasado, es decir, alguna manera de explicación desde la memoria del sujeto, aunque no sea muy claro cuál es el sentido correspondiente para este; en las historias, en cambio, podemos hallar un sustento justificativo que pasa del acontecimiento –el recuerdo un tanto vago de este– a la comprensión de por qué tal hecho es significativo. Así, podemos decir que el hábito es a los anales lo que el episodio a la crónica y la memoria semántica a la historia. Para efectos de lo que se pretende presentar en este apartado –la invención del yo–, nos quedaremos con las historias, es decir, con la memoria semántica.

A este propósito, entonces, se dispone el autorrelato como una forma de darse cuenta de sí mismo y, por tanto, de reconocerse en el juego de conocer quién es el que conoce, asunto importante en relación con la etnografía.

Aquí vuelve de nuevo Galindo (1997), cuando afirma que hay un juego de libertad y determinación, de restricción y creatividad, de acercamientos y distancias. Entre unos y otras se configuran reflexiones, argumentos y, cómo no, pasiones, es decir, la tensión inevitable entre mundo interior y mundo exterior. Es imposible, por tanto, establecer unos límites claros entre lo que el sujeto lleva y lo que el mundo exterior le impregna; tal vez cabría decir, que la construcción de sentido es una trama tejida entre un capital que portamos –que en muchas ocasiones no sabemos con certeza cuál es– y aquello que aparece en el entorno y, quizá sin saber tampoco cómo, incorporamos a nuestras representaciones del mundo.

De esta forma, el autorrelato se convierte en la posibilidad más expedita y confiable de considerar el pasado, un pasado siempre selectivo, porque no hay que olvidar que aquello que el individuo recuerda siempre pasa por el tamiz de lo querido, de los deseos, de las evocaciones que emergen por vía de un afecto que sirve de dispositivo para allegar imágenes vueltas recuerdo, asumidas como la historia de vida propia; y en este caso es válido anotar que la distorsión del recuerdo juega un papel preponderante, dado que no se recuerdan sucesos tal cual ocurrieron, sino como el sujeto desea que sean entendidos por los demás por vía de su relato. Bruner y Weisser (1995) lo refieren del siguiente modo:

El hecho es que el autorrelato es una de las poderosas fuerzas que orquestan y dan dirección y estilo a los innumerables factores que pueden influir en la conducta humana. Uno de los principales modos en que ejerce este efecto es a través de la reconstrucción del recuerdo. Una vez que el recuerdo ha sido reconstruido (o reinterpretado), es posible hacer inferencias, efectuar predicciones, correr riesgos. (p. 190)

Ahora bien, la interpretación que deviene del recuerdo supone una inversión de orden reflexivo hacia los propios pensamientos de quien investiga, de modo que hay un componente de autoconciencia que le permite al individuo no tanto manifestarse sinceramente hacia los otros –lo cual siempre es imposible–, sino, mejor aún, darse cuenta de sí mismo, lo que para el caso del proceso de indagación es lo más importante, porque la autoconciencia es, ante todo, un asunto de fundación del yo, una asunción de sí mismo, no una pretensión de verdad por demostración externa de lo que se es por dentro. De todas maneras, no es posible mostrar el interior en el exterior, así como tampoco es posible interiorizar la exterioridad; a lo sumo, lo que podemos

hacer son representaciones creíbles en uno y otro sentido: nos formamos ideas de la realidad y contamos versiones verosímiles de aquello que recordamos, siempre con la intención de mantener la bisagra adentro/afuera.

Habría que añadir algo más, expresado por los mismos Bruner y Weisser (1995): “desde temprano aprendemos cómo contar nuestras vidas por la pura necesidad de vivir en familia” (p. 193). La convivencia, por ello mismo, exige de cada quien la imperiosa necesidad de contarse a sí mismo, de saberse narrador, de comprenderse como potencia narrativa; ahora, reiterémoslo, lo contado no es lo ocurrido, es una nueva ocurrencia, es decir, lo que se nos ocurre contar como acontecimiento fundacional de nuestro impostergable yo, de nuestra identidad que se debate entre qué ocurrió y cómo lo podemos relatar. Continúan diciendo los dos autores:

La mente es formada en gran medida por el acto de inventar el yo, pues en los prolongados y repetidos actos de autoinvención, definimos el mundo el alcance de nuestra acción con respecto a él y la índole de la epistemología que gobierna el modo en que el yo debe conocer el mundo y, por cierto, conocerse a sí mismo reflexivamente. La autoinvención, por su propia naturaleza, crea disyunciones entre un yo que relata en el instante del discurso y los yo esquematizados en la memoria. (Bruner y Weisser, 1995, p. 195)

Desde esta perspectiva, y a propósito de la invención del yo, es necesario anotar que el proceso autobiográfico resulta esencial a la hora de comprender el papel que debe desempeñar el etnógrafo como investigador en el ámbito de la escuela. Antes de ir a registrar los acontecimientos de los individuos que constituyen el entramado escolar, es imprescindible que el etnógrafo registre por escrito su propia historia como sujeto. Repitámoslo una vez más: no para que cuente “la verdad de su existencia” a nadie –asunto que es irrelevante, y me atrevo a señalar que imposible, además–, sino para que logre comprender cuál es el sentido de sí en relación con aquello que pretende indagar dentro de la escuela. En esta medida, no estamos asegurando confiabilidad, sino posibilidad de comprensión de la alteridad u otredad, es decir, una mirada respetuosa y comprensiva de los otros que van a ser registrados, por medio de la expresión de quien va a hacer las veces de indagador y registrador.

Y es necesario decir esto, porque a veces se construyen falsas retóricas en torno a la comprensión del otro, de los otros, pero difícilmente quien enuncia tal cosa se ha puesto en la situación de narrarse, de construir una teoría sobre sí mismo. Esto parece de suma importancia a la hora del trabajo etnográfico:

contar con una teoría fundada en la mirada contemplativa del investigador acerca de él mismo, porque el primer dato para el etnógrafo está en darse cuenta de sí, de su perspectiva de mirada, de su enfoque, de sus inclinaciones. No es psicoanálisis de sofá, es simplemente un dato para trabajar.

## Tres: la narración

Los etnógrafos tienen mucho en común con los novelistas, los historiadores sociales, los periodistas y los productores de programas de televisión. Geoffrey Chaucer, William Shakespeare, Charles Dickens, Henry Mayhew, D.H. Lawrence, Paul Scott, Thomas Keneally, entre otros, dan muestras de extraordinaria habilidad etnográfica en la agudeza de sus observaciones, la fineza de oído, la sensibilidad emocional, la penetración a través de las diferentes capas de la realidad, la capacidad para meterse debajo de la piel de sus personajes sin pérdida alguna de capacidad para valorarlos objetivamente, el poder de expresión, la capacidad para recrear escenas y formas culturales y ‘darles vida’, y, por último, la capacidad para contar una historia con una estructura subyacente (Woods, 1995, p. 20).

Según el mismo Woods (1995), se ha establecido una falsa distinción entre la que se podría llamar la etnografía científica y la etnografía novelística; esta distinción, que es más bien una separación con intenciones objetivadoras, resulta perjudicial al momento de entender cómo se configura la interpretación de un evento determinado; de hecho, las teorías elaboradas a partir de la observación etnográfica juegan buena parte de su validez en la tensión entre aquello que es observado y las intuiciones propias del observador. Como se ha venido señalando en este capítulo, la situación del etnógrafo, esto es, su condición de sujeto que se sabe observador, permite un primer despliegue narrativo que, a la hora de construir la descripción del evento “externo”, es de alta significación. En esta misma medida, es pertinente reparar en que la condición potencialmente narradora del etnógrafo es, en sí misma, posibilidad de conocimiento, pues el registro escrito, más bien la exigencia de la escritura de sí y de lo otro, trae consigo un imperativo: darse cuenta de sí mismo por efecto de la exteriorización que es la palabra escrita.

Aparece en escena el tercer componente: la escritura. Es decir, tenemos la etnografía como pintura del modo de vida de un grupo humano, en primer lugar; segundo, el etnógrafo que se inventa a sí mismo; y tercero, el etnógrafo enfrentado a la cuestión de escribir, de narrar, de componer efectivamente el texto, el tejido de aquello que es observado y que, al mismo tiempo, lo incluye

a él. Woods (1995) lo ve como una actividad que no es tan cercana al acto de la enseñanza, pues, cabe decir, el acto docente de la enseñanza se caracteriza sobre todo por la oralidad, y en algunos casos por una acción de escritura instrumental (instrucciones, palabras clave, mapas conceptuales, frases para explicaciones que luego se despliegan); en este sentido, la escritura requiere una voluntad, una fuerza, un hábito que rebasa la tarea de la enseñanza, y que pone la cuestión en un ejercicio sistemático de producir textos para la reflexión en el escenario académico ampliado.

Esta inducción por la fuerza parece cierta. Por lo menos creo que en mi caso, particularmente en el caso de este texto, normalmente no hubiese escrito este texto si no me hubiera comprometido antes a presentar ante ustedes una reflexión acerca de la etnografía. Solo la fuerza terrible de tener que exponerme ante un auditorio ha hecho que escriba estas pocas líneas; y esto es preciso decirlo porque ahora, cuando cae sobre el grupo de investigación y sobre mí la responsabilidad de un proyecto avalado por Colciencias, me doy cuenta de que he sido básicamente un maestro de la oralidad y de un tímido ejercicio de escritura que he realizado durante los últimos cuatro años en los tableros de las aulas de esta universidad. Claro que no estoy desdeñando el ejercicio oral de la docencia, pero sí caigo en la cuenta de la distancia enorme entre hablar y escribir. Es más, en muchas ocasiones he hablado del asunto, tanto en clase como en la informalidad; sin embargo, solo en el último tiempo –creo que en el último semestre– me he dado cuenta de que he hablado de algo que no he sido capaz de escribir. Ratifico, pues, el imperativo de la cita precedente.

El ejercicio del maestro puede parecer estar obligado por la escritura; sin embargo, esto no es tan cierto. Y no lo es porque las evidencias de nuestra práctica muestran lo contrario: largas exposiciones orales que los estudiantes escuchan, absortos algunos, aburridos otros; luego, estos se encargan de consignar lo dicho por el profesor en el cuaderno respectivo. Y el resultado ya se sabe más o menos: frases cortadas, oraciones sin cohesión o párrafos carentes de la mínima ilación. La práctica es reiterada: viene de los primeros grados de escolaridad y atraviesa los espacios de la educación superior, incluso hasta las prestigiosas maestrías y los insignes doctorados. Parece irremediable.

Ahora, es claro que de ello no cabe culpar a los alumnos, por lo menos no más allá de la consabida dosis de negligencia que nos acompaña a todos cuando somos estudiantes. Tal vez sea más sano poner el énfasis en la responsabilidad que nos cabe a los docentes, en cualquier nivel de la educación, con respecto a la escritura, a la narración del conocimiento. En este punto, creo que hay

mucho por discutir, incluso podrían salir a la palestra fervientes defensores de la oralidad, de las bondades interlocutorias de esta dentro del espacio académico. No cabe duda de ello. Yo también voto por el ejercicio oral. No obstante, dado que el tema del texto versa sobre la narración escrita de lo que se investiga, hago mis mayores votos por la escritura, y soy consciente de lo complejo del asunto, pero considero que hay argumentos suficientes, lo cual no borra la dificultad, obviamente, sino que la agudiza. Creo, de todos modos, que el ejercicio vale la pena.

La narración escrita parece fundamental para el profesor, porque solo en ella es posible construir un pensamiento propio, es decir, un acercamiento a lo que podríamos llamar la teoría de sí. Este aspecto me parece de suma importancia, pues aquí no estoy pensando en la escritura como un ejercicio exclusivamente lingüístico, que de hecho ya es importante, sino en la posibilidad de reconocerse en la práctica de la enseñanza por la capacidad de dejar impresiones, escritas, las propias señas, los propios signos. Y aquí me estoy refiriendo a la construcción de un territorio del maestro en relación con el saber, pues saber el saber supone, desde la perspectiva que estoy planteando, saberlo narrar, saber dar cuenta de él desde una enunciación que se lo apropia, que lo hace suyo por la exigencia de la narración coherente. Se podría añadir que una epistemología del saber pasa por una epistemología de la escritura; y en este caso, entonces, el etnógrafo tendría que ponerse en la situación de quien tiene que saber decir de sí, si desea saber de lo otro y de los otros.

El texto empezó con un ciego. Cerremos con otro. Edipo, el rey de Tebas, la ciudad griega, ha decidido no contar más con sus ojos después de descubrir la terrible verdad: los crímenes cometidos en medio de tanta luz. Su destino es ir ciego hacia Colono, lugar de su muerte. La oscuridad que le acompaña es indescriptible. Sin embargo, no parece que haya pesar en el personaje; más bien, diríamos, que lleva consigo cierto regocijo. El hombre va acompañado por su hija Antígona, su lazarillo. Él es su padre. Solo ahora, cuando no la ve, se ha dado cuenta de cuánto la ama... No hay necesidad de arrancarse los ojos, como Edipo, pero sí es menester cerrarlos un momento para darnos cuenta de nosotros y empezar a reconocer la extraña realidad. ¡Ah!, y bueno es contar con una lamparita o la llama de una vela: la literatura, por ejemplo.

## Referencias

- Bruner, J. y Weisser, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En D. R. Olson y N. Torrance (comp.). *Cultura escrita y oralidad* (pp. 177-202). Gedisa.
- Galindo Cáceres, J. (1997). *Sabor a ti. Metodología cualitativa de la investigación social*. Universidad Veracruzana.
- Larousse (1996) *Pequeño Larousse Ilustrado. Diccionario enciclopédico*. Editorial Larousse.
- Saramago, J. (2003). *Ensayo sobre la ceguera*. Ediciones Santillana.
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia
- Woods, P. (1995). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

# Un diseño metodológico entre la investigación educativa y la narrativa

Mag. Marita Lopera Rendón

PhD. Fáber Andrés Piedrahíta Lara

**E**n este capítulo se despliegan, de forma procedimental, los movimientos hechos durante el trayecto de la investigación “Maestros colombianos en las narrativas autobiográficas: héroes, ordalías y recompensas en los espacios educativos”, realizada para optar al título de Magíster en Educación en la Universidad Pontificia Bolivariana y sustentada en diciembre de 2011.

Nos referimos a movimientos –movimientos investigativos– dado el carácter dinámico de la investigación narrativa planteada: en virtud del modelo adoptado, los análisis delinearon tres superficies, cada una a mayor profundidad que su precedente, e implicaron para nosotros una lectura no lineal de los relatos objeto de investigación. Se trata de la construcción de una mirada tridimensional en el sentido en que se investiga un mundo narrado, desde una metodología de investigación narrativa, para cerrar el ciclo con una narración, hecha a nuestra voz, de las formas en que se entretejen secuencias y tramas narrativas en las autobiografías de los maestros.

Así, la descripción trazada como objetivo de la tesis aportó, escalonadamente, insumos para la construcción de una mirada tanto narrativa como educativa de las concepciones de ser maestro que se ponen en escena en la población documental desde la cual se recabó la información. Expondremos, por tanto, esos tres movimientos –niveles de análisis– cada uno con sus particularidades

metodológicas, y con ello, nos acercaremos a un epílogo abierto sobre la investigación narrativa y su potencia en el estudio de la escritura de maestros, estudiantes y, desde luego, en las narrativas ficcionales propias de la literatura y otras formas de creación de obras de arte.

Antes de explicar el diseño metodológico propuesto para esta investigación narrativa, es preciso exponer, de un modo breve, el modelo actancial de Greimas, que se utilizó para llegar al primer movimiento –nivel de análisis uno–, no sin dejar de precisar datos sobre el proyecto planteado. En este sentido, presentaremos solo lo atinente a los aspectos metodológicos de la investigación, en procura de abrir posibilidades de nuevos desarrollos en el ámbito narrativo, así como en la investigación educativa.

## El modelo de análisis de las narrativas autobiográficas

El modo en que aparece relatado lo vivido a través de un dispositivo escritural, como lo es el relato autobiográfico, circunscrito a las condiciones de escritura que instalan los premios, concursos y distinciones entregadas a maestros, es el objeto para describir desde un punto de vista narrativo. Es decir, las historias relatan la vida del maestro en el encuadre que él mismo hace: así se produce y potencia la significatividad (Connelly y Clandinin, 1995) que propende a transmitir la narrativa como dispositivo y, por medio de ello, es también posible preguntar, por la relación que él, autor de su historia de maestro, entabla con los elementos constitutivos del relato.

El escenario elegido para probar el modelo actancial, como técnica de investigación narrativa, estuvo conformado por las historias de maestros publicadas en el marco de concursos y distinciones en Colombia, entre 2002 y 2009, que fueron narradas y escritas por los maestros distinguidos en diferentes procesos de recolección, como talleres de escritura y acompañamiento al ejercicio escritural. Los concursos referidos son *Premio Compartir al Maestro*, con publicación en la serie *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares*; *Premio Medellín, la más educada*, con publicación en la serie *Los maestros cuentan. Relatos de los ganadores del premio Medellín, la más educada*; y el premio que entregó la Secretaría de Educación para la cultura de Antioquia en 2006 y 2007, con publicación en el libro *Maestros para la vida. Personas y ejemplos inolvidables*.

Visualizamos que, mediante el análisis narrativo, podremos entrever el modo en que el dispositivo escritural hace decir lo que dice y potencia, como hemos dicho, la creación de ciertos significados/significantes de lo que hoy es ser maestro, es decir, imaginarios, ideaciones, modelos ejemplarizantes, entre otros, que nos llevan a la pregunta por el rol al que se invoca a los docentes y, por supuesto, a la sospecha por lo plausible, ya que el encanto de toda narrativa está, digamos, en la sensación de verosimilitud, de veracidad, de “realidad” con la que se presentan los hechos y con la que solemos identificarnos/comunicarnos los lectores. Explicaremos, a continuación, aquellas características del modelo que lo hacen aplicable a los relatos autobiográficos, pues no se trata de un esquema estático; por el contrario, dado su énfasis en las funciones, se torna transitivo y dinámico, lo cual, según el escenario de la investigación narrativa, lo libera de quedar circunscrito al exclusivo plano de las ficciones narrativas.

El modelo actancial de Greimas compone la estructura de análisis narrativo a partir de las tensiones entre un sujeto (protagonista); un no-sujeto, que ocupa la función de ser el contradictor; un anti-sujeto (antagonista), encargado de ser el contrario; y un anti-no-sujeto (no-antagonista), que actúa como complemento.<sup>1</sup> El protagonista, como signo, se hace significación en estas tensiones. Ahora bien, si tomamos, por ejemplo, al sujeto de la acción como héroe, el rol contrario está en un oponente, la posición contradictoria se vuelca sobre un objeto con valor (positivo o negativo) y la complementaria, en un ayudante.

**Tabla 1.** Modelo actancial

Sujeto (protagonista)		Héroe
No-sujeto	Contradictor	Objeto de valor
Anti-sujeto (antagonista)	Contrario	Oponente
Anti-no-sujeto (no-antagonista)	Complemento	Ayudante

1 En este sentido, “a sign is meaningful only in relation to its contradiction, contrariety, and complement” (Wang y Roberts, 2005, p. 55); es decir, “un signo es significativo sólo en relación con su contradicción, contrariedad y complemento”. La traducción es nuestra.

El modelo nos muestra que el sujeto persigue un objeto de valor, es decir, tiene un objetivo en la narración, un propósito manifiesto o patente que implica la realización, búsqueda, resolución de ese objeto de valor; en este sentido, se trata de un “algo” que interfiere, rompe, transforma la unión/relación entre los sujetos del relato que se traslapa en el deseo de resolver un conflicto, de obtener una realización personal o de ser, por ejemplo, maestro; este objeto tiene una procedencia, un remitente y, a su vez, se dirige a un destinatario; el sujeto, por su parte, cuenta con un ayudante y, por supuesto, con un oponente. De este modo, se presentan seis tipos de roles<sup>2</sup> repartidos en un eje horizontal-sintagmático y un eje vertical-paradigmático, en el que están el sujeto y el objeto como centro del conflicto:

**Tabla 2.** Tipos de roles

Destinatario			
Enunciados de acción			Enunciados de ser
Ayudante	Sujeto	Oponente	

**Fuente.** Wang y Roberts, 2005, p. 57.

---

2 “Each position thus represents an actant (or actantial role), and the set of relations in the semiotic square provides a means for depicting narrative’s characters within an organized unit (Greimas, 1987, pp. 109-110). Actants and characters need not have one-to-one relations. Within a narrative more than one character can realize a single actant, and one character can take more than one actantial position. For instance, at the discursive level a hero may have multiple opponents such as a villain and unfavorable natural elements – both of which take the contrary position, representing a single actant (namely, the opponent)” (Wang y Roberts, 2005, p. 56). “Así, cada posición representa un actante (o rol actancial), y el conjunto de relaciones en el modelo semiótico proporciona un medio para representar a los personajes de la narrativa dentro de una unidad organizada (Greimas, 1987, pp. 109-110). Los actantes y los personajes no necesitan tener relaciones uno a uno. Dentro de una narrativa, algún personaje puede solo ser un actante y o puede adoptar más de una posición actancial. Por ejemplo, en el nivel discursivo, un héroe puede tener múltiples oponentes, como un villano y elementos naturales desfavorables, los cuales toman la posición contraria, representando un solo actante (es decir, el oponente)” (Wang y Roberts, 2005, p. 56). La traducción es nuestra.

Asimismo, el modelo actancial de Greimas aporta una perspectiva para el análisis de las relaciones de poder y autoridad: mientras que el ayudante otorga poder a lo largo del eje del conflicto, el remitente tiene autoridad, o una credibilidad incuestionable (Wang y Roberts, 2005). Cabe preguntarse, por tanto, ¿qué sucede en los relatos de maestros premiados cuando no es evidente un conflicto, o bien, un opositor o una fuerza que haga las veces del mismo? Es preciso, en este caso, hallar obstáculos, influencias que obstruyen no solo la acción, sino, por ejemplo, el pensamiento, el ser o la realización. De este modo, se hace posible, también, hacer la pregunta sobre cuál es el deseo manifiesto de los maestros en sus diversas narrativas. Así se emplazaron, en el sentido del modelo, los diversos objetos de valor descritos y emergieron los elementos constitutivos de la narración: protagonistas, opositores, ayudantes, destinatarios, tiempo, espacio, acción y conflicto, con los que hicimos el primer movimiento investigativo.

Por otro lado, señalamos que el discurso narrativo autobiográfico tiene como centro develar, recontar, explicar o exponer una cierta identidad del autor-narrador. Es una identidad de diversos órdenes, pero que, para el caso de esta investigación, es una identidad afincada en la concepción de ser maestro: el narrador recuenta cómo se hizo maestro, cómo se formó, cuáles han sido sus experiencias exitosas o ejemplares y, en general, otorga un significado a un hacer que posee unas características descritas por él, no solo de manera individual en cada relato, sino en el conjunto de relatos de los maestros que ha sido analizado.

## El diseño metodológico: lo general

Se trata, pues, de una investigación educativa, de enfoque cualitativo, que se basó en una metodología narrativa aplicada, como hemos dicho, a fuentes documentales (narraciones de maestros). Se concibe como investigación educativa porque el estudio que se realiza se configura en el marco de la realidad educativa. Si bien el actor que observamos es el maestro, no se trata de todo el conjunto, sino, particularmente, del maestro que ha sido reconocido, premiado o distinguido por sus acciones en la educación (o en la pedagogía, los ámbitos comunitarios o institucionales, por mencionar algunos), a quien, como parte de las formas de difusión de cada concurso o premio, se le pide relatar sus acciones e intervenciones en narraciones que son publicadas.

En tal sentido, el diseño metodológico se ubicó en un enfoque cualitativo, porque implica un doble ejercicio de comprensión y crítica de esa realidad escolar mencionada que, por supuesto, es cotidiana, pero en la que es preciso hacer un distanciamiento para entender el lugar del maestro situado en unas condiciones contextuales dadas. De acuerdo con esto, la narrativa se asume como metodología y los relatos de los maestros premiados como el fenómeno que se investiga (Connelly y Clandinin, 1995). Estos están conformados por narrativas empíricas, es decir, relatos que se construyen a partir de hechos reales o verídicos –y no por la ficción–, producto del dispositivo narrativo desde el cual se convoca la escritura del maestro. Además, tiene prelación en la metodología la potencia de significatividad –verosimilitud– que transmiten las historias, y no la posible constatación o validez de los relatos.

Hemos conformado la muestra atendiendo, en primer lugar, al hecho de ser historias escritas por maestros; en segundo lugar, fueron producto de las publicaciones de los certámenes ya mencionados; en tercer lugar, estas historias, que son producto de reconocimientos, adquieren un cariz ejemplar. La muestra permite investigar un ámbito de la escritura del maestro en lo atinente a las historias, muy diferente a lo que se ha investigado sobre narraciones de maestros en el país, ya que en ellas se reconoce que contienen elementos narrativos propios del relato autobiográfico que ameritan ser descritos y analizados, porque en ellos se reconstruye la escritura pública del maestro. Además, y a diferencia de otras investigaciones (por ejemplo, la Expedición Pedagógica Nacional), no se acude al ejercicio de hacer escribir, o convocar a la escritura del docente para sistematizarla, o encontrar en ella experiencias exitosas o caracterizar información relevante para quien investiga. El hecho de que las historias estuviesen previamente escritas, desde la narrativa autobiográfica como dispositivo de escritura, posibilitó la caracterización de elementos narrativos, pero, sobre todo, la visualización de ciertas metáforas sobre las formas de ser y concebir(se) maestro, así como secuencias de acción que dieron lugar a nuevas tramas de la historia (la historia de ser maestro).

La muestra se seleccionó por cuotas, relativas a cada concurso (tres cuotas); para cada cuota definimos el siguiente número de historias:

- **Cuota 1, Premio *Compartir al Maestro*:** 3 de 2002; 1 de 2003; 2 de 2004; 2 de 2008.
- **Cuota 2, *Maestros para la vida*:** compuesta por tres categorías, en las que se distribuyen las historias. Se seleccionaron, proporcionalmente, en cada categoría 10, 10 y 19.

- **Cuota 3, *Los maestros cuentan*:** compuesta por cuatro categorías, en las que se distribuyen las historias. Se seleccionaron 2 de 2007; 5 de 2008; 5 de 2009. En total, 59 historias.

## Tres movimientos: primero, la descomposición de elementos constitutivos del relato

El instrumento del cual hemos partido para descomponer, en cada historia, los elementos constitutivos del relato se diseñó con el fin de obtener una matriz que permitiera determinar la efectiva aparición de las funciones del modelo actancial, así como desplegar de modo sintagmático la información recolectada en el análisis narrativo; así, el punto de partida fueron los vectores de análisis que enunciamos a continuación y que delimitamos con base en el problema, los objetivos de la investigación y, claro, nuestras intenciones de búsqueda. En este sentido, los vectores de análisis nos brindaron información sobre:

- Lo que el protagonista de la historia afirma sobre sí mismo y sobre ser maestro.
- Las personas a quienes dirige su accionar educativo como ejercicio público.
- Lo que expresa sobre los lugares en los que se desempeña.
- El tiempo que vive en relación con la educación.
- Las acciones, actividades e intervenciones que realiza.
- Las problemáticas, dilemas o conflictos que se le presentan.

El primer vector busca identificar al protagonista, sobre todo, en relación con las afirmaciones que describen su hacer, su ser, su pensamiento en torno a la docencia; además, nos aporta información sobre el aspecto físico, modos, maneras y gestos, entre otros, de ser maestro.

El segundo vector se pregunta por los otros personajes que intervienen en la historia y también por los efectos que causa la acción del maestro en ellos: quiénes entretejen los acontecimientos o quiénes no aparecen son modos de pensar la construcción de la historia y construir, como hemos dicho, un análisis actancial a partir del modelo de Greimas. En este y en los

siguientes vectores, haremos referencia a las características funcionales del modelo: destinatarios, ayudantes y opositores son los roles que comportan los personajes que el maestro construye en su narrativa.

El tercer y cuarto vectores, por tanto, nos permiten indagar por las categorías de tiempo y espacio, y con ellas delinear una idea clara del escenario de acción educativa, así como preguntarnos por la institucionalidad escolar en términos del tiempo que transcurre el maestro inmerso en él.

Las acciones, quinto vector, nos permiten complementar la idea global de la concepción sobre ser maestro: en lo que se hace, en los desempeños, en las concreciones y realizaciones, se juega un modo de ser específico que precisa ser descrito.

En el último, los conflictos concentran, detonan y permiten el acontecer narrativo; es decir, impulsan la acción del personaje protagonista como potencia, fuerza y desenvolvimiento.

Con base en estos vectores para el análisis narrativo, diseñamos una rejilla que nos permite evidenciar y describir los elementos constitutivos de las narraciones sorteadas para la muestra: primer nivel de análisis de la investigación, o sea, el primer movimiento. Para ello, las categorías de conflicto, acción, tiempo, escenario, descripción del protagonista (enunciados sobre la historia personal, enunciados sobre las concepciones de ser maestro y comentarios del protagonista) y actantes (destinatarios, opositores, ayudantes), aportaron la información necesaria para aplicar en ellas el modelo actancial de Greimas.

A continuación, en la Tabla 3, presentamos de manera esquemática los criterios analizados y el tipo de información que cada uno nos arroja en la descripción narrativa y en la aplicación del modelo actancial para la construcción de relaciones entre los elementos constitutivos del relato, tal como se ha expuesto:

**Tabla 3.** Rejilla de análisis narrativo

Descripción del protagonista	Lo que caracteriza desde sí mismo	Comentarios del protagonista
		Enunciados sobre concepciones de ser maestro
		Enunciados sobre la historia persona
Personajes	Lo que caracteriza desde los otros	Ayudantes
		Opositores
		Destinatarios
Escenario	Lo que caracteriza desde los lugares	
Tiempo	Lo que caracteriza desde la temporalidad	
Acción (es)	Lo que caracteriza de los actos desde los que se impulsa la narración	
Conflicto (s)	Lo que caracteriza desde las problemáticas	

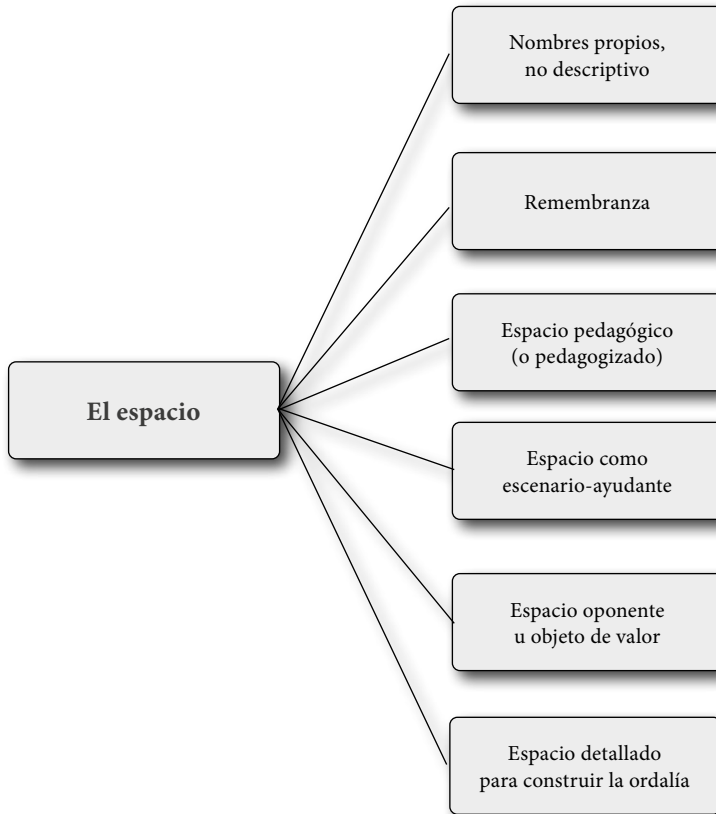
**Fuente.** Elaboración propia.

## Segundo movimiento: funciones y roles transitivos del modelo

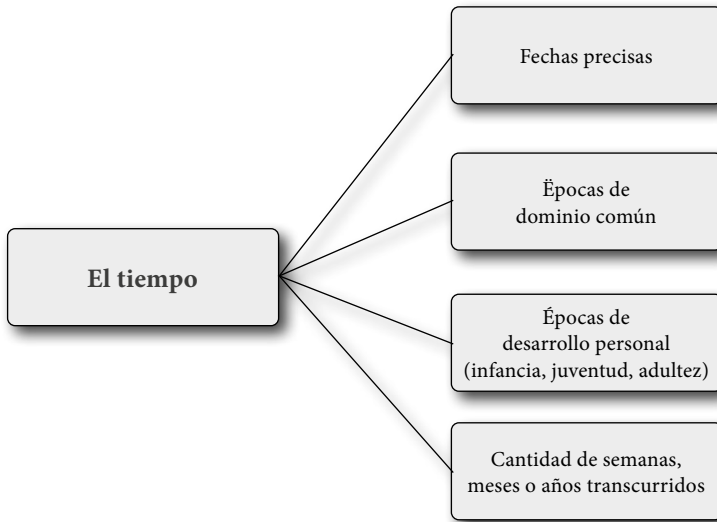
Una vez descompuestas cada una de las 59 historias de la muestra en la rejilla anterior, y en un segundo movimiento de investigación, esta vez paradigmático (es decir, hecho el análisis por categoría narrativa, en el conjunto de todas las historias), el resultado fue un conjunto de categorías de relaciones y recurrencias visibles en los relatos autobiográficos analizados, con los cuales reconstruimos una narrativa descriptiva de los elementos constitutivos del relato, tal como aparecen en la escritura de los maestros.

Como se verá, la más compleja es la que tiene que ver con el protagonista y con los actantes (ayudantes, opositores, destinatarios), en virtud de la importancia que tienen en la descripción de las concepciones de maestro que se plantea en las tres publicaciones objeto de análisis. Gracias a este análisis, pudimos entrever que la forma más adecuada para describir lo referido a las concepciones de ser maestro era agrupar los diversos tipos de personaje principal (téngase en cuenta que en la autobiografía coinciden el narrador, el protagonista y el autor) en cuatro metáforas creadas a partir de las significatividades que fuimos encontrando en las categorías de análisis del actante protagonista: El viaje del Ave Fénix, La traición del heredero, Territorio y desarraigo y La convocación.

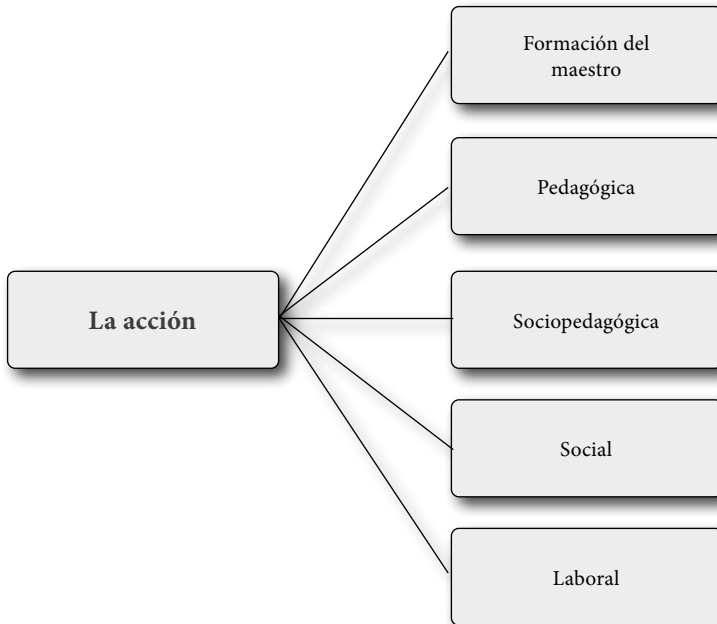
**Figura 1.** Análisis del espacio



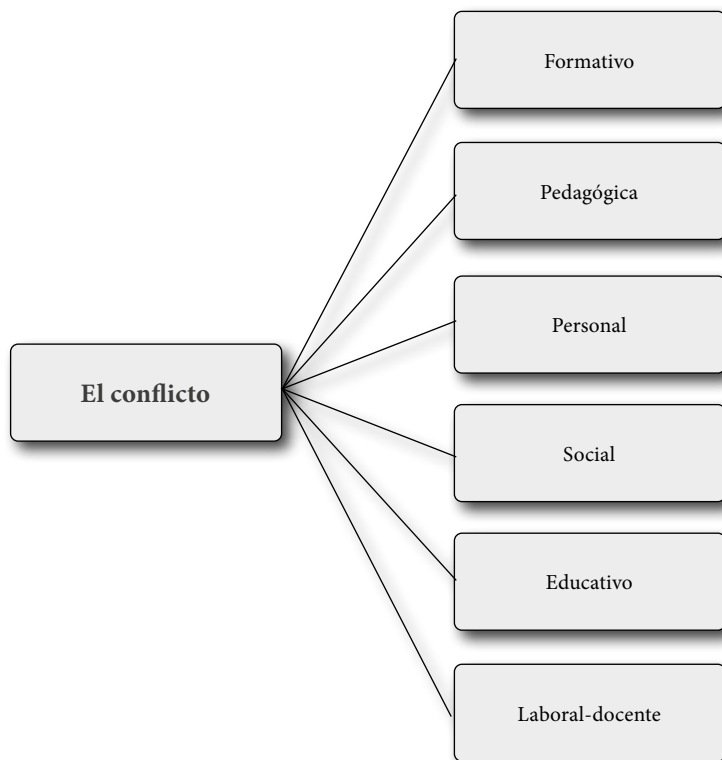
**Figura 2.** Análisis del tiempo



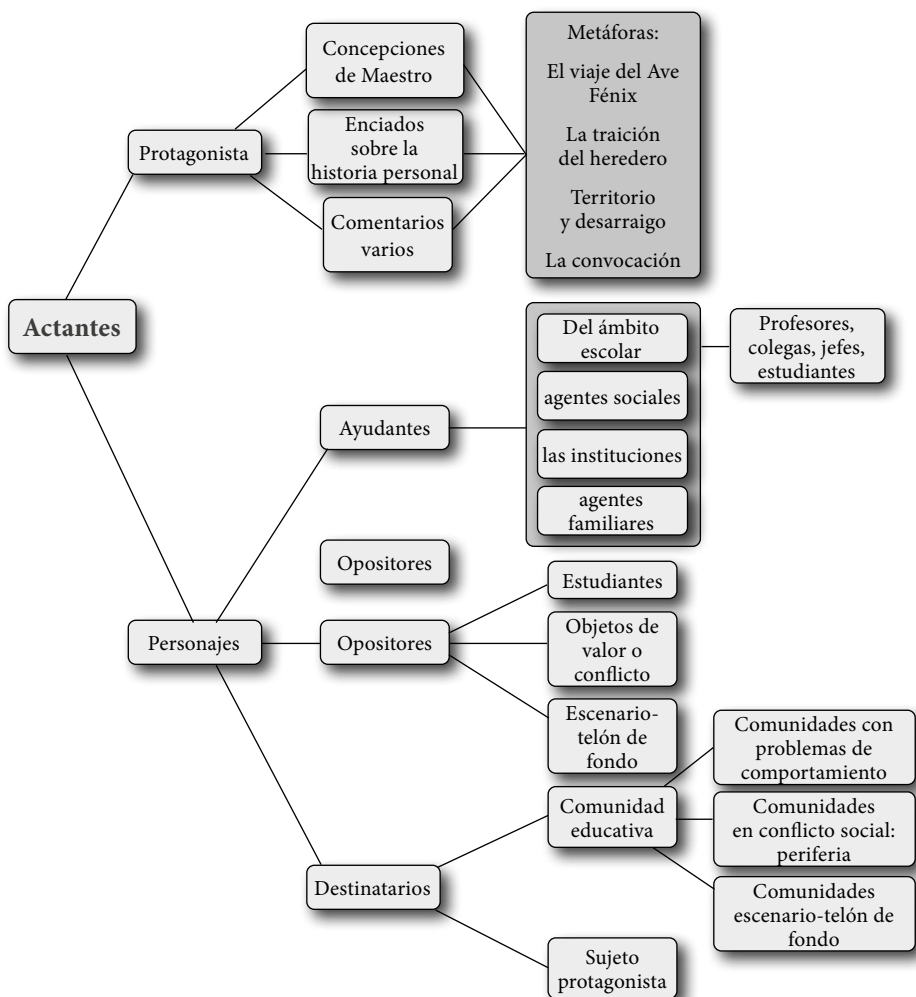
**Figura 3.** Análisis de la acción



**Figura 4.** Análisis del conflicto



**Figura 5.** Análisis de los actantes: personajes y protagonista



Nótese que, en consecuencia, de cada categoría narrativa se derivaron secuencias de acción que entraron a formar parte del último movimiento hecho en la investigación: una vez caracterizadas las historias, como hemos dicho, describimos las concepciones de maestro que emergieron en el volumen de las narrativas y analizamos cada elemento constitutivo del relato, dadas las secuencias que delinearon, según la transitividad de los roles actanciales con base en los cuales comprendimos los relatos de manera dinámica, no unívoca. En estos elementos, las tensiones dramáticas

dependieron de la función que el autor-narrador y protagonista les asignaron en cada autobiografía. Cada secuencia, a su vez, entretejió una trama que dio lugar al tercer nivel de análisis de la investigación, al tercer movimiento. De este modo, el modelo nos permitió entretejer la descripción final de las concepciones que emergen no aisladas de los demás elementos constitutivos del relato, con lo cual procuramos ofrecer una descripción no solo estética de la docencia, sino crítica, contextualizada, imbricada y relacional.

## Tercer movimiento: entramados narrativos en el conjunto de historias

En la Tabla 4 sintetizamos las secuencias que cada uno de los elementos constitutivos del relato y la descripción de la transitividad entre las funciones del modelo actancial nos permitieron inferir en el conjunto de las autobiografías; con ellas hemos construido nuevos entramados que las historias enseñan y que, por cierto, no dejan de señalar el carácter ejemplarizante y heroico, propio de la narrativa ficcional que, en este caso y aun tratándose de narrativas empíricas, se traslapó a un plano de realidad.

Al respecto, dice Arendt (2006): “la esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está formada por la trama de las relaciones humanas que existe donde quiera que los hombres viven juntos” (p. 207). Estas tramas, en un sentido aristotélico de la fábula, son requeridas para la acción (es decir, para la dramática del texto escrito, del drama, que no es otra cosa que la descripción de la acción surgida en las tensiones entre diversas tramas).

La trama se constituye, entonces, en virtud del cruce/urdimbre que establecimos entre las secuencias de cada rol actancial. En la rejilla se trasponen los roles actanciales de tiempo, espacio, acción, conflicto, actantes y protagonista con los segmentos que componen cada secuencia. Se puede observar que cada secuencia describe una trayectoria ascendente en la tensión, llega a un cenit –no demasiado dramático, pero sí signficante– y declina hacia un cierto equilibrio; las hemos numerado del I al IV. En sentido horizontal se leerá cada secuencia por rol actancial; en sentido vertical, se leerá un decurso en incremento, dado por la intensidad que adquiere el desarrollo de cada secuencia; es decir, las secuencias de inicio, las de los momentos más dramáticos (secuencias cenit) y las resoluciones de los relatos (secuencias de descenso) constituyen, a su vez, nuevas secuencias significativas.

**Tabla 4.** Rejilla de los roles actanciales

	I	II	III	IV
Tiempo	Toma de consciencia sobre el llamado a ser maestro.	Vencimiento de obstáculos que impiden la formación para ser maestro.	Realización de la docencia e impacto resultante de la acción docente.	
Espacio	Llegada del héroe a un escenario precario.	Configuración del conflicto con base en lo que debe cambiarse o transformarse.	Realización del cambio con su respectivo reconocimiento.	
Acción	Reconocimiento de que existe un llamado o una misión que se encarga/ recibe.	El llamado se concreta en la acción de formarse.	Realizar la propuesta pedagógica fruto de la búsqueda del objeto de valor.	Consecución del objeto de valor, el equilibrio de las fuerzas opositoras (o su anulación).
Conflicto	El conflicto detona la acción.	Pone en cuestión el conocimiento del sujeto protagonista.	El conflicto es enfrentado, resuelto y equilibrado en el final de la narración.	
Ayudantes	Apoyo al héroe en su dubitación, fracaso o enmienda.	Entrega de una razón que explica el sentido de la docencia al protagonista cuando está en su estado más vulnerable.	Reconocimiento/ gratificación por el autor-protagonista-narrador en el relato.	
Opositores	Enunciación/ descripción de la fuerza opositora por el protagonista (reconocimiento del protagonista).	Cenit del conflicto que da lugar a la acción transformadora.	Finalización de la oposición no siempre nombrada.	
Destinatarios	Son asumidos como objeto de valor o conflicto (actitud pasiva).	La transformación.	Resultado que subraya la acción heroica.	

	I	II	III	IV
Actante protagonista: El viaje del Ave Fénix	Búsqueda de la formación académica.	Penurias que implica la formación.	Fuerza espiritual obtenida de los ayudantes y objetos de valor que imbuje al actante-protagonista para no desfallecer.	Descripción de los resultados obtenidos.
La traición del heredero	Recibimiento de una herencia de ser maestro.	Distanciamiento de tal herencia en relación con los colegas que la preservan y con las teorías o preceptos que la han sostenido en el tiempo.	Transformación de la realidad de los estudiantes a partir de la resolución de problemas concretos-prácticos.	
La convocación	Recibimiento del llamado por predestinación o por asunción propia del sujeto protagonista.	Preparación mimética –jugar “como si”– para cumplir con el destino y posterior maduración del héroe para la docencia.	Encuentro con el mentor a través del recuerdo y la consagración de la vocación al servicio.	Continuación de la formación.
El territorio y el desarraigo	Reconocimiento del ideal de ser maestro.	Adopción de la causa educativa.	Sacrificio y renuncia: a sí mismo, a la vida propia, a la familia y a la institucionalidad.	La ruptura: el maestro se revela para ser fiel a la causa educativa.

Con base en esta última tabla hemos reagrupado todas las secuencias de inicio, de cenit y de descenso de cada elemento de análisis narrativo. Hemos omitido las que coincidían o nombraban asuntos similares. Luego, describimos las tramas que emergieron fruto de las secuencias observadas en cada rol actancial y que, por lo demás, no son instancias lineales, causales o sintagmáticas; antes bien, operan en el plano paradigmático del sentido; por ello configuran los significados sobre el ser maestro que hemos recabado. Esas condiciones nos han permitido hacer la reagrupación en nuevas secuencias, determinadas no ya por el orden de aparición o dada la relevancia que muestran en cada relato, sino por lo que

contienen, lo que significan, lo que connotan; esto, a la vez, nos da la idea de que cada secuencia reagrupada (inicial, cenit, descenso) no se convierte en una lógica unívoca de significación de los relatos o un nuevo decurso definido para la realización de la acción del héroe; por el contrario, comportan la transitividad en sus elementos, puesto que pueden reordenarse para entrever nuevas maneras de aparición de los sentidos del relato.

## Epílogo abierto

En consecuencia, nuevos y factibles análisis narrativos quedan expuestos a partir del uso de este modelo actancial o de otros. Téngase en consideración que hemos querido entablar un diálogo entre el relato como estructura –de significación, con patrones de funciones, secuencias y tramas– y la narrativa como posibilidad hermenéutica de sí; como revaloración, resignificación ontológica sobre el ser-hacer, o bien, sobre el acontecer en unos tiempos y espacios narrados.

Dichos estudios podrían dirigirse a describir el impacto de la escritura en la vida los maestros como disciplina u oficio de escribir, o bien, determinar si la escritura, por el contrario, solo ha respondido de manera circunstancial al reconocimiento (no solo los que han sido objeto de investigación, sino también aquellos observables en los escalafones profesionales). Ambos obedecen a lo que Connelly y Clandinin (1995) denominan “la cualidad re-historiadora de la narración” (p. 39), en el sentido que la vida es un despliegue continuo de acontecimientos que, en todo caso, hacen aparecer eso que llamamos subjetividades, una dimensión interior que se torna pública en la escritura de sí y que instituye un compromiso social sobre quien debe ser el autor.

## Referencias

- Arendt, H. (2006). *La condición humana*. Paidós.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de narrativa, experiencia e investigación. En Larrosa, J., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Wang, Y. y Roberts, C. W. (2005). Actantial Analysis: Greimas’s structural approach to the analysis. *Narrative Inquiry*, 15, 51-74.  
<https://digitalcommons.montclair.edu/sociology-facpubs/7/>

# La entrevista: arte y técnica

Mag. Beatriz Elena López Vélez

Durante el verano de 1960, cuando era estudiante de antropología en la Universidad de California, Los Ángeles, hice varios viajes al suroeste para recabar información sobre las plantas medicinales usadas por los indígenas de la zona. Los hechos que aquí describo empezaron durante uno de mis viajes. Esperaba un autobús Greyhound en un pueblo fronterizo, platicando con un amigo que había sido mi guía y ayudante en la investigación. De pronto se inclinó hacia mí y me dijo que el hombre que estaba sentado junto a la ventana, un indígena viejo de cabello blanco, sabía mucho de plantas, del peyote, sobre todo. Pedí a mi amigo presentarme a ese hombre. Mi amigo lo saludó, luego se acercó a darle la mano. Después de que ambos hablaron un rato, mi amigo me hizo seña de unírmeles, pero inmediatamente me dejó solo con el viejo, sin molestarse siquiera en presentarnos.

Él no se sintió incomodado en lo más mínimo. Le dije mi nombre y él respondió que se llamaba Juan y que estaba a mis órdenes. Me hablaba de “usted”. Nos dimos la mano por iniciativa mía y luego permanecimos un tiempo callados. No era un silencio tenso, sino una quietud natural y relajada por ambas partes. Aunque las arrugas de su rostro moreno y de su cuello revelaban su edad, me fijé en que su cuerpo era ágil y musculoso. Le dije que me interesaba obtener informes sobre plantas medicinales. Aunque, de hecho, mi ignorancia con respecto al peyote era

casi total, me descubrí fingiendo saber mucho, e incluso insinuando que tal vez le conviniera platicar conmigo. Mientras yo parloteaba así, él asentía despacio y me miraba, pero sin decir nada.

Esquivé sus ojos y terminamos por quedar los dos en silencio absoluto. Finalmente, tras lo que pareció un tiempo muy largo, don Juan se levantó y miró por la ventana. Su autobús había llegado. Dijo adiós y salió de la terminal.

Me molestaba haberle dicho tonterías, y que esos ojos notables hubieran visto mi juego. Al volver, mi amigo trató de consolarme por no haber logrado algo de don Juan. Explicó que el viejo era a menudo callado o evasivo; pero el efecto inquietante de ese primer encuentro no se disipó con facilidad. (Castañeda, 1960, p. 2-3)

## La entrevista: la mirada mediada por el diálogo

La mala experiencia de Carlos Castañeda en su primer encuentro con don Juan permite enunciar una definición de entrevista: vista, entre dos, mediada por el diálogo. La vista entre dos supone que no solo mira quien hace las veces de entrevistador: también mira el entrevistado. Esto, desde luego, cambia la perspectiva con respecto a quien analiza, pues el analizado, de la misma manera que es visto por el investigador, tiene la posibilidad de mirar a este y, por tanto, influir en su mirada.

Las situaciones de observación (de mirada) se entrecruzan, se intercambian entre uno y otro. Quien cree que mira desde unas categorías y una posición privilegiada –el investigador– en muchos casos no alcanza a percibir que las categorías y la posición están atravesadas por la mirada del otro –el investigado–, que no es ni ingenuo ni está sometido a las reglas creadas por el investigador. Incluso, la afirmación puede ser más categórica: solo hay investigado si este accede a serlo; en este sentido, en un alto porcentaje, el rumbo de la investigación no depende del investigador, sino del investigado; de aquí, la recurrente frase: sujeto y objeto se configuran y reconfiguran permanentemente en la relación que establecen.

Volvamos a la definición inicial: vista, entre dos, mediada por el diálogo. Analicemos con detenimiento la segunda parte de la definición: mediada por el diálogo. La mediación hace alusión a un espacio que se construye entre dos o más sujetos o agentes y que funciona como un campo de operaciones que hace que, después de participar en él, ni uno ni otro agente o sujeto

sean los mismos; porque no hay un mediador que no sea mediado, en el sentido de que el espacio de la mediación es el espacio del otorgamiento de sentido y, como ya se dijo, tanto el entrevistado como el entrevistador son sujetos en capacidad de otorgar sentido, y en su interacción de reconfigurar los sentidos propios y los del otro.

Diálogo, desde su etimología, se refiere tanto al conocimiento como al discurso. En el caso de la entrevista, el diálogo adquiere un matiz particular, que está básicamente dirigido por una intención: un problema, una temática, unos tópicos y unas interrogaciones y respuestas que se comparten en el espacio de la mediación y del otorgamiento de sentido. En términos de la investigación cualitativa, el diálogo, al hacer énfasis en ser una conversación intencionada, se convierte en un espacio de tensiones, de extrañamiento y de acomodamiento, tanto para el investigador como para el investigado.

El primero sabe que su función es obtener una información, pero que, al tiempo, no puede mostrar una actitud eficientista en la conversación, porque estaría negando el diálogo; sabe, además, que su comportamiento podría ser un obstáculo para alcanzar la información deseada y que la manera en que debe comportarse no depende exclusivamente de él, sino de lo que logre leer del otro; por tanto, tiene que fingir –lo cual no significa mentir– y, al mismo tiempo, ser lo más franco posible. El segundo, por su parte, reconoce estar allí por cuanto se requiere una información que él posee o cree poseer; la pregunta emergente es cuál versión de esa información espera el otro y cuál está dispuesto a dar; además, se comporta como un lector de signos: busca develar la intención que cree no conocer del otro.

Así las cosas, la entrevista pone en juego tres condiciones del entrevistador, en aras de obtener la mejor información en relación con el objeto de investigación: creatividad, talento para la intersubjetividad y capacidad de leer el contexto, más allá de lo visible para el común. La creatividad alude a la condición del entrevistador por medio de la cual reconoce la existencia efectiva de unos procedimientos e instrumentos que, aunque dirigen, en general, el proceso de obtención de la información, siempre tienen que estar abiertos a la mirada reflexiva del entrevistador con capacidad de reconocer situaciones contingentes que exigen flexibilizar tanto los procedimientos como los instrumentos, sin que ello vaya en desmedro del rigor metódico y metodológico.

El talento para la intersubjetividad es, en primer término, la capacidad para generar confianza y, fruto de esto, provocar que el entrevistado saque a flote aquello que guarda como más valioso y que no querría dar a conocer a cualquiera ni de cualquier manera. En este sentido, el entrevistado tiene que sentirse en confianza, sentirse escuchado y respetado en su palabra, lo cual, en el fondo, significa que el entrevistador pierde su condición de tal y pasa a ser, en la entrevista, alguien a quien se le puede confiar información valiosa para el entrevistado. La capacidad de leer el contexto, más allá de lo visible para el común, refiere a tener una mirada atenta sobre lo que ocurre en el entorno inmediato de la entrevista (lugar, mobiliario, elementos distractores, comunicación no verbal) y actuar en relación con las circunstancias emergentes de ese entorno, de tal manera que estas se tornen cada vez más favorables para el propósito de la investigación.

Estas tres condiciones del entrevistador se conjugan con un equipaje técnico: un conjunto de procedimientos, protocolos y herramientas que le permiten concretar la entrevista en términos de su diseño, ejecución, sistematización y análisis. De este modo, en la investigación se enfrentan dos condiciones: la personal, en cuanto capacidad del investigador; y la técnica, referida al equipamiento que asegure el rigor metódico del proceso.

## El equipamiento técnico

Técnicamente, el propósito de la entrevista investigativa es recoger información acerca de un sujeto o de un grupo, a la luz de un objetivo de investigación. Esta información puede estar en dos órdenes: por un lado, se puede entrevistar a una persona o grupo de personas porque se considera que tiene conocimiento acerca de algún acontecimiento que es objeto de la investigación y se requiere acceder a esta información. Por ejemplo, en una investigación acerca de la historia de una institución se podría entrevistar a personas que hicieron parte de esta historia, para conocer su versión de la misma. Por otro lado, se pueden entrevistar personas porque interesa la información acerca de ellas mismas: sus prácticas, sus opiniones, su vida personal, sus ideas, por ejemplo.

Para Sierra (1998), la entrevista que se les realiza a personas o a un grupo de personas, por su conocimiento en relación con un tema, se denomina “entrevista enfocada”; la que se les realiza a personas porque interesan ellas, como tal, es llamada en “entrevista en profundidad”. En uno y otro caso, el investigador puede y debe ir una y otra vez sobre el mismo asunto; es

decir, aunque la entrevista es una técnica más económica que la observación, por ejemplo, en términos de tiempo, es poco factible que un solo espacio de conversación permita acceder a la información buscada; por tanto, en una y otra hay repregunta y reencuentro.

Aunque existen diversas tipologías de entrevistas, en este texto se proponen tres: estructurada, semiestructurada y no estructurada. Las dos primeras pueden ubicarse como entrevistas formales; la tercera, como entrevista no formal o informal.

- **Entrevista estructurada:** es aquella que se realiza a partir de una estructura cerrada, es decir, con la elección previa de las preguntas que se van a formular al entrevistado. Estas preguntas no se modifican en la conversación; además, tienden a la estandarización, lo cual hace que la entrevista sea menos conversacional. Son pertinentes cuando el investigador tiene claramente definidas las categorías de investigación y no pretende hacer mayor énfasis en la información emergente.
- **Entrevista semiestructurada:** en esta se cuenta con unos tópicos, esto es, unas temáticas rectoras u orientadoras de las posibles preguntas que se van a formular. A partir de los tópicos, el investigador cuenta con una batería de posibles preguntas o formulaciones, entre las cuales define las más pertinentes para sostener la conversación con el entrevistado. En este tipo de entrevistas, si bien el investigador ya tiene unas categorías previas, deja espacio para la emergencia de nuevas categorías y puntos de conversación.
- **Entrevista no estructurada:** es aquella que, con base en un objetivo de investigación y en una temática amplia, se realiza como diálogo espontáneo con el entrevistado, es decir, no cuentan con un guion ni con un protocolo de aplicación estandarizados, sino que dependen de una situación, más o menos casual, que el investigador aprovecha para obtener información relevante de una fuente. Este tipo de entrevista es de gran riqueza en el sentido de que se elabora en “contextos naturales” de conversación, y, por tanto, pueden emerger enunciados más “desprevenidos” de los entrevistados. Su mayor peligro es la poca atención que los investigadores inexpertos les prestan a estos espacios de diálogo y, en este sentido, la poca sistematización que hacen de los mismos.

En la investigación cualitativa, la entrevista contempla tres etapas: diseño, aplicación, y sistematización y análisis. En el diseño, el investigador decide qué tipo de entrevista va a realizar, cuál será el objetivo de la misma, cuáles serán los protocolos de actuación del entrevistador y qué se va a preguntar. En la etapa de aplicación el investigador lleva a cabo las entrevistas con más o menos apego al diseño planteado. La etapa de sistematización y análisis es relativamente simultánea con la de aplicación; en esta, el investigador decide los formatos en los cuales almacenará y, posteriormente, recuperará la entrevista, los tipos de análisis que realizará y los protocolos de validación del proceso.

## Diseño de la entrevista

Diseñar una entrevista no es hacer un listado de preguntas. El diseño de la entrevista debe ser meticuloso; en este sentido, no se diseña una entrevista en el primer trazo, ni con el primer intento. La entrevista, como todas las técnicas, concreta la postura epistemológica de la investigación y la comprensión teórica que se tenga del objeto. A continuación, se presentan algunos aspectos del proceso de diseño.

### Especificación del objetivo de la entrevista

El investigador explicita cuál es la información que requiere recolectar y para qué la necesita. Normalmente, el objetivo de la entrevista se encuentra en relación directa con un objetivo de investigación (general o específico), pero no puede confundirse con este.

### Definición del tipo de entrevista

Esta definición se hace con base en el enfoque y los objetivos de investigación y en relación con las posibilidades prácticas del investigador (recursos físicos, financieros y humanos, tiempo, acceso a la población, eficacia y eficiencia en la sistematización).

## Construcción de instrumentos de recolección de información: guion y protocolo

A partir del tipo de entrevista y del objetivo se construyen los instrumentos para operativizar y estandarizar, en aras de la validez, la recolección de información. En términos generales, puede hablarse de dos instrumentos: el guion y el protocolo.

### El guion

Este, como su nombre lo indica, es una guía que orienta al entrevistador para sostener el diálogo con el entrevistado, a la luz del objetivo de la entrevista. En una entrevista estructurada, el guion consiste en el listado de las preguntas o reactivos organizados en una secuencia lógica. En la entrevista semiestructurada, el guion está compuesto por una serie de tópicos (temas generales sobre los que girará la entrevista) y, por cada tópico, algunas preguntas que sirven como referencia para la conversación, y que el entrevistador podrá modificar de acuerdo con la situación particular de la entrevista. En la entrevista no estructurada no existe guion; pues, como se ha dicho, esta funciona como un espacio de diálogo espontáneo que aparece en cualquier momento de la investigación. En este caso, el guion es la propia experiencia y comprensión que el investigador tenga de la investigación.

La construcción del guion inicia con la definición y descripción de las categorías, a propósito del objetivo de investigación, que se pretenden hacer emerger por medio de las preguntas. El investigador debe esclarecer qué quiere ver, cuáles son los componentes del objeto y cómo se puede ver eso a través de lo que la gente dice. Este es un proceso de análisis. Por ejemplo, si el objetivo es ver una práctica, las preguntas iniciales podrían ser qué es una práctica, qué tipo de práctica es y qué aspectos de la misma se quieren ver. En este punto, aunque se trabaja con base en el proceso de conceptualización realizado en el marco referencial, el investigador no realiza una conceptualización de la noción; más bien, elabora una definición de la misma que permita llevarla de lo abstracto a lo concreto (para luego volver a la abstracción, por supuesto).

De acuerdo a este análisis, el investigador define bloques temáticos, tópicos y preguntas. Los bloques temáticos se refieren a grandes componentes del objeto que se pretende ver; los tópicos, por su parte, son temas agrupadores que especifican los bloques temáticos, es decir, sus componentes; y las

preguntas son las formulaciones sobre las cuales versará la conversación. En este contexto, el entrevistado solo accede a la pregunta, no conoce los bloques temáticos ni los tópicos de investigación.

La cantidad de tópicos y de preguntas de la entrevista depende del objetivo de la misma. Ahora bien, como se anotó anteriormente, la situación misma de la entrevista no introduce nuevos tópicos, pero sí puede aceptar nuevas preguntas o repreguntas, sobre todo cuando el entrevistador considera que una respuesta del entrevistado fue escueta, se contradice con una anterior o requiere ampliación.

### Protocolo de aplicación

Consiste en la disposición de personas, recursos, espacios, tiempos y diseño de las formas de interacción apropiados para llevar a cabo lo propuesto en la planeación de la entrevista. La importancia de esta disposición radica en asegurar, por una parte, que la dinámica de la entrevista corresponda a lo presupuestado por el grupo de investigadores; por otra, que se sigan las mismas pautas en el desarrollo de cada entrevista, con el fin de que no haya desviaciones o irregularidades notorias en los resultados debidos a la falta de consenso en el manejo de los criterios de realización de la entrevista por parte de los investigadores.

Cuando la investigación es grupal, se debe decidir, a propósito de las personas, quiénes participarán en la entrevista en calidad de entrevistadores y quiénes harán las veces de observadores –en caso de que se considere necesario contar con estos– y cuáles serán las funciones de unos y otros. En todo caso, salvo otras especificaciones, el entrevistador tiene la función de apropiar el guion y desarrollarlo con el entrevistado, con el especial cuidado de que se siga la estructura definida con anterioridad; asimismo, le compete mantener el clima adecuado de la conversación para obtener la información relevante. El observador, por su parte, cumple dos funciones: la primera de ellas consiste en asegurar el funcionamiento técnico de la entrevista (grabación –en caso de que la haya–, recursos, responder a las contingencias); la segunda consiste en registrar los aspectos inherentes a la atmósfera o ambiente de la entrevista que no quedan consignados en la grabación de la misma.

De igual manera, en el protocolo se plantean las circunstancias “ideales” para la realización de la entrevista: características del lugar (formal o informal, familiar o extraño); actitud consciente del entrevistado (formas de coordinar

la conversación); estrategias de sostenimiento para el diálogo (“hacer hablar” cuando el entrevistado es parco o reconducir cuando este se aleja del tema); formas de registro (organización y disposición de los mecanismos de audio o video y de la toma de notas).

Finalmente, en el protocolo debe quedar registrada la decisión acerca de si el entrevistado tendrá o no acceso al guion antes de la entrevista. Esta decisión depende del contexto de diálogo que se quiera establecer: se entrega previamente el guion cuando se pretende que el entrevistado tenga tiempo de preparar sus respuestas y de acceder a información que requiera para hacerlo; no se entrega el guion cuando se pretende tener respuestas “más espontáneas” del entrevistado. En cualquier caso, es necesario que la condición de entrega previa no se cumpla para toda la muestra.

## Ejecución de la entrevista

Este es el momento del diálogo; es un espacio social, en el que se pone en escena la capacidad creativa del investigador y el utillaje que ha construido. En este diálogo, dos sujetos (entrevistador y entrevistado) se enfrentan con sus miedos, actitudes, percepciones, conocimientos y creencias. Existen diversas recomendaciones para enfrentar este momento de la recolección de datos; sin embargo, es necesario reiterar que estas recomendaciones generales tienen que ser leídas por el investigador en el propio escenario de su investigación. Es decir, no pueden ser tomadas literalmente, pero tampoco que sean desconocidas.

### Antes de encontrarse con el entrevistado

- Comuníquese al entrevistado el sentido de la entrevista y especifíquele la confidencialidad y uso académico de la información que va a aportar. Además, cuénteles quiénes asistirán a la entrevista y cuál será el papel de cada uno; por último, solicite su permiso para grabar la misma, en audio o video.
- Grabe la claqueta de la entrevista (número de entrevista, nombres del entrevistado, del entrevistador y del observador, fecha, lugar y otros aspectos que se consideren de importancia para la investigación, en términos de identificación). Además, verifique el funcionamiento correcto del dispositivo de grabación.

- Verifique la disponibilidad del lugar de la entrevista y las condiciones del mismo.
- Confirme el lugar y hora de la entrevista con el entrevistado.

## En el comienzo de la entrevista

- Establezca un contacto que haga sentir en confianza al entrevistado (ni tan distante que lo intimide, ni tan cercano que lo moleste).
- Inicie con preguntas informales que permitan ir creando un clima de conversación.
- Organice el dispositivo de grabación, sin dar mucha relevancia a esta acción; más bien, de manera discreta, pero no oculta (previamente de debió solicitar la autorización para grabar).
- Las primeras preguntas relativas a la investigación deben ser las más abiertas, de tal forma que el entrevistado pueda hablar sin “una estructura fija” y gane confianza.

## En el desarrollo de la entrevista

- Mantenga la atención en el diálogo: escuche atentamente las respuestas del entrevistado; esto le permitirá definir qué preguntas debe rehacer o reformular, sobre qué aspectos de la conversación debe volver, cuáles preguntas ya han sido parcialmente resueltas y la manera como volverá sobre ellas.
- Realice las preguntas en un tono abierto y de manera oportuna, de tal forma que genere en el entrevistado la sensación de que puede hablar amplia y libremente, y que no hay afán, para que responda de manera muy específica.
- Esté atento a la comunicación no verbal: gestos, posturas del cuerpo, movimientos de la cabeza, entre otros. Por un lado, debe controlar los gestos propios; pues, por ejemplo, un movimiento de negación con la cabeza, así sea sutil, por parte del entrevistador podría ser leído por el entrevistado como un juicio negativo acerca de lo que está diciendo, lo

cual, por supuesto, puede crear un clima de desconfianza e inseguridad e ir en contra del propósito de la entrevista. Por otro lado, debe observar las posturas y gestos del entrevistado para trazar estrategias de redirección de la entrevista, en caso de ser necesario.

- Procure no interrumpir el discurso del entrevistado; más bien, en caso de imprecisiones, reformule la pregunta.
- Evite una postura eficientista en la conversación. Recuerde que está hablando con una persona, no con un transmisor de información; por tanto, haga sentir al entrevistador como un interlocutor, lo cual implica que este se puede tomar su tiempo para responder.
- El observador debe asumir una posición casi de invisibilidad; en este sentido, debe ser extremadamente prudente con sus gestos, postura corporal y, en general, con los movimientos que realice. Su papel, como se ha dicho, es tomar atenta nota de aspectos que considere relevantes del diálogo (como, por ejemplo, los aspectos de comunicación no verbal); al mismo tiempo, debe estar alerta en relación con las preguntas realizadas por el entrevistado y las respuestas del entrevistado; pues, al finalizar la entrevista, tendrá un espacio para repreguntar por aspectos que considere de interés y que, a su juicio, no fueron suficientemente conversados. Por último, debe responder por la parte técnica de la grabación.

## Al finalizar la entrevista

Cuando ya el entrevistador considere que ha concluido la entrevista, debe introducir al observador en la conversación, para que este tenga la oportunidad de reformular preguntas o pedir ampliación de alguna temática que, a su juicio, se trató superficialmente.

En la despedida hay que agradecerle al entrevistado y ofrecerle la devolución de la entrevista cuando sea transcrita, para que revise la información de la misma; de igual manera, se debe reiterar la confidencialidad de la información y el uso académico que se hará de la misma. Finalmente, debe pedirle la posibilidad de otro espacio para volver a conversar.

## Sistematización y análisis de la entrevista

Es común que quienes tienen poca experiencia en relación con la investigación, en general, y con la entrevista, en particular, tiendan a apresurarse en relación con el diseño, la ejecución, y la sistematización y análisis de la información. Incluso, existe la tendencia a olvidar o dejar de lado el marco referencial construido (se considera como una etapa superada de la investigación).

Dada esta tendencia, es necesario llamar la atención sobre este comportamiento y recomendar otro: la retención (esto es, ir más lento –que no es estar quieto–, permanecer atento, reposado, en actitud reflexiva para alcanzar comprensiones cabales).

En tal sentido, varios autores aconsejan que los investigadores lleven a cabo procesos de familiarización constante con la información (Hammersley y Atkinson, 1994; Martínez Miguélez, 2006; Sierra, 1998; Woods, 1995). En el caso de las entrevistas, se recomienda escucharlas (cuando todavía están en audio) y leerlas (cuando han sido transcritas). Inicialmente, el ejercicio consiste en prestar atención en aspectos relacionados con qué nos sorprende (perspectivas no esperadas); qué corrobora la información en relación con los supuestos o conocimientos previos que se tienen en el proyecto; qué tendencias o similitudes hay entre las respuestas de distintos entrevistados; qué contradicciones se hallan (pueden ser internas, cuando parece no haber coherencia en uno o varios asuntos enunciados por el mismo entrevistado; o externas, cuando se encuentran enunciados o perspectivas totalmente divergentes entre distintos entrevistados). Todo este proceso debe quedar registrado, pues es el inicio del análisis de la información.

Al tiempo que el investigador escucha o lee repetidamente el material, cada vez más debe ir centrando la mirada, es decir, seleccionando información que en ese momento se considera de mayor relevancia y aquella que, en principio, no parece relevante. Sin embargo, es necesario advertir que, aunque se hace esta primera selección de información, la que no se considera relevante en un momento particular debe ser leída de nuevo –después de un pequeño lapso– para comprobar si, efectivamente, la misma puede ser desechada o, por el contrario, se debe incorporar a los procesos de análisis. Este proceso se denomina como reducción de datos. En la medida en que se avanza en el proceso de familiarización con la información, se entra

a una fase de análisis de mayor precisión, puesto que se hace hincapié en la clasificación, la construcción de categorías, los esquemas de relación entre las mismas y los modelos explicativos.

Técnicamente, el proceso de análisis exige:

- Desgrabación completa de las entrevistas en un procesador de texto (cada una, en un archivo; el nombre del mismo debe ser un código que la identifique). Se recomienda dividir la página en dos columnas: en la primera se escribe la transcripción de la entrevista; es importante numerar las páginas y cada uno de los párrafos. En la segunda columna, el investigador debe realizar anotaciones, con base en palabras clave, que den cuenta de la idea central de una unidad temática. Este proceso permitirá acercarse con mayor comprensión a cada entrevista y extraer algunos análisis preliminares de cada caso; al mismo tiempo, deben buscarse las posibles relaciones con las demás entrevistas.
- En un segundo momento, las entrevistas se organizan en archivos por cada tópico. De esta manera se avanza hacia un análisis más amplio, más de conjunto. Este proceso se puede hacer en un archivo por cada tópico, con una organización de cada página de la siguiente manera:
  - Enunciados completos en relación con una idea o respuesta a una pregunta. Se debe tener la transcripción completa y literal. Las unidades temáticas están asociadas a las respuestas que los entrevistados dieron acerca de las preguntas de la entrevista
  - Expresión o palabra clave que sintetiza o da una idea central de la unidad temática. Esta categoría es descriptiva. Antes de llegar a categorías teóricas, puede haber una estructura de categorías descriptivas; en este sentido, no solo puede hablarse de categoría 1, sino de categoría 2, categoría 3, etc.
  - Una noción de corte teórico con la cual se pueda empezar a explicar la categoría descriptiva y la unidad temática
- Primer ejercicio de análisis. En este espacio, el investigador hace inferencias, establece relaciones y diferencias, realiza las primeras explicaciones en relación con la información y empieza la construcción de modelos explicativos, interpretativos o comprensivos.

**Tabla.** Formato para el primer nivel de análisis de la entrevista

Tópico:				
Código entrevista	Unidades temáticas 1	Categoría 1	Categoría 2	Observaciones

La creación de categorías descriptivas y categorías teóricas exige que el investigador esté atento a los siguientes aspectos:

- **Lo que nombra cada categoría y la relación con otras:** normalmente se encuentra que una categoría puede confundirse con otra; esto hay que corregirlo, para poder diferenciarlas totalmente, o agruparlas, y generar, más bien, subcategorías o categorías menores. En este caso, cada categoría debe ser definida (a qué se refiere, qué la compone y con qué se relaciona).
- **Las categorías teóricas:** a la par que se miran los datos obtenidos a través de la fuente oral, en la entrevista, el investigador hace uso del marco referencial que ha construido para dar sentido teórico a la información empírica; la pregunta que acompaña este proceso es la siguiente: ¿en qué aspectos las teorías o conceptos que hacen parte del marco referencial pueden ayudarnos a comprender la información de la entrevista? Con esto, sin embargo, hay que tener particular cuidado, pues, por un lado, se puede caer en un naturalismo ingenuo que cree describir la realidad tal cual es, desconociendo teorías para hacer abstracción de la misma; y, por el otro, se puede atender exclusivamente a modelos teóricos y tratar de acomodar los datos a ellos, sin permitir desvíos propuestos por la información.

Este proceso va acompañado de la creación de árboles o esquemas de relaciones entre las distintas categorías. De esta manera, el investigador puede ver la coherencia de los análisis realizados o aquellos aspectos en los que aún no tiene comprensiones. Asimismo, puede ver tendencias interpretativas y desviaciones que presenta la información. Aquí, el investigador hace el esfuerzo de crear analogías o metáforas (Hammersley y Atkinson, 1994) que permitan dar cuenta de la comprensión global de la información.

Después de este proceso, inicia la escritura formal de los resultados del análisis. La escritura concreta el propósito y enfoque de la investigación. En caso de haber una intención centrada en la descripción, el investigador

presenta una síntesis natural de los hallazgos; para ello utiliza las categorías y conceptos desarrollados en el marco referencial y articulados en el análisis de entrevistas. El énfasis en este tipo de escritura está en dejar hablar los datos; en este sentido, hay poca interpretación, pues el lector de la investigación deberá sacar sus propias conclusiones. Estas descripciones son útiles cuando hay formas de vida desconocidas, cuando se quiere mostrar lo familiar en lo extraño o lo extraño en lo familiar, o cuando se quiere contrastar un ideal con las condiciones reales (Martínez Miguélez, 2006).

Cuando la intención está centrada en demostrar una hipótesis o en mostrar un fenómeno a la luz de un marco teórico en particular, la escritura toma un carácter más argumentativo, porque se muestra cómo los datos corroboran un modelo explicativo o están en relación con él. En este sentido, se parte de las categorías teóricas para hacerlas evidentes en los datos construidos con base en la entrevista. El énfasis está en la demostración de que una realidad empírica funciona de acuerdo con un modelo teórico ya existente. Este tipo de escritura se presenta cuando el estudio está basado en hipótesis desprendidas de teorías que quieren ser demostradas.

En el caso de la teoría fundamentada (Giraldo-Ramírez y Cano Vásquez, 2010), la escritura da cuenta de las conceptualizaciones realizadas de acuerdo con los datos; es decir, de la teoría emergente en relación con el análisis de los datos. Así, el ejercicio de la escritura concreta la estructura teórica en correspondencia con los datos, en un modelo inductivo.

## A modo de cierre

Como puede verse a lo largo de este texto, si bien se pueden hacer algunas recomendaciones generales en torno a los procesos de recolección y análisis de información cualitativa, particularmente a propósito de la entrevista, estas recomendaciones siempre son provisionales y deben ser contextualizadas por el investigador en relación con su propio problema y las condiciones en las cuales se desarrolla la investigación. Este ha sido un aspecto que los investigadores han señalado reiteradamente en los textos de metodología de la investigación.

Tal situación debe llevar a los investigadores a realizar dos acciones: por un lado, reconocer diversas perspectivas y recomendaciones en cuanto a las técnicas e instrumentos, para construir –basándose en estas– su propio

andamiaje metodológico; por el otro, sistematizar el proceso llevado a cabo en la propia investigación con el propósito de aportar mayores comprensiones al campo de la investigación cualitativa.

Asimismo, cabe reiterar lo siguiente: la entrevista, como una técnica de investigación cualitativa, requiere del investigador un estado mental adecuado que le permita enfrentar altos y complejos volúmenes de información. Este estado mental consiste en desarrollar una actitud cautelosa y reflexiva, y abandonar posiciones netamente eficientistas en búsqueda de resultados rápidos, puesto que estas posiciones pueden llevar al investigador a comprensiones o análisis bastante deficientes en relación con los datos obtenidos y las teorías reconocidas.

Para terminar, recordemos el ejemplo inicial de Castañeda: hay que enfrentar los efectos inquietantes de la entrevista y, sobre todo, hay que dejarse inquietar, tocar por la información y por la teoría. Así, será necesario, en ocasiones, abandonar los caminos ya transitados con regularidad y, por tanto, bastante reconocidos, pues estos nos pueden llevar a puertos seguros, pero sin un conocimiento nuevo. Al mismo tiempo, hay que tener la medida para no extraviarse definitivamente en caminos nuevos. Hay que mantener un desatino controlado, como lo dijo el mismo Don Juan a Carlos Castañeda, es decir: una actitud de acecho; aunque se comprenda que todo es un misterio insondable, hay que mantener la búsqueda, incluso cuando no se tenga la menor esperanza de descifrar el misterio; aprender a reírse de sí mismo, a cultivar la paciencia y a moverse entre la improvisación y la planeación.

## Referencias

- Castañeda, C. (1960). *Las Enseñanzas de Don Juan*. Fondo de Cultura Económica.
- Giraldo-Ramírez, M. E. y Cano Vásquez, L. M. (2010) La teoría fundamentada: herramienta para la construcción de la teoría en investigación cualitativa. *Monográfico Maestría en Educación*, 2, 108 – 112.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En L. J. Galindo (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-346). Addison Wesley Longman.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

# Del grupo focal al grupo de discusión: una apuesta por la interacción en la investigación social

Dra. María Elena Giraldo-Ramírez

**E**l título de este texto anuncia, de entrada, el distanciamiento de una denominación, “grupo focal”, y la cercanía a otra, “grupo de discusión”. Estas denominaciones están asociadas a dos tipos de enfoques muy diferentes desde los cuales se han abordado la técnica y la práctica investigativa con grupos. El grupo focal (*focus group*) conserva, aún hoy, una línea que inauguraran Merton y Kendall (1946) con su famoso trabajo “*The focused interview*”, que centró su interés en la moral del ejército norteamericano durante la Segunda Guerra Mundial. “La entrevista focalizada está diseñada para determinar las respuestas de las personas expuestas a una situación previamente analizada por el investigador.” (p. 541).

De hecho, las características de esta entrevista focalizada erosionaron las bases de una técnica centrada, hasta entonces, en cuestionarios cerrados y en una excesiva influencia del entrevistador sobre el entrevistado, lo cual dejó ver un riesgo en el proceso de recolección: la incompletitud en los datos (Callejo, 2001, Álvarez y Jurgenson, 2003; Krueger y Casey, 2008). De allí que se hayan introducido cambios sustanciales que le restaron protagonismo al entrevistador y más libertad a los entrevistados, y la técnica se volvió menos directiva y más abierta.

Este es, precisamente, uno de los aspectos que más criticó en su momento el emblemático sociólogo español Jesús Ibáñez: el riesgo de convertir los grupos focales en una técnica tan cerrada y despersonalizada como la encuesta, o en “un juego de información cerrado, [en el que] las respuestas están contenidas en la pregunta. [Un] juego de control, pues el poder está del lado del que pregunta” (Ibáñez, 1991, p. 57).

Con esta visión, es entendible que Ibáñez haya planteado una perspectiva teórica completamente diferente a la tradición norteamericana para fundamentar el grupo de discusión como técnica y como práctica investigativa. Desde una perspectiva epistemológica que aboga por una metodología de “segundo orden”, es decir, que respeta la dimensión intersubjetiva y la reflexividad de la relación social, Ibáñez descarta el carácter focal de los grupos para centrarse en la discusión.

En atención a este argumento, aquí se opta por la denominación grupo de discusión, porque se encuentra más cerca de la fundamentación metodológica y epistemológica de la investigación en la Maestría: un enfoque desde las teorías de la cultura y, particularmente, desde el interaccionismo simbólico. Por tanto, este distanciamiento nominal tiene un peso tanto semántico como pragmático: los haceres y los decires no se escinden, sino que se articulan en prácticas discursivas situadas socialmente, es decir, producidas en contextos de actuación social particular.

Sin embargo, más allá de las nominaciones, lo más importante de reconocer en este punto es que, en la investigación social, nos enfrentamos más con el sujeto hablante que con el sujeto actuante. En este sentido se requiere, en primer término, reconocer que el acceso a las prácticas de los sujetos en el trabajo de campo es, necesariamente, un acceso discursivo, es decir, mediado por los propios discursos de los actores. De hecho, siguiendo a Goffman (1991a), se toma el lenguaje como conducta expresiva de la acción en una situación social (contexto) determinada que tiene en cuenta los elementos significativos verbales y no verbales (kinésicos, prosódicos y proxémicos). He aquí una de las dificultades con las que se topa la investigación social: pasar por alto o, peor aún, dar por supuestos estos otros aspectos de los fenómenos discursivos.

Los resultados de esto se ven en el trabajo empírico que descuida recoger información tal que permita acceder a la inteligencia de los agentes en toda su amplitud, por lo menos en dos aspectos. Lo que los actores son capaces de decir, acerca de las

condiciones de su acción y de la acción de otros, se reduce en perspectiva si los investigadores no reconocen la significación posible de un conjunto de fenómenos discursivos a los cuales, como los actores sociales mismos, ellos, sin duda, podrían prestar atención, pero que en la investigación social a menudo simplemente se dan por supuestos. Se trata de aspectos de discurso que, por su forma, no admiten expresión como enunciados de creencia proposicional o que, como el humor o la ironía, reciben su sentido no tanto del contenido de lo que se dice como del estilo, del modo de expresión o del contexto de procedencia (Giddens, 1995, p. 31).

Lo anterior es lo que un enfoque del grupo discusión centrado en la interacción y en el lenguaje como conducta expresiva pretende cubrir. En este punto, coinciden tanto el enfoque crítico de Ibáñez como el empirismo de Merton y Kendall: considerar el grupo de discusión como una técnica de recolección de información que se enfoca en la interacción, es decir, en “cómo los participantes elaboran gradualmente su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes” (Krueger y Casey, 2008, p. 131).

## Consideraciones metodológicas para el diseño de grupos de discusión

Tal vez la primera consideración metodológica de la cual debe partir cualquier proyecto de investigación, desde la perspectiva cualitativa, es la que ha señalado Patton (1987): no existen diseños de investigación perfectos, así como no existe una única manera de enfrentar un diseño y, por tanto, no es posible brindar una receta sobre cómo hacerlo. Pero eso sí, la coherencia conceptual y la validez son comunes a todo diseño investigativo. La primera es una cuestión del enfoque, del marco que orienta la dirección del proyecto, que incluye tanto el problema y las preguntas de investigación como los objetivos y el marco teórico. La segunda alude al diseño técnico, es decir, al plan de recolección y análisis de los datos: las fases del proceso investigativo, las técnicas de investigación y los instrumentos de recolección de información.

Decidir si se precisa o no del uso de una técnica como el grupo de discusión implica pensar en estos dos asuntos de manera precedente e interdependiente. A esta deliberación, Ibáñez (1992) la llama forma de proceder con fundamento epistemológico y regulación metodológica. Esto es, para llegar a las técnicas, primero hay que preguntarse por los asuntos epistemológicos: el enfoque, la dirección conceptual, el objeto de estudio, el para qué y el para quién se hace; luego por los asuntos metodológicos: identificar los métodos y procedimientos,

regular sus usos, indicar lo que se hará y el por qué se hará así; por último, se llega a la selección de la(s) técnica(s), que concretan el cómo se llevará a cabo el proceso de recolección y análisis de los datos, trabajar directamente con los elementos concretos de la investigación: individuos, situaciones, discursos, etc. (Ibáñez, 1991 y 1992; Patton, 1987).

¿Dónde están situadas las diferentes técnicas y cómo las concibe el investigador? La pregunta sugiere relacionar cada técnica con la posibilidad metodológica con que se trabaja y el sistema de conceptos que se manejan (desde un punto de vista epistemológico) para interpretar la información que se produce con la operación tecnológica (y, por lo tanto, con el uso de la técnica seleccionada). (Russi Alzaga, 1998, pp. 82-83)

La segunda consideración metodológica, consecuente con la anterior y no menos importante (por lo menos, desde la perspectiva elegida aquí como opción epistemológica y metodológica), es que la técnica del grupo de discusión constituye una técnica abierta y flexible. Esto significa que elude el “repertorio de prescripciones, no es una descripción normativa” (Ibáñez, 1992, p. 262); en este sentido, más importante que lo que se busca es lo que se encuentra.

Se podrá considerar que en este punto se entra en una contradicción. Todo lo contrario, se es consecuente con la opción metodológica planteada, pues la importancia de saber con claridad lo que se busca impone considerar la situación social en la que se produce la comunicación (los discursos) entre el grupo (contexto existencial, en palabras de Ibáñez). Por tanto, no interesa dominar el objeto o realidad que se estudia, sino comprenderlo. En este contexto, más que una técnica de dominación, el grupo de discusión es una técnica de interpretación (Gutiérrez Brito, 2001).

Lo anterior no significa que se pierda la eficacia operativa de la técnica. Esto sería tanto como decir que solo pueden ser eficaces y fiables los instrumentos cerrados y completamente directivos, situación en la que solo interesa el dominio del objeto (sujetos, en este caso), marcado por una búsqueda particular que no admite las contingencias propias de un contexto situacional abierto.

Y se entra aquí a la tercera consideración metodológica coherente con el enfoque epistemológico y metodológico que se ha trazado en la Maestría: el grupo de discusión siempre plantea una situación social, caracterizada por la interacción y la producción discursiva: los discursos siempre llevarán la

marca de la situación en la que se han producido (Martín Criado, 1997). Y el investigador es un actor más dentro del grupo de discusión, con un rol declarado y reconocido por los demás actores participantes.

Por tanto, esta situación social exige, de quienes participan de ella, una competencia comunicativa y una implicación afectiva y cognitiva particular, de acuerdo con los marcos comunicacionales en los cuales se desarrolla esta interacción que, por lo general, suelen ser dos: no dirigidos y dirigidos. En cualquiera de los dos casos, el problema que percibió en su momento Erving Goffman es que, a las corrientes de investigación social que imperaban en el momento (la indicativa y la correlacionista), se les olvidó la situación social en las que se da cualquier interacción.

De ello se sigue que encaramos el problema siguiente: el investigador que se interesa por las propiedades del lenguaje hablado puede verse estudiando la condición física del lugar en que el locutor hace sus gestos, simplemente porque no se puede describir por completo un gesto sin aludir al medio extracorporal en que ocurre. Por otro lado, quien se interesa por los correlatos lingüísticos de la estructura social puede descubrir que ha de entrar a analizar el instante en que aparece ante otros alguien que posee tales atributos sociales. Por tanto, estos dos tipos de investigadores deben prestar atención a lo que vagamente llamamos la situación social. Y esto es lo que se ha olvidado. (Goffman, 1991a, p. 131)

Toda situación social plantea, a su vez, un orden de la interacción que Goffman (1991b) entiende como un área de actividad específica del ser humano, que se realiza, por lo general, cara a cara y que está socialmente situada. El marco de análisis de la interacción en el cual se circunscribe el grupo de discusión es el de una comunicación dirigida, en la cual, a diferencia de la comunicación no dirigida, existe un propósito tácito por mantener el orden de la interacción. Una vez que los actores se han otorgado mutuamente la categoría de participantes de esta comunicación, establecen un compromiso tácito para mantener la interacción. Mantener la interacción exige, por tanto, un alto grado de dominio ritual, por parte de los actores y, en este caso, por parte del investigador que guía la discusión.

Atendiendo las consideraciones de Goffman y evitando, en lo posible, cualquier reducción de sus conceptos, se podrían establecer unos rasgos del orden de la interacción que permitan construir unas categorías que ayudan en la puesta en escena y el análisis de grupos de discusión.

Lo específico de la interacción está circunscrito al tiempo y, relativamente, al espacio. (Esta consideración relativa del espacio obedece a que Goffman ya consideraba el contacto telefónico y el intercambio epistolar como un tipo de copresencia).

El orden de la interacción exige implicación de los actores que hacen parte de ella, es decir, una atención mutua, tanto visual como cognitiva.

El acto del lenguaje es importante en la interacción, más por su organización social que por su contenido. En otras palabras, si bien lo que dicen los locutores es importante en el proceso de interacción, lo es aún más “el estado de habla sostenido por cierto turno de habla” (Goffman, 1991a, p.133).

Este punto tiene un corolario: todo mensaje debe ser considerado, no en sí mismo, ni para sí mismo, sino en referencia a un conjunto. Para que ese estado de habla se dé, es necesaria la intervención de todo locutor que, siempre y exclusivamente, debe representar una progresión en la interacción.

De lo anterior se desprende la condición colaborativa intrínseca al proceso interaccional y el sentido complementario de las intervenciones, fundado sobre la diferencia. En una interacción, todo silencio se debe llenar o justificar para evitar la extinción de la comunicación que constituye en sí misma una comunicación inapropiada. Para ello existen recursos seguros, por lo inagotables, que se encuentran en comportamientos no orales y orales, que ya no deben nada al sentido referencial de las frases intercambiadas, lo cual está en la línea de una teoría contextual de los actos de habla que tiene que ver con el ambiente en el que se realiza la interacción.

Todo lo anterior conforma un sistema de acciones (cara a cara) mutuamente ratificadas (a través de las intervenciones) y ritualmente conducidas (organización social de los actos de lenguaje). Esta ritualización (estandarización de la conducta corporal y vocal) varía de acuerdo con la situación social que plantea una organización particular de los actos de lenguaje, y con ello, le confiere una función comunicativa a cada locutor.

## Pautas para el diseño de grupos de discusión

Como se ya advirtió, no existe una manera única y estandarizada de diseñar técnicas de investigación cualitativa, máxime cuando estas tienen un carácter abierto y flexible, como en el caso de los grupos de discusión. Pero ello no obsta para brindar unas pautas (de hecho, ya evidenciadas desde las consideraciones metodológicas) que, por supuesto, responden a unas posturas y prácticas específicas que pueden ser reconocidas mediante la enseñanza de un docente-investigador, pero que son aprehendidas en el ejercicio investigativo de cada estudiante o investigador novel, quien terminará configurando su propio conocimiento de la técnica.

La primera consideración debería ser que el grupo de discusión no constituye un grupo espontáneo, esto es, que emerge por un proceso de socialización natural, no necesariamente concertado. El grupo de discusión, de hecho, como grupo social, es de carácter “artificial”, porque es creado para unos propósitos específicos de la investigación, con una duración determinada y con unos integrantes (que, por lo regular, no se conocen entre ellos) previamente seleccionados de acuerdo con unos criterios específicos.

La segunda consideración está en la línea de un aspecto esencial para el proceso de validación en la investigación cualitativa: la triangulación. Siempre es preferible no trabajar con una sola técnica de recolección de información, lo cual no significa que no pueda hacerse un proyecto riguroso y validado con una sola técnica, ya que si recordamos los planteamientos de Denzin (1989) en relación con los tipos de triangulación (de datos, de fuentes, de investigadores, de métodos y técnicas, de teoría o múltiples), encontramos que el sentido de la triangulación parte del reconocimiento y comprensión de las relaciones que existen entre realidades diferentes de un mismo fenómeno, y no de tomar cada una de ellas de forma aislada.

Sin embargo, la postura de Ibáñez ante a los grupos de discusión es más radical en este sentido:

El grupo de discusión no se presenta como alternativa, sino como complemento, a otras técnicas de investigación social. Como complemento excluyente, pues hay objetos de investigación para los que no vale otra técnica. Como complemento incluyente, pues hay objetos de investigación para los que esta técnica debe conjugarse con otras. Por ejemplo: no se puede diseñar el cuestionario de una encuesta de opinión sin grupos de discusión previos (Ibáñez, 1991, p. 53).

Partiendo de estas dos consideraciones, se sugiere adoptar una postura dialógica permanente ante la técnica que permita que los elementos de la misma interactúen en todo momento y le aporten al análisis. De acuerdo con ello, se plantean aquí algunas pautas que recogen rasgos que se consideran comunes al diseño de grupos de discusión, independientemente del enfoque, así como otros que han emergido en prácticas particulares de investigación, que no responden a los enfoques planteados, pero que se consideran pertinentes para el diseño de los grupos de discusión.

Plantear con claridad el objetivo de investigación al cual coadyuvará el grupo social. En términos concretos, qué se quiere buscar con esta técnica que no pueda resolverse con otras técnicas de la investigación cualitativa como la entrevista, la observación o los relatos de vida.

Una vez definido ese objetivo, se deben establecer las características de los integrantes del grupo de discusión, y esta misma caracterización nos puede conducir a la determinación del número de grupos que se formarán. En lo atinente al número de participantes por grupo, regularmente se procede por la vía de un muestreo no probabilístico, también usado para otras técnicas cualitativas.

El tamaño del grupo es fundamental para el buen manejo de la dinámica conversacional, que garantice permanente contacto visual y cognitivo entre los participantes (recordar aquí los rasgos del orden de la interacción). Por tanto, se sugiere manejar grupos entre cinco y diez participantes. Este número sí suele constituir una prescripción, pues está sustentado en estudios rigurosos y sistemáticos sobre el número y grado de dispersión, sobre la saturación de canales de comunicación, sobre el manejo de la redundancia y la atención, etc.

En este mismo contexto, el asunto espacial juega un papel importante. Asuntos de la kinésica y la proxémica: ni muy próximos ni muy alejados, para evitar que se establezcan relaciones duales que rompan con el sentido grupal. Para garantizar el contacto visual y cognitivo, lo mejor es la disposición circular (o en mesa redonda).

El lugar seleccionado para las reuniones del grupo debe ser ajeno, en lo posible, a los participantes y no estar marcado socialmente. Por ejemplo, la sede de un partido político, de una acción comunal, de un sindicato o de una

empresa tiene una marca social plenamente identificada por la población. Por esa razón, es recomendable buscar un lugar neutro para evitar la contaminación simbólica del grupo (Callejo, 2001).

No generar expectativas de gratificación directa a los participantes (dinero, regalos, bonos, curso). Esta es una práctica más común de lo que se cree, por la dificultad de “reclutar” grupos solo animados para hablar de lo que piensan y hacen; sin embargo, esto puede producir sesgos.

Aunque el centro de esta técnica es promover la interacción entre los participantes, esta participación debe hacerse a propósito de algo, y ese algo debe tener unos tópicos claramente definidos, sin que constituyan una camisa de fuerza. El grupo de participantes debe tener claros los propósitos con antelación.

Lo anterior precisa de una gran habilidad por parte del investigador para moderar su intervención en la conversación generada en el grupo, de tal forma que guíe el proceso sin volverse muy directivo. Por supuesto, esta apertura conlleva riesgos; de allí, la necesidad de que el investigador nunca pierda el hilo de la discusión e introduzca elementos de orientación sin cortar la interacción (los recursos seguros del orden de la interacción).

Por último, siempre se debe informar la duración de la reunión, primero, para facilitar la pauta de apertura y de cierre y, segundo, para respetar el tiempo de los participantes. La duración de un grupo de discusión depende mucho de la interacción que se genere, del ritmo de la reunión. La duración recomendable puede variar entre una o dos horas, tiempo en el cual se considera que un grupo puede conservar la atención y el interés en la discusión.

Como se dijo, los aspectos aquí consignados no son los únicos para tener en cuenta a la hora de diseñar un grupo de discusión, pero sí se consideran ineludibles. Además, porque de cada uno de estos se pueden desprender (y se desprenden, de hecho), muchos elementos que configurarán de manera específica el evento particular de las sesiones de un grupo de discusión. El registro sistemático y riguroso de este proceso hará emerger asuntos que ayudarán a la depuración y afinación de la técnica. Esto es, solo en la práctica se podrá completar eficazmente el diseño de esta técnica.

## Referencias

- Álvarez, J. L. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
- Denzin, N. (1989). *The Research Act. A Theoretical Introduction at Sociological Methods*. Prentice Hall.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración social*. Amorrortu.
- Goffman, E. (1991a). El orden social y la interacción. En I. Winkin, y E. Goffman, *Los momentos y sus hombres* (pp. 91-98). Paidós.
- Goffman, E. (1991b). El olvido de la situación. En I. Winkin, y E. Goffman, *Los momentos y sus hombres* (pp. 129-134). Paidós.
- Gutiérrez Brito, J. (2001). Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de discusión. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4, 121-143.
- Ibáñez, J. (1991). El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación metodológica. En M. Latiesa, *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos* (pp. 53-82). Universidad de Granada.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2008). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage.
- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Reis - Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, ( 79 .), 81-112.
- Merton, R. K. y Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Sage.
- Russi Alzaga, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social y la investigación reflexiva. En J. Galindo Cáceres, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-115). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Addison Wesley Longman.

# Historias y relatos de vida: métodos narrativos de investigación como opciones para entender la realidad social

Dra. Gloria María Álvarez Cadavid

**D**entro de lo que se configura como una introducción a las técnicas e instrumentos de investigación social, hablar de lo narrativo como técnica puede tener el riesgo de reducir el sentido y potencia de las historias y relatos de vida. Por ello se intenta, en las páginas siguientes, hacer algunas consideraciones de orden metodológico que resulten útiles para abordar esta alternativa de indagación dentro de un proceso investigativo. Se pretende, entonces, brindar, en la parte inicial, algunos elementos conceptuales y, luego, abordar aspectos procedimentales y técnicos para su realización.

## Antecedentes de la historia de vida

La historia de vida está enmarcada dentro de los procesos descriptivos y narrativos que han hecho parte de la historia oral como tradición y forma de perpetuar el conocimiento y la cultura. Esto quiere decir que ha estado unida a la necesidad y a la naturaleza comunicativa del ser humano.

Si se hiciera un ejercicio jerárquico, no precisamente en orden de importancia, pero sí en orden de alcance respecto al marco contextual de la historia o el relato, se podría decir que la historia oral es la de mayor amplitud

y, por ello, su práctica ha estado más asociada a la reconstrucción y análisis de datos históricos para la recuperación y comprensión de tradiciones populares y culturales de grupos sociales específicos. En esta dirección, Aceves (1998) señala que hacer historia oral va más allá de la realización de una relatoría o recopilación sistemática de la vida de los otros: la historia oral apunta más a comprender la dinámica propia de las sociedades humanas –lo cual incluye las instituciones–, para generar conocimiento a partir de un proceso de análisis histórico. Así, Aceves distingue dos tipos de rangos o cobertura de los proyectos: por una parte, los proyectos que investigan un problema o tema central, que puede estar ubicado en un barrio, sector urbano o, incluso, una región (carácter extensivo); por otra parte, están las historias de vida que se concentran en casos particulares o proyectos de rango focalizado, que pueden estudiar familias o individuos y sus relaciones (carácter intensivo).

Los primeros usos de las historias de vida asociados al ejercicio investigativo nacieron de la necesidad de conocer la perspectiva de los sujetos, muchos de ellos, inmigrantes o personas en condición de marginalidad y pobreza, lo cual no quiere decir que este siga siendo un enfoque predominante en el uso de las historias de vida.

Tomando, por ejemplo, el caso de la sociología, las historias de vida fueron aplicadas por primera vez por el departamento de sociología de la Universidad de Chicago, que acabaría siendo el centro de la disciplina en los Estados Unidos durante muchos años y en el cual fundaron una línea de pensamiento sociológica, denominada la Escuela de Chicago. Thomas y Znaniecki, miembros de este departamento, publicaron en 1918 la obra *“The polish peasant in Europe and “América”* (El campesino polaco en Europa y los Estados Unidos de América), un estudio macrosociológico en el que lo novedoso era la metodología empleada durante los ocho años que duró la investigación. La información se basó en materiales autobiográficos, correspondencia familiar, facturas y otros documentos personales, con lo cual se resaltó la actitud y la definición de la situación por el actor y se puso de relieve el énfasis en los aspectos interpretativos (Arjona y Checa, 1998) .

El fruto de esta forma de trabajo y las realizaciones del grupo conocido como Escuela de Chicago iban a dar origen a lo que hoy se conoce como la Teoría del interaccionismo simbólico, cuyos postulados están en la base epistemológica de la investigación cualitativa, en la cual cobra importancia central la perspectiva del sujeto dentro de una comunidad, quien, mediante

sus narraciones y su interacción con el otro, configura su propia imagen y logra comprender la realidad social de la cual hace parte y a la cual, por la interacción, le otorga significado.

El contexto anterior permite entender el nexo directo entre una perspectiva desde la que se mira la realidad (la subjetividad) y unas formas de abordaje y análisis de la misma que configuran los métodos. Así, los métodos narrativos son relatos que no solo se preocupan por la descripción que hace un sujeto de una experiencia, sino, además, por las valoraciones e interpretaciones que un sujeto manifiesta explícita e implícitamente de lo que para él constituye la realidad.

La historia oral, el relato de vida, la narración autobiográfica, la biografía y el relato digital se consideran métodos con profundas raíces narrativas ancladas en la historia oral y actualizada con cada nueva tecnología –la escritura entre ellas–. Todas esas denominaciones, si bien pueden diferir en su práctica y soporte, mantienen como eje común la narración personal. Para ampliar esta diferenciación terminológica también se puede ver, al final del presente texto, el glosario tomado de Mallamaci y Giménez Béliveau (2009).

## Historias de vida: el sujeto como punto de mira de lo social

La historia de vida ha estado asociada a las técnicas etnográficas (Arjona y Checa, 1998; Dhunpath, 2000; Mallamaci y Giménez Béliveau, 2009; Woods, 1985) que se interesan más por las historias de personajes cotidianos, aquellos que no necesariamente han adquirido fama o reconocimiento y por sus vivencias o experiencias particulares.

El crecimiento y la heterogeneidad de la pobreza, junto a la expansión de un mercado desregulado, con un Estado social en retirada, exigieron otra mirada hacia la sociedad, abandonando la idea de homogeneidad proveniente de cifras y categorías que no daban cuenta en profundidad de dichas rupturas. La dimensión biográfica contextualizada, el análisis de las trayectorias individuales y familiares, las historias de vida de individuos y familias, son cada vez más necesarios para descifrar lo social. La utilización de metodologías cualitativas no es una nueva moda, sino una herramienta privilegiada para dar cuenta de las profundas recomposiciones en la vida religiosa, social, política y laboral que llevan de la supuesta homogeneidad de otras épocas a la heterogeneidad que hoy vivimos. (Mallamaci y Giménez Béliveau, 2009, p. 180)

Por tanto, se plantea una ruptura con los cánones establecidos en la investigación tradicional, para darles voz a sujetos marginales, dado que el contexto sociocultural también se ha vuelto más complejo y se escapa a una sola mirada. La historia de vida busca las claves interpretativas en la experiencia del sujeto y, por eso, recurre a sus propios relatos: quiere captar la visión subjetiva de los actores, en especial en los procesos de cambio.

Mallamaci y Giménez Béliveau (2009) afirman que la historia de vida se centra en el sujeto individual y tiene como propósito central el análisis de la narración que ese sujeto realiza sobre sus experiencias. Además, estos autores referencian el trabajo de un autor clásico en este tema como Denzin (1989), quien se refiere a la historia de vida como una biografía comentada por el investigador, con fuertes apoyos en documentaciones que describen puntos cambiantes en la vida de una persona. Otros autores (entre los que citan a Creswell, Denzin y Atkinson) hablan de métodos biográficos, los cuales comprenden buena parte de la experiencia de vida de un sujeto. Por el contrario, hay corrientes que se refieren a los relatos de vida en el sentido de que no se abarca la totalidad del periodo vital, sino un aspecto de esta (tema que se desarrollará más adelante en este capítulo).

## Características y estatuto científico

La historia de vida indaga por el pasado desde el presente, en sujetos que han presenciado o vivenciado un hecho directamente. Está más interesada en recuperar la historia de uno o varios sujetos (polifonía de voces), lo cual la hace un procedimiento que puede ser más dispendioso, tanto en las fases de indagación como de análisis de información; no necesariamente tiene que abarcar toda la trayectoria biográfica de una persona, sino que puede ser limitada a algunos períodos clave en la vida de los sujetos.

Dentro de lo que Dhunpath (2000) denomina como principios organizadores, la historia de vida puede caracterizarse por:

- **Ser constructivista:** es una composición de significados contruidos por el sujeto y por las autorrepresentaciones. El sujeto logra su identidad y los conceptos de sí mismo a través del ejercicio narrativo: en la medida que narra, construye el sentido de la experiencia.
- **Ser contextualizada:** en una narración, los eventos son siempre presentados en un marco familiar, histórico, político y social.

- **Ser interaccional:** los sujetos siempre están en un ambiente social y cultural con otros sujetos; por tanto, se debe dar cuenta de las interacciones entre ellos.
- **Ser dinámica:** tiene que ver con la dimensión temporal en la que los relatos se estructuran; es decir, los relatos pueden haber acontecido en el pasado, pero son actualizados en el presente.

Carlos Piña (1999), por su parte, caracteriza las historias de vida por dos aspectos básicos:

- **La situación biográfica:** El discurso autobiográfico generado por un hablante tiene lugar en una situación determinada. Ella es la “situación biográfica” del hablante, esto es, el conjunto particular de condiciones en las cuales el texto es generado, y que se expresan en su formato y contenido final. (Piña, 1999, p. 2)
- **El marco temporal y naturaleza interpretativa del texto narrativo:** los relatos no deben analizarse bajo la premisa de que se está ante una descripción del pasado, sino ante fragmentos que acuden a la memoria y que se resignifican en un marco actual. Un relato se genera basado en una experiencia pasada, pero traído al presente con un significado inédito, y se configura de acuerdo con el momento y circunstancias en las que se produce.

Los anteriores principios contribuyen con la credibilidad de los relatos. Sin embargo, como muchos de los métodos cualitativos, la historia de vida también ha recibido críticas o se ha puesto bajo sospecha por su grado de validez y representatividad. Tal vez se puede asumir que dichos señalamientos han estado del lado de las tradiciones que buscan interpretaciones generalistas que no tienen lugar en este enfoque investigativo. Esa visión no impide que la historia de vida permita entender una realidad más amplia desde estas múltiples y subjetivas miradas.

En la historia de vida, como en todos los métodos cualitativos, también se puede dar cuenta de su rigor, obviamente si el investigador, como en todo proceso de indagación, así lo mantiene por principio. De manera general se puede hablar de varios aspectos clave que dan cuenta de la validez que pueden alcanzar los datos dentro de un método narrativo de investigación:

La relación que entabla el investigador y el informante o lo que se denomina la dialéctica entrevistador-entrevistado (Ochoa, 1997). En ella siempre se mantiene una vigilancia de la distancia adecuada entre ambos sujetos.

Si bien la historia de vida parte de que hay credibilidad en el sujeto que narra, el investigador deberá verificar o contrastar la coherencia interna del relato. Esto se puede hacer con personas afines (amigos, familiares, compañeros de trabajo) y documentos personales (cartas, diarios, fotos, videos, etc.). Arjona y Checa (1998) denominan este proceso como técnica contrastiva, que se puede realizar de aspectos clave, y no de toda la entrevista.

En relación con lo anterior, también se habla, como en varios de los métodos cualitativos, de la triangulación de fuentes, que puede ser lo más adecuado para realizar los procesos de validación de la información y los análisis.

En el relato mismo descansa buena parte del rigor científico: el ordenamiento que el sujeto le da a su propia historia tiene las marcas o las claves de su interpretación, porque quien narra establece un eje en el que se van organizando las acciones, de acuerdo con el significado que se les otorga dentro del relato mismo.

Adecuación a los objetivos de la investigación. Las historias de vida resultan especialmente adecuadas para estudios en los cuales se requiere ver procesos; es decir, en los que el tiempo es necesario para entender el significado que los sujetos le dan a la experiencia individual y social. Asimismo, permiten captar la riqueza de las relaciones espacio-temporales, cruce con el que se pueden entender los procesos sociales. Los datos que se obtienen mediante una historia de vida difícilmente se obtienen con otro método.

Con el fin de obtener información válida, es importante que el investigador realice una documentación previa del objeto de estudio y un acercamiento exploratorio.

Si bien la historia de vida utiliza la memoria como fuente, lo cual puede ser poco confiable, precisamente esa selectividad y ese orden en la narración se tornan significativos en un relato. En otras palabras, en la historia de vida no solo cuenta su carácter descriptivo, sino la organización misma que establece el narrador; son tan importantes los segmentos del relato referidos al tema de investigación como la narración de la vida del relator, tanto en su contenido como en la forma de hacerlo.

Se puede, además, considerar que la distorsión de la historia de vida, por asuntos de la transformación del sentimiento sobre la vivencia, debido al paso del tiempo, es un punto en contra de este método. Sin embargo, quien

hace una historia de vida está principalmente interesado en los sentimientos y las opiniones de los actores sobre su experiencia. Por ello es necesario, en especial, tener en cuenta que casi siempre se indaga por experiencias que ya fueron vividas; por tanto, quien da cuenta de esto lo hace en el presente, y el proceso por el cual reconstruye sus sentimientos puede variar sobre lo que realmente sintió en el momento mismo de vivir la experiencia. Contrarrestar las posibles desviaciones de la manera como percibe una experiencia un entrevistado puede ser difícil, pero las sensaciones y sentimientos en realidad no son materia de verdad, y por ello, la ambivalencia puede ser tolerable. Lo que expresa una persona sobre sí misma puede ser muy distinto de lo que expresa la gente que la conoce; sin embargo, ese hecho no hace que sus testimonios sean invalidados por un investigador (Woods, 1985).

## Implicaciones metodológicas y técnicas para su realización

Una vez se ha decidido que la historia de vida o el relato de vida es el método adecuado, de acuerdo con los propósitos de la investigación, es necesario conocer distintos aspectos de su práctica.

En el caso del contenido de una historia de vida se puede decir, a grandes rasgos, que incluye las dimensiones básicas de una vida, como son los aspectos familiares, culturales y sociales que la atraviesan; los eventos cruciales en los que una persona que altera sus roles habituales, se enfrenta a una nueva situación o cambia de contexto social; y los procesos por los cuales una persona se adapta y desarrolla cambios en el devenir de su vida.

Así, en la realización de la historia de vida se pueden plantear alternativas como historias múltiples de los integrantes de una misma familia; historias múltiples que permiten una reconstrucción de una situación de manera polifónica (múltiples voces); aproximación al relato biográfico individual a través de las historias de vida cruzadas. Además, la literatura reporta un uso repetido de los métodos narrativos para recuperar o reconstruir la vida cotidiana de comunidades particulares, como las hoy llamadas “tribus urbanas”, la historia de las mujeres, la historia de las migraciones y, claro, las biografías de docentes.

El proceso de realización de una historia de vida, una vez se tiene un proyecto de investigación definido, se esboza en las fases generales de realización de una investigación, que incluye tres procedimientos mayores:

- **Fase de preparación y entrada al terreno.** Se esboza el proceso general en aspectos como el muestreo, el eje temático y la guía. Esto es básico para que realmente los datos obtenidos en el campo permitan el cumplimiento de los objetivos. Es necesario que el muestreo de los actores o del material objeto de indagación sea claro, razón por la cual es prioritario contactar posibles entrevistados y revisar material de acuerdo con el tipo de muestra. Esto es una especie de familiarización con los elementos del terreno y con los instrumentos para detectar voluntarios y ajustar los instrumentos.
- **Selección de informantes y realización de entrevistas.** Este es un punto básico para la realización de los relatos de vida, porque hay aspectos como la disponibilidad del sujeto para hablar de su vida, la memoria que tenga de sus experiencias y la capacidad comunicativa para armar sus relatos, que, aunque parezcan detalles insignificantes, se pueden convertir en un obstáculo. En este punto es necesario hacer lo que Ochoa (1997) denomina manejo del contexto etnográfico del entrevistado por parte del entrevistador, lo cual se refiere a establecer ese punto de partida conformado por el presente del actor, los escenarios en los que este se mueve y cómo habita esos lugares. Además, que el investigador deberá construir una relación adecuada con sus entrevistados, la cual puede comprender diversos encuentros de conocimiento y de generación paulatina de confianza.

Es igualmente pertinente enfatizar en el tipo de fuentes de este método, las cuales son,

ante todo, fuentes vivas, actuantes, que constituyen una matriz compleja de producción de sentido, que se expresan mediante la vivencia, la evocación, los recuerdos, la memoria, la narración oral, entre otras [...] por la dimensión específicamente humana de las fuentes vivas, no interesa tanto develar lo falso y lo oculto como reconocer lo no explícito, en tanto que nos ayuda más a comprenderlas y conocerlas mejor que a descalificarlas. (Aceves, 1998, p. 226)

- **Análisis y sistematización de información,** que, según Mallamaci y Giménez Béliveau (2009), es un proceso en el que se abren nuevos interrogantes a partir de la interpretación de la historia de vida. En cuanto a los análisis, se observa, en los autores revisados, que hay coincidencia con los principios o procedimientos de la teoría fundamentada. Por ejemplo, Arjona y Checa (1998) sugieren que, para

alcanzar una mayor operatividad, se debe hacer un análisis vertical, de cada relato, y un análisis horizontal, sobre el conjunto de todos los relatos, con el fin de obtener el núcleo o eje central de las narraciones.

Finalmente, es necesario señalar que, como bien lo enfatiza Aceves (1998), cuando se refiere a los alcances de la historia oral, los métodos de investigación basados en la narración deben procurar que el testimonio no sustituya la labor del investigador como analista y que este no se reduzca a ser un eficiente entrevistador.

## La entrevista: técnica nuclear en la realización de historias de vida

Se puede afirmar que la técnica central de la historia de vida es la entrevista abierta, en general, no estructurada, la cual, comparada con una entrevista estructurada, deja un margen más amplio para que los actores organicen su narración de acuerdo con su valoración de los episodios dentro de su propia historia.

La entrevista estructurada no se usa comúnmente en las historias de vida porque en esta, de manera previa, se organizan los aspectos del discurso que se quieren abordar con el actor, y así se pierde la forma propia en que dicho sujeto puede organizar su relato, darles prioridad a los temas e hilar los sucesos, para que de esta manera se les dé voz a los sujetos.

Además de las entrevistas abiertas –también llamadas “entrevistas de seguimiento”, por la recurrencia de estas–, la historia de vida puede tomar datos de otras fuentes y mediante otras técnicas, como las autobiografías escritas y las entrevistas formales con informantes clave, que aportan evidencias para la validación de los datos.

El registro de una historia de vida no se cumple en unos pocos encuentros; aunque tampoco hay una cantidad estándar o fija. Una historia de vida se termina de registrar cuando se produce una saturación de la información, cuando en las entrevistas no aparece información nueva. “Por tanto, el número de entrevistas cesará cuando se conozcan y se comprendan las pautas de las relaciones estructurales que organizan al individuo con respecto a sí mismo, su familia y su comunidad” (Arjona y Checa, 1998, p. 6).

Sin embargo, un autor como Woods (1985) se compromete con unos rangos y períodos en los que se pueden realizar las entrevistas: en términos puntuales y prácticos, Woods habla de un promedio sugerido para un número adecuado de encuentros y para la duración de los mismos que puede oscilar entre tres y diez encuentros, con duraciones entre media hora y una hora y media. Más allá de estos tiempos la concentración disminuye y el foco en el tema se puede perder.

Igualmente comenta que, en términos ideales y según el cronograma de una investigación, se puede hacer una combinación entre encuentros intensivos o frecuentes y encuentros espaciados. Puede ser concentrado en un mes o pueden ser encuentros a lo largo de un año o más. También advierte que en una historia de vida no se deben esperar muchos detalles en los primeros encuentros y que, además, esto dependerá de que el entrevistado quiera dar voluntariamente estos detalles: bajo ningún punto de vista debe ser un asunto forzado.

## La investigación en educación desde la opción de las historias de vida

Como ya se dijo, uno de los campos de mayor aplicación de los métodos narrativos de investigación es la educación (Dhunpath, 2000; Lulle *et al.*, 1998; Woods, 1985). Estos autores señalan, en particular, el uso de las historias de vida o las biografías en la investigación educativa para comprender la vida de los profesores.

Woods (1985), por su parte, ha realizado un trabajo amplio desde el cual argumenta que la historia de vida tiene mucho que ofrecer a la investigación educativa; por ejemplo, trabaja de la mano con los docentes y presenta los hallazgos como el producto de la interacción entre el docente y el investigador; es decir, a los docentes les otorga el estatus de investigadores, con lo cual no plantea divisiones ortodoxas para superar la brecha entre la investigación educativa y la práctica de enseñanza. Para lograr lo anterior, este autor enfatiza, entre otros aspectos, en el establecimiento de relaciones con el docente, en el interés genuino y la voluntad del docente de unirse a la investigación y en una total libertad para autoevaluarse; además, que debe estar interesado en la investigación y no tener temores de hacer reconocimientos de los trayectos y reflexiones sobre su experiencia.

## Variaciones sobre un enfoque: los relatos de vida y relatos de vida digitales

Tal como está definido en el glosario que aparece al final de este documento, los relatos de vida pueden ser considerados como una variación o subgénero de la historia de vida, y en ese sentido, son relatos más focalizados. Sin embargo, conforme avanzan las tecnologías, las formas expresivas han ampliado su dimensión y han abierto el panorama a las narraciones: de la oralidad al texto, y del texto a la imagen y al audio.

Sin embargo, dichas posibilidades no solo son de formato, sino que implican cambios en la estructura misma de las narraciones. Así se generan nuevas maneras de contar las historias, o lo que se conoce como relatos digitales (*digital storytelling*). Estos no son utilizados solo con fines investigativos –o, por ejemplo, como estrategia didáctica en el aprendizaje–, puesto que incluso hoy se plantean como una metodología de gran alcance para la realización de proyectos sociales.

Existen numerosas definiciones y clasificaciones de los relatos digitales y pueden ser entendidas como una forma de conocimiento y organización de la experiencia humana, mediante la creación de historias con un esquema y con funciones parecidas a la narrativa clásica, en la que se emplean sistemas de representación y codificación presentes en las tecnologías de información y comunicación (TIC), como lo son la multimodalidad y la multimedialidad. Al plasmarse en un formato digital (por lo general, en un video corto de pocos minutos de duración), se da la posibilidad de que algunos de los relatos tengan o no cierto grado de interactividad (GREAV, 2010).

Esas nuevas posibilidades se pueden explicar desde conceptos como la hipertextualidad, que, si bien no es un concepto propio de las tecnologías de información y comunicación, sí abre las posibilidades de una multiorganización narrativa, que tiene, por lo menos, dos implicaciones para la investigación bajo este enfoque:

- La presentación del relato, en la cual el lector puede crear diferentes rutas de lectura y, de acuerdo con ellas, construir sus comprensiones.

- La formación o creación de los relatos, en la cual los formatos permiten contar las historias de varias formas y ponen en juego otras competencias comunicativas que determinan, en gran parte, la estructura de los relatos. Así, una persona puede escribir su autobiografía o contar la historia de su vida mediante un video o un audio.

Estas implicaciones muestran una renovación de las posibilidades narrativas, expresivas y técnicas a partir de la teoría del hipertexto electrónico y de la escritura en múltiples soportes o multimedial. Sin embargo, como se dijo, todo ello tiene repercusiones, porque tanto los entrevistados como los lectores deberán tener otras competencias comunicativas de acuerdo con los soportes en que van a contar y acceder a las historias.

Si echamos un vistazo a las posibilidades que la tecnología ha abierto en los últimos tiempos, podemos afirmar que la línea narrativa se ha ensanchado espectacularmente: imágenes de síntesis, realidades virtuales, hipernovelas, videojuegos y juegos de rol, se suman a otras formas “tradicionales”: la narración oral escénica, novela, cuento, cine, etc. La representación icónica, la narratividad y la producción y consumo de ficción están cambiando de una manera profunda, lo cual provoca un salto que podríamos llamar, sin recato, cualitativo. La informática ha promovido la formalización innovadora y creadora de los modelos narrativos y de las técnicas, como la digitalización, la simulación y la interactividad de imágenes 3D, por mencionar algunas que están permitiendo el diseño de nuevas estrategias discursivas. (Rodríguez, 2003)

Las estructuras hipertextuales pueden ser propicias también para los estudios que incluyen múltiples historias de vida, porque pueden dar la oportunidad de hacer una diversidad de entramados y darle libertad al lector para recorrer las historias y establecer los vínculos en su propia navegación. Esto significa que no solo estamos hablando de cambios en la estructura interna de los discursos (intratextualidad), sino en la relación intertextual de los mismos. Por otra parte, los relatos digitales –y las posibilidades tecnológicas que los soportan– potencian algunas formas de interacción porque, tal como lo describe el GREAV de la Universidad de Barcelona, al plasmarse en un formato digital, pueden modificarse por un receptor, quien se convierte en un coautor con posibilidades de intervenir en el relato.

La relación anterior apela a prácticas menos ortodoxas de la investigación que le permiten la entrada no solo a otros narradores, sino a relatos más cortos y focalizados que hacen uso de herramientas tecnológicas que operan bajo la lógica de la web 2.0; en este sentido, han comenzado a emerger sitios

dispuestos para albergar los denominados relatos digitales, bien sea dentro de una temática especial o diversas temáticas. Es importante hacer notar que el uso de los relatos digitales ha estado, por ahora, más del lado de sus posibilidades pedagógicas, y por ello se pueden encontrar centros dedicados a promover el uso de los relatos digitales con un enfoque basado en preparar a la gente, para que puedan contar y organizar la historia o relato, es decir, para conformar la voz narrativa (Lambert, 2010). De cualquier forma, los relatos digitales toman cada vez más fuerza; por esa razón, es necesario fortalecer los reportes científicos que evidencien el rigor de los mismos como estrategia investigativa, bien sea complementaria o central, con el fin de fortalecer los argumentos de su validez desde los enfoques investigativos narrativos.

## Glosario

- **Estudio biográfico:** es la historia de vida de una persona (viva o muerta) escrita por otro, usando todo tipo de documentos.
- **Autobiografía:** historia de vida de una persona, contada por ella misma.
- **Historia de vida (life history):** en ella, el investigador relaciona una vida individual/familiar con el contexto social, cultural, político, religioso y simbólico en el que transcurre y analiza cómo ese mismo contexto influye en esa vida y es transformado por ella. El investigador obtiene los datos primarios a partir de entrevistas y conversaciones con el individuo. Dentro de esta tradición se pueden distinguir dos vertientes: la historia de vida propiamente dicha (*life history*) y el relato de vida (*life story*).

Para que una narración pueda ser catalogada con propiedad como historia de vida, requiere de material complementario, como fotografías, facturas, documentos, otras manifestaciones, etc., que den crédito y validez al hilo argumental expuesto.

- **Relato de vida (life story):** la transcripción del material recogido se realiza minimizando la intervención del investigador. En algunos casos se diferencia de la historia de vida por ser un relato más focalizado en un aspecto específico de la vida del sujeto. El relato de vida es un subgénero de la historia de vida menos amplio y completo. Se trazan los rasgos más destacados, atendiendo a los aspectos que más interés tienen para el investigador.

- **Historia oral:** se nutre de la reflexión individual, sobre eventos específicos de la historia de una sociedad; se analizan múltiples causas, consecuencias y efectos sobre la vida individual/ familiar de los participantes y de otros actores sociales.

A la historia oral le interesa conocer y comprender la dinámica propia de los grupos y las sociedades humanas; y, como parte de una disciplina científica, le interesan los hechos y acontecimientos sociales en que intervienen instituciones, así como individuos en determinados procesos económicos, políticos y simbólicos-culturales. Le interesa producir conocimientos y no ser solo un canal de exposición de testimonios orales. Le importa construir y sistematizar nuevas fuentes de evidencia histórica, que inicialmente son de carácter oral, para integrarlas con las demás fuentes en el proceso de análisis histórico. (Aceves, 1998, p. 207)

## Referencias

- Aceves, L. J. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En J. Galindo Caceres, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-252). Addison Wesley Longman.
- Arjona, A. y Checa, J. C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento de la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 14. Artículo 10. 114. [https://www.ugr.es/~pwlac/G14\\_10JuanCarlos\\_Checa-Angeles\\_Arjona.html](https://www.ugr.es/~pwlac/G14_10JuanCarlos_Checa-Angeles_Arjona.html)
- Dhunpath, R. (2000). Life history methodology: “Narradigm” regained. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 543-551.
- GREAV (2010). GREAV (Grupo de Investigación en enseñanza y aprendizaje virtual de la Universidad de Barcelona). *Relatos digitales*. <https://ub.greav.net/>
- Lambert, J. (2010). *Digital Story Telling: Cookbook*. Center for Digital Story Telling. <https://wrds.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf>
- Lulle, T., Vargas, P. y Zamudio, L. (1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Anthropos Editorial.
- Mallamaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2009). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.
- Ochoa, J. Á. (1997). Las historias de vida. *Razón y palabra*, (5), 4.
- Piña, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Revista Propositiones*, 29, 75-79.
- Rodríguez, J. A. (2003). *Teoría, práctica y enseñanza del hipertexto de ficción: El relato digital*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Woods, P. (1985). Conversations with Teachers: Some Aspects of Life-History Method. *British Educational Research Journal*, 11(1), 13-26.



**Universidad  
Pontificia  
Bolivariana**

### **SU OPINIÓN**



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, escribanos al correo electrónico: [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)  
Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

Este libro de formación, intitulado Fundamentación metódica y metodología de la investigación. En particular, presenta y desarrolla temas relacionados con la escritura académica y la comunicabilidad del conocimiento científico, también, con la investigación en educación en el nivel de formación avanzada y con los sujetos, procesos, métodos y técnicas de la investigación educativa. Esta compilación de los textos es un proyecto didáctico de la Maestría en Educación desde el énfasis: Ambientes de aprendizaje mediados por TIC soportada por el grupo de investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV) de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Este ejercicio académico proviene de la producción intelectual de los profesores del programa que fue inicialmente propuesto para proveer de recursos de consulta a los estudiantes del programa que fueran acordes con los propósitos formativos de los cursos que acompañan. Sin embargo, este compendio, al ser temático, permite ser utilizado por otros estudiantes, maestros, profesionales y académicos interesados en estos asuntos.

