

ISBN: 978-9942-609-18-2



Investigación y Desarrollo del
CAPITAL HUMANO

Instituto de Investigaciones Transdisciplinarias Ecuador

BINARIO

Investigación y Desarrollo del
CAPITAL HUMANO

Autores

Norberto Valcárcel Izquierdo Margarita de las Nieves Lamas González

Sandra Canalías Lamas Yoan Martínez Márquez

La revisión técnica de los documentos correspondió a especialistas expertos en el área.

ISBN: 978-9942-609-18-2

1era Edición enero 2023

Edición con fines educativos no lucrativos

Hecho en Ecuador

Diseño y Tipografía: Greguis Reolón Ríos

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, integra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito al Instituto de Investigaciones Transdisciplinarias Ecuador (BINARIO).



Instituto de Investigaciones Transdisciplinarias
Ecuador - BINARIO
Cel.: +593 96 766 4864

<http://www.binario.com.ec>

Editorial Binario

Mgs. María Gabriela Mancero Arias

Directora ejecutiva

Lcdo. Wilfrido Rosero Chávez

Gerente operaciones generales

Dra. Sherline Chirinos

Directora de publicaciones y revistas

Lcda. Greguis Reolón Ríos

Directora de marketing y RRSS

AUTORES

Norberto Valcárcel Izquierdo

Universidad de Ciencias Médicas de La Habana - Cuba

Margarita de las Nieves Lamas González

Universidad Estatal Península Santa Elena - Ecuador

Sandra Canalías Lamas

Universidad Estatal Península Santa Elena - Ecuador

Yoan Martínez Márquez

Universidad de Ciencias Informáticas La Habana - Cuba

Índice

Introducción	11
Capítulo 1.- El conocimiento científico; características y componentes	21
Capítulo 2.- La investigación científica. Sus etapas	37
Capítulo 3.- Acerca de los métodos y técnicas de la investigación científica en la educación	83
Capítulo 4.- La investigación cualitativa en las ciencias sociales. Origen, evolución y enfoque actual en el contexto educativo	105
Capítulo 5. Modelo de investigación en la acción	131
Capítulo 6. La construcción de la ciencia, su verificación y comunicación	145
Capítulo 7. La investigación como promotora del mejoramiento profesional y humano de los docentes	167
Capítulo 8. La aventura de proponer y sustentar nuevas ideas: La redacción de una tesis	181
Capítulo 9. Relación idea a defender- visión horizontal de la tesis academia	199
Capítulo 10. Investigación y humanismo.....	211
Capítulo 11. Metodología para la determinación de problemas educativos	227
Capítulo 12.- Las herramientas de la investigación, más allá de lo que nos reporta empíricamente	251
Capítulo 13.- Historias de vida y las concepciones de la historia oral	281
Anexos	303

Introducción

En el desarrollo de la humanidad la Universidad surge como institución social, por tal razón está llamada a responder al encargo social que dimana de dicha responsabilidad. El desarrollo científico técnico alcanzado hasta nuestros días, resultado de una transformación sólida desde el conocimiento empírico espontáneo al elevado desarrollo del conocimiento científico ha sido marcado en las últimas tres décadas.

Lo anterior conduce a nuevas exigencias para la Educación en general y para la Educación Superior, en particular, de tal suerte, que los egresados adquieran con calidad conocimientos y habilidades profesionales y que posean la capacidad de aplicarlos de manera independiente y creador para que pueda enfrentarse con éxito a las exigencias del desarrollo científico - técnico actual. La capacidad depende no solo de la calidad de los conocimientos y habilidades que el sujeto desarrolle durante su formación profesional, sino que es importante tener en cuenta también la motivación profesional y la calidad de la misma.

La Universidad está llamada a formar profesionales con elevado nivel de conocimiento y habilidades profesionales que al graduarse logren una mayor calidad en su actuación profesional y estabilidad en la misma por la persistencia, iniciativa y creatividad que manifiestan en la solución de los problemas que exige la práctica profesional, lo que contribuirá a lograr la satisfacción de su motivación profesional. Cuando la universidad transita por este camino no está graduando profesionales sino está alcanzando resultados más ambiciosos pero necesarios, está logrando la educación profesional de la personalidad.

La Universidad cuenta con un claustro de profesionales de la más elevada preparación y un numeroso grupo de estudiantes que van ca-

mino al logro de una preparación con calidad, por ello cada institución cuenta con un alto potencial científico del que se esperan resultados valiosos: La formación de profesionales eficientes y competentes y la solución de los problemas de la sociedad presenta y que van cambiando como consecuencias dialécticas del desarrollo.

Por esta vía la sociedad va resolviendo gran parte de los problemas a los que se enfrenta y va sintiendo la satisfacción social de que su universidad es capaz de solucionarlos y devolver a sus hijos como excelentes profesionales que deberán ser educación en el criterio de auto superación para poder seguir dando respuesta a los nuevos problemas que surjan, por tanto, un profesional no solo para el presente sino también para el futuro. Al logro lo antes expuesto, la Universidad estará cumpliendo con el encargo social.

Que se le ha otorgado, a través de la excelencia universitaria. Pero esta no se puede alcanzar si no se logra la excelencia del proceso de Investigación Científica.

La Universidad como institución social aspira en cualquier latitud a convertirse en centro de Excelencia tanto en su dirección como en su desarrollo, tiene que partir de un diagnóstico muy serio acerca de las funciones que debe desempeñar el futuro graduado para resolver aquellos problemas generales, básicos con los cuales se va a enfrentar en la producción y los servicios.

La concreción de esas aspiraciones se expresa en el modelo o perfil del profesional. Por ello es necesario partir de las lógicas de las ciencias que están vinculadas con la profesión. Las que responden a la estructura de su objeto, del movimiento de ese objeto y de las relaciones que el hombre establece en el mismo. Pero esto visto así no rebasaría una instrucción alejada de la realidad departamental, de provincia, de

país y por tanto nada tendría que ver con la aspiración de formar un profesional al nivel de la excelencia. Para lograr ese profesional hay que partir del análisis lógico de las ciencias y de la situación concreta del contexto que declaren, que necesitan los procesos productivos y de servicios, lo que debe ser actualizado con periodicidad.

Estos cimientos de partida para una proyección y conducción adecuada en el trabajo de la Universidad solo lo podremos alcanzar a través de la Investigación Científica.

Al destacar la Investigación Científica como pilar del proceso de la formación del profesional de excelencia, rápidamente se nos presenta la pregunta de cómo formarlo. Existen muchos criterios del currículo de las carreras, en ocasiones se limitan a verlo solo como el resultado del diseño sin tomar en consideración que el currículo no acaba en el diseño sino recién comienza el proceso sujeto a cambios y transformaciones a partir de las exigencias sociales y de los sujetos que intervienen en el desarrollo del mismo.

Respetando todo criterio o punto de vista al respecto, pero partiendo de los resultados positivos en la aplicación de un diseño curricular y su concreción el erigido en la relación de los tres componentes: académico, laboral e investigativo, ha dado resultados muy positivos hasta el presente.

El enfoque sistemático asumido en esta aspira a lograr la interrelación entre dichos componentes en el transcurso de toda la carrera desde la concepción y aplicación del plan de estudio, de sus disciplinas y las asignaturas.

Si nos remontamos a la sociedad primitiva encontramos como el hombre en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades, de su propia

supervivencia se tuvo que enfrentar con la naturaleza, para “dominarla” y transformarla gradualmente. Todo este proceder del hombre en su actividad hasta aquí marcha completamente separado de cualquier conocimiento científico. Vale destacar que a pesar de ello el hombre si gana en conocimiento, habilidades, etc.

De donde podemos inferir que el desarrollo humano no se queda al nivel del primer planteamiento “resolver sus necesidades y subsistir “, sino que va más allá en tanto se logran conocimientos sobre los objetos e instrumentos con los cuales desarrolla su labor. Varios fueron los factores que convergieron en la sociedad primitiva que sustentaron que no se pudiera hablar de ciencia o de sistema de conocimientos científicos, por una parte, el bajo desarrollo de las fuerzas productivas y los elementales conocimientos que se tenían de los objetos circundantes. Reflexionemos que el conocimiento de esas personas se reducía a los conocimientos de los objetos e instrumentos de la actividad productiva lo que hacía limitada la generalización y sistematización.

Con el desarrollo de las fuerzas productivas y el incremento de los conocimientos derivados de la actividad práctica de los hombres, aparece una nueva división social: el trabajo intelectual y el trabajo manual.

La división del trabajo provocó que los grupos sociales económicos fuertes dominaran el trabajo intelectual.

El controlar el trabajo intelectual trae aparejados beneficios para dicha clase por que el trabajo intelectual permite:

- Organizar y controlar la producción, la distribución y el consumo de los bienes materiales de la sociedad.
- Ejercer la dirección sobre los trabajadores que participan en la producción material.

- Desempeñar un papel importante en la creación y fiscalización del aparato estatal y elaborar las distintas formas ideológicas, que refuerzan el poder las clases dominantes.
- El desarrollo de la ciencia, la técnica y otras ramas del saber humano.” (Añorga, et al, 2002).

Este conocimiento no es conocimiento científico, sino es un conocimiento empírico espontáneo o como también se le llama cotidiano o común. El mismo no rebasa las fronteras de las cualidades empíricamente observables de los fenómenos y objetos a los que se refieren, no buscan cualidades esenciales a los objetos ni leyes generales.

El conocimiento surge en la práctica. Es en su actividad y social que las personas reflejan las características observables directamente sin profundizar sus leyes y cualidades esenciales.

Como antes señalamos, la actividad laboral va dirigida a resolver las necesidades de vida y a resolver las dificultades que aparecen en el desarrollo de la actividad laboral o de relación. Lo que explica el nombre de espontáneo, referido precisamente a que el hombre no se propone buscar conocimientos sobre los objetos que reciben su acción.

Este conocimiento se obtiene como resultado de la actividad laboral donde pueden trabajar todos los hombres ya que no se requieren de preparación especial. En el de cursar de la actividad cada hombre por separado y a su vez en el conjunto de los que comparte la labor, van acumulando conocimientos acerca de la actividad productiva, de los diferentes objetos e instrumentos utilizados. Por tanto, mientras más conocimientos tengan los hombres acerca de los objetos e instrumentos de trabajo mejora será su uso. Todo ese caudal conocimiento se va acumulando se ira transmitiendo de generación en generación a través de recomendaciones, consejos, etc.

Si bien el conocimiento empírico – espontáneo se queda en los límites de las propiedades observables del objeto o fenómenos de las apariencias y el conocimiento científico profundiza en las esencias, no debieran algunos actores expresar “son diferentes uno del otro”, sin explicar al respecto.

Al propósito vale destacar que presentan diferencias, pero también semejanzas pues ambos son el producto de la actividad cognitiva del hombre.

Por otra parte, tampoco puede señalarse que el conocimiento científico sea la continuación y profundización de los conocimientos obtenidos en la actividad cognoscitiva cotidiana del hombre. Si bien en algún momento se puede comprobar las hipótesis surgidas en la actividad diaria, el conocimiento científico no puede limitarse a las posibilidades de la percepción común de los hombres.

A pesar de las limitaciones del proceso empírico no se debe subestimar el papel histórico que ha desempeñado.

Pasaremos a analizar el desarrollo del conocimiento científico a diferencia del espontáneo que describe la realidad, este debe explicar los fenómenos y procesos de la realidad. Para poder explicar los objetos y fenómenos de la realidad surge la necesidad de la preparación especial y profesional de dichos grupos y esta va a ser la primera diferencia entre el conocimiento científico y el espontáneo donde participan todos los hombres a través de la actividad productiva, sin requerir preparación ni recursos especiales.

Cada uno de los componentes aporta a la formación del futuro profesional. Así el académico le posibilita la asimilación de conocimientos, que desarrolle habilidades generales y específicas, hábitos y la prepara-

ción para que desarrolle sus capacidades. Por su parte, el componente laboral acerca del estudiante a través de cada una de las disciplinas y asignaturas de maneras gradual, a las actividades que se vinculan con su futuro desempeño profesional.

A través del componente investigativo el estudiante se apropia de los métodos, procedimientos y técnicas de investigación que les permitirán aproximarse cada vez más al objeto de esa ciencia en las cuales se le está preparando como punto de partida del conocimiento, comprobación y aplicación del conocimiento en la solución de problemas con miras a convertirse en un profesional de excelencia, capaz de enfrentarse con éxitos a los retos del desarrollo científico actual.

El conocimiento científico;
características y componentes.

Capítulo **I**

Capítulo 1.- El conocimiento científico; características y componentes.

En la evidente relación, Universidad - Sociedad: La primera aspira a formar profesionales de excelencia que dominen la lógica de las ciencias que es su objeto, pero que también el dominio de la mitología de la investigación para poder profundizar en su conocimiento, comprobarlo y transformarlo, fin último que persiguen las ciencias y del cual no pueden quedar se marginadas la Universidades por su condición de potencial científico que le ha permitido a la sociedad otorgarle su encargo social, aun cuando existen otras instituciones que puedan dar respuestas o solución a los problemas de la sociedad.

El conocimiento Empírico y científico.

La ciencia se puede definir como: un sistema de conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, que esta históricamente condicionado en su desarrollo y que tiene por base la práctica histórico – social de la humanidad.

La definición de ciencia nos lleva a la necesaria explicación del concepto conocimiento. Al respecto pudiéramos encontrar algunas definiciones, pero de ellas valoramos como muy bien desplegada la planeada por V. L. Lenin en los cuadernos filosóficos, cuando escribió:

El conocimiento es la aproximación eterna, infinita, del pensamiento al objeto. El reflejo de la naturaleza en el pensamiento del hombre debe ser entendido, no en forma abstracta, no carente de movimiento, no carente de contradicciones, sino en eterno proceso de movimiento, en el surgimiento de las contradicciones y en su solución. (Lenin, 1980).

La ciencia como forma especial de conocimiento ha transitado por un largo camino hasta nuestros días. La ciencia no ha existido siempre, sino que devino en ella en determinado momento del desarrollo.

Mientras, el conocimiento científico se alcanza por la intervención de personas preparadas al respecto y el uso de recursos especiales, tales como equipos electrónicos, computarizados, etc.

El desarrollo científico- técnico alcanzado en los últimos años como resultado del conocimiento científico, se devuelve a través de nuevas preparaciones especiales para los hombres que investigan y recursos especiales más desarrollados que permiten explorar e investigar acerca de los objetos y fenómenos de la realidad no observables de manera inmediata por medio de la percepción común como es el conocimiento empírico pudiendo llegarse a la reproducción en laboratorio para su estudio.

Las ciencias naturales, exactas y humanísticas han surgido como resultado de la solución de los problemas que afectan la actividad práctica de los hombres, pero todo no queda ahí porque los objetos del conocimiento científico no son solo aquellos con los que el hombre tiene relación en su actividad práctica diaria, sino con otros que aparecen en el desarrollo de la propia ciencia. (Ver Anexo 1 y 2).

Por último, el conocimiento científico tiene un carácter sistemático y orientado a un objetivo determinado, se describen y explican por un sistema de concepto y categorías cuya generalidad permite la transmisión y aplicación de los conocimientos científicos. Mientras que, el conocimiento empírico no es sistemático ni orientado a un objetivo, va apareciendo de manera espontáneo y se transmite a través de juicios populares, a fuerza de las costumbres y tradiciones generacionales.

Algunas características del conocimiento científico.

No es la intención agotar todas las características del conocimiento científico, pero sí aquellas que pueden contribuir a aclarar el trabajo metodológico que abordaremos después.

Por lo que pasaremos a analizar las características de: objetividad, verdad relativa, sistematicidad y generalidad.

La objetividad.

La ciencia aspira a que sus leyes, teorías “reflejen” adecuadamente la realidad: a que sus nociones y conceptos reproduzcan las relaciones, estructuras, regularidades, etc. que existen realmente. Esta constituye la posición del materialismo dialéctico al sustentar su carácter objetivo ante las posiciones idealistas (agnósticas) que niegan la objetividad o bien la posibilidad de establecerla.

Lo objetivo es aquello que no depende del sujeto, que no depende de su subjetividad, a sus condiciones internas, sino que responde a condiciones que son independientes del sujeto.

La subjetividad puede estar ligada a los motivos, intereses, hábitos, conocimientos, etc. del individuo que forman su personalidad y que pueden llevarlo a errores, por tanto, estos elementos de la subjetividad psicológica pueden intervenir (y de hecho intervienen) en la producción del conocimiento científico.

Otro nivel de subjetividad va a estar relacionado con los mecanismos a través de los cuales se llega al conocimiento por ejemplo el color, lo que para el hombre aparece subjetivamente como un color. Es para el físico, una cierta frecuencia de la onda luminosa y para el psicólogo es una cierta excitación de la fibra nerviosa. Pero el hombre lo que percibe es un “color”.

Las leyes y conceptos de las ciencias reflejan, copian la realidad, con sus características propias y esenciales.

El conocimiento también es ideal, se da en forma de imagen cognoscitiva en la conciencia del hombre apunta Konstantinov (1960) - son los hombres a través de su práctica social y con su actividad mental los que concede la realidad: una realidad que reflejan en nociones, conceptos, teorías, leyes, etc.

En el concepto de “reflejo” se unen los aspectos objetivos e ideal del conocimiento. Es ideal con respecto al objeto que está fuera de él, pero es objetivo ya que es un “reflejo adecuado”, es lo material traducido y transpuesto a la cabeza del hombre.

La verdad relativa.

Los conocimientos alcanzados por la ciencia son verdaderos y objetivos, pero no son absolutos, en la medida en que nos vamos acercando a un conocimiento y precisado reflejo del objeto es absolutamente verdadero, pero a su vez, es solo relativamente verdadero ya que está limitado por el carácter infinito del objeto del conocimiento.

La Sistemática.

El conocimiento científico no se reduce a las teorías, pero con ellas se alcanza el nivel superior del desarrollo, como instrumento de explicación y transformación de la realidad.

El sistema de conocimiento se caracteriza porque unos conocimientos, las hipótesis, las leyes, etc., no coexisten meramente unas al lado de la otra, existen relaciones que las vinculan en una totalidad compleja.

Estas relaciones son de:

Deductibilidad:

Las leyes hipótesis, pueden ser deducidas unas de otras, existente entre ellas relaciones lógicas mediante las cuales la aceptación de unas implica necesariamente la aceptación de otras.

Unidad conceptual:

Esta propiedad se requiere al hecho de que toda ciencia tiene un “objeto”, “un “campo” y que, por tanto, los conceptos que se utilizan están relacionados por sus referencias comunes al mismo objeto. Por así, los conocimientos científicos forman el sistema de conocimiento de un “objeto” determinado por lo que, todas sus partes deben estar interconectadas, como lo que están en la realidad las distintas partes del objeto conocido.

La Generalidad:

La ciencia aspira a un elevado a un nivel de generalización. El conocimiento científico es general en la medida en que expresa una ley.

Las leyes o generalizaciones verdaderamente científicas no expresan solamente una cierta frecuencia de ocurrencia de un hecho o de un grupo de hechos. Por tanto, toda Ley científica es una generalización, pero no toda generalización es una ley.

En ocasiones hacemos generalizaciones en nuestra vida cotidiana, pero no se constituyen en leyes pues no podemos explicarlas porque no pertenecen a un sistema de conocimientos.

Las leyes no se elaboran por el sencillo procedimiento de reunir los hechos y mostrar los que hay de común en todos ellos. La generalización científica se produce como resultado de la con-

fluencia de los hechos y el conocimiento teórico y por eso expresa el punto más alto en el proceso del conocimiento científico.

Ejemplo:

“Los hijos únicos tienden a ser egoístas”, es una generalización empírica establecida por el conocimiento común y puede haber recibido una serie de “comprobaciones”, pero se necesita que se establezca al nivel de conocimiento teórico, la necesidad de esta relación, (cosa que, pueden no suceder nunca) no es más que una generalización empírica, una generalización de bajo nivel y no una ley

Componentes del conocimiento científico.

Después de habernos referido a algunas de las características del conocimiento científico, analizaremos los elementos que lo componen, lo haremos hablando de los hechos, las teorías, las hipótesis y la ley ya que son los más ilustrativos. Aunque se habló de la ley al referimos a las características, lo retomaremos por su importancia como componente.

Los hechos:

Cuando hablamos de un hecho nos referimos a algo que se autentico, irrefutable, invariante, no son una interpretación y frente a la cual se pueden presentar otras alternativas. No es posible que las cosas sean de otro modo.

Ejemplo:

Que las naranjas cuando se maduran se desprendan y caigan al suelo es un hecho autentico.

No es ni una suposición. Ni una deducción, ni el producto de una inferencia que no se produce como resultado de una constancia.

Los hechos son invariantes en la relación con las diversas teorías o hipótesis que se formulan para explicarlos.

Por ejemplo, es un hecho que la curva del olvido muestre una fuerte aceleración inicial que luego disminuye, permanece siempre igual independientemente de las teorías psicológicas que se empleen para explicarlas.

Los hechos son invariantes en relación con las teorías, pero no son absolutamente independientes de ellas.

Los hechos existieron siempre y antes que la teoría, pero estos aspectos de la realidad se convierten en hechos solo en el marco de la teoría.

Las manzanas se caían de los árboles antes que Isaac Newton se fijara en ellas y se siguieran cayendo. El hecho es anterior, a cualquier formulación teórica.

Pero la caída de la manzana se convierte en un “hecho científico” o sea, alcanza “significación” para la ciencia del marco de una determinada concepción física.

Por tanto, los hechos son auténticos e invariantes, pero no son absolutamente independientes de las concepciones teóricas (tienen que resultar “significativo” es decir, que tengan sentido dentro del marco de cierta concepción.

Cualquier segmento de la realidad puede llegar a ser un hecho, pero no lo es realmente hasta que no se inserta (como un problema o de otras formas) en el contexto de una “ciencia” cualquiera.

Las teorías:

Deben constituir un sistema lógico coherente que se caracterice por la precisión y claridad de sus proporciones.

La construcción de teorías persigue los siguientes objetivos:

- **Sistematizar el conocimiento.**

El sistema de conocimientos se relaciona, vinculan en una totalidad que sirve de instrumento de explicación y transformación de la realidad.

- **Explicar los hechos.**

Por medio del sistema de hipótesis que conforman las teorías se comprende que las cosas sean como son, por ejemplo:

La Teoría de Mendeleiev acerca de los elementos químicos.

Ha permitido predecir la existencia y hasta las propiedades de elementos químicos antes que se descubrieran.

- **Su contabilidad.**

Las probabilidades de que una hipótesis esté en correspondencia con la realidad son mayores si se puede deducir la teoría.

- **Orientar la Investigación.**

Las teorías surgieron nuevas investigaciones porque los viejos problemas reciben nueva luz, porque con ella surgen líneas de trabajo ya que se presentan nuevos hechos.

Por tanto, la teoría no es solo necesaria sino imprescindible en la tarea de comprensión y transformación, propias de la ciencia.

Las hipótesis:

Parecería paradójico que se incluyan las hipótesis en el conocimiento científico teniendo en cuenta que ellas son más que suposiciones (o predicciones).

Una hipótesis no es una suposición o especulación cualquiera, no es sinónimo de falta de pruebas. Para emitir una hipótesis hay que partir

de los hechos observados, de las teorías que conoce o de ambos, y en ellas expresa su Inter. - penetración con dichos hechos y teorías.

Las hipótesis son más segmentarias, más aisladas, abarcan un número menor de hechos que no tienen gran generalidad.

La Ley Científica:

Es una relación necesaria, estable, reiterada entre los procesos y fenómenos de la realidad.

La ley expresa los vínculos causales que existen entre los fenómenos, pero solo aquellos que presentan un carácter general y necesario, común a toda una esfera de fenómenos. Las leyes de la realidad existen con independencia de la voluntad de los hombres o del conocimiento que ellos posean.

Existen leyes objetivas del mundo exterior (fenómenos biológicos, químicos, físicos, etc.) y leyes subjetivas propias de la actividad intelectual y afectiva del hombre.

Cuando las leyes de la realidad (objetiva y subjetiva) son descubiertas por los hombres y expresadas en un lenguaje científico, se denominan Leyes Científicas.

Funciones de la Ciencia.

Entre los primeros, vale señalar la de describir la realidad.

Se puede hablar de dos tipos de descripciones como plantea Anderson F, las descripciones de los estados o estáticas y las descripciones de los procesos o evolutivas. En el primer caso sería describir un objeto o proceso tal como está en un momento dado, enumerando todas sus cualidades, características o propiedades se está haciendo una descripción de “estado” o una “descripción estática”. Digamos que un

docente de ciclo intermedio o secundario enumere las características psicológicas de la etapa de la adolescencia con la cual va a trabajar, esta sería una descripción estática. Si por el contrario toma la etapa anterior, la escolar, la posterior, la juventud estaría realizando una descripción del proceso evolutivo del desarrollo.

Existen también otro criterio clasificatorio en cuanto a las descripciones y es el siguiente: descripción no teórica y teórica. La primera se refiere a un hecho singular particular que tiene una existencia real, concreta. Digamos que, al describir la conducta de un alumno tímido, todos podemos referir su marcado aislamiento, su silencio hasta el estado de evasión y angustia que expresa cuando le hacemos alguna pregunta, aquí estaríamos hablando de un alumno concreto que seguro cualquiera de nosotros ha tenido en un curso durante su ejercicio profesional.

Estaríamos haciendo una descripción teórica cuando nos referimos a un “modelo” o una “construcción teórica” o a una “clase” de objetos y no a un caso singular. En el ejemplo citado, sería cuando estamos describiendo el modelo, el concepto, la construcción las generalidades del comportamiento tímido no es un sujeto concreto y aún más desde el cuadro incipiente hasta su estructuración patológica como tal.

Todo lo anterior nos llevara rápidamente a percatarnos que una descripción no teórica se puede hacer en cualquier momento. La teórica exige la presencia de un cuerpo de teorías en el cual apoyamos para efectuar la descripción.

La función de descripción en la ciencia tiene dos momentos, el primero se refiere a la descripción de la realidad en las fases iniciales del desarrollo de la ciencia donde todavía no estaba suficientemente desarrollado su sistema teórico y sus principios metodológicos.

Este sería el primer momento que se vincula con la etapa de nacimiento de la ciencia. El segundo momento se vincula con la etapa de desarrollo de madurez teórica, se mantiene como un momento gnoseológico importante, que sirve de base a la función de explicar que tiene la ciencia.

Al hablar de conocimiento científico hemos dicho que se lleva a cabo a través de dos operaciones de descripción y la explicación, la primera ya abordada, la segunda realmente constituye la operación más importante del conocimiento científico.

La explicación como operación fundamental del conocimiento científico permite reunir, sistematizar, reflejar, mediante generalizaciones teóricas (principios, leyes y conceptos), las propiedades y regularidades esenciales necesarias y estables de los fenómenos, así como los factores causales que los determinan.

Precisamente la explicación de la realidad, la sistematización y las generalizaciones teóricas permiten a la ciencia cumplir con la función de predecir los comportamientos futuros de los fenómenos, es decir, establecer pronósticos dentro de determinados límites de probabilidad.

Hasta aquí hemos hablado de las operaciones de las descripciones y la explicación en la apropiación del conocimiento, hemos enfatizado en las diferencias entre los mismos. Sin embargo, se hace necesario también puntualizar acerca de sus relaciones, lo que quedaría expresado en que es posible la explicación de un objeto, fenómeno, etc. Sin la descripción, pero también cualquier descripción supone un esbozo, al menos, de explicación, la primera relación queda clara si tenemos en cuenta que la explicación es un nivel superior del conocimiento en el que deben estar supuestos los inferiores. En cuanto a al segundo vale

decir, que ninguna descripción llega a ser tan exhaustiva como para enumerar absolutamente todos los rasgos de un hecho por pequeño que este sea. Cuando vamos a describir una selección, escogemos que nos resultan relevantes. Esta selección guarda relación con los aspectos de los hechos que nos puedan servir explicarlos. Por tanto, lo anterior, no debemos considerar a las operaciones de la descripción y la explicación como operaciones desvinculadas, por el contrario, como operaciones que se interrelacionan y en cierta medida, se condicionan mutuamente, por ello no se puede hablar de ciencias “descriptivas” y “explicativas” solo en un sentido relativo, tomando en cuenta la operación que, en un momento dado de su desarrollo, predomina, más elaborada, más explícita.

La ciencia como forma especial de conocimiento tiene tres funciones esenciales según Harbermas (1996): explicar, predecir y transformar la realidad en correspondencia con las necesidades y demandas de la sociedad, precisamente esta última función práctica y utilitaria de controlar, dirigir y transformar los procesos productivos, políticos, educacionales, sociales, etc., determina y justifica el desarrollo de la ciencia.

La madurez teórico- metodológica que haya alcanzado la ciencia en un momento histórico dado determinara el grado en que la ciencia pueda cumplir las funciones de explicar, predecir y transformar la realidad.

La aparición de la Investigación Científica está vinculada a la necesidad que enfrenta el hombre de dar solución a los problemas de la vida cotidiana: necesitando explicar, predecir y transformar esa realidad para satisfacer sus necesidades.

Referencias

Habermas, J. (1996). *Ciencia y técnica como ideología*. México.

Konstantinov, F. (1960). *El materialismo histórico*. México: Editorial Grijalbo.

Lenin, V. (1980). *Cuadernos Filosóficos*. Edit. Preveschnie.

La investigación científica.
Sus etapas.

Capítulo **I**

Capítulo 2.- La investigación científica. Sus etapas.

Ante la pregunta ¿qué se entiende por Investigación?, pudiera ilustrar a través de diferentes definiciones.

Minijin (1999), expresa que “(..) saber investigar es saber localizar, ordenar procesar y comunicar información que se encuentra dispersa y desorganizada.”

Garza (1999) plantea que “(..) Es un proceso que, mediante la aplicación de métodos científicos procura información relevante y fidedigna, para extender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento.”

La Dra. V Sierra manifiesta que

(...) es aquel proceso creativo que pretende encontrar respuesta a problemas trascendentes y con ello lograr hallazgos significativos que aumentan el conocimiento humano y enriquecen a la ciencia, sin embargo, para que esos hallazgos sean consistentes y confiables deben obtenerse mediante un proceso que implique la concatenación lógica y rigurosa de una serie de etapas o tareas del proceso del conocimiento: proceso de Investigación Científica. (Sierra y Álvarez, 1998).

Tan solo hemos ubicado tres definiciones de Investigación Científica, pero vale decir que en cualquiera de las que analicemos quedan expresados sus rasgos característicos: permite la búsqueda, adquisición de nuevos conocimientos, el ordenamiento, el procesamiento de la información a través de determinados métodos, instrumento o técnicas, por último, debe tener lugar un proceso de comunicación (escrita) de la nueva información.

La misma autora expresa que:

(..) La metodología de la investigación científica va a ser la ciencia que provee al investigador de una serie de conceptos, principios y leyes que le permiten encarar el estudio verdaderamente científico del objeto de la ciencia de un modo eficiente y tendiente a la excelencia. la utilización consciente de los principios, conceptos y leyes del proceso de Investigación Científica las características de cada ciencia en particular acorde con su objeto de estudio propio generan también una forma propia de realizar y orientar el trabajo de investigación. (Sierra y Álvarez, 1998).

Otra definición pudiera ser la expresada por la Dra. Isel Parra.

La metodología de la Investigación Científica es el conjunto de métodos y procedimientos orientados a la búsqueda y exploración de la realidad en las diferentes ramas del saber cuya selección y aplicación se da en un proceso que obtiene como resultado la producción de nuevos conocimientos y la transformación de la realidad. (Parra, 1998).

El objeto de estudio de la Metodología de la Investigación lo constituye la Investigación Científica.

La Investigación Científica las realizan los hombres y a esa labor se le ha denominado actividad científica: es una forma especial de actividad humana dirigida a la obtención de conocimientos sobre la realidad natural, social y sobre el hombre mismo, es un campo diferenciado relativamente independiente que puede ser analizado en dos planos: como proceso y como resultado.

Como proceso:

- Tiene un carácter organizado y planificado.
- Persigue un fin consciente.

- Tiene su objeto y método propios.
- Se desarrolla a través de etapas concatenadas, lógica y dialécticamente.

Como resultado:

- Busca producir nuevos conocimientos.
- Integrar los resultados a la teoría y metodología científica.
- Contribuir a explicar, predecir y transformar la realidad.

Pero para poder desarrollar la actividad científica como proceso y alcanzar los resultados que perseguimos en última instancia transformar la realidad, necesitamos un esquema general para abordar el objeto de Investigación y ese esquema general lo constituye el método de la investigación científica que podemos definir como:

Para la Dra. Añorga (1997) el método es el

(..) modo de abordar la realidad, de estudiar los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento con el propósito de descubrir la esencia de los mismo y sus relaciones, es la estructura del proceso de Investigación Científica para enriquecer la ciencia. (Añorga, Valcárcel, y Pérez, 1997)

Otra definición sería la proporcionada por Gilberto García y otros quienes expresan que “(..) es la estrategia que organiza y orienta la actividad científica como proceso, o sea, la investigación dirigida a alcanzar nuevos conocimientos con vista a transformar la realidad.” (García, et al, 2002)

En nuestro criterio ciencia es ante todo investigación. Por ello la ciencia no se agota con la determinación de su objeto Necesita, además, la determinación del método, el cual permitirá avanzar desde lo conocido hasta lo desconocido.

Todo método científico fundamenta sus bases en los principios del materialismo dialéctico. (Ver Anexo 3):

El principio del historicismo toma en cuenta el nexo histórico fundamental, que se mire cada cuestión desde el punto de vista de cómo surgió, las etapas fundamentales que ha atravesado este fenómeno en su desarrollo y desde este punto de vista, ver en que ha devenido dicho fenómeno en la actualidad.

El principio del reflejo señala la naturaleza refleja del pensamiento, de sus formas y estructuras lógicas.

Principio de la práctica: explica como la interacción con el objeto es condición primordial, los conceptos sobre los fenómenos son engendrados por la práctica social y no pueden existir fuera de su interpretación causal.

El principio dialéctico señala que el conocimiento de la realidad tiene un carácter complejo y contradictorio las situaciones de crisis y las revoluciones que tienen lugar en la ciencia constituyen una de las manifestaciones de la dialéctica del conocimiento.

El principio de la sistematicidad: explica la necesidad de estudiar el fenómeno objetivamente de forma íntegra y multilateral.

Antes hemos señalado como el proceso de investigación transcurre por etapas, las cuales se deben desarrollar sin ser violadas para darle carácter de actividad organizada, no es posible la formulación y no arribado al problema científico o el objetivo o campo de investigación, tampoco se puede definir los métodos e instrumentos si no se tiene precisada la hipótesis. Sin embargo, su condición de proceso dialéctico no entra en contradicción con ello, cuando permite el continuo ir y venir de una etapa a otra, del nivel teórico al empírico

y viceversa, de lo abstracto a lo concreto hasta llegar a las elaboraciones finales.

A continuación, presentaremos un esquema de las etapas de la investigación científica (Ver Anexo 4):

- Exploratoria.
- Planificación.
- Ejecución.
- Evaluación o análisis de los resultados.
- Comunicación de los resultados.
- Aplicación de los resultados o introducción de los resultados.

Etapas de la Investigación.

Se sugiere tener en cuenta el siguiente esquema como guía para organizar, planificar, desarrollar y controlar el trabajo investigativo, adecuándolo a las características concretas de cada trabajo.

Etapas:

1.- Estudio Exploratorio.

1.1- Identificación de la situación problemática, partiendo de las observaciones, directa o indirecta de los fenómenos.

1.2- Estudios bibliográficos. Localización y selección de la información.

1.3- Consulta a especialistas como fuente de información (revisión de la experiencia).

1.4- Estudio intensivo de ejemplo o casos (individuos, situaciones, grupos, comunidades, informes existentes etc.) seleccionados del fenómeno que se estudia.

1.5- Detectar el nivel de gastos que implicara dicha investigación.

2.- Planificación de la investigación.

2.1- Elaboración del diseño teórico: problema, objeto (campo de acción), objetivo, hipótesis, (variables, dimensiones e indicadores) o idea a defender o Interrogantes científicas con la debida definición de términos operativos.

2.2- Confección del disponible de prueba.

Selección de la muestra.

Selección y/ o preparación de los procedimientos metodológicos.

2.3- Elaboración del pre- proyecto de investigación (según formato).

2.4- Pilotaje de instrumentos.

2.5- Elaboración del proyecto y cronograma de trabajo.

3.- Ejecución: recopilación de datos, evidencias.

Aplicación experimental o preparación del modelo teórico.

4.- Evaluación de la información de los resultados.

4.1- Procedimiento: categorizar, codificar, tabular.

4.2- Valoración estadística.

4.3- Interpretación de datos. Su incorporación a la teoría.

4.4- Recomendaciones:

-Soluciones

-Nuevos problemas

5.- Comunicación: Redacción del informe (según formato) y su presentación final.

6.- Aplicación: Introducción de los resultados a la práctica social. Solución de problemas, transformación de la realidad. Confirmación de los resultados obtenidos (criterios de veracidad).

Propuesta de etapas y tareas para el desarrollo de la investigación, según diferentes autores:

Según Alicia Minujin (1982)

El Diseño de la investigación deberá tener:

I.

1. Selección de tema.
2. Determinación de los objetivos.
3. Revisión de los conocimientos sobre el tema.
4. Delimitación del objetivo de estudio.
5. Planificación de la hipótesis.
6. Delimitación de variables y selección de indicadores.
7. Selección de fuentes.
8. Determinación de la metodología de recolección de datos.
9. Determinación de la metodología del procesamiento de datos.

II. Trabajo de campo.

10. Aplicación del método de recolección y ordenamiento de datos.

III. Análisis de los resultados.

11. Ordenamiento de datos.
12. Análisis de cada indicador.
13. Análisis de las relaciones entre indicadores.
14. Valoración de la hipótesis y elaboración de conclusiones.

IV. Comunicaciones.

15. Redacción de informes.
16. Aplicación de los nuevos conocimientos.

Según Ángel Eng, Minerva Cantero y Diego Vergara (1984)

1. Establecimiento del diseño teórico.
 - 1.1- El problema. Objeto y Campo de acción.
 - 1.2- La hipótesis, Idea a Defender o Interrogantes Científicas.
 - 1.3- Objetivo de la investigación.
2. Elaboración y aplicación de los métodos de investigación.
3. Procesamiento de la información recogida.
4. Análisis y conclusiones.
5. El informe.

Según Guísela Mayen, de Castellano (1984),

I. Fase de Planificación.

- 1.- Elaboración del proyecto: formulación del problema, identificación y delimitación de universo de estudio, selección de procedimientos metodológicos y técnicas de recolección de datos y selección del procedimiento de procesamiento y métodos de análisis de los resultados.
- 2.- Elaboración del plan administrativo: elaboración del presupuesto, elaboración del cronograma, acopio de material y equipo de trabajo, previsión de aspectos logísticos del trabajo de campo y reclutamiento del personal.

II. Fase ejecución.

1. Trabajo de Gabinete: fundamentación teórica del problema, formulación de hipótesis, justificación del problema, definición de objetivos elaboración de instrumentos de recolección de datos, capacitación del personal.

2. Trabajo de campo: prueba preliminar de procedimientos e instrumentos de recolección de datos y su recolección.
3. Procesamiento, análisis e interpretación de resultados.

III. Fase: Redacción del informe final. Elaboración del informe.

Según Ario Garza (1974).

- Elección del problema.
- Planificación del trabajo.
- Acopio de la información.
- Interpretación de la información.
- Redacción de escrito.

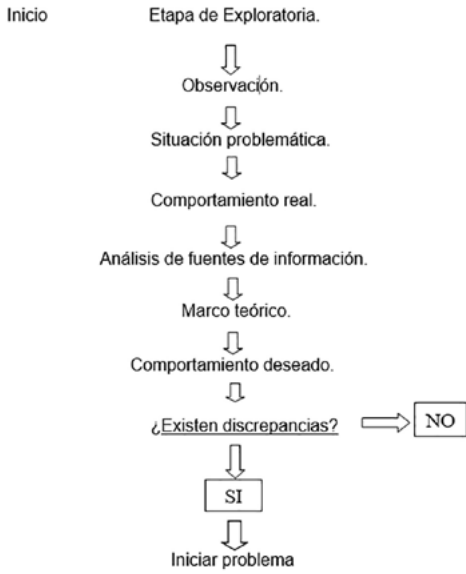
Según Mario Bunge (1963).

- Elección del problema.
- Planificación del trabajo.
- Acopio de la información.
- Interpretación de la información.
- Redacción de escrito.

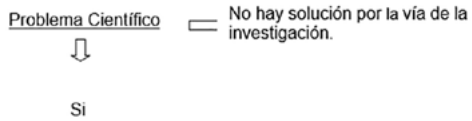
Según Mario Bunge (1963).

- Planteo el problema.
- Construcción de un método teórico.
- Métodos de obtención de datos.
- Comprobación de la hipótesis.
- Introducción de las conclusiones en la teoría.

Figura 1. Etapas de la investigación

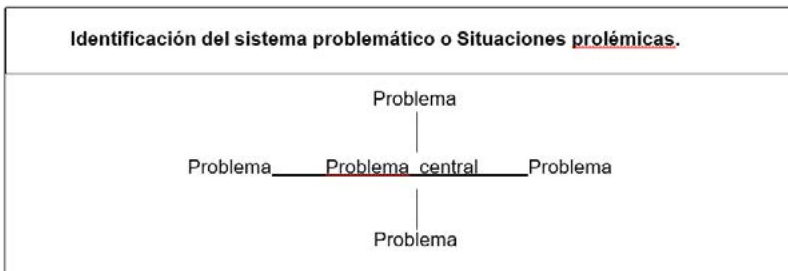


Valoraciones de la cientificidad del problema



Elaboración propia

Figura 2. Declaración del problema.



Fuente: (García M., 1991).

A continuación, pasaremos a explicar cada una de las etapas propuestas.

Etapas Exploratorias.

Precisamente esta etapa ocupa un lugar importante en el proceso de investigación. Nos estamos refiriendo al momento en que el investigador se está haciendo un conjunto de preguntas que conforman una situación problemática de la cual se llegará a seleccionar puntualmente el problema que se va a trabajar generalmente este proceder no es dado fácilmente en personas que se inician en la investigación y en el descubrimiento de los problemas, por lo que al orientar el trabajo de investigación que se aspira que realicen los alumnos, los docentes deben:

- Explicar acerca de la necesidad de observar directa e indirectamente los fenómenos.
- Consultar a expertos o especialistas para apoyarse en sus experiencias. Esta vía permitirá una amplia información en cuanto a lo que está realizado sobre la temática y lo que sería necesario, novedoso hacer, inclusive los expertos constituyen una vía de orientación no solo para el tema sino también pueden dar sugerencia para la parte metodológica, así como sus criterios respecto a la propuesta de modelo teórico que hace el investigador.
- Orientar el estudio de la bibliografía, su localización y selección, si como su procesamiento, permitiendo la fundamentación teórica acerca del tema y de lo que se ha estudiado sobre el mismo.
- Propiciar el estudio de aquellos ejemplos o casos (individuo, situaciones, grupos, comunidades, informes existentes, etc.) relacionados con el fenómeno que se estudia.

- Detectar el nivel de gastos que implica dicha investigación, la no realización de esta búsqueda previa en ocasiones lleva a la detención de las intenciones o los cambios del proyecto de investigación.

La fuente fundamental del surgimiento de los problemas de investigación es la actividad práctica transformadora de los hombres. Es en esa práctica, donde los hombres aumentan sus conocimientos sobre la realidad material, descubren nuevos hechos y relaciones, crean nuevos objetos. En esa actividad de observación de los hechos de la realidad, aparecen otros problemas que no estaban en la orientación inicial de la investigación, por lo que se encontraran nuevas situaciones problemáticas que demandaran solución.

Otra fuente fundamental va a ser propios desarrollos alcanzado por las ciencias, las cuales no han transcurrido de manera rectilínea y acabada. Por tanto, en la evolución de las mismas van quedando temáticas por estudiar o profundizar.

La aplicación de respuestas conocidas a situaciones nuevas, pueden hacer surgir problemas desconocidos, al no concordar estas situaciones para las nuevas situaciones. También la crítica a soluciones conocidas buscando los puntos controvertidos da lugar a nuevos problemas. La búsqueda de relaciones con problemas pertenecientes a otros campos, nos ayudan a relevar situaciones problemáticas.

Es necesario destacar, que no es posible formular y valorar adecuadamente un problema si no existe un marco teórico que lo sustente, que fundamente los presupuestos teóricos de la investigación. Si un problema parte de un presupuesto teórico falso, pues también será falso dicho problema.

Precisamente toda esta búsqueda basada fundamentalmente en el uso de los métodos empíricos para la recolección de la información acerca del tema objeto de la investigación

y con apoyo de los métodos teóricos, procesamientos consistentes para poder continuar con certeza de los que queremos investigar cumpla con las exigencias de un problema de investigación.

Aquí no nos estamos refiriendo a las personas consideradas genios o talentos que han encontrado y van a encontrar aquellos problemas trascendentales para la ciencia y la vida humana, y que nunca irían “a pasitos” cumpliendo una propuesta metodológica, pues constituyen por su desarrollo intelectual, excepciones.

La mayoría de las personas nos enfrentamos a una situación que nos indica cierta dificultad y contradicción en el nivel de conocimiento en una determinada parte de la realidad, por lo que se exige información acerca del tema, de la bibliografía especializada, de otras investigaciones desarrolladas, de la colaboración de expertos para que pueda precisar el problema a investigar en el diseño teórico.

Las fuentes de los problemas son objetivas, sin embargo, también intervienen las condiciones subjetivas del investigador (preparación, especialización, constancia, habilidad, etc.) Hasta aquí se sintetiza la importancia de la etapa exploratoria de la investigación.

La etapa de exploración culmina con la definición de qué paradigma o enfoque será asumido por el investigador para planificar el diseño de la investigación, este aspecto de los paradigmas será objeto de análisis en otro de los apartados de este texto. (Ver anexos 5 y 6)

Etapas de la Planificación del Diseño de Investigación.

¿Qué es Planificar?

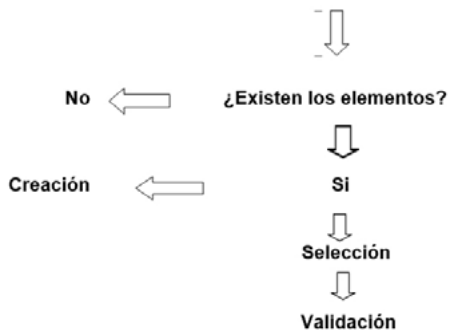
Significa traducir los objetivos a alcanzar en programas, proyectos y pasos en operaciones a realizar para poderlos lograr.

Constituye un plan de acción donde se proyecta y se prevé los objetivos a alcanzar según las condiciones dadas, seleccionando posibles alternativas, programando acciones y tareas, asignando recursos materiales financieros y humanos.

Podemos traducir ese plan de acción en que posibilita transitar de una situación hacia una deseada. Es partir de un punto de un estado actual, diagnosticado en la exploración y utilizar una estrategia, de lo cual forma parte el plan, para llegar a un estado deseado.

Figura 3. Etapa de Planificación.

Determinación de los elementos del Diseño Teórico – Metodológico.



Elaboración propia

En esta etapa de la planificación o diseño de la investigación, conocido por otros investigadores como Perfil de la Tesis o Protocolo de la Investigación, resulta muy provechoso para el investigador la utilización de la visión horizontal de la tesis, en donde se reconocen las relaciones entre las interrogantes científicas o variables, según sea el tipo de investigación, con las tareas y los métodos, destacan-

do el resultado a que se arribará con la ayuda de éstos métodos, ya sea el aporte teórico, el práctico o lo novedoso de lo que investigue. También este modelo propuesto por la Dra. Añorga Morales. (2001), favorece la comprensión de la estructura lógica del informe de investigación y su organización interna por capítulos y epígrafes, el referido modelo tiene la siguiente estructura:

Tabla 1. Visión horizontal de la tesis

Interrogantes científicas o las variables si se trabaja con hipótesis.	Tareas de la investigación.	Métodos o indagaciones empíricas o teóricas. Declarar en cada una la población y la muestra	Resultados (aportes teórico-práctico) o Novedad del tema.	Estructura del informe por capítulos o epígrafes.
--	-----------------------------	---	---	---

Fuente: (Añorga y Valcárcel, 2001)

Seguidamente se propone el trabajo con las Muestras y Variables, destacando los instrumentos que emplearemos en el estudio de campo, de forma tal que quedaría concluida la etapa con el proyecto de investigación elaborado. Estos instrumentos deberán pasar por una fase de Pilotaje que pruebe la efectividad de los mismos y verifiquen si se llegan a los resultados esperados según los objetivos, deberá acompañarse este proyecto, con un cronograma que identifique las fechas de ejecución de las tareas y metas propuestas por el investigador.

Como expresamos con anterioridad es precisamente en esta etapa, es que se lleva a cabo el diseño teórico por lo que continuamos adentrándonos en sus componentes.

El diseño teórico representa el conjunto de componentes que permitan brindar una idea del proceso investigativo como un todo único el hecho

de que, en lo teórico, no quiere decir, que en las siguientes etapas no se trabaje teóricamente.

La elaboración del diseño teórico exige la determinación del problema, del objeto de investigación, el campo de acción, el objetivo, la hipótesis, con sus variables o las Interrogantes científicas o Idea a Defender, con la conceptualización de sus términos más significativos, las tareas y el cronograma.

El problema de la investigación Científica, (¿el por qué?).

Como hemos analizado antes, la investigación científica persigue dar respuesta a las necesidades de la sociedad y estas cuando aún no tienen solución se expresan a nivel de algo que habría que resolver, por lo tanto, a través del problema.

Así podemos ver varias definiciones de problema:

El problema de la investigación es una pregunta acerca de un hecho o región de la realidad cuya respuesta (o solución) no está contenida en el caudal de conocimientos existentes hasta ese momento.

Para Rodríguez (2010), el problema científico es un conocimiento previo sobre lo desconocido. El problema científico se concibe como una forma especial de conocimiento, refleja, por tanto, la comprensión por parte del investigador de una esfera de la realidad cuyas propiedades y leyes resultan desconocidas y que es necesario indagar.

Según Plascencia (2011), el problema es la contradicción entre el conocimiento y el desconocimiento.

Para la Dra. Beatriz Castellanos (1998), En cualquiera de ellas se destaca la existencia de una situación presente en el objeto de investigación (ahí su carácter objetivo), pero un problema no aparece como tal hasta que

no genere en un sujeto dado, la necesidad de encontrar la solución (ahí su carácter subjetivo). Expresa la contradicción entre el conocimiento actual y el desconocimiento que provoca la necesidad en el sujeto.

El problema de la investigación ha sido definido como el primer eslabón de la cadena investigativa. Casi todos los autores declaran explícitamente la importancia de conocer cómo identificar, definir y formular un problema, en su mayoría asegura que cuando está bien expresado, el 50 % de la investigación ya está lograda. Lo importante no es fijar un % sino que al estar bien formulado el problema partiendo de los requisitos, se está buscando la solución a un estado actual en el objeto de investigación que ha provocado la necesidad en los sujetos que se ocupan de ello.

Existen dos maneras fundamentales de formular los problemas, como preguntas y como contradicción en forma causal y de manera enunciativa. La primera es la más utilizada y recomendada ya que expresa directamente el problema, además de que ayuda más a la persona, a la formulación de la hipótesis como respuesta anticipada al problema.

Ejemplo: ¿cómo resolver las insuficiencias de la práctica laboral en la asignatura (x) de la carrera (y) para contribuir al desempeño profesional?

Para la elección del problema de verdadero valor para la investigación deben tenerse en cuenta los siguientes criterios:

- De relevancia científica, que nuevos conocimientos aportan la solución de este problema, para poder responder a esta pregunta es indispensable profundizar en los conocimientos ya existentes respecto al objetivo de investigación.

- De relevancia humana, referido a la importancia que puede tener para la comunidad, departamento o humanidad, la investigación que se va a desarrollar.
- De relevancia contemporánea. Si bien en ocasiones investigar acerca de acontecimientos de épocas lejanas puede ser útil y relevante, las ciencias sociales en la actualidad tienen muchas posibilidades y necesidades de aplicación para la solución de problemas a nivel de pequeñas comunidades, carreras, facultades, etc.

Hablemos de los criterios para la selección del problema, pero también tenemos que hablar de la necesidad de selección los términos que se van a emplear en un problema, deben cumplir con los siguientes requisitos: empiricidad u operatividad, validez y la fidedignidad de los términos.

La empiricidad quiere decir que el significado del término o vocablo utilizado sea verificable por la experiencia.

La operatividad la podemos ver como un grado superior de empiricidad, donde el término sea definido por las acciones necesarias para observarlo o medirlo.

La validez de un término utilizado en la formulación de un problema se refiere a que designe exactamente el fenómeno que estamos estudiando.

La fidedignidad, un término es fidedigno, cuando cualquier persona que esté investigando lo entienda de la misma manera que lo hemos definido en nuestro trabajo de investigación, por lo que no podrá ser confundido con otro fenómeno, ni incluirá en nuestra definición fenómenos o que no pertenezcan a ella. Razón que justifica la oposición al uso de vocablos

explicativos pero que sean operativos, que pretenden emplear términos de gran alcance explicativo o predictivo pero operantes, porque tal trabajo estará inevitablemente condenado al fracaso.

Para formular el problema científico en la investigación educativa:

- Hay que tener conocimientos previos a la formulación del problema.
- Su propósito debe ir a ampliar, aportar y perfeccionar los conocimientos.
- Para ello es necesario que se precise qué es lo que no se conoce.
- Los términos empleados deben responder a los conceptos, categorías que describen y explican la rama de los fenómenos estudiados de cada ciencia de la educación.

Formulación del problema.

- Deben expresar una relación de variables.
- Pueden formularse como pregunta u objetivo.
- Posibilita la prueba empírica de las variables.
- Debe expresar en una dimensión temporal y espacial.

Sobre las variables deseamos hacer algunas precisiones:

La variable representa aquellos elementos, aspectos, características o atributos que se desean estudiar en una población o conjunto de unidades, esto conduce al planteamiento del problema en términos de la relación de dos o más variables.

Este criterio es muy discutido, aunque la mayor tendencia es la de formular el problema de pregunta ya que orienta más al investigador y le ayuda a ver con más claridad que tendría que responder a dicha pregunta.

Cada una de las variables debe ser medible, que puedan comprobar y verificar.

Para especificar el problema, debe indicarse el lugar, la institución, región o escuela donde se va a efectuar el estudio, así como el periodo que cubrirá la investigación.

Requisitos que deben reunir los problemas:

Objetividad: responder a las necesidades reales de la sociedad. El problema debe ser expresión de un desconocimiento, lo que implicará que al solucionarlo traerá como resultado la aparición de un conocimiento nuevo.

Especificidad: debe ser preciso, puntual, no general, ni vago, por lo que se hace necesario determinar cuál va a ser el objetivo de estudio y que cuestiones particulares nos interesan.

Contrastabilidad empírica: los términos incluidos en la formulación del problema deben presentar un nivel de elaboración tal que permitan la búsqueda de los datos necesarios para responder al problema.

Tipos de problemas:

- **Descriptivos.** Buscan solo una fotografía de una situación de un objetivo de estudio o de las características de un conjunto de individuos. Lo más importante es establecer el vínculo entre las características o propiedades y la frecuencia de aparición de las mismas, no busca causalidad

Ejemplo:

- ¿Cuál ha sido el comportamiento de la retención en la Escuela, en los diferentes años o cursos en los últimos 5 años?

Algunos autores hablan de la necesidad de analizar la factibilidad, conveniencia y utilidad de estudiar un problema.

Al respecto, Canales, Alvarado y Pineda (1994), plantean que después de formular correctamente el problema, debe someterse a las siguientes preguntas para comprobar su factibilidad:

- ¿Se dispone de recursos humanos, economía y materiales suficientes para realizar la investigación?
- ¿Es factible realizar el estudio en el tiempo previsto?
- ¿La metodología a seguir conduce a dar respuesta al problema?
- ¿Es factible conducir el estudio con la metodología seleccionada?
- ¿El investigador conoce o domina la metodología?

Para la utilización y conveniencia de realizar el estudio, el investigador puede preguntarse.

- ¿Se podrán utilizar los hallazgos?
- ¿Qué necesidades serán satisfechas con los resultados de la investigación?
- ¿Está interesado y motivado el investigador en el problema seleccionado?
- ¿Es competente el investigador para estudiar dicho problema?

Estas preguntas van a ser útiles para el análisis de los posibles aspectos que obstaculicen el desarrollo del trabajo. A través de ellas se puede analizar tanto las implicaciones técnicas, económicas y legales para buscarle solución cuando el caso lo amerite.

Objeto, campo de acción, objetivo de la Investigación.

El objeto de la investigación (el ¿qué?) es aquella parte de la realidad objetiva sobre la cual actúa el sujeto, tanto desde el punto de vista

teórico como práctico, con vista a la solución del problema planteado. (Ver Anexos 7 y 8)

Los objetivos de la investigación son los procesos, fenómenos y hechos en los cuales se establecen conceptos, propiedades, relaciones, leyes y teorías inherentes al objeto que manifiestan dichos procesos, fenómenos y hechos.

El campo de acción o materia de estudio es un concepto más estrecho que el objeto, constituye una parte del objeto de la investigación. El campo debe responder la pregunta

¿qué se va a transformar durante el proceso de investigación? (Ver Anexos 9 y 10)

Ejemplo:

Si el problema de investigación está relacionado con las dificultades que se presentan en la práctica laboral de una carrera, el objeto de investigación será el proceso de enseñanza aprendizaje de dicha carrera, mientras que el campo de acción será la práctica laboral de la carrera.

El objetivo en la investigación científica (el ¿para qué?) es lo que aspiramos, lo que nos proponemos al llevar a cabo dicha investigación. El objetivo proyecta el estado deseado que se quiere alcanzar con el objetivo de investigación, es el compromiso del investigador con la solución de un problema que puede tener otros caminos, a veces no pensados por el investigador, sin embargo, debe ser una categoría tangible, medible por todos.

El objetivo es la aspiración, el propósito, el ¿para qué? se desarrolla la investigación que presupone el objetivo transformado, la situación propia del problema superado. Estos propósitos orientarán y dirigirán la conducta investigativa.

Los objetivos indican los motivos que inducen al investigador a encontrar una respuesta o solución al problema.

El objetivo de una investigación se sintetiza en la pregunta ¿para qué realizamos esta investigación? Su respuesta conduce a fijar la finalidad de la misma.

Los objetivos:

- Sirven de guía para el estudio.
- Determinan los límites y la amplitud del estudio.
- Orientan sobre los resultados eventuales que se esperan obtener.
- Permiten determinar las etapas del proceso de estudio a realizar.

Criterios para la formulación de los objetivos:

- Deben estar dirigidos a los elementos básicos del problema.
- Deben ser medible y observables.
- Deben ser claros y precisos.
- Deben seguir un orden metodológico.
- Deben ser expresados en verbos en infinitivos.

Ejemplo:

Diseñar con un enfoque sistémico la práctica laboral de la carrera (x) de la Universidad (y).

- Dentro de la redacción del objetivo se deben tener las siguientes consideraciones:
- No debe tener más de un término en infinitivo (ar, er, ir), este término, considerado como una habilidad o acción a ejecutar dentro del proceso investigativo, debe proporcionar de forma concreta la solución.

- La acción o habilidad que se utilice debe tener presente que su Operacionalización o derivación, muestra cada parte del proceso y generalmente debe contener los objetivos específicos siguientes: fundamentar y/o argumentar, diagnosticar o caracterizar, planificar, estructurar u organizar, ejecutar, y evaluar y/o controlar
- En la redacción ordene la idea de lo conocido a lo desconocido, de la causa al efecto.
- Se debe manifestar la relación Sujeta – objeto y sujeto-contexto.
- Referir el alcance, o sea hasta dónde se quiere llegar, que se desea transformar y cómo retroalimentarse.

Hipótesis de la Investigación:

En la investigación educativa actual se impone un cambio en la forma hipotética de investigar, en tanto se sustituyen las tradicionales hipótesis por otras formas como las interrogantes científicas o las ideas a defender, esto responde mayoritariamente a la evolución paradigmática que se ha dado en el proceso de investigación de las ciencias sociales y a las contradicciones de sus objetos de estudio. (Ver Anexo 11), sin embargo, en cualquiera de los casos estamos frente a una conjetura o suposición que debemos operacionalizar, medir y tomar decisiones sobre qué solución por la vía científica le daremos al problema científico. (Ver anexo de la Pirámide invertida. No. 7).

La hipótesis de la investigación es una conjetura, suposición o respuesta previa al problema científico que se está investigando, se expresa en forma de enunciado afirmativo, generalmente enlazando dos elementos o aspectos, que vamos a determinar variables, aunque puede alcanzar más variables, sobre todo cuando la investigación va dirigida a los fenómenos sociales dado por su complejidad, aunque se trata de cuidar

la selección de las variables para escoger aquellas que más peso tienen en el trabajo.

Estructura de la Hipótesis.

Queda expresada por los siguientes componentes:

- Las unidades de observación: Son las personas, grupos, objetos, actividades, instituciones sobre lo que versa la investigación.
- Las variables y
- Los términos lógicos, son los que relacionan las unidades de observación con las variables o estas últimas entre sí.

Condiciones de las hipótesis:

- Ser conceptualmente claras y fáciles de comprender, expresar precisión y rigor, evitar cualquier ambigüedad.
- Los términos utilizados en las hipótesis deben permitir la observación de las cualidades que denotan.
- Deben ser susceptibles de verificación.
- Deben ser específicas, si abarca aspectos demasiado amplios por su contenido,
- pueden dividirse en hipótesis más precisas.
- Deben estar relacionadas con la teoría, la conexión hipótesis-teoría es muy importante, porque mediante el proceso de comprobación o no de las hipótesis es que van incorporando nuevos conocimientos de la ciencia.

Tipos de hipótesis:

Hipótesis descriptivas.

Reflejan el comportamiento de una variable respecto a la unidad de observación

Ejemplo:

El comportamiento de la retención en la Universidad en las diferentes carreras en los últimos 5 años se ha caracterizado por su decrecimiento progresivo.

Hipótesis causales o explicativas.

Permite explicar por qué un fenómeno se da de una manera y no de otra, establece una relación de dependencia entre una o varias variables y otras, ésta es una característica de estas hipótesis donde se busca la causalidad a diferencia de las descriptivas, donde el tipo de relación expresa un mero nexo.

Ejemplo:

La motivación profesional y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje son los factores que han incidido en la baja retención en las diferentes carreras de la universidad en los últimos 5 años.

Principios fundamentales para valorar la relación de causalidad entre los fenómenos:

- Partir de la interdependencia universal de los fenómenos, de su mutuo condicionamiento.
- La sucesión temporal de la causa y el efecto, esto es la causa es anterior al efecto. A la sucesión temporal hay que añadir el principio del nexo genético según el cual la causa no solo es anterior al efecto, sino que lo genera, lo produce.
- Es el principio de carácter necesario del nexo causal bajo las mismas circunstancias, las mismas causas producen los mismos efectos.

Condiciones de las hipótesis causales.

Condición necesaria.

Es una circunstancia C en cuya ausencia el suceso E no puede ocurrir. La expresión formal de esta condición es si no C entonces E.

Ejemplo:

Si una persona no es mayor de 16 años, entonces no puede votar, por tanto, una condición necesaria para el voto es tener más de 16 años.

Condiciones suficientes.

Es una circunstancia en cuya presencia el suceso debe ocurrir. La expresión formal de esta condición es. Si C entonces E.

Ejemplo:

La edad (16 años) no es una condición suficiente para que vote la persona, pues puede haber personas con edad y que no voten: ahora bien, la edad con la disposición de la persona, con estado físico- mental no limitado, si es una condición suficiente para que vote la persona.

Condiciones contribuyentes.

Es la que incrementa la probabilidad de ocurrencia de un suceso.

La expresión formal de esta condición es: Si C entonces es más probable E.

Ejemplo:

Si los jóvenes de 16 años que se inician en la votación son debidamente preparados u orientados por los medios masivos para la votación, entonces lo más probable es que voten más, no es una condición necesaria ni suficiente para la votación, pero contribuye a la ocurrencia de dicho fenómeno.

Condiciones alternativas.

Es un número de circunstancias en cuya presencia el suceso puede ocurrir o es probable que ocurra.

La expresión formal de esta condición: Si S1 o C2 o C3 entonces E.

Ejemplo:

Si un grupo de jóvenes recibe de sus padres, de sus maestros o a través de los medios masivos mayor información acerca de las elecciones y el porqué de la valoración, entonces ese grupo tendera a votar más (E) que el otro. Cada condición es una condición alternativa y también contribuyen para el éxito de las elecciones pues las condiciones alternativas pueden ser tanto contribuyentes como suficientes.

Estas son las diferentes condiciones que entran en juego para considerar correctamente este fenómeno de la causalidad en el caso de la investigación social.

Otros autores hablan de hipótesis descriptivas y explicativas o causales, pero añaden otros criterios clasificatorios.

Tipos de hipótesis

Existen diversas opiniones a la hora de clasificar la hipótesis según el estudio o esquema metodológico que se siga en la investigación.

Así nos encontramos los que las clasifican como descriptivas y explicativas.

Hipótesis de relaciones causales.

Cuando se expresan suponiendo que el comportamiento o variación de una variable es el efecto del comportamiento o variación de otra variable causal.

Hipótesis de las relaciones de producción.

Cuando se parte del supuesto de que el comportamiento o variación influye en el comportamiento de otra variable.

Hipótesis de relaciones de co-variación.

Cuando se predice que existe una determinada correspondencia o correlación entre el comportamiento de los valores de ambas variables.

Otro criterio clasificatorio es el de:

Hipótesis generales.

Se les llama también conceptuales, fundamentales o hipótesis de la investigación, son aquellos supuestos que se esperan encontrar entre las variables principales de estudio (dependiente e independiente).

Hipótesis operacionales.

Se le denomina también hipótesis de trabajo y son aquellas que plantean relaciones específicas y particulares entre cada una de las categorías, dimensiones o variables secundarias de las variables principales (dependiente e independiente) a estudiar.

Ejemplo de hipótesis general o conceptual.

Existen relaciones entre las características generales de los estudiantes y su rendimiento académico.

Si entre las características generales de los alumnos, se está estudiando, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico y en el rendimiento académico se desean conocer las calificaciones promedias en asignaturas de estudios generales y en materias o cursos específicos de la carrera, las hipótesis de trabajo pueden ser:

- A menor edad el estudiante, mayor es el rendimiento académico en el área de estudios general.
- A mayor edad el estudiante, mayor es el rendimiento académico de las asignaturas específicas de la carrera.

- El nivel socioeconómico de los estudiantes está relacionado con el rendimiento académico de los mismos.

Hipótesis de trabajo.

Se denominan a las hipótesis propuestas provisionalmente para la investigación, es una etapa anterior a la investigación definitiva.

Al hablar del concepto de hipótesis de trabajo, tenemos que abordar el concepto heurístico y concepto programático.

Se considera un estudio programático aquel en que se enuncian ordenadamente una serie de problemas y se proponen a la vez cada problema, una o varias hipótesis, pero sin emprender aun el diseño de la prueba para la comprobación o desaprobación de tales hipótesis.

Otros tipos de clasificación son las llamadas hipótesis estadísticas.

El estudio heurístico (para encontrar algo) es aquel en que se propone una hipótesis para fines de otras hipótesis más generales o sugestivas.

Son utilizadas para el proceso de análisis estadístico inferencial de los datos recolectados, estas se postulan cuando se trata de decir si existen diferencias o no en las variables en estudio en dos muestras, o si los datos obtenidos en la muestra son comparables a los datos del universo o parámetros de base, se clasifican en dos categorías.

Hipótesis nula.

Se refiere al planteamiento del supuesto de que el valor observado en el universo, una muestra o una variable en particular, no difiere del encontrado en el otro universo, en la otra muestra o en la variable o parámetro de análisis.

Hipótesis alterna o alternativa.

Plantea que los valores observados en el universo, muestra o en una de las variables en estudio no son equivalentes a los encontrados en el otro universo, muestra o en la otra variable bajo análisis (el valor encontrado es mayor, es menor o es diferente al esperado).

Formulación de hipótesis.

- Siempre formulan en forma afirmativa.
- Deben plantear la relación entre dos o más variables.
- Deben posibilitar el someter a prueba las relaciones expresadas.
- Deben tener poder predictivo y explicativo.
- Deben ser redactadas en términos claros y sencillos.
- Cuando más concreta sea la relación entre variables, es más fácil su comprobación.

Deben formularse con aseveración y evitar expresiones de valor o de juicio. No deben comenzar con verbos ni exponerse en forma interrogativa.

La suposición que se hace debe tener relación con los principios o postulados ya comprobados en una teoría. Cuando no hay una teoría desarrollada hay que fundamentarlo. La investigación y la información recopilada, existe aplicadas sobre el problema y su manifestación se debe a la existencia de una parametrización en variables, dimensiones e indicadores.

Variables:

Las variables que se van a investigar quedan identificadas desde el momento en que se define el problema. Este nivel de definición es abstracto y complejo, que se hace al formular el problema y al elaborar

el marco teórico, no permite aun la medición y la observación de los hechos y es lo que denominamos conceptualización de las variables. El concepto es general y abstracto, no siendo posible la observación de los fenómenos involucrado.

Esto lleva a un segundo y necesario momento, que es la operacionalización de las variables y consiste en el establecimiento de significados para los términos del estudio y en la estipulación de operaciones o situaciones observables.

Para llevar a cabo dicha operacionalización se transforman las variables en otras que tengan el mismo significado y que sean susceptibles de medición empírica, este paso es el de llevar las variables principales a descomponerlas en otras más específicas llamadas dimensiones, después deben ser llevadas esas dimensiones a indicadores para permitir la observación directa.

En ocasiones la variable puede ser operacionalizada mediante un solo indicador, en otros casos es necesario realizarlo a través de un conjunto de indicadores, un ejemplo del primero es la variable edad, puede ser directamente operacionalizada con un solo indicador (número de años cumplidos).

Ejemplo de operacionalización con varios indicadores son:

Variables: Inteligencia.

Concepto: formación psicológica predominante ejecutora que le permite al sujeto enfrentar y solucionar con éxito las situaciones que la vida le plantea (laborales, personales, etc.) conjugando de manera óptima todas sus potencialidades y recursos físicos y psíquicos.

Tabla 2. Operacionalización de variable. Indicador Inteligencia

Dimensiones	Indicadores
Calidad procesal (de todos los procesos cognitivos)	Fluidez de ideas
	Flexibilidad
Percepción	Independencia
Memoria	Originalidad
Imaginación	Logicidad
	Productividad
Pensamiento	Economía
	Conocimiento de sus limitaciones
Metacognición	Conocimientos de sus posibilidades
	Volumen
Base de conocimientos	Organización
	Especialización
Sistema de acciones	Analizar
	Relacionar
	Generalizar
	Valorar
	Tomar decisiones
	Hipotetizar
	Acciones específicas

Elaboración propia

Variable: Actitud del estudiante.

Concepto: Tendencia hacia la realización de actividades propias de su rol en función de la satisfacción positiva de los objetivos educativos e instructivos en sus diferentes áreas de desarrollo.

Tabla 3. Operacionalización de variable. Indicador Actitud del estudiante

Dimensiones	Indicadores
Laboral	Cumplimiento de normas y exigencias Laborales. Disciplina laboral. Iniciativas.
Docente	Aprovechamiento académico. Disciplina en clases. Realización del estudio independiente. Participación en clase.
Investigativa	Asistencia a reuniones del equipo de Investigaciones. Participación activa. Cumplimiento de tareas.

Elaboración propia

Variable: Identidad Genérica.

Concepto: Formación psicológica predominantemente inductiva motivacional que expresa la orientación de la orientación del individuo en correspondencia con la conciencia y el sentimiento de pertenencia a un determinado sexo.

Dimensiones	Indicadores
Sexo con el cual se identifica el sujeto	Identificación con el propio sexo Biológico.
	Identificación con el otro sexo Biológico.
Atributos a participar de los cuales se Realiza la clasificación de sí mismo y De los demás según su sexo	Atributos esenciales. Atributo secundarios.

Medición de variables.

Al hablar de variables y los valores que éstas pueden tomar, la clasificación puede hacerse en términos de categorías o de valores numéricos que las variables asumen en una escala.

Las variables cualitativas, categorías, son aquellas que se refieren a propiedades de los objetivos en estudios, sean éstos animados o inanimados. Lo que determina que una variable sea cualitativa es el hecho de que no puede ser medida en términos de la cantidad de la propiedad presente, sino que sólo se determina la presencia o no de ella. Por ejemplo, las variables: sexo, ocupación, religión, procedencia y estado civil, se consideran cualitativas en vistas de que no se les puede asignar mayor o menor peso a las diferentes categorías, lo único que se puede hacer es clasificarlas.

Las variables cuantitativas son aquellas cuya magnitud puede ser medida en términos numéricos, este sucede porque los valores de los fenómenos se encuentran distribuidos a lo largo de una escala. Por ejemplo, las variables edad, peso, talla, escolaridad, son cuantitativas debido a que se les pueden asignar, mayor o menor peso a cada una de ellas.

En el caso de las variables cuantitativas, pueden ser clasificadas en continuas y discontinuas. Las primeras son aquellas cuya unidad de medición utilizada en las escalas puede ser sub-divididas en formas infinitas, por ejemplo, la talla, pues si la unidad de medición es el metro, éste puede ser subdividido en centímetro y milímetros.

Las variables discontinuas, también llamadas discretas, con las que pueden tomar solamente un número finito de valores, debido a que la unidad de medición no puede ser fraccionada, por ejemplo, el número de hijos, ya que los hijos no pueden fraccionarse.

Escala de medición de variables.

Existen cuatro clases de escalas de medición: nominal, ordinal, de intervalo y de razón o proporción.

Escala nominal.

Se corresponde con el nivel más elemental de medición, se clasifican los objetos de estudios según las categorías de una variable. Por ejemplo, la variable estado civil se clasifica en soltero, casado, viudo, unión libre.

Se procederían a sustituir el nombre de la categoría por un número asignado, estos permiten hacer el conteo, pero el número en si no representan ninguna jerarquización.

Tabla 4. Escala nominal

Soltero	1
Casado	2
Viudo	3
Unión libre	4

Elaboración propia

El alcance de esta escalera es el conteo, que permite la aplicación de técnicas estadísticas como la distribución de frecuencias y el modo.

Escala ordinal.

Se utiliza para clasificar los objetos, hechos o fenómenos en forma jerárquica, según el grado que posea una característica determinada. Por ejemplo, excelente, bueno, malo. Aquí no se refleja entre una y otra categoría, o cuando es mayor una de otra.

Etapas de: Ejecución, Evaluación, Comunicación y Aplicación.

Por ejemplo, se pueden utilizar categorías como:

_____ muy contento.

_____ contento.

_____ descontento.

_____ muy descontento.

Con estas escalas se puede medir actitudes, frecuencia, calidad, grado de dificultad o de satisfacción. Siegel (1956) plantea que las técnicas estadísticas más utilizadas en la escala ordinal son las de tendencia central de los puntajes, especialmente la mediana, debido que no es afectada por los cambios de puntajes que están por encima o por debajo de ella.

Escala de intervalo.

Se caracteriza por una unidad y medida común y constante que asigna un número real a todos los objetos en un conjunto ordenado, donde se da una de mayor, igual o menor. En este tipo de escala el punto cero es arbitrario y convencional, por ello no se pueden establecer razones o proporciones ni comparar dos escalas sin definir el mismo punto de partida.

Por ejemplo, las variables de inteligencia, rendimiento académico y temperatura utilizan escalas de intervalos, debido a que el punto cero es arbitrario. En el caso de la temperatura el cero no representa ausencia de calor, la distancia entre cualquiera de dos puntos de la escala es igual, o sea, que el cambio de temperatura entre 36 y 37 grados centígrados es igual al cambio entre 40 y 41 grados centígrados.

En el ejemplo expuesto no se puede sacar razones o proporciones, esto es, no se puede decir que 20 grados centígrados es el doble de 10 grados centígrados.

Son ejemplo de escala cuantitativa y en ello es posible aplicar todas las estadísticas como mediana, desviaciones y correlación.

Escala de proporción o razón:

Constituye el nivel más alto de medición, contiene las características de una escala de intervalo con la ventaja de poseer el cero absoluto (que representa la ausencia o nulidad de lo que se estudia) lo que permite determinar la proporción conocida de los valores de la escala.

Un ejemplo de este tipo de variable son el peso, la talla y el número de alumnos. En el caso de la edad se puede plantear que 50 años es el doble de 25 años o que 75 años es tres veces mayor que 25.

Sobre las interrogantes científicas, sus relaciones con las tareas de la investigación y los métodos estaremos refiriéndonos en otro epígrafe, así de la forma en que se operacionalizan en términos o definiciones, que sustituyen la lógica de las variables en las hipótesis.

Figura 4. Operacionalización de términos o definiciones



Elaboración propia

La comunicación y aplicación de los resultados.

La comunicación es el modo de realización de las relaciones humanas a través de contactos directos e indirectos de las personalidades individuales y de los grupos en el proceso de su actividad social. Es la interacción entre las personas que cambian sus roles entre emisor y destinatario.

Visto de una forma simplificada el proceso de la comunicación transcurre con la presencia de los siguientes componentes según el modelo clásico de comunicación:

Figura 5. Comunicación y aplicación de los resultados



¿CON QUÉ SE LOGRA ESTA COMUNICACIÓN?

Informe de investigación	Seminarios
Monografía	Talleres
Reporte de aplicación	Artículo científico
Mesas redondas	Ponencia
Posters	

Elaboración propia

¿Qué es un informe de investigación? Es el documento donde se recogen los resultados de investigación y desempeña un papel de gran importancia ya que permite:

- Hacer conocer y divulgar los resultados obtenidos.
- Dirigir la aplicación de los resultados en la práctica.
- Servir de punto de partida para el inicio de nuevas investigaciones que profundicen el problema antes abordado.

En el caso que nos ocupa la Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación.

Evaluación de un informe de investigación.

Guía de análisis. (Tomado de J. W. Best (1983))

1.-Título.

- ¿Es claro y conciso?
- ¿No promete más de lo que el estudio puede proporcionar?

2.- El Problema.

- ¿Se haya establecido con claridad?
- ¿Está bien delimitado?
- ¿Se reconoce su significación?
- ¿Son las cuestiones específicas y se encuentra establecidas las hipótesis con claridad?
- ¿Se establecen supuestos y limitación?
- ¿Se definen los términos importantes

3.- Revisión de la bibliografía realizada.

- ¿Es de amplitud adecuada?
- ¿Se destacan los hallazgos importantes?
- ¿Está bien organizada?
- ¿La norma de asentamiento y referencia es homogénea?
- ¿Posee materiales consultados con la ayuda de las NTIC? (Internet y otras tecnologías)?
- ¿Se procura un resumen efectivo de la revisión documental realizada?
- ¿Es de actualidad, permite la consulta de estas fuentes por otros investigadores?

4.- Procedimientos utilizados.

- ¿Se describe detalladamente el diseño experimental, si lo llevara?
- ¿Se describen las Muestras?
- ¿Se reconocen las variables relevantes?
- ¿Se procuran controles adecuados?
- ¿Son idóneos los instrumentos de recogida de datos?
- ¿Se establece la validez y la fiabilidad?
- ¿Es adecuado el tratamiento estadístico?

5.- Análisis de datos.

- ¿Es adecuada la interpretación de los datos recopilados?
- ¿Es concisa y clara la exposición de las relaciones de los datos?
- ¿Se interpreta con precisión el análisis estadístico?
- ¿Se colocan las fechas y fuentes en los Anexos (Tablas, Gráficas, Esquemas, Fotos u otros materiales de apoyo), devenido del análisis de los datos realizado?
- ¿No están atrasadas en el tiempo las cifras consultadas?

6.- Resumen y conclusiones.

- ¿Se replantea el problema con la solución encontrada por la vía científica?
- ¿Se presentan concisamente los hallazgos?
- ¿Es objetivo el análisis y parte de la ejecución del diseño de la investigación?
- ¿Se ven reflejadas tareas, interrogantes científicas o hipótesis pensadas en la fase de planificación de la investigación?
- ¿Los datos presentados y analizados justifican los hallazgos y conclusiones?

Dedicaremos un próximo epígrafe a sugerencias sobre la elaboración del informe de investigación, no sin antes profundizar en los métodos, técnicas e instrumentos más importantes en la investigación educativa.

Referencias

- Añorga, J., & Valcárcel, N. (2001). *La educación avanzada*. Editorial Academia. Añorga, M., Valcárcel, I., & Pérez, A. (1997). *Los Métodos de Investigación en la Educación Avanzada. Material docente. Maestría en Educación Avanzada*. La Habana, Cuba: ISPEJV.
- Best, J. (1983). *Cómo investigar en educación*. Morata.
- Bunge, M. (1963). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos aires, Argentina: Editorial siglo XX.
- Castellanos, B. (1998). *Investigación educativa*. Instituto superior pedagógico Enrique Jose Varona.
- de Canales, F., Alvarado, E., & Pineda, E. (1994). *Problemas y objetivos, de Metodología de la Investigación - Manual para el desarrollo de personal de salud OPS-OMS*. Organización Panamericana de La Salud.
- de Castellano, G. (1984). *Metodología y Técnica de Investigación Social*. Guatemala: Sub-centro Regional de Artesanías y Artes Populares.
- Eng, Á., Minerva, M., & Vergara, D. (1984). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial del Centro de información de la Construcción.
- García, B., & et al. (2002). *Metodología de la investigación educacional. Primera parte*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

- Garza, A. (1974). *Manual de técnicas de investigación*. México: El colegio de México, cuarta reimpresión.
- Minujin, A. (1982). *Elementos de Investigación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Parra, I. (1998). *Tesis de Maestría en educación*. La Habana, Cuba: ISPEJV.
- Placencia, L. (2011). *Kant y la voluntad como "razón práctica"*. México: Tópicos (México).
- Rodríguez, J. (2010). *Proceso de investigación en Educación Física y Deportes*. Lima, Perú: Disco Compacto.
- Siecel, S. (1956). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: Mc- Graw Hill.
- Sierra, V., & Álvarez, C. (1998). *La Metodología de la Investigación Pedagógica. En soporte digital*. La Habana.
- Valcárcel, I. (1999). *La investigación científica: retos en el Comercio Interior*. Edit ENCI. La Habana.

**Acerca de los métodos y técnicas
de la investigación científica
en la educación.**

Capítulo

III

Capítulo 3.- Acerca de los métodos y técnicas de la investigación científica en la educación

En torno a esta temática existen diversos criterios acerca de cuestiones tales como la distinción entre método y enfoque de investigación, la clasificación de los métodos y la concepción de método y técnica. Aquí hemos seleccionado las ideas de diversos autores con los cuales nos identificamos, independientemente de que otros aspectos serán tratados con más detenimiento en las sesiones de trabajo teóricas y prácticas.

Consideraciones generales

Los métodos de investigación pueden considerarse como formas o maneras de estudiar los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento para descubrir su esencia y relaciones. Guardan una estrecha correspondencia con la teoría, pues esta caracteriza al objeto, lo cual sirve de base para adoptar determinados métodos. Estos son vías que guían el trabajo científico para alcanzar un conocimiento lo más objetivo posible de la realidad.

Las técnicas, por su parte, son operaciones especiales que permiten obtener, procesar y analizar datos científicos. Se realizan bajo una orientación definida y están más ligadas a la etapa empírica. En ellas nos apoyamos para elaborar los instrumentos científicos. Los instrumentos son mecanismos de la técnica que, al ser materializados en un documento, permiten obtener la información cuando se aplican bajo ciertos requisitos y, posibilitan, además, el procesamiento de esa propia información.

Hay una estrecha relación entre los métodos, las técnicas y los instrumentos que se utilizan en una investigación científica. El método de

experimentación puede requerir la técnica de la encuesta y esta, a su vez, utilizar el cuestionario como instrumento.

En la práctica estas relaciones varían en función del objeto de investigación y de las decisiones metodológicas que se adopten. Por otro lado, no siempre hay unidad de criterio entre los estudiosos de estas cuestiones al definir estos procedimientos como métodos, técnicas o instrumentos.

A partir del enfoque cuantitativo que venimos analizando examinaremos aquí métodos y técnicas del nivel empírico y del nivel teórico; aunque esto no significa que se utilicen de modo exclusivo en este modelo metodológico, como veremos posteriormente. Comencemos por recordar el principio comúnmente aceptado de la interrelación dialéctica entre el nivel empírico y el teórico en la construcción del conocimiento científico.

El nivel empírico se identifica con el conocimiento que se obtiene a partir de la experiencia, de las propiedades y relaciones que apreciamos a través de los sentidos. Pero esos datos así obtenidos se someten siempre a una cierta elaboración racional e inclusive para diseñar cómo obtenerlos, se parte de una determinada teoría que condicionó el diseño de la investigación.

El nivel teórico supone que a partir de la experiencia y directamente a través del pensamiento abstracto se reflejen las relaciones y leyes esenciales del objeto. Así, la información recogida alcanza el nivel de generalización teórica requerido cuando se procesa e interpreta a la luz de la teoría y con métodos teóricos. Después se vuelve a la práctica para transformarla y verificar el conocimiento adquirido.

Por lo anterior, uno de los diversos criterios de clasificación de los métodos de investigación es el nivel en que se obtiene el conocimiento y

en este sentido pueden ser empíricos o teóricos, según sirvan para la obtención de datos científicos de la realidad o para reflejar la esencia del proceso o fenómeno estudiado a través del pensamiento abstracto.

El segundo criterio de clasificación que manejaremos en este curso es el que se apoya en el grado de aplicación en las ciencias o en aspectos comunes del proceso de investigación y en función de ello se precisa que hay métodos generales: aplicables en todas o en muchas ciencias o en aspectos comunes del proceso investigativo, y métodos particulares: los propios de cada ciencia o grupo afín, en dependencia del objeto. La observación, por ejemplo, es un método del nivel empírico y además general, como el análisis y la síntesis, que corresponde al nivel teórico. Los métodos etnográficos son particulares de las ciencias sociales.

Entre las técnicas más utilizadas en investigaciones educativas, se encuentran la encuesta, la sociometría, el estudio de la documentación escolar, el estudio de los productos de la actividad de los alumnos, los test `s o pruebas (psicológicos o de aprovechamiento docente), las estadísticas, el estudio de documentos históricos y las síntesis bibliográficas y hemerográfica.

Los cuestionarios, las guías de entrevista y las fichas se consideran instrumentos de algunas de estas técnicas.

Es importante no aferrarse a un solo método de investigación, es más conveniente combinarlos de acuerdo con el diseño teórico, sin perder de vista las características del objeto, los objetivos que se persiguen y las condiciones en las cuales se desarrolla el trabajo científico. Los métodos deben responder al enfoque o modelo metodológico que se adopte o a la combinación que de ellos se haga, lo cual es lícito.

Recordar que el método no es un fin, sino un medio. Hay que analizarlo en función del trabajo científico concreto que se pretende abordar y sobre la base teórica que lo sustenta.

Métodos y técnicas de la investigación empírica.

La observación científica.

La observación es un método de conocimiento de la realidad basado en la percepción directa. La observación cotidiana hace posible la relación hombre-mundo; la observación científica es el instrumento universal del científico que permite la percepción planificada, dirigida a un fin, y generalmente prolongada de un objeto o fenómeno de la realidad circundante. Es consciente y sistemática y está sometida a determinados requisitos, dada su complejidad. Para hacerla más eficiente pueden utilizarse medios técnicos: grabadoras, videos y otros propios de la investigación fenomenológica (ver anexo 14) o etnográfica (ver anexo 15).

La observación científica puede ser utilizada en distintos momentos de la investigación: en la etapa inicial para la exploración del objeto, en el desarrollo para obtener datos científicos que permitan el tratamiento de la hipótesis y en la etapa final para registrar los cambios que se producen en la esfera de la realidad estudiada.

La esencia de la observación radica en que en la conciencia del investigador se reflejan y fijan los cambios producidos en el objeto de investigación. Posibilita acopiar hechos concretos que después serán interpretados y comparados con los resultados de la aplicación de otros métodos en el estudio del mismo objeto. Precisamente la combinación de métodos hace más efectiva la observación. En ocasiones puede ser un aspecto de la experimentación. Está muy vinculada a las investigaciones educativas.

Su limitación está en que sólo se puede aprehender lo externo, lo que perciben los sentidos. No permite llegar a la esencia. Se observan, por ejemplo, acciones de maestros y alumnos, pero no los motivos de la actividad. De ahí la necesidad de combinarla con otros métodos.

En la esfera que nos ocupa, la observación se utiliza con frecuencia: en el desarrollo de un argumento para el juego de “roles” con niños de edad preescolar y para analizar la comunicación entre maestros y alumnos, las relaciones interpersonales en el colectivo y la eficiencia en la utilización de métodos y medios de enseñanza.

En las investigaciones educativas se usa la observación abierta (los investigadores conocen que son observados), la cerrada (los investigadores no conocen que son observados) y la participante (en la cual el observador forma parte del grupo como un miembro más).

Para que la observación sea efectiva debe garantizarse la validez, es decir, cuando a través de ella se recoge información de todos y cada uno de los indicadores de las variables que figuran en la hipótesis. Además, hay que asegurarse de la confiabilidad, o sea, que la guía de observación sea lo suficientemente clara y precisa como para que los diferentes observadores, aplicándola en un mismo momento, la entiendan de igual forma, sin errores de interpretación.

La técnica de la observación exige:

- Conocimiento previo del objeto por parte del observador,
- Preparación previa del plan de observación, que debe contener: objeto y objetivos de la observación, tiempo total de duración y frecuencia, cantidad de observadores, tipos de observación que se utilizarán, aspectos que se observarán en el objeto y los indicadores para la valoración de los mismos. La guía de obser-

vación ajustará su estructura en dependencia del fenómeno que se observa y de las cuestiones a observar. Puede ser un registro cerrado donde el observador marque con una señal o una copia de la realidad expresada en palabras, gráficos, esquemas, etc.,

- Registrar de inmediato lo que se observa y revisar esas notas cuanto antes para precisar detalles: lo que se almacena para el siguiente día se pierde,
- Las notas deben ser precisas y contener todos los datos planificados, conviene memorizar los mismos, pueden emplearse cámaras fotográficas o de cine, videos y otros medios técnicos, siempre que no se afecte la conducta de los observados.
- Es conveniente utilizar dos o tres observadores para depurar y completar la información.
- Valorar si hay condiciones ambientales que puedan afectar el proceso observado: prepararse para imprevistos,
- Después de registrada la observación hay que procesar la información en fichas convenientemente clasificadas, tener presente la relación objetividad-subjetividad en la observación.

La experimentación.

En realidad, el experimento es un método clasificado como empírico y teórico, en tanto para crear situaciones experimentales se parte de un nivel teórico que permita reflejar las relaciones propias de un proceso pedagógico determinado, pero a su vez a través de la práctica experimental creada se pueden obtener datos empíricos que contribuyan a la prueba de la hipótesis.

El experimento se utiliza para medir probalísticamente relaciones causales entre variables, en función de la comprobación o refutación de la hipótesis. Conviene por ello que nos detengamos un tanto en algunas

consideraciones en torno a las variables, los conceptos de las hipótesis y su operacionalización.

El término variable, tomado de las matemáticas, presenta las siguientes características fundamentales:

- Son rasgos que pueden ser observados y que por lo mismo permiten alguna confrontación con la realidad empírica,
- Poseen la propiedad de poder variar, de asumir valores: para que un concepto sea una variable debe tener la propiedad de ser mensurable de alguna forma, desde la mera clasificación hasta el mayor nivel de medición que sea posible alcanzar. Ej.: La variable sexo, permite clasificar a los seres humanos en hombres y mujeres y esta es una forma de medirlos.

Para someter a prueba una hipótesis es necesario trabajar con datos extraídos de la realidad social que se estudia y para ello hay que operacionalizar los conceptos contenidos en las hipótesis para hacer descender el nivel de abstracción de las variables y poder manejar sus referentes empíricos. Así, cada variable se descompone en indicadores a través de un proceso de deducción lógica. Los indicadores constituyen un conjunto de rasgos perceptibles que harán posible una referencia empírica a la presencia del concepto. Este proceso de operacionalización de las variables puede incluir varios niveles de generalidad, hasta llegar a los indicadores que hagan posible la medición requerida. Veamos un ejemplo:

En la hipótesis: Mientras mayor sea el índice de pobreza familiar del alumno, peor será su actitud como estudiante, tenemos:

- Conceptos de la hipótesis: índice de pobreza familiar del alumno actitud del estudiante.

Estos conceptos son las variables.

- Operacionalización de la variable: actitud del estudiante.

Actitud laboral: Cumplimiento de las normas en las actividades laborales. Disciplina en dichas actividades Iniciativas.

Actitud docente: Grado y nivel de aprobación de las asignaturas. Disciplina en las clases.

Grado de estudio.

Pueden existir otros indicadores del primer nivel, como actitud organizativa y patriótica, desglosadas a su vez en indicadores del segundo nivel. Pero aún sería necesario que estos últimos tengan sus referentes empíricos, por ejemplo: ¿cómo medir el grado de estudio? Podría incluirse en una escala numérica decidida por los investigadores: el número de horas de estudio individual a la semana, el % de tareas realizadas en tiempo y forma, entre otros.

Otro aspecto que debe estar claro es la relación de las variables en la hipótesis: la variable independiente es explicativa y se pretende descubrir su influencia en la otra variable denominada dependiente y que expresa efectos a los cuales se les busca una causa. En nuestro ejemplo, la variable independiente es, el índice de pobreza familiar y la dependiente la actitud del estudiante. En las investigaciones sociales en general no se puede determinar de modo absoluto esta relación, dado que se trata de objetos de investigación sistémicos. En algunos casos la clasificación es convencional y dependen del objetivo perseguido en la investigación.

En las investigaciones educativas la experimentación se usa sobre todo para probar la afectividad de métodos o procedimientos de enseñanza. Esto supone una injerencia en el proceso docente para transformar las condiciones en que este se desarrolla, crear premeditadamente una

nueva situación, controlarla y repetirla con los mismos sujetos o con otros. Pretende aislar determinado proceso del fenómeno educativo, para su estudio y control y para descubrir su esencia o modificar su curso. Está considerada como un complejo metodológico, pues en su realización puede incluir la observación, la encuesta, la entrevista, métodos estadísticos y teóricos.

Las limitaciones de la experimentación como método en la investigación educativa están relacionadas en el plano científico con las características del objeto de investigación, que está sometido a la influencia de múltiples factores, algunos difíciles o imposibles de controlar: esto puede viciar los resultados que se obtengan, aunque se empleen sofisticados mecanismos de control y análisis estadístico. En cualquier caso, sus resultados deben tomarse como probabilísticos. Se han esgrimido también motivos éticos, en tanto el experimento supone manipulación y control de seres humanos y cuando se utiliza grupo de control sus miembros resultan desfavorecidos, ya que no se benefician con los cambios introducidos en el proceso docente educativo.

Existen diversas clasificaciones o tipologías de los experimentos. Nos ocuparemos sólo de dos de ellas:

- Según la organización de su desarrollo pueden ser naturales o artificiales. En los primeros el experimentador no provoca la acción del estímulo, sino que aprovecha que el hecho se ha producido naturalmente y su tarea es organizar los datos disponibles y ajustar un determinado esquema de análisis que garantice la realización de tareas del experimento en dichas circunstancias. Los artificiales requieren que el experimentador manipule directamente el estímulo o variable independiente para conocer o provocar determinado efecto.

- Según los objetivos de la investigación los experimentos pueden ser diagnósticos o de constatación y pronósticos o formativos. El experimento diagnóstico se emplea para verificar conocimientos ya existentes o determinadas hipótesis, permite constatar conexiones entre la influencia pedagógica y el resultado de ciertos hechos. Lo que se obtiene es una caracterización más o menos detallada del fenómeno o proceso que se estudia. El experimento formativo, llamado también transformador, produce un cambio activo en la situación educativa de que se trate. Organiza la vida escolar de un modo determinado, introduce novedades que condicionan cambios positivos en el objeto de investigación.

El experimento más utilizado en investigaciones educativas es del tipo artificial, que usa grupo de control y que se denomina proyectado simultáneo. Todo experimento requiere una cuidadosa preparación, Sobre la base teórica de la investigación y el diseño correspondiente deben definirse los objetivos, las tareas, las hipótesis y las muestras. Las tareas esenciales a desarrollar en el experimento proyectado simultáneo son las siguientes:

- Determinar las variables de la hipótesis que se somete a experimentación (independiente y dependiente),
- Preparar grupo de control y grupo experimental, medición inicial de ambos grupos,
- Aplicación del estímulo al grupo experimental durante el tiempo establecido,
- Nueva medición de ambos grupos,
- Comparación de las mediciones para verificar la hipótesis mediante el análisis y la interpretación,

- Comprobación del experimento (repetirlo en variadas circunstancias).

La metodología de los experimentos varía según el tipo de estos, pero siempre habrá que tener presente lo siguiente:

- Efectuar observaciones preliminares del objeto de estudio para determinar datos e hipótesis de partida,
- Crear condiciones para que sea posible la experimentación: igualar los objetos si es necesario
- Elaborar meticulosamente los procedimientos del trabajo experimental,
- Observar sistemáticamente la marcha de los fenómenos y describir los hechos con exactitud.
- Registrar sistemáticamente los hechos por diversas vías y recursos.
- Crear situaciones reiteradas, cambiar las condiciones e influencias para ratificar o rechazar los datos obtenidos anteriormente.
- Pasar del estudio empírico a las generalizaciones lógicas, al análisis y elaboración teórica del material fáctico obtenido. Recordar que se busca la relación causa-efecto.

En el proceso de trabajo teórico se efectúa la correlación entre las nociones científicas ya existentes y los datos experimentales obtenidos.

Por último, todo experimento debe ser controlado. El control, en un sentido amplio se refiere al conjunto de medidas organizativas que garantizan la fuerza de la conclusión final (exactitud de mediciones, precisión de observaciones, uso de medios técnicos, etc.). En un sentido más restringido el control es el procedimiento a través del cual formamos, grupos iguales entre sí, en relación con las variables no experimentales (llamadas ajenas o neutrales), o sea, las que representan

todos los factores que conforman el sistema de relaciones del objeto y que desempeñan papel esencial en la modificación de la variable dependiente. Esto es necesario para demostrar la relación causa-efecto.

La encuesta:

Calificada como método o como técnica, la encuesta supone la recopilación de información a través de preguntas a una determinada muestra de personas. Se usa cuando el objeto de estudio es la opinión social, valoraciones, relaciones entre las personas o entre estas y determinados acontecimientos. Es muy utilizada por el carácter masivo de la información que se obtiene, de fácil aplicación, puede ser enviada por correo y es cómoda de procesar estadísticamente. Los instrumentos básicos de la encuesta son: el cuestionario y la entrevista.

El cuestionario exige objetivos definidos, preguntas bien formuladas, extensión racional, aplicación adecuada y procesamiento correcto de los datos obtenidos. Es imprescindible utilizar preguntas de diversos tipos, de acuerdo con la información que se pretenda obtener. Ellas se elaboran siguiendo determinados requisitos:

- Utilizar términos claros,
- No formular dos preguntas en una,
- Formular las preguntas en sentido afirmativo,
- Evitar inducir la respuesta,
- No utilizar preguntas tendenciosas, que predispongan al sujeto o que representen un conflicto para él,
- Evitar colocar más de dos preguntas abiertas seguidas o las preguntas “en cascada”,
- Huir de la monotonía en la formulación,

- Incluir al final preguntas que recojan la impresión del interrogado acerca del cuestionario.

En la entrevista también se obtiene información a través de preguntas, pero en este caso la diferencia estriba en la comunicación personal entre el entrevistador y el entrevistado. La entrevista permite profundizar en las opiniones de los sujetos. Puede ser individual o grupal y, como cualquier procedimiento, debe ser preparada con cuidado.

Exige gran tacto y delicadeza por parte del investigador. Algunas recomendaciones significativas son:

- Precisar con anticipación: día, hora y lugar
- Presentarse al entrevistado y explicar los objetivos que se persigue,
- Saber escuchar
- No expresar opiniones propias, valoraciones, gestos o consejos,
- No contradecir
- Hablar sólo para: ayudar a la expresión, liberar tensiones, comprobar si se está expresando con honestidad de pensamientos y sentimientos,
- Actuar con naturalidad
- Recoger fielmente la información
- Cuidar la apariencia personal de acuerdo con las características del entrevistado
- Utilizar un colaborador, si es posible,
- Despedirse amablemente,
- Poner atención a los comentarios finales del entrevistado una vez que se da por concluida la entrevista,
- Recoger la información en fichas lo antes posible.

Aunque es más rica y variada que el cuestionario y ayuda a crear un clima de confianza que contribuye a apreciar mejor el estado de ánimo del entrevistado, se corre el riesgo de influir en sus respuestas y exige gran entrenamiento del investigador.

Otras técnicas usadas en investigaciones son:

- La sociometría: se usa para analizar grupos y colectivos escolares o relaciones interpersonales en general; permite detectar atracciones y rechazos en grupos pequeños y su estructura de relaciones. No revela las causas, a menos que se pregunte el porqué de la selección o se hagan entrevistas u observaciones. Requiere gran discreción.
- Estudio de la documentación escolar: planes y programas de enseñanza, orientaciones oficiales, planes de clases de los docentes, calendarios y horarios escolares, resoluciones y circulares oficiales, registros de asistencia, etc. Las técnicas que se utilicen deberán adaptarse a los objetivos de la investigación,
- Estudio del resultado de la actividad de los alumnos: libretas, ejercicios evaluativos, tareas para la casa, composiciones, dibujos, etc.
- Test o pruebas (psicológicas y de aprovechamiento): pueden ser útiles en determinados casos, aunque se recomienda que no sea el único índice que se valore.
- Análisis y síntesis bibliográfica; técnicas de fichero: se trata de recoger la información resumida acerca de una idea o concepto en un soporte material, sobre la base de un sistema de clasificadores que se ajuste a los objetivos que se desean alcanzar. En cada ficha se recoge una idea y se identifica la fuente. Existen varios tipos de fichas, aunque la descripción anterior se ajusta a las llamadas fichas de contenido en su forma más tradicional.

Los métodos y técnicas de la investigación empírica que hemos descrito brevemente serán utilizados en la práctica en función de las tareas de investigación que se propongan los participantes en el curso.

Métodos teóricos.

Los métodos teóricos cumplen una función gnoseológica importante pues posibilitan la interpretación conceptual de los datos empíricos. Al utilizarse en la construcción y desarrollo de las teorías, crean condiciones para ir más allá de las caracterizaciones fenomenológicas y superficiales de la realidad, explicar los hechos y profundizar en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos de observación directa. Los que se aplican con mayor frecuencia en las investigaciones educativas son: el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción, el hipotético-deductivo, el análisis histórico y lógico, el tránsito de lo abstracto a lo concreto, la modelación y el enfoque de sistema. Todos ellos se complementan entre sí.

Análisis-Sintético.

Análisis: operación intelectual que posibilita descomponer mentalmente un todo complejo en sus partes y cualidades y la división en el pensamiento del todo en sus múltiples relaciones y componentes.

Síntesis: operación inversa al análisis, establece mentalmente la unión entre las partes previamente analizadas y posibilita descubrir relaciones y características generales entre los elementos de la realidad.

El análisis y la síntesis no existen aislados el uno del otro. El análisis se produce mediante la síntesis porque la descomposición de los elementos de la situación problemática se realiza relacionando estos elementos entre sí y vinculándolos con la situación problema como un todo. A su vez, la síntesis se produce sobre la base de los resultados dados

previamente por el análisis. Esta unidad dialéctica supone que en el proceso de investigación pueda predominar uno u otro en una etapa, según la tarea cognoscitiva que se realice.

Inducción y deducción.

Inducción: forma de razonamiento a través de la cual se pasa del conocimiento de casos particulares, a uno más general que refleja lo que hay de común en los fenómenos individuales. Su valor está en que establece generalizaciones y desempeña papel esencial en la confirmación empírica de la hipótesis.

Deducción: forma de razonamiento a través de la cual se pasa de un conocimiento general a otro de menor nivel de generalidad. Pero al establecer la inferencia deductiva se puede llegar a conclusiones erróneas, si se olvida que el vínculo entre lo general conocido y lo particular desconocido no siempre es directo, sino que puede estar mediado por numerosas relaciones complejas, específicas de lo particular, que hay que tomar en cuenta para que el razonamiento deductivo sea válido.

La inducción y la deducción se complementan en el proceso del conocimiento científico, aunque en diferentes momentos de la investigación pueda predominar una u otra, según las características de la tarea que se acomete.

Método hipotético-deductivo.

Toma como premisa una hipótesis y a partir de ella y siguiendo las reglas lógicas de la deducción, se llega a nuevas conclusiones y predicciones empíricas, las que a su vez son sometidas a verificación. La correspondencia entre las conclusiones y predicciones inferidas y los hechos científicos, comprueban la veracidad de la hipótesis que sir-

vió de premisa y, de manera mediata, los principios y leyes teóricas vinculadas lógicamente con ella. Aún en el caso de que la hipótesis inicial genere conclusiones y predicciones empíricas contradictorias, esto constituiría una evidencia de la inconsistencia lógica de dicha hipótesis y de la necesidad de revisarla y sustituirla.

Este método se aplica en el análisis y construcción de teorías científicas, hace posible la sistematización del conocimiento científico al deducirlo de un número limitado y preciso de principios e hipótesis generales.

Método de análisis histórico y lógico.

Lo histórico estudia la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el de cursar de su evolución. La lógica investiga las leyes generales de funcionamiento y desarrollo de los fenómenos. Lo lógico no repite lo histórico en todos sus detalles, sino en su esencia; es lo histórico mismo, pero liberado de las contingencias de la forma histórica. Son métodos que se complementan: el lógico, para poder descubrir las leyes fundamentales de un fenómeno, debe basarse en los datos que proporciona el histórico, de manera que no constituya un simple razonamiento especulativo. El método histórico debe descubrir las leyes, la lógica objetiva del desarrollo histórico del fenómeno y no limitarse a la simple descripción de los hechos. (Ver Anexo 12).

Método genético.

La idea de que los fenómenos deben ser estudiados en su desarrollo y atendiendo a la unidad entre lo histórico y lo lógico, se concreta en este método que persigue estudiar las leyes del desarrollo de los fenómenos educativos y las etapas de su evolución.

Método del tránsito de lo abstracto a lo concreto.

En la investigación científica la abstracción permite rebasar el nivel de lo concreto sensible y llegar a las cualidades esenciales del objeto de estudio y a sus regularidades. En un plano superior permite que se revelen las leyes que rigen el fenómeno. Pero esto no es suficiente en tanto el papel de la ciencia es, a través de la investigación, representarse las múltiples relaciones y determinaciones de la realidad y no dar explicaciones de ella a partir de cualidades abstractas. De la abstracción se llega a lo concreto pensado, que implica representarse la realidad en la variedad de sus nexos y relaciones fundamentales. Lo concreto pensado refleja el nexo y las múltiples dependencias entre los procesos y fenómenos, así como las contradicciones que condicionan su funcionamiento y desarrollo: constituye el objetivo último que se persigue.

Método de modelación.

El modelo científico es un instrumento de la investigación de carácter material o teórico, creado para reproducir el fenómeno que se está estudiando. Es una reproducción simplificada de la realidad, que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio. La modelación es el proceso mediante el cual creamos modelos para investigar la realidad (Ver Anexo 19)

Método sistémico, estructural y funcional.

Proporciona la orientación general para el estudio de los fenómenos educativos como una realidad integral, formada por componentes que cumplen determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción, Un sistema no es un conglomerado de elementos yu-

xtapuestos mecánicamente, sino que presenta leyes de totalidad, es decir cualidades generales inherentes al conjunto, las cuales se diferencian de las características individuales de los componentes que lo integran. Es justamente la interacción entre los componentes del sistema lo que genera sus cualidades integrativas generales. Todos los fenómenos sociales están sujetos a leyes que los caracterizan como sistema.

La adecuada integración de los métodos empíricos y teóricos es condición indispensable en cualquier trabajo de investigación científica. (Ver anexo 13).

Referencias

Batista, N., & Valcárcel, N. (2017). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. *Revista. EducunOb.*

Batista, N., & Valcárcel, N. (2018). Determination of pre-feasibility in the application of the pedagogical strategy for the formation of the competence to undertake in senior high education as a contribution the integral formations of the student.

Revista Dilemas contemporáneos. Universidad Regional Autónoma de los Andes.

Díaz, A., & Valcárcel, N. (2012). *La evaluación formativa de los residentes de medicina general integral.* Madrid, España: Editorial Academia Española (EAE).

Díaz, A., & Valcárcel, N. (2022). *La evaluación de los procesos formativos desde la educación médica: Estudios de caso.* La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.

- Martínez, Y., & Valcárcel, N. (2017). *Entorno personal de aprendizaje base, un sistema de actividades para la evaluación del aprendizaje autónomo de idiomas*. Revista IPLAC.
- Mendoza, H., & Valcárcel, N. (2022). *Apuntes para el Mínimo de Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Ochoa, M., Caballero, C., Moreno, M., & Valcárcel, N. (2016). *Pensamiento crítico en acción: 'Cooperación Genuina': paradigma vital-esencial en la construcción de escenarios educativos alternativos populares latinoamericanos*. ÁBACO en Red.
- Rodríguez, I., & Valcárcel, N. (2021). *Knowledge of the environmental dimension in medical students and residents of general integral medicine*. Arkansas, United States: "World Nursing & Pediatrics Webinar". School of Medical Sciences.
- Valcárcel, N. (2015). *La evaluación de la actividad pedagógica y su impacto*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N. (2015). *Un modelo del desempeño profesional pedagógico de los profesionales de la educación*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N., & Díaz, A. (2022). *Epistemología de las Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Valcárcel, N., & et al. (2022). Effect of exercise on inflammation in hemodialysis patients: a systematic review. *Revista. Nutrients*.
- Valcárcel, N., Pérez, A., & Porto, A. (2016). *La excelencia académica*. La Paz. Bolivia: Editorial. Gráficas JiVas.



**La investigación cualitativa en
las ciencias sociales.**

Origen, evolución y enfoque
actual en el contexto educativo

Capítulo **IV**

Capítulo 4.- La investigación cualitativa en las ciencias sociales. Origen, evolución y enfoque actual en el contexto educativo.

4.1.- Orígenes de la investigación cualitativa.

Desde una *perspectiva sociológica* Bogdan y Biklen (1982) sitúan las raíces de la investigación cualitativa, dentro del seno de los Estados Unidos, en el interés sobre una serie de problemas de sanidad, asistencia social, salud y educación cuyas causas es preciso buscarlas en el impacto de la urbanización y la inmigración de grandes masas. En este contexto el fotógrafo Jacob Riis (1890) reveló las vidas de la pobreza urbana en las páginas de su texto *How the Other Half Lives* (Como vive la otra mitad), y periodistas interesados en destapar la vida de los demás, como Like Steffens (1904), expusieron en sus artículos la corrupción gubernamental.

En este contexto de denuncia social se llama la atención sobre las condiciones infrahumanas en la vida urbana de la sociedad norteamericana. Como respuesta surge el movimiento de la encuesta social, y se empieza toda una serie de estudios de muestra amplia cerca de los inicios del siglo XX.

En el entorno europeo nos encontramos con el estudio de Le Play de 1855 y publicado bajo el nombre "*Les Ouvriers Europeans*" (Los obreros europeos) (1855), en el que se describe con sumo detalle la vida de las familias de clase trabajadora). En este trabajo, Le Play y sus colegas utilizan como método de trabajo la observación participante.

Sobre la obra de Le Play citado por De Taylor y Bogdan, (1986) llega a afirmar lo siguiente:

Pero *The European Working Class* es una obra que pertenece sin dudas al campo de la sociología, la primera obra sociológica auténticamente científica de siglo... Por lo general se considera que Suicide de Durkeim es la primera obra científica de sociología, pero en nada empaña el logro de Durkeim la observación de que en los estudios de Le Play sobre parentesco y tipos de comunidad europeos se encuentra un esfuerzo muy anterior de la sociología europea por combinar la observación empírica con la extracción de inferencias esenciales, y por hacerlo reconocidamente dentro de los criterios de la ciencia. (pág. 20)

En Gran Bretaña, Booth (1889) lleva a cabo encuestas sociales sobre la pobreza en Londres a comienzos de 1886 publicada posteriormente en 1889 con el nombre de *Life and Labour of the People*, y Myhew (1861) publica una serie de cuatro volúmenes entre 1851 y 1862 bajo el nombre "*London Labour and the London Poor*" (El Londres trabajador y el Londres pobre), en los que se recogen un conjunto de informes, anécdotas y descripciones sobre las condiciones de vida de los trabajadores y desempleados. Las historias de vida y las entrevistas en profundidad fueron las herramientas metodológicas utilizadas por Mayhew.

En los Estados Unidos de Norteamérica se lleva a cabo en 1907 la Pittsburgh Survey, primera gran encuesta social realizada en aquel país, y aunque se basaba fundamentalmente en estadísticas de determinados hechos o situaciones, desde el número de accidentes semanales en el trabajo, la localización de servicios higiénicos hasta la asistencia a las escuelas también incorporaba descripciones detalladas, entrevistas, retratos y fotografías. Esta utilización conjunta de datos tan diversos se debe en gran parte al carácter multidisciplinar de la investigación: científicos sociales, trabajadores sociales, líderes civiles, asesores y periodistas contribuyeron en estos primeros

esfuerzos. Además, los materiales se discutían en sesiones públicas y se presentaban a la comunidad.

Como señalan Bogdan y Biklen (1982) la encuesta social es de suma importancia para la comprensión de la historia de la investigación cualitativa en educación debido a su relación con los problemas sociales y su particular posición intermedia entre el estudio revelador descriptivo de una realidad social necesitada de un cambio y el estudio científico.

Las *raíces antropológicas* de la investigación cualitativa es preciso buscarlas en el trabajo realizado por los primeros antropólogos evolucionistas de la segunda mitad del siglo XIX. En este momento los investigadores no se desplazaban al campo para estudiar la realidad, sino que acumulaban datos etnográficos a partir de los informes de viaje ofrecidos por otras personas (misioneros y maestros, principalmente) para documentar la visión evolucionista que tenían acerca de los estadios de las formas culturales humanas. Stocking (1993) recuerda cómo los primeros escritos de la antropología evolucionista de Mc. Lennan y Tylor (1871) se basaban esencialmente en este tipo de información.

Con el fin de asegurar la cantidad y calidad de la información que se recibía, en 1870 la Asociación Británica de Antropología publica (1951), una guía realizada con el propósito de facilitar y promover entre los viajeros de las colonias una cuidadosa observación antropológica, capacitando de esta forma a quienes no eran antropólogos para proporcionar el tipo de información que es necesario tomar como base en un estudio antropológico.

En 1898 Boas publica un artículo en torno a la enseñanza de la antropología a nivel universitario. Aunque Boas y sus colaboradores se encuentran entre los primeros antropólogos que comenzaron a quedarse en

el lugar natural objeto de estudio estos tiempos eran breves y seguían nutriéndose de informantes competentes que hablaban inglés pues ellos no habían aprendido las lenguas nativas.

La principal aportación de Boas al desarrollo de la investigación cualitativa en educación fue su concepto de cultura (Bogdan y Biklen, 1982). Para Boas cada cultura objeto de estudio debería ser enfocada desde una perspectiva inductiva, en un intento de llegar a captar cómo era comprendida la cultura de una sociedad por parte de sus miembros. Era un relativista cultural.

La etapa de consolidación.

Tras este primer período de investigadores ajenos al campo, se produce un cambio fundamental con la incorporación de jóvenes antropólogos que, formados en antropología, se dedican a recoger la información de forma directa en el campo. Una figura fundamental en este momento es la de Haddon, quien junto con sus colegas llegan a ser conocidos como la “Escuela de Cambridge” (Stocking, 1993).

Durante la época que media entre 1900 y la Segunda Guerra Mundial, los investigadores cualitativos se trasladan al campo y escriben, intentando ser objetivos, narración colonizadora de las experiencias de campo que eran reflejo del paradigma positivista imperante en la época. Estaban interesados en ofrecer a través de sus escritos interpretaciones válidas, fiables y objetivas. Los “otros” que estudiaban eran extranjeros y extraños.

Durante esta época, el trabajador de campo era tratado como una celebridad, un héroe cultural, que se había introducido en la vida de otros y volvía del campo con historia sobre gente extraña. Para Rosaldo (1989) es la época del “Etnógrafo Solitario”, la historia de un hombre de ciencia

que se había ido en busca de nativos a tierras lejanas. Cuando volvía a casa con los datos, el etnógrafo solitario escribía una narración objetiva sobre la cultura que había estudiado. Estas historias se estructuraban de acuerdo con las normas de la etnografía clásica que se realizaban en torno a cuatro ideas o acuerdos (Rosaldo, 1989): un compromiso con la objetividad, cierta complicidad con el imperialismo, una idea en torno al monumentalismo (la etnografía se creaba a modo de pintura de museo sobre la cultura estudiada) y una creencia de interpolaridad (lo que se estudiaba nunca cambiaba).

La figura central de este período es Malinowski, con sus trabajos realizados en Nueva Guinea y las islas Trobiand. Su obra *“Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Malanesian New Guinea”* (1922), publicada en 1922 y traducida al castellano en 1972 bajo el título *“Los Argonautas del Pacífico Occidental”*, marca el inicio de un nuevo modo de hacer etnografía, caracterizado por la participación, observación e interrogación. Malinowski es el primer antropólogo profesional que proporciona una descripción de su enfoque investigador y una descripción del trabajo de campo.

En su obra, Malinowski realiza una propuesta metodológica que cambia el punto de observación, instalándose en medio de los poblados, entre los grupos poblados, entre el grupo estudiado. Fue el primer antropólogo social que pasó largos períodos de tiempo en un lugar nativo para observar directamente cuál era la actividad desarrollada, qué es lo que hacían. Malinowski insistía en que una teoría de la cultura debería fundamentarse en las experiencias humanas, construida sobre las observaciones y desarrollada inductivamente.

Otra figura de gran importancia es Margaret Mead (1928), quien en 1928 publica “Coming of Age in Samoa: *A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*” (traducido al castellano en 1981 como “Adolescencia, sexo y cultura en Samoa”). Esta antropóloga, interesada particularmente por la escuela como organización y el papel del profesor, se centró en sociedades menos tecnológicas examinando cómo contextos particulares reclamaban determinados profesores y determinaban las relaciones que estos establecían con los alumnos. A pesar del criticado determinismo ambiental de su obra, propició que las siguientes generaciones se dedicaran al estudio de la diversidad y las limitaciones de la plasticidad y adaptabilidad humanas. Aunque no llevó a cabo su trabajo de campo en estados Unidos, en todo momento reflexionó sobre la educación norteamericana, centrándose en conceptos antropológicos antes que en las dimensiones metodológicas.

Las obras de Malinowski y Mead se sitúan en el contexto de los antropólogos preocupados por los procesos de enculturación, y que para su análisis se centran en el estudio de pequeñas comunidades no industriales. No obstante, también se producen en esta etapa una serie de trabajos comparativos en las propias sociedades de los investigadores. Encontramos así las primeras aportaciones de Vandewalker (1898), Hewet (1904), y Montessori (1913), en las que se destacan el contexto cultural de los procesos educativos.

La escuela de Chicago ofrece sus principales aportaciones en el período comprendido entre 1910 y 1940, a lo largo de este tiempo, tomando como método la observación participante, producen una serie de estudios sobre la vida urbana: Anderson , (1923); Cressy, 1932 (1932); Trasher (1927); Louis Wirth (1928), Zorbaugh, (1929), historias de vida de criminales y delincuentes juveniles: Shaw y otros (1938); Sutherland (1937)

y el clásico Thomas y Znanieki (1927). sobre la vida de los inmigrantes y sus familias en Polonia y los Estados Unidos.

En torno a 1940 la observación participante, la entrevista con profundidad y los documentos personales eran técnicas metodológicas con las que se encontraban totalmente familiarizados los investigadores cualitativos.

La etapa de la sistematización.

Tras la Segunda Guerra Mundial y hasta el inicio de la década de los setenta podemos situar una nueva etapa en la investigación cualitativa que Denzin y Lincoln (1994) conceptualizan como la fase modernista. No obstante, la forma de afrontar el trabajo, como recuerda Wolcott (1995), aún hoy sigue estando presente en el quehacer cotidiano de algunos investigadores.

Es una época de una gran creatividad en la que aparecen toda una serie de textos a través de los cuales se intentan formalizar los métodos cualitativos. (Bogdan y Taylor, 1975; Cicourel, 1964; Filstead, 1970; Glaser y Strauss, 1967; Lofland, 1971). El investigador cualitativo intenta realizar estudios cualitativos rigurosos de importantes procesos sociales, incluyendo la desviación y el control social en las aulas.

Toda una nueva generación de investigadores encuentra nuevas teorías interpretativas (etnometodología, fenomenología, teoría crítica, feminismo). Estas se orientaban hacia las prácticas de una investigación cualitativa que permitieran dar voz las clases más populares de la sociedad.

En este momento predomina la presencia de del paradigma Postpositivista. Los investigadores intentan ajustar los argumentos de Campbell y Stanley (1973) en torno a la validez interna y externa a los modelos

interaccionistas y constructivistas de investigación. Se vuelve a los textos de la escuela de Chicago como fuentes de inspiración.

En el campo educativo definen la investigación educativa autores Spindler, Henry, Wolcott, Singleton. Autores como Strauss y Corbin (1990) y Miles y Habermas (1994) mantienen aún hoy esta forma de investigación.

La edad de oro de la investigación cualitativa refuerza la imagen de los investigadores cualitativos como románticos culturales: se valora a los marginados como héroes, se presta apoyo a los ideales emancipatorios; se colocan en trágica y en ocasiones irónica perspectiva de la sociedad y de sí mismos, uniéndose a una larga lista de románticos culturales de izquierda que incluyen a Emerson, Marx, James, Dewey, Gramsci y Martin Luther King.

El final de esta etapa lo sitúan Denzin y Lincoln (1994) en las reuniones que mantienen Blumer y Hughes con un grupo de jóvenes sociólogos denominado “Chicago Irregulars” en el contexto de las reuniones de la Asociación Americana de Sociología mantenidas en San Francisco a lo largo de 1969.

El pluralismo.

Al comienzo de esta época los investigadores cualitativos disponen de todo un repertorio de paradigmas, métodos y estrategias que emplear en sus investigaciones. Las teorías

que van desde el interaccionismo simbólico hasta el constructivismo, la indagación naturalista, positivismo y postpositivismo, fenomenología, etnometodología, crítica (Marxista) semiótica, estructuralismo, feminismo y varios paradigmas étnicos.

La investigación cualitativa va ganando en valor, y la política y la ética de la investigación cualitativa fueron tópicos de gran interés. Las estrategias de investigación iban desde la teoría fundamentada hasta el estudio de casos, los métodos históricos, biográficos, la etnografía en la acción y la investigación clínica. También se disponen de diversas formas de recoger y analizar materiales empíricos, incluyendo la entrevista cualitativa, la observación, la visualización, la experiencia personal, y los métodos documentales. Los ordenadores van entrando progresivamente.

Como indicadores del principio y el final de esta etapa Denzin y Lincoln (1994) señalan dos obras de Geertz, "The Interpretation of Cultures" (1973) y "Local" Knowledge (1983). A través de estas obras Geertz argumenta que los anteriores enfoques caracterizados por su carácter positivista, conductual y totalizador van dejando espacio a una perspectiva pluralista, interpretativa y abierta que toma como punto de partida las representaciones culturales y sus significados. Para Geertz (1983) la tarea de la teoría es dar sentido a una situación concreta.

En este momento emergen nuevos enfoques: postestructuralismo (Barthes), neopositivismo (Philips), el neomarxismo (Althusser) teorías rituales del drama y la cultura (Turner), deconstruccionismo (Derrida), etnometodología (Garfinkel).

Desde el campo educativo van ganando terreno las posiciones naturalistas, postpositivistas y constructivistas con los trabajos de Wolcott, Guba, Lincoln, Stake y Eisner. A finales de la década de los setenta se contaba con algunas revistas cualitativas como *Urban Life*, *Qualitative Sociology*, *Symbolic Interaction* y *Studies in Symbolic Interaction*.

La doble crisis.

A mediados de la década de los ochenta se produce una enorme ruptura, que se inicia con la aparición de textos de “Anthropology and Cultural Critique” (Marcus y Fischer, 1986), “The Anthropology of Experience” (Turner y Bruner, 1988), “Writing Culture” (Clifford y Marcus, 1986), “Works and Lives” (Geertz, 1988) y “The Predicament of culture” (Clifford, 1988).

A través de estos trabajos la investigación se hace más reflexiva y se introducen cuestiones de género, clase y raza. Desde una consideración metodológica, la erosión de las normas clásicas de la antropología (objetivismo, complicidad con el colonialismo, vida social estructurada por rituales y costumbres fijadas, etnografía como monumentos a una cultura) es total y aspectos como la validez, fiabilidad y objetividad resultan ser problemáticos.

Los investigadores se enfrentan a una doble crisis de representación y legitimación. Incluidas en el discurso del postestructuralismo y el postmodernismo esta doble crisis se categoriza bajo diferentes términos, asociados con las revoluciones interpretativa, lingüística y retórica de la teoría social. Esta revolución lingüística, problematiza sobre dos asunciones básicas de la investigación cualitativa:

- La primera es que los investigadores cualitativos pueden capturar directamente la experiencia vivida. Tal experiencia, se argumenta ahora, es creada por el texto social escrito por el investigador. Esta es la crisis representacional. Confronta el ineludible problema de la representación, pero lo hace dentro de un marco que hace la unión directa entre la experiencia y el texto problemático.

- La segunda asunción se refiere al criterio tradicional para evaluar e interpretar la problemática investigación cualitativa. Es la crisis de legitimación que implica un serio repensar en términos tales como validez, generalizabilidad y fiabilidad, términos ya teorizados en los discursos postpositivista, constructivista naturalista (Lincoln y Guba, 1985), feminista (Fonow y Cook, 1991) e interpretativo (Atkinson, 1992). Desde esta perspectiva la pregunta es: ¿cómo deben evaluarse los estudios cualitativos en un momento postestructural?

El momento actual.

En estos últimos años del siglo asistimos a lo que Lincoln y Denzin (1994) denominan el quinto momento de la investigación cualitativa y que, siguiendo sus palabras, podemos resumir de la siguiente forma:

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas. El investigador cualitativo se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis. (pág. 576)

Tras el recorrido por las distintas fases históricas de la investigación cualitativa, Denzin y Lincon (1994) llegan a cuatro conclusiones que compartimos en su totalidad.

En primer lugar, cada uno de los elementos histórico anteriores que operan todavía en el presente, ya sea como herencia o como un conjunto de prácticas que los investigadores aún siguen utilizando o contra las que combaten. Segundo, en la actualidad la investigación cualitativa se caracteriza por todo un conjunto de elecciones desconcertantes. En ningún otro momento histórico el investigador cualitativo ha tenido tantos paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos o estrategias de análisis ante los que tener que elegir.

En tercer lugar, nos encontramos en un momento de descubrimiento y redescubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir. Cuarto, la investigación cualitativa no puede contemplarse por más tiempo desde una perspectiva positivista, neutral y objetiva. La clase, la raza, el género y la etnicidad configuran el proceso de indagación, haciendo a la investigación un proceso multicultural.

Enfoques en la investigación cualitativa.

Naturaleza de la investigación cualitativa.

Como hemos tenido ocasión de comprobar en las páginas precedentes, a través del recorrido histórico que hemos realizado entorno a la investigación cualitativa. A pesar de ello, se dan una serie de características diferenciadoras que son compartidas en mayor o menor medida por cada una de estas perspectivas.

La investigación cualitativa tiene significados diferentes en cada momento. Una primera definición, aportada por Denzi y Lincon (1994), destaca que “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque in-

terpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar contenido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales - entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos - que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Taylor y Bogdan (1986) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como “(...) aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Estos autores llegan a señalar las siguientes características propias de la **investigación cualitativas**:

1. Es inductiva.
2. El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objetos de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.

7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte.

Miles y Huberman (1994), consideran como características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son típicamente “banales” o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistemática, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o rupturas de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
- Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
- Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.

- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar, y ofrecer modelos sobre ellas.

Para Le Compte (1995), la investigación cualitativa podría entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”.

Para la autora referida con anterioridad, la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.

La calidad, según Le Compte (1995) significa “(...) lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado”.

Stake (1995) sitúa las diferencias fundamentarse entre la investigación cualitativa y la cuantitativa en tres aspectos fundamentales:

1. La distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación;
2. La distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador, y

3. La distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

Para Stake (1995), la primera característica diferenciadora de la investigación cualitativa no se asienta en el enfrentamiento entre el dato cualitativo versus dato cuantitativo, sino que se sitúa en el terreno epistemológico. El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión centrandolo la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación.

Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. La segunda característica que Stake (1995) destaca de la investigación cualitativa es el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación, frente a la posición mantenida desde los diseños cuantitativos en que el investigador debe estar “libre de valores” e interpretar una vez que los datos sean recogidos y analizados estadísticamente. En la investigación cualitativa lo que se espera es una “descripción densa”, una “comprensión Experiencial” y “múltiples realidades”.

Como tercera característica diferenciadora de la investigación cualitativa, Stake (1995) argumenta que en ésta el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento. Como síntesis de su perspectiva Stake (1995) considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático (ver cuadro 1).

Tras este breve repaso sobre distintas versiones en torno a la investigación cualitativa, es el momento de establecer características bá-

sicas de este tipo de investigación, siendo conscientes de los difícil y polémico que puede resultar sintetizar tanta pluralidad en una tipología básica. No obstante, siguiendo las aportaciones de Guba y Lincon (1985) y Angulo (1995), destacamos que existe una serie de niveles de análisis que permiten establecer unas características comunes de esta diversidad de enfoques y tendencias. Estos niveles son los siguientes: ontológico, epistemológico, metodológico, técnico/instrumental y contenido.

Cuadro 1. Características de los estudios cualitativos

HOLÍSTICO	EMPÍRICO	INTERPRETATIVO	EMPÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizado • Orientado al caso (entendido el caso como un sistema limitado) • Resistente al reduccionismo y al elementalismo. • Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que las diferencias con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientado al campo. • Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes. • Se afana por ser naturalista, no intervencionista. • Preferencia por las descripciones en lenguaje natural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los investigadores se basan más en la intuición. • Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes. • Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende a los actores intencionadamente. • Busca el marco de referencia de los actores. • Aunque planificado, el diseño es emergente, sensible. • Sus temas son sistémicos, focalizados progresivamente. • Sus informes aportan una experiencia vicaria.

Fuente: (Stake, 1995)

Denominamos nivel ontológico aquél en el que se especifica cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural. Desde este nivel, la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.

Desde el plano epistemológico se hace referencia al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento. Así, desde esta perspectiva epistemológica, frente a la vía hipotético–deductiva implantada mayoritariamente en el campo de la investigación, por lo general, la investigación cualitativa asume una vía inductiva. Parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior.

En un plano metodológico se sitúan las cuestiones referidas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad. Deseo este nivel los diseños de investigación seguidos en la investigación cualitativa tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.

La tarea de un metodólogo cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto al mundo y su experiencia. (Anguera, 1995)

Desde un nivel técnico, preocupado por las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación.

Por último, desde el nivel de contenido, la investigación cualitativa cruza todas las ciencias y disciplina de tal forma que se desarrolla y aplica en educación, sociología, psicología, economía, medicina, antropología, etc.

El enfoque en la investigación cualitativa.

Cuando la investigación cualitativa se concreta en la realidad, las características básicas reseñadas en el punto anterior se transforman y adapta a determinadas posiciones técnicas, cuestiones de investigación o cualquier otra circunstancia, propiciando así una multiplicidad de enfoque o perspectivas diferentes.

En un primer trabajo Jacob (1987) identificó cinco tradiciones dominantes en la investigación cualitativa, añadiendo una sexta en una publicación posterior de 1988. En aquel momento Jacob consideró como tradiciones la etología humana, la psicología ecológica, la etnología holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico. Esta clasificación fue criticada por Atkinson y otros (1988) quienes, desde una perspectiva británica, proponen como aproximaciones cualitativas el interaccionismo simbólico, la antropología, la sociolingüística, la etnometodología, la evaluación iluminativa, la etnografía neo – marxista y la investigación feminista.

Son numerosos los trabajos que, desde entonces, intentan llegar a delimitar y clasificar las diversas corrientes existentes en la investigación cualitativa, destacando en este sentido los de Donmoyer (1992), Tesch (1990) o Wolcott (1992), entre otros.

Las distintas clasificaciones expuestas vienen a constatar la existencia de un pluralismo paradigmático. En este sentido Lather (1992) plantea una clasificación que toma como las tesis de Habermas en torno a las tres categorías del interés que subyacen al conocimiento humano: predicción, comprensión y emancipación. A éstas añade una cuarta categoría como es la correspondiente a la de construcción. (Ver cuadro 2).

Cuadro 2. Paradigmas de la indagación postpositivista.

Predecir	Comprender	Emancipar	De construir
Positivismo	Interpretativo	Crítico	Post – estructural
	Naturalístico	Neo- marxista	Post – moderno
	Constructivista	Feminista	Díáspora
	Fenomenológico	Específico a la raza	Paradigmática
	Hermenéutico	Orientado a la	
	Interaccionismo	Práctica	
	Simbólico	Participativo	
	Microetnografía	Freiriano	

Fuente: (Lather, 1992)

En esta línea de clasificación de las distintas tradiciones de investigación cualitativa. Green y Collins (1990) toman como base para establecer una diferenciación entre ellas cuestiones básicas:

- a. ¿Cuáles son los propósitos de la investigación? (predecir, explorar, describir, explicar, determinar, identificar... etc.).
- b. ¿Cuáles son las asunciones que subyacen en torno a la naturaleza del fenómeno? (para el positivista la realidad es tangible, se puede medir; para el interpretativo la realidad es múltiple).
- c. ¿Qué lenguaje (metáforas) se impone en cada tradición?
- d. ¿Qué cuestiones se plantean en cada tradición?

A estas cuestiones básicas, Collins (1992) añade otras cuatro más en un intento de clarificar el papel que juega el investigador en cada tradición de investigación:

1. ¿Cuáles son los propósitos del investigador?

2. ¿Cuáles son las asunciones que mantiene el investigador en torno a la naturaleza del fenómeno?
3. ¿Qué lenguaje utiliza el investigador?
4. ¿Qué tipos de cuestiones son de interés para investigador?

Para Collins (1992) la respuesta a este doble conjunto de cuestiones permite establecer un modelo unificado de investigación que toma como elemento base las interacciones de la investigación y el investigador. La representación gráfica de esta forma de entender la investigación educativa la recogemos en la figura 1.

Para Collins (1992) considerar la investigación educativa como un proceso holístico puede ayudar a romper con las dificultades del sistema de categorización, así como disminuir la dicotomía teoría – método. Además, esta unificación aporta una nueva forma de enfocar la investigación educativa.

Figura 1. Un modelo unificado de investigación



Fuente: (Collins, 1992)

Situaciones en esta perspectiva de diferenciar los diversos enfoques al uso en la investigación cualitativa podemos señalar el trabajo de Jordan y Yeomans (1995), quienes presentan tres perspectivas dentro del terreno de la etnografía educativa contemporánea: convencional, postmoderna y crítica.

En definitiva, no existe “una” investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles (ontológico, epistemológico, metodológico y técnico) que hemos presentados anteriormente.

La adopción de una u otra alternativa, de todas las posibles que se presentan en cada nivel, determinarán el tipo de estudio cualitativo que se realice en el campo educativo, sin embargo, a criterio de los autores son indiscutibles las posibilidades que ofrecen las investigaciones desde el enfoque cualitativo desde una perspectiva participativa y sociocultural.

Referencias

- Batista, N., & Valcárcel, N. (2017). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. *Revista. EducunOb*.
- Batista, N., & Valcárcel, N. (2018). Determination of pre-feasibility in the application of the pedagogical strategy for the formation of the competence to undertake in senior high education as a contribution the integral formations of the student. *Revista Dilemas contemporáneos. Universidad Regional Autónoma de los Andes*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*. London: Allyn and Bacon.
- Díaz, A., & Valcárcel, N. (2012). *La evaluación formativa de los residentes de medicina general integral*. Madrid, España: Editorial Academia Española (EAE).

- Díaz, A., & Valcárcel, N. (2022). La evaluación de los procesos formativos desde la educación médica: Estudios de caso. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: G. Routledge & Sons.
- Martínez, Y., & Valcárcel, N. (2017). *Entorno personal de aprendizaje base, un sistema de actividades para la evaluación del aprendizaje autónomo de idiomas*. Revista IPLAC.
- Mendoza, H., & Valcárcel, N. (2022). *Apuntes para el Mínimo de Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Ochoa, M., Caballero, C., Moreno, M., & Valcárcel, N. (2016). *Pensamiento crítico en acción: 'Cooperación Genuina': paradigma vital-esencial en la construcción de escenarios educativos alternativos populares latinoamericanos*. ÁBACO en Red.
- Riis, J. (1890). *How the Other Half Lives: Studies among the tenements of New York*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Rodríguez, I., & Valcárcel, N. (2021). *Knowledge of the environmental dimension in medical students and residents of general integral medicine*. Arkansas, United States: "World Nursing & Pediatrics Webinar". School of Medical Sciences.
- Rosaldo, R. (1989). *Culture and truth: The remaking of social analysis*. Boston: Beacon.
- Steffens, L. (1904). *The Shame of the Cities*. McClure, Phillips and Company.

- Stocking, G. (1993). *La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor hasta Malinowski*. Madrid: Trotta.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación - La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tylor, E. (1871). *Primitive Culture, Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. London: Murray.
- Valcárcel, N. (2015). *La evaluación de la actividad pedagógica y su impacto*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N. (2015). *Un modelo del desempeño profesional pedagógico de los profesionales de la educación*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N., & Díaz, A. (2022). *Epistemología de las Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Valcárcel, N., & et al. (2022). Effect of exercise on inflammation in hemodialysis patients: a sistematic review. *Revista. Nutrients*.
- Valcárcel, N., Pérez, A., & Porto, A. (2016). *La excelencia académica*. La Paz. Bolivia: Editorial. Gráficas JiVas.

Modelo de investigación en la acción.

Capítulo

V

Capítulo 5. Modelo de investigación en la acción

En el campo de las ideas pedagógicas se han acentuado en los últimos años concepciones que conciben la enseñanza y el aprendizaje como actividades de investigación y de innovación que aseguran el desarrollo profesional del docente y la formación de los estudiantes. Una de las variantes más representativas de esta tendencia es el modelo de investigación en la acción, que surge como alternativa frente a concepciones pedagógicas tradicionales, modelos curriculares como el vertebrado en torno a objetivos y formas de desarrollar la investigación educativa que limitan el alcance de sus propósitos y resultados.

En 1981, la Deakin University, Victoria, Australia, acuñó una definición con una fuerte orientación a la práctica educativa, donde se plantea que la investigación en la acción es

(...) un término utilizado para denominar un conjunto de actividades del desarrollo curricular, de la función profesional, de los proyectos de mejora escolar y de la práctica y planificación educativas. Estas tienen en común la utilización de estrategias de planificación de la acción, llevadas a la práctica y sometidas a observación, reflexión y cambio. Los participantes de esta acción están plenamente integrados e implicados en todas las actividades. (Álvarez, 1987, pág. 255)

No obstante, la referencia anterior al área educativa, el concepto de “investigación en acción” tiene connotaciones metodológicas y epistemológicas más generales, que se extienden al campo del quehacer profesional e investigativo de las ciencias sociales. Aunque para algunos autores es un procedimiento metodológico, una estrategia de innovación y Activación; para muchos constituye una modalidad de

la investigación participativa, que relaciona de forma sistemática la reflexión teórica acerca de una realidad con la acción transformadora sobre ella.

Toda investigación es un proceso de producción de nuevos conocimientos mientras que toda acción es la modificación intencional de una realidad dada.

La investigación en la acción es la producción de conocimientos para guiar la práctica y conlleva la modificación de una realidad dada, como parte del mismo proceso investigativo. Dentro de la investigación-acción el conocimiento se produce simultáneamente a la modificación de la realidad, llevándose a cabo cada proceso en función del otro, o debido al otro. (EACFACES-UCV, 1988, pág. 12)

El término investigación en la acción fue propuesto por el pedagogo alemán Kurt Lewin a fines de la década del 30 en su propósito de combinar la investigación experimental clásica con un objetivo de cambio social determinado. El término surge en Estados Unidos, a donde Lewin emigró en 1933. Lewin (1890-1947) trabajó a partir de 1933 durante dos años en la Universidad de Stanford, después en la Universidad de Iowa; en 1944 se convirtió en el jefe del Centro para el Estudio de la Dinámica Grupal adjunto al Instituto Tecnológico de Massachusetts.

La aceptación de este término en el campo de la investigación social y particularmente en la educativa toma fuerza en las décadas más recientes, sustentada en el empeño de variar la práctica tradicional de concebir la investigación educativa dentro del paradigma de las ciencias naturales, por cuanto se considera que dicho paradigma restringe la investigación educativa y contribuye a su formalismo y reduccionismo. En estas consideraciones está presente el empeño de preservar, en

la investigación experimental, la especificidad del objeto de estudio que es a su vez, en alto grado, sujeto activo de su propio desarrollo y transformación; la complejidad de dicho objeto en el sentido de que en él intervienen muchas variables en interacción mutua, no lineal; la atención a las relaciones que se establecen entre el investigador y del objeto de estudio, entre otros factores, todos los cuales confieren determinada peculiaridad la investigación social (y educativa).

En la actualidad se considera a L. Stenhouse uno de los representantes más connotados de la investigación en la acción en el campo educativo. Stenhouse, quien trabajaba en el Centre for Applied Research in Education (CARE) de Inglaterra, introduce el término en la teoría curricular como “modelo de investigación en la acción”; en su obra *Investigación y desarrollo del currículum*. Este autor tiene como fundamento una marcada orientación cognitiva del proceso educativo, interesándose por las nociones de comprensión, significado y acción. John Elliot, del mismo centro y colaborador de L.

Stenhouse continúa desarrollando activamente los trabajos con esta orientación y ha sido partícipe principal de su introducción y amplia divulgación en España, a partir de seminarios celebrados en distintas partes de ese país en la década del 80.

Las características atribuidas a la investigación-acción permiten comprender de modo más preciso aun manifestación en el campo de la práctica docente, tanto en lo referido al papel del profesor, de los estudiantes y la relación entre ambos, como en la concepción del proceso docente y del currículum. Se establecen como rasgos de esta modalidad investigativa:

- El problema nace en la comunidad, que lo define, lo analiza y resuelve.

- Su fin último es la transformación de la realidad social y el mejoramiento de la vida de los involucrados. Los beneficiarios son los mismos miembros del grupo o comunidad.
- Exige la participación plena e integral de la comunidad durante toda la investigación. Esta participación suscita una mejor toma de conciencia de sus propios recursos y moviliza en vistas a un desarrollo endógeno. Al mismo tiempo la participación de la comunidad posibilita un análisis más preciso y auténtico de la realidad social.
- El investigador es un participante comprometido que aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante, activa.

En la enseñanza estos postulados se manifiestan en la actividad de los estudiantes como integrantes de la “comunidad” interesada, participe y comprometida en el proceso de aprendizaje; al igual que en la actividad de los profesores como docentes e investigadores educativos. El modelo pedagógico contempla el currículum desde presupuestos que parten del reconocimiento de la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje; al igual que en la actividad de los profesores como docentes e investigadores educativos. El modelo pedagógico contempla el currículum desde presupuestos que parten del reconocimiento de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se opone a concepciones lineales y atomizadoras del pensamiento, a modelos simplificados y reduccionistas de este proceso.

El currículum se concibe como proceso, “...como proyecto de ejecución que se verifica en la acción del aula, en la que los sujetos que intervienen son parte constituyente del mismo.” (De Landsheere, 1982) “(...) Como una exploración a través de la cual se investiga y se remiten a pruebas los presupuestos de partida.” (De Landsheere, 1982) Por eso

el currículum está dirigido no sólo a que se desarrolle el conocimiento, sino también a cómo se desarrolla el conocimiento.

Este modelo supone un replanteamiento de la función docente que no es entendida aquí como ejecución de una programación previamente determinada, sino que es el resultado de una toma de conciencia y de posición ante el propio hecho de enseñar y aprender, ante el alumno y ante la sociedad en su conjunto.

En esta perspectiva no se establece una separación tajante entre quien diseñó el currículum y quien lo desarrolla. Los profesores reconocidos, así como profesionales de la enseñanza y tomando en consideración los aportes que le pueden ofrecer los alumnos, elaboran el plan que comenzarán a ejecutar con una gran disposición a cualquier replanteamiento de él como consecuencia de su desarrollo y contrastación de ideas.

Esta concepción del diseño curricular modifica a su vez la de su evaluación, que es entendida como autoevaluación, al no ser ajenos a la figura del profesor ni al proceso tal como él transcurre, ni a los sujetos que lo desarrollan. Al no plantearse el currículum en términos de objetivos y de resultados alcanzados, al no separarse de sus componentes, ni aceptarse la división entre el momento de la elaboración, el de puesta en práctica y el de evaluación, se concibe en forma única y dinámica el procedimiento de su elaboración y desarrollo que recaen en el profesor. Es en su desarrollo que el currículum se constituye en un proceso abierto a las innovaciones que surgen del análisis y reflexión de la práctica. La garantía de que el currículum no quede en manos del azar y la improvisación descansa en el supuesto de una sólida formación científica y psicopedagógica del profesor y en el compromiso que éste asume en relación con la calidad del aprendizaje del estudiante.

Como un presupuesto básico del proceso docente se establece que la enseñanza debe basarse en el debate abierto y no en la actividad de transmisión que lleva aparejada la copia de apuntes por parte de los estudiantes. Por ello el profesor debe problematizar los contenidos y demás componentes del proceso (objetivos, métodos, formas); propiciar la utilización de métodos activos como la resolución de problemas, la experimentación, el trabajo del grupo; y provocar la reflexión y toma de postura crítica ante cualquier problema, situación o hecho estimulando la investigación y protegiendo la divergencia de puntos de vista.

El proceso tiende a conformarse con los pasos básicos de la investigación en acción de modo que se estructura a partir de situaciones de interés para los participantes:

- La formulación de problemas por los propios estudiantes con la participación del profesor.
- La búsqueda de soluciones.
- La prueba de soluciones.

El aprendizaje es consecuencia lógica del propio trabajo de investigación sobre la práctica de aquel que lo efectuó. En dicho proceso investigativo se integran como participantes, tanto el profesor como los estudiantes, lo que rompe en determinada medida la contraposición tradicional entre alumno-profesor.

El modelo del proceso supone, por tanto, un concepto activo de aprendizaje que se entiende como una actividad propia del alumno, autodirigida por él. Al profesor le corresponde, según esta concepción, asegurar las condiciones que permitan el aprendizaje significativo – que desarrolla la comprensión personal sobre los temas objeto de debate- y que los estudiantes asuman una postura responsable ante su aprendizaje.

El profesor, al mismo tiempo, responde por la calidad del aprendizaje, de ahí que se habla de una responsabilidad compartida.

Un aspecto de indudable interés en esta tendencia pedagógica es el referido a la figura del profesor como profesional. Respecto al ejercicio de su profesión se procura reivindicar la autonomía de decisiones e intervención en el proceso instructivo, así como la responsabilidad que deviene en su quehacer profesional.

En relación con su profesionalidad se subrayan los requisitos de su preparación que permitan sea simultáneamente, docente e investigador, al decir de Álvarez Méndez, “en esta dinámica los profesores, como sujetos permanentemente críticos tienen un espacio de intervención propio (en el aula, en la investigación, en la elaboración y desarrollo del currículum, en la sociedad).” (Álvarez, 1987)

El impacto de esta tendencia pedagógica en la práctica educativa actual parece ser aún restringido. Se constata una creciente difusión en el plano de las ideas, pero son pocas las referencias que hemos encontrado, relativas a experiencias concretas de aplicación y sus resultados; aunque es de suponer que existan. Se reportan experiencias iniciales y propuestas de nuevos currículos sobre la base de esta concepción, en países como México, Venezuela, Bolivia, Ecuador, entre otros países de América Latina. En este último se está intentando actualmente diseñar un sistema modular que tienen como ejes fundamentales la investigación y la reconstrucción o producción críticas del conocimiento y se plantea como una variante recomendable para el diseño y desarrollo de un módulo, la investigación en la acción.

La aplicación de las concepciones contenidas en esta tendencia al diseño y desarrollo curricular, y a la enseñanza en general, presenta una serie de interrogantes diversas:

- ¿En qué medida satisface o se adhiere a una u otra concepción epistemológica?
- ¿Se adiciona a ella planteamientos de otras corrientes pedagógicas contemporáneas?
- ¿En qué medida se han comprobado sus postulados en aplicaciones concretas?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos que se presentan en su aplicación?

Consideramos que en los fundamentos y propuestas de L. Stenhouse (1993) y en otras alternativas propuestas por diferentes autores, se observa una posición cercana a la epistemología pragmática, mixtificadas por otras concepciones propias de las tendencias cognitivas e individualistas de la psicología norteamericana. No obstante, en la fundamentación de aplicaciones recientes se encuentran intentos serios para su justificación desde los postulados de la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico.

Muchas de las ideas sostenidas en este modelo tienen una validez incuestionable en tanto se corresponden con características esenciales del proceso de asimilación y con requerimientos actuales de la formación profesional de nivel superior; lo que hace, sean reconocidas y compartidas por otras tendencias pedagógicas.

En este sentido se puede destacar el activo papel del estudiante en la actividad del aprendizaje, el reconocimiento de su responsabilidad en el acto de aprender; el énfasis en la utilización y la consecuente apropiación del método investigativo durante la asimilación de los contenidos de enseñanza; la proyección hacia una posición de compromiso social del estudiante y del profesor respecto a su realidad profesional y social. Por demás, resulta particularmente interesante en nuestra

opinión, las consideraciones respecto al profesor, como profesional y las funciones y responsabilidades que debe asumir en su actividad.

Consideramos que sería factible y aconsejable estimular la realización de experiencias de este corte, en la enseñanza de disciplinas o asignaturas de algunas carreras de la educación superior, lo que permitiría a su vez, precisar los requerimientos que tienen su aplicación y las adecuaciones pertinentes, para elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los aspectos más “oscuros” y controvertidos, a nuestro juicio radica en la concepción de diseño curricular (como momento necesario de una enseñanza orientada conscientemente por objetivos sociales trascendentales), que en este modelo parece enlazarse peligrosamente con el propio desarrollo curricular y descansar en las consideraciones individuales de profesores y estudiantes en un momento determinado y en circunstancias específicas.

Asumir que la garantía contra el azar y la improvisación del currículum radica en la preparación científica y psicopedagógica y en la responsabilidad del profesor, tiene sin duda una alta cuota de utopía. Por otra parte, es considerable el riesgo de obtener una enseñanza muy empírica, debido a su excesiva contextualización.

Lo anteriormente señalado no significa subvalorar la idea de la necesaria implicación del profesor en la fase del diseño curricular y concebirlo como un simple ejecutor de una programación previa, ajena, que conduce a una práctica, cuando menos, no comprometida. Es imprescindible rescatar dicha idea y proyectarla en su adecuada dimensión.

Finalmente es obligado destacar las potencialidades de la investigación en la acción en cuanto al impulso y desarrollo de la investigación

educativa y al aumento de la capacitación de los docentes como profesores e investigadores. Al implicarlos en la identificación, al análisis crítico y la búsqueda de soluciones, con un enfoque científico, de los problemas que ellos mismos reconocen como necesarios, se constituye en un motor de perfeccionamiento de la enseñanza, de la formación permanente de los docentes, abre un espacio propio de estudio e investigación experimental transformadora.

Referencias

- Álvarez, J. (1987). Dos propuestas contrapuestas sobre el currículum y su desarrollo. *Revista de Educación*.
- Batista, N., & Valcárcel, N. (2017). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. *Revista. EducunOb*.
- Batista, N., & Valcárcel, N. (2018). Determination of pre-feasibility in the application of the pedagogical strategy for the formation of the competence to undertake in senior high education as a contribution the integral formations of the student. *Revista Dilemas contemporáneos. Universidad Regional Autónoma de los Andes*.
- De Landsheere, G. (1982). *La investigación experimental en educación*. París: UNESCO.
- Díaz, A., & Valcárcel, N. (2012). *La evaluación formativa de los residentes de medicina general integral*. Madrid, España: Editorial Academia Española (EAE).
- Díaz, A., & Valcárcel, N. (2022). *La evaluación de los procesos formativos desde la educación médica: Estudios de caso*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.

- EACFACES-UCV. (1988). *Investigación-acción*. Venezuela: Curso de metodología.
- Martínez, Y., & Valcárcel, N. (2017). *Entorno personal de aprendizaje base, un sistema de actividades para la evaluación del aprendizaje autónomo de idiomas*. Revista IPLAC.
- Mendoza, H., & Valcárcel, N. (2022). *Apuntes para el Mínimo de Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Ochoa, M., Caballero, C., Moreno, M., & Valcárcel, N. (2016). *Pensamiento crítico en acción: 'Cooperación Genuina': paradigma vital-esencial en la construcción de escenarios educativos alternativos populares latinoamericanos*. ÁBACO en Red.
- Rodríguez, I., & Valcárcel, N. (2021). *Knowledge of the environmental dimension in medical students and residents of general integral medicine*. Arkansas, United States: "World Nursing & Pediatrics Webinar". School of Medical Sciences.
- Stenhouse, L. (1993). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata S. C.
- Valcárcel, N. (2015). *La evaluación de la actividad pedagógica y su impacto*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N. (2015). *Un modelo del desempeño profesional pedagógico de los profesionales de la educación*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N., & et al. (2022). Effect of exercise on inflammation in hemodialysis patients: a systematic review. *Revista. Nutrients*.
- Valcárcel, N., Pérez, A., & Porto, A. (2016). *La excelencia académica*. La Paz. Bolivia: Editorial. Gráficas JíVas.

**La construcción de la ciencia,
su verificación y comunicación.**



Capítulo **VI**

Capítulo 6. La construcción de la ciencia, su verificación y comunicación.

Para nadie es un secreto la enorme dificultad que tienen los egresados de nivel superior para lograr un título profesional a través de una tesis que implique una investigación científica. Se estima que en promedio un profesional tarda cuatro o cinco años en terminar su tesis y recibirse, después de haber terminado la carrera. Y que miles de otros pasantes no pueden o ni siquiera intentan hacerlo.

Similar sucede con las investigaciones de diplomados, maestrías, especialidades de postgrado y doctorados, todo lo que nos coloca un indicativo hacia cómo se construyen las ciencias si tenemos profesionales con miedos a teorizar, a transformar o enriquecer las realidades educativas, es por ello por lo que consideramos importante debatir acerca del proceso de construcción de las ciencias y sus lógicos momentos de verificación y comunicación de los resultados, tal es la pretensión de este espacio.

Una insuficiencia profesional de tales proporciones muestra una carencia de práctica científica de amplitud nacional y de consecuencias previsibles: la incapacidad de utilizar la investigación científica para resolver los problemas que enfrenta el país, de manera generalizada. Incapacidad tanto de los que puedan hacerla, como de aquellos que pueden servirse de sus resultados.

¿A qué se debe este fenómeno? ¿Por qué personal, así como, socialmente sólo hemos recurrido a la investigación científica de manera esporádica? La respuesta a esta problemática, en parte, está relacionada con las ideas que el estudiante recibió durante su formación profesional, acerca de los de lo que es “la ciencia”. Estas ideas han deformado

la concepción que se tiene de su práctica. Ello impone barreras impresionantes que impiden compenetrarnos de dicha actividad y tener una actitud abierta para experimentar con ella nuevas respuestas a los problemas que surgen en el entorno.

Parte de esta problemática surge de una serie de barreras epistemológicas, tal como las llamó Bachelard (1978), a este tipo prejuicios que hacen que se prefieran soluciones probadas empíricamente u otras que se asume a priori, han dado resultado en otra parte. El primer obstáculo emerge cuando el aprendiz revisa los manuales y/o toma seminarios donde se imparte una metodología que se presume infalible y que se muestra de una sencillez aplastante. Esta plataforma metodológica parte de la premisa que impresiona al entendido, porque supone que el principiante ya posee un descubrimiento, o que es capaz de producirlo con sólo observar meticulosamente, y que su problema, en realidad, estriba en traducir dicho descubrimiento en una investigación científica.

Tal ha sido el propósito de muchos de los cambios estructurales y curriculares que se vienen dando en las diferentes educaciones y contextos educativos, donde se coloca la investigación como una invariante del aprendizaje, convirtiendo éste, en un proceso significativo para el que aprende o desarrollador para todos los que mediamos en los procesos de socialización cultural desde las instituciones o ambientes educativos.

A partir de este descubrimiento, que en algunos casos se le confunde con la selección de un tema, esos manuales recomiendan hacer un objetivo, elaborar una hipótesis, etcétera. Casi se asegura que si se siguen dichos procedimientos se tendrá finalmente una investigación científica y como corolario natural un nuevo conocimiento. El ingenuo sujeto que aprende, que sigue estos lineamientos y puntualmente fracasa, queda convencido de que su incompetencia para realizar

investigación científica es producto de sus limitaciones mentales y no de haberse perdido en una serie de recomendaciones aparentemente simples, porque se encuentran totalmente alejadas de los que efectivamente sucede.

Cuando los científicos llegan a leer esos manuales, a veces, se indignan de su contenido, porque esos tratados subrayan la importancia del formalismo e ignoran o minimizan a la imaginación, al talento creador y a la disciplina académica necesarios para lograr una investigación científica.

Otra barrera tiene su origen en el uso de la palabra que parece ser análoga a la práctica científica. Su expresión más usual se sintetiza en el enunciado “construir una investigación”. La imagen en sí es atractiva y simple. Además, si se vive en una zona urbana, al aprendiz le parece natural mirar casi a diario construcciones de diverso tipo. Ellas empiezan con excavaciones casi imperceptibles y acaban once pisos arriba, en realizaciones extraordinarias.

Esta imagen, facilita la descripción de la investigación científica. Así se habla de “construcción lógica”, de “estructura conceptual”, de “entramado categorial”, de “columnas racionales”. La idea de asociar una palabra cotidiana a otro proceso distinto, poco conocido y casi nada practicado seduce y convence. Sin embargo, crea imperceptibles obstáculos a quien desea pasar de las imágenes a los hechos y más adelante tropieza con palabras como modelo teórico (Ver anexo 23), con grado de abstracción muy profundo que lejos de propiciar la motivación por investigar, nos aleja de esta actividad.

Al respecto se hace necesario reflexionar: ¿se construyen, en efecto, las investigaciones? ¿Avanza la investigación metódica y sistemáticamente, como parece suceder en la construcción? ¿Acaso a la realidad podemos

manipular como convenga, de tal manera que en un caso se produzca un rascacielos y en otro una casa?

La construcción de la ciencia.

La analogía “construir” es sólo una idea familiar y atrayente, sin embargo, peligrosa para el aprendiz de investigador, porque resulta demasiado sencilla, pueril e ingenua para igualarla con un proceso personal, extraordinariamente complejo, lleno de aproximaciones, ensayos, fracasos, nuevas reflexiones y mucha, pero mucha imaginación y disciplina académica, como es la investigación científica.

Existe una tercera barrera conceptual de la ciencia, que también bloquea el espíritu creador de los aspirantes a científicos. Esta idea resulta en cierto sentido aristocrática y estereotipada, ya que plantea que la búsqueda científica trata de hallar verdades absolutas, conocimientos totales, esencias últimas, certezas indudables o conocimientos extraordinarios, que ningún otro mortal en ninguna otra actividad logra encontrar o siquiera buscar.

A partir de este mito, ciertos científicos creen que producir investigación científica está reservado a unos pocos elegidos. Como se ufano Walter Marshall: “Los pensadores creativos nacen, no se hacen” (Marshall, 2004). Ante esta actitud vuelve a quedar desarmado el aprendiz, pues muy pocos se ven a sí mismos cubriendo el papel, de tan alta investidura. En apoyo a esta idea aristocrática, el científico soviético Artobolevski, señaló: “La ciencia es incuestionablemente la búsqueda de la verdad.” (Marshall, 2004) El físico y matemático Henri Poincare, por su parte, afirmó que “La experiencia es la única fuente de la verdad (...) sólo ella puede darnos [a los científicos] la certeza.” (2004) El filósofo marxista Rosental (Rosental, s/f) apuntó que el trabajo científico busca

encontrar la esencia: “Esencia es lo más importante, lo decisivo en la masa del fenómeno, es lo sustancial de la realidad, su lado interno.”

Ni duda cabe que, si esos valores tan elevados fueron el centro de la búsqueda de la actividad científica, las personas dedicadas a ella serían seres espaciales y diferentes al resto de los hombres. Sin embargo, ¿son correctas estas afirmaciones? ¿Es el científico un ser diferente al resto de sus congéneres por cuanto que persigue valores absolutos, eternos e inmutables? En palabras llanas: ¿es realmente tan pretencioso el hombre de ciencia?

Paul Feyerabend (1986) ya nos había puesto en sobre aviso sobre estas exageradas pretensiones que algunos científicos autoproclaman: en la ciencia, afirmó que las aproximaciones “ad hoc” ocultan, e incluso eliminan completamente las dificultades cualitativas. Crean la falsa impresión acerca de la excelencia de nuestra ciencia.

Por su parte, neopositivistas como Carl Hempel y Hans Reichenbach (1950) han advertido de que, si las conclusiones de la investigación científica son inductivas y sólo probables, la ciencia no puede tener un carácter concluyente, por lo que le son totalmente ajenos los valores absolutos.

El astrónomo Herman Bondi (1989) advierte de la infructuosidad que produce la búsqueda de la completitud:

Algunos de los grandes cerebros de la física, sin embargo, parecen haber sido víctimas del señuelo de la completitud. Einstein, Eddington, Schödinger y últimamente Heisenberg se han lanzado tras (...) una teoría del campo unificado [que] dé una descripción completa de todas las fuerzas (...) con el resultado final (...) de cero.

En la práctica cotidiana del trabajo científico, las limitaciones del conocimiento científico son aceptadas por los propios investigadores, aún dentro de las ciencias más avanzadas. El físico Otto R. Frish quien junto con Lise Meinter, identificó y explicó por primera vez el fenómeno de la “fusión nuclear” reconocía lo difícil que era para los propios científicos aceptar el concepto de probabilidad sin justificarlo con la ignorancia:

A muchas personas les repugna esta idea de probabilidad como atributo físico de, por ejemplo, un átomo inestable. Pero la idea de leyes inexorables, aun cuando nunca lleguemos a tener la posibilidad de presenciar sus acciones en detalle, no ha perdido su atractivo. (Castellanos B. , 1998, pág. 8)

Norbert Wiener, inventor de la cibernética apuntó que:

La física ya no puede pretender que se ocupa de lo que ocurrirá con toda seguridad, sino de aquello que tiene probabilidades de ocurrir rayanas en la certidumbre (...) De esta manera el azar ha sido admitido, no meramente como una herramienta matemática para la física, sino como parte fundamental de la estructura de ésta. (pág. 14)

En las ciencias sociales el concepto de probabilidad también se ha convertido en un principio básico para efectuar investigación científica, como lo expresó Raymond Kent (1975), en sus conclusiones sobre la cultura de Madagascar:

Si no se considera a la ‘historia’ como una reconstrucción absolutamente precisa de algo que aconteció en el pasado, sino como un esfuerzo en pos de un alto grado de probabilidad, entonces resulta defendible el origen africano de los antemoro. (pág. 119)

Sin embargo, no debería de sorprender que algunos científicos se vean a sí mismos y a su trabajo como algo sin igual y único. Dentro del catálogo de las debilidades humanas se encuentra el preferir asimilar sencillas explicaciones deslumbrantes y autocomplacientes, que el esforzarse por entender el complicado significado de los hechos. Sin embargo, en este caso, la preferencia por el mito tiene un precio excesivo, ya que consiste en dejar de apreciar en sus complejas dimensiones y exigencias lo que los procesos creativos demandan en trabajo sistemático y de involucración personal.

Si se quiere entender, asimilar, practicar y difundir la investigación científica, se debe de aceptarla como una más de las actividades creativas que ha desarrollado el hombre. Tan humana, es decir, tan llena de sorpresas, fracasos y logros como la mayoría de las acciones creativas que ha inventado el hombre.

Se sostiene entonces, que la manera que se tiene para entender y practicar la investigación científica consiste en compenetrarse de sus procesos fundamentales. Los países con rico antecedente científico lo han hecho a través de un complicado proceso de imitación donde el aprendiz es adoptado y formado por uno o varios científicos durante años. En las regiones de poco desarrollo, la escasez de científicos y la falta de programas de formación, debería ser suplida, al menos en parte, con la clarificación sociológica y psicológica y la difusión de los efectivos procesos que envuelven a la investigación científica.

Más ¿cómo se llega a entender y practicar la investigación científica si por un lado se la caricaturiza y por el otro se la idealiza? Ante tales lagunas y ante la evidente necesidad de utilizar la investigación científica para encontrar soluciones más racionales, generales y sistemáticas, a los problemas que tiene la sociedad, cabría uno preguntarse ¿no

valdría la pena explorar los procesos que generan a la investigación científica, a través de nuevas alternativas? Tal vez si se observara el comportamiento socio-psicológico de los científicos en su trabajo profesional se podría obtener una idea más amplia y objetiva sobre el “know how” (saber hacerlo) de ese tipo de personas.

La oportunidad de abordar esta problemática bajo la perspectiva psico-sociológica tiene ciertas ventajas. Dado que, ella supone que los motivos personales y sociales que impulsan al científico a investigar darían la pauta para explicar las acciones y reacciones formales e informales que conllevan los procesos de investigación, al menos sus formas más generales. Procesos sociales que, además de tener una base repetitiva, contienen implícitamente elementos de autotransformación que impulsan a la propia ciencia.

La Construcción del científico.

Para lograr esta nueva comprensión del cómo se hace la ciencia, es necesario introducirse en la problemática interna que vive el investigador científico. Ello exige burlar el muro que impide husmear en su “Taller” y atender hacia dónde se dirigen sus reflexiones. Reconocer el sentido de sus prácticas y observaciones, y el alcance de sus instrumentos y técnicas. Encaminar la atención a aquello a lo que él le otorga valor implícito. Querría decir: fijar la mirada en hechos menos convencionales, pero significativos, para así poder entender lo que es poseer y practicar una cultura científica. Se está, sin embargo, advertido que el conocer el propósito y los compromisos que permean la manera particular de operar del investigador significa penetrar en uno de los aspectos más celosamente guardados por estos individuos, quizás porque estas personas a las cuales les atrae investigar el mundo que les

rodea, son especialmente sensibles a que ellos, a su vez, se conviertan en objetos de estudio.

A pesar de lo anterior, se continuará a través de este procedimiento pues se considera que la observación de la conducta de los científicos es lo que permitirá comprender que el pensamiento brillante del investigador no es producto de un accidente genético o de una casualidad o de una buena memoria o de una necesidad social históricamente determinada, sino consecuencia de una búsqueda existencial. Tal como lo explícita Marcos Rosenbaum: para un investigador el trabajo académico “es un modo de vida, no es un modo de ganarse la vida” (Elliot, 1990). O como lo dijo Lucien Febvre (1975): “Por lejos que me remonte en mis recuerdos me veo como historiador por gusto y por deseo, por no decir de corazón y de vocación.”

Las motivaciones que Robert R. Palmer (2016) manifestó fueron mucho más específicas, quizás por ello muestran con mayor profundidad la relación entre el objeto de estudio y los intereses individuales del investigador: “Las guerras de la Revolución Francesa, o mejor dicho lo que hubo en juego en las guerras de la primera y segunda Coaliciones, encendieron mi imaginación y apelaron a mis sentimientos.”

El microbiólogo Metchnikoff se expresó de la siguiente manera, cuando vislumbró la posibilidad de que algunos elementos químicos pudiera albergar la capacidad de defender al cuerpo de numerosos ataques infecciosos, sin trastornarlo: “Sintiendo que mi idea había algo de interés superior, me exalté al punto de ponerme a dar vueltas por la habitación, hasta que tuve que salir a caminar por la playa para ordenar mis pensamientos” (Metchnikoff, 1986). Quizás sobra decir, que el descubrimiento había transformado al pausado investigador en un individuo que alcanzaba por un momento la felicidad.

Paul de Kruif (1986), creador de un clásico de la historia de la ciencia, llamó la atención del lector sobre ese compromiso, tan especial que hizo a estos hombres capaces de emprender hazañas que para sus contemporáneos no sólo se consideraron asombrosas, sino inclusive descabelladas. Afirmaba de Pasteur (1997): “Comió, durmió, soñó y amó, siempre abstraído, con los fermentos a su lado: eran toda su vida”.

Parecería ocioso recordar la importancia de la auténtica vocación en la decisión profesional, pero los psicólogos vocacionales saben de su relevancia para que un hombre o mujer despliegue todas sus potencialidades creadoras. Además, la mayor parte de los científicos renombrados reconocen que su decisión por abordar cierto tipo de problemas científicos nació de su interés personal y no de lo que otras personas consideraron que era importante hacer.

En otras palabras, se descubre que la búsqueda de una problemática compleja para que tenga posibilidades de tener éxito debe ir acompañada de un auténtico compromiso existencial entre la persona y el objeto de su atención. Este pacto interno entre el individuo y la problemática a estudiar es lo que da contenido y vitalidad al esfuerzo intelectual desplegado y por desplegar, para permitir que su atención se centre en un sólo objetivo: efectuar investigación científica.

El científico prioriza su interés en una dirección; en la búsqueda de una solución a una problemática que en verdad lo apasiona, le quita el sueño, en una palabra, lo satisface como humano. Este comportamiento es muy semejante a lo que realiza cualquier otra persona con talento en cualquier otro trabajo creativo cuando ha decidido que eso que produce es lo más importante de su vida. Paul de Kruif (1986) coincide en esas apreciaciones cuando afirma: “Un científico, un investigador verdaderamente original de los fenómenos de la Naturaleza es como

un escritor, un pintor, un músico: es al mismo tiempo artista y buscador desapasionado”.

De lo que se tratan estas líneas, por tanto, es el describir, explicar y lograr generalizar el sentido de la búsqueda o el propósito del científico, en particular. Indagación que es eminentemente existencial y personal, pero resultado de un logro histórico-social y de la serie de tareas, búsquedas y peripecias en los que se ve envuelto el investigador para alcanzar dicha finalidad. De esta manera podremos responder con eficacia a las preguntas capitales: qué es, qué se pretende y cómo se produce la investigación científica.

El círculo virtuoso.

Las respuestas a estas interrogantes representan un enorme desafío aún para un observador social acucioso, sin embargo, en un principio es posible afirmar, a manera de hipótesis, que hacer investigación científica debe entenderse como un proceso psico-social que en el curso de su práctica ha desarrollado su propio propósito, sus valores, su específica capacidad analítica, sus procedimientos, técnicas e instrumentos y las actitudes sociales consecuentes, con el fin de permitir al individuo asumirse plenamente como científico.

Ello ha implicado que el científico interiorice una serie de compromisos sociales a través de procesos de enseñanza aprendizaje, formales e informales, cuya pretensión última se consolidó gracias al éxito continuado que la investigación científica ha tenido para resolver problemas de enorme complejidad, que ha planteado, generalmente, la parte de la comunidad científica más comprometida con su trabajo.

Este proceso psico-social es posible que pueda explicitarse mediante un modelo de relación interactuante entre el científico, los procesos

que se desea investigar, el medio social y académico que le envuelve, y los procedimientos, técnicas e instrumentos con que cuenta.

Esta relación interactuante entre el investigador y las comunidades científicas auténticas tiene por objeto resolver tres retos que son el contenido y la sustancia de toda investigación científica: Efectuar un descubrimiento, proceder a verificarlo y posteriormente comunicarlo (D.V.C.).

La resolución de los retos antes mencionados, a su vez, tiene un fin último para el científico, este es: Lograr una explicación que tenga mayor grado posible de generalización a un problema planteado por la comunidad científica. (Ministerio de educación, 2000)

El planteamiento propuesto puede visualizarse mediante tres esquemas:

Esta interacción se alimenta mutuamente, pues los procesos naturales o sociales de interés para la sociedad, sólo pueden ser resueltos por el científico si en ese nivel histórico existen los medios capaces de probar las soluciones propuestas. El investigador, a su vez, se nutre de esos métodos, gracias a su comunicación con la comunidad y aún la misma sociedad, pero a la vez, el estudioso los puede revolucionar

para encontrar nuevos métodos para probar la validez de los supuestos que se propuso verificar. La comunidad por su parte se enriquece de los resultados producidos por los científicos particulares y con ello amplía el horizonte de su conocimiento y toma conciencia de la existencia de nuevas problemáticas.

Esta espiral es virtuosa mientras el propósito histórico expuesto, hacer generalizaciones y problemas en los hechos, se mantenga y fortalezca. Puede también convertirse en un círculo vicioso si la comunidad

científica o la misma sociedad renuncia a ese propósito y adopta otras finalidades; como podría ser el de preservar la seguridad nacional o mantener el respeto excesivo a las teorías consagradas a los maestros reconocidos o a las soluciones anteriores.

Si existe una interacción social positiva entre los cuatro elementos mencionados en este proceso psico-social, ellos permitirán que se generalice un tipo específico de imaginación, de creatividad y de disciplina académica entre sus practicantes y por ende, se posibilitaría la aparición de un modelo científico de conocimiento y quizás se produzca la pauta para el surgimiento de un científico que destaque del resto de sus colegas; ya sea por la audacia de sus nuevas generalizaciones o por la astucia para desarrollar nuevos instrumentos para probar hipótesis no contrastadas aún.

Esta relación interactuante para producir investigación científica, sin embargo, debe tener su punto de partida, el cual surge de la necesidad de que el investigador esté profundamente involucrado e interesado por describir y/o explicar y/o pronosticar y/o incluso controlar a cierta clase de fenómenos, ya sean naturales y/o sociales. Tal como lo expresa el matemático Polya (1965): “El secreto del éxito radica en entregarse al problema en cuerpo y alma”, y puede agregarse: con el deseo febril de explicarlos y comunicarlos al resto de los hombres.

Esta pasión profundamente sentida por el científico hacia su trabajo, al parecer, está bastante generalizada entre los investigadores más comprometidos con su trabajo. El matemático P. Alexandrov lo expresó así: “La chispa del espíritu creador científico se enciende (...) cuando el problema en sí y el anhelo de solucionarlo llegan a posesionarse totalmente del individuo” (1998). El investigador mexicano Marcos Ro-

seunbaum ratifica esta idea al afirmar: “La vida académica es una vida de permanente compulsión intelectual”. (2018).

El contenido específico de este anhelo por resolver problemas científicos se expresa de forma diferente para cada disciplina y aun para cada individuo, atendiendo a sus inclinaciones, aspiraciones, y por qué no, a sus angustias personales. Raymond Kent (1975) apuntaba su deseo vehemente por mostrar que los procesos históricos no se circunscriben a Europa Occidental, sino que forman parte de la propia historia humana: “Esta premisa fue engendrada y sostenida mucho tiempo por la pasión, por una indignación contra el continuo hincapié en la Europa Occidental y contra las falsas concepciones acerca de mi propia patria”. (Proyecto Argos, 1992)

J. G. Pocock, por su parte, manifestó que su motivación por investigar nació por entender cómo se desarrolla el lenguaje político del que se sirven los hombres para expresar sus intereses: “Durante más de veinte años he estado cada vez más interesado en las formas que en los hombres, en las sociedades políticas inventan y exploran lenguajes para conceptualizar sus vidas en tales estructuras”. (1994)

A nivel personal, y la mayor parte de las veces intransferible, el científico para probar su calidad de tal debe resolver retos mencionados (DVC), cuando se enfrenta y trata de resolver un enigma científico. Y aunque cualquier persona es capaz de descubrir algo, es decir, que puede imaginar una explicación plausible a un fenómeno, la responsabilidad de probar en los hechos que ese descubrimiento es capaz de explicar efectivamente un aspecto de la realidad es una de las especificidades de la investigación científica frente a cualquier otro trabajo creativo. La otra diferencia específica de la ciencia es su necesidad y forma de comunicar sus hallazgos.

Cuando un individuo logra conjuntar estas tres habilidades (DVC), a través de llevarlas a la práctica, resulta posible afirmar que está frente a un nuevo científico.

Un auténtico científico será pues, capaz de eslabonar esas tres etapas (DVC). Sin embargo, si el lector está de acuerdo en que hay pequeños y grandes científicos, cabría preguntarse ¿cómo se mide esta diferencia? La capacidad del científico se dimensiona en función del tipo de soluciones que encuentra para resolver el problema que se planteó. Entre más amplia y general sea su explicación -apoyada por más y mejores evidencias empíricas- más reconocimiento le otorgará la comunidad científica a su labor. El siguiente esquema sintetiza la búsqueda del científico y la medida de su imaginación:

El enorme esfuerzo individual y colectivo que han desplegado las capas científicas más críticas e imaginativas, por explicarse y explicar los fenómenos más complejos y disímiles en todas las disciplinas científicas, cuyos antecedentes modernos remontan al siglo XVII, fue lo que permitió consolidar y desarrollar un propósito histórico entre la comunidad científica contemporánea y los problemas que desea enfrentar (el qué pretenden). Esta finalidad consiste en que, retomando antecedentes de la antigüedad griega, la ciencia debe: poner a prueba la validez de las explicaciones propuestas bajo criterios universales.

En otras palabras, toda elucubración, idea, supuesto, conjetura que pretenda explicar un problema de la ciencia empírica, sin importar lo improbable que parezca, podría formar parte del conocimiento general de la ciencia, si a través de un proceso de observación controlada, los hechos le dieran la posibilidad de demostrar sus valoraciones.

Referencias

- Bachelard, G. (1978). *La filosofía del no*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Batista, N., & Valcárcel, N. (2017). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. *Revista. EducunOb*.
- Batista, N., & Valcárcel, N. (2018). Determination of pre-feasibility in the application of the pedagogical strategy for the formation of the competence to undertake in senior high education as a contribution the integral formations of the student. *Revista Dilemas contemporáneos. Universidad Regional Autónoma de los Andes*.
- Bondi, H. (1989). El señuelo de la completitud. En R. D. Weston-Smith, *La enciclopedia de la ignorancia* (pág. 18). México: Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos, B. (1998). Investigación y cambio educativo en América Latina. *Revista Varona*, 26–27.
- Díaz, A., & Valcárcel, N. (2012). *La evaluación formativa de los residentes de medicina general integral*. Madrid, España: Editorial Academia Española (EAE).
- Díaz, A., & Valcárcel, N. (2022). *La evaluación de los procesos formativos desde la educación médica: Estudios de caso*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Febvre, L. (1975). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Ed. TECNOS.
- Hempel, C. (1950). Problemas y cambios en el criterio empirista del significado. *Revue Internationale de Philosophie*, 41–63.
- Instituto central de ciencias pedagógicas. (1997). *Documento teórico-metodológico sobre el proyecto educativo escolar*. La Habana: Material impreso.
- Kent, R. (1975). La verdadera magnitud de un pequeño problema histórico. En L. Curtis, *El taller del historiador* (pág. 119). México: Fondo de Cultura Económica.
- Marshall, W. (2004). *Los pensadores creativos nacen, no se hacen*. Investigación Educativa.
- Martínez, Y., & Valcárcel, N. (2017). *Entorno personal de aprendizaje base, un sistema de actividades para la evaluación del aprendizaje autónomo de idiomas*. Revista IPLAC.
- Mendoza, H., & Valcárcel, N. (2022). *Apuntes para el Mínimo de Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Metchnikoff, A. (1986). *Paul de Kruif Cazadores de microbios*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Ministerio de educación. (2000). *Precisiones para la dirección del proceso docente- educativo*. Secundaria Básica. Curso Escolar .
- Noriega, M. (1994). La educación rural comunitaria: un estudio de caso. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, 85-118.

- Ochoa, M., Caballero, C., Moreno, M., & Valcárcel, N. (2016). *Pensamiento crítico en acción: 'Cooperación Genuina': paradigma vital-esencial en la construcción de escenarios educativos alternativos populares latinoamericanos*. ÁBACO en Red.
- Páez, V. (1998). Diagnóstico pedagógico. En E. Varona, *Aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones*. La Habana: Informe de Investigación. Instituto Superior Pedagógico.
- Palmer, R. (2016). La edad de la revolución democrática. En L. Curtis, *op. cit.* (pág. 211).
- Pérez, G., Nocado, I., & Abreu, E. (2018). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*. La Habana: Tomos I y II. Editorial Pueblo y Educación.
- Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*, México: Trillas.
- Proyecto Argos. (1992). *Curso-taller sobre educación de la inteligencia, la creatividad y el talento. Antología de Lecturas*. MINED. Material Impreso, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Rodríguez, I., & Valcárcel, N. (2021). *Knowledge of the environmental dimension in medical students and residents of general integral medicine*. Arkansas, United States: "World Nursing & Pediatrics Webinar". School of Medical Sciences.
- Rosental. (s/f). *Qué es el materialismo dialéctico*. México: Quinto Sol.
- Valcárcel, N. (2015). *La evaluación de la actividad pedagógica y su impacto*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N. (2015). *Un modelo del desempeño profesional pedagógico de los profesionales de la educación*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.

- Valcárcel, N., & Díaz, A. (2022). *Epistemología de las Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Valcárcel, N., & et al. (2022). Effect of exercise on inflammation in hemodialysis patients: a sistematic review. *Revista. Nutrients*.
- Valcárcel, N., Pérez, A., & Porto, A. (2016). *La excelencia académica*. La Paz. Bolivia: Editorial. Gráficas JiVas.
- Wiener, N. (1981). Cibernética y sociedad, México. *CONACyT*, 14-15.

**La investigación como promotora
del mejoramiento profesional y
humano de los docentes.**

Capítulo **VI**

Capítulo 7. La investigación como promotora del mejoramiento profesional y humano de los docentes

La práctica ha demostrado que no todos los maestros están envueltos en la rutina y el conformismo, que existe un enorme potencial capaz de modificar las relaciones y buscar las grandes transformaciones que necesita América Latina.

Los maestros saben muy bien cuáles son los problemas más importantes que aquejan a la escuela. Plantean también por dónde debe ir un cambio orientado a mejorar la calidad de la educación en la escuela y su deseo de participar en él.

Con esta convicción Paulo Freire manifiesta:

En lugar de tomar a las personas aquí como el objeto de mi investigación, tengo que intentar, al contrario, implicar a las personas dialógicamente también en cuanto sujetos, en cuanto investigadores, conmigo. Si me interesa conocer las maneras de pensar y los niveles de percepción de la gente, entonces la gente necesita pensar acerca de su pensamiento y no ser solamente el objeto de mi pensamiento. Este método de investigación que implica estudio y crítica del estudio por la gente es contemporáneamente un proceso de aprendizaje. Se eleva el nivel de pensamiento crítico entre todos los que están implicados a través de este proceso de investigación, examen, crítica y reinvestigación. (Freire, 1972, pág. 89)

Cambiar o transformar la práctica no es sólo cambiar la forma de hacer las cosas, sino fundamentalmente cambiar ideas, mentalidades, creencias y concepciones sobre por qué, qué y cómo conducirse como profesionales, lo cual va a llevar inevitablemente a un cambio,

una evolución, en las conductas, si esto se hace de manera consciente y rigurosa.

La investigación es un proceso permanente y dialéctico porque debe ligar la teoría a la práctica, y a partir del conocimiento de la realidad concreta y de la práctica, mejorar la teoría conocida y la metodología empleada.

El investigador mexicano Raúl Rojas Soriano declara:

Los conocimientos obtenidos a través de la investigación científica tienen validez para un contexto histórico determinado. Son verdades relativas, pero objetivas, puesto que las teorías y leyes científicas reproducen en el pensamiento los elementos y relaciones más esenciales de la realidad concreta. La acumulación de verdades relativas nos acerca a un conocimiento más completo y objetivo; aunque siempre susceptible de modificarse ya que en la ciencia no hay verdades eternas, pues ello significaría que el movimiento habría dejado de existir. (Rojas, 1977, pág. 38)

El conocimiento científico de la realidad es, pues, fundamental para orientar correctamente la práctica transformadora tanto la que se dirige a alterar la naturaleza para beneficio del hombre, como aquella tendiente a cambiar las relaciones sociales para lograr una sociedad menos desigual e injusta.

El ilustre pedagogo cubano Enrique José Varona expresó “El maestro debe conocer los métodos de investigación, para enseñar a aplicarlos; porque el hombre es un perpetuo investigador, consciente o inconsciente. Conocer es necesidad tan primordial, como nutrirse”. (Colectivo de autores, 1984).

Las múltiples relaciones entre los aspectos de un fenómeno no son observables a primera vista; se descubren a medida que se profundiza en la investigación científica. La investigación es un proceso infinito de profundización del conocimiento humano de las cosas, los procesos, etc.; de los fenómenos a la esencia, y de la esencia menos profunda a la más profunda.

Marx proclamaba:

(...) los problemas educativos son problemas históricos, problemas de una época determinada, de un lugar determinado y de determinadas tareas sociales. Los educadores no deben imaginarse que pueda establecer arbitrariamente los ideales educativos. Su actividad depende, principalmente en las etapas de desarrollo social determinado, de las relaciones materiales predominantes. No se encuentran con un niño en sí, sino con un niño de una clase determinada, con un niño que crece bajo determinadas relaciones sociales. (Gaspar y García, 1977, pág. 54)

La actividad investigativa no culmina en una respuesta de orden teórico sino en la generación de propuestas de acción, expresadas en una perspectiva de cambio social. Cabe señalar que en la mayoría de los países subdesarrollados no existe una cultura de investigación educativa, ni se cuenta con la infraestructura científica de apoyo.

La 45ª conferencia internacional de educación de la UNESCO de octubre de 1996, se basó en dos principios fundamentales: el primero de ellos consiste en sostener que, hoy más que nunca, las reformas educativas deben llegar a la escuela y al salón de clases y que, en consecuencia, el docente es el actor clave del proceso de transformación educacional; el segundo principio, se refiere a la necesidad de diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques

parciales basados en la idea de que es posible cambiar la situación modificando un solo aspecto del problema.

Se ha elegido para el estudio que se realiza la metodología de investigación – acción porque es una forma de indagación introspectiva, colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de éstas, y de las situaciones en que tienen lugar. Los partidarios de la investigación-acción, han logrado concretar proyectos donde los docentes participen en la planificación, ejecución y evaluación de las investigaciones. Stephen Corey y colaboradores, primeros alentadores de la investigación-acción en educación, sostenían que los maestros tenían que estudiar científicamente sus problemas, para orientar, modificar, evaluar y mejorar las acciones desarrolladas en el aula” (Olson, 1996).

A fines del 50 y principios del 60 el interés por la investigación fue decayendo. La hipótesis más fuerte fue que este movimiento desapareció por las críticas realizadas por los investigadores universitarios, quienes sostenían que las investigaciones conducidas por docentes eran poco precisas e imposible de generalizar a poblaciones mayores, ya que lo investigado sólo se limitaba a una población y a una situación determinada.

Hay que tener en cuenta que si bien la investigación-acción se ha renovado en ciertos sectores académicos, desarrollando múltiples trabajos en la escuela, ello no quiere decir que sea el modelo predominante en el campo de la investigación educativa, por el contrario, se podría asegurar que las concepciones neopositivistas mantienen intacta su supremacía en la comunidad de investigadores. Mao Tse Tung, expresó:

Cualquiera que desee saber una cosa no tiene otro medio de lograrlo que no sea entrar en contacto con ella, es decir, viviendo

(practicando) en su entorno. Y si quieres saber directamente una cierta cosa o una determinada clase de cosas, debes participar personalmente en la lucha práctica por cambiar la realidad, por cambiar esa cosa o esa clase de cosas, porque sólo así podrás entrar en contacto con tales cosas como fenómenos; sólo a través de la participación personal en la lucha práctica por cambiar la realidad podrás descubrir la esencia de tal cosa o clase de cosas y comprenderlas. (1993, pág. 193).

La investigación-acción participativa interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.

Como la investigación-acción participativa considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.

Es más probable que los profesores se comprometan en la investigación-acción en sus escuelas, si ese compromiso se traduce en beneficios personales directamente relacionados con su propio ejercicio docente.

Los beneficios de la IAP son múltiples y se traducen positivamente en el grado de conocimiento crítico elaborado por los docentes sobre la realidad escolar y su práctica; la conciencia de pertenecer a un colectivo social; la capacidad de producción teórica individual y grupal; la puesta en marcha de innovaciones en la práctica específica dentro del aula y en la escuela.

Prevalece la idea de que la producción escrita o los puntos de vista de los expertos son la única referencia verdadera, que autoriza o desautoriza una práctica. El propio hacer de los maestros se les presenta como irrelevante y poco confiable, porque no creen en sí mismos.

La investigación–acción participativa se considera cada vez más como una cuestión fundamental para el desarrollo profesional de los docentes.

La investigación–acción participativa no supone que sus descubrimientos sean generalizables. El tipo de acto docente que constituye una forma determinada de construcción puede variar de clase a clase. No obstante, mediante el estudio comparativo de casos es posible identificar situaciones semejantes y, por tanto, los problemas docentes pueden ser compartidos por diversos maestros.

No se puede pretender de la noche a la mañana que los maestros se involucren en proyectos de investigación educativa complejos. Se requiere un poco más de tiempo para ello. Pero si se pueden sentar las bases para una relación docencia – investigación que se fundamenta a partir de un cambio de actitud en el maestro.

No es posible reunir en una sola persona todas las capacidades que requiere el trabajo educativo en una institución, desde las especialidades temáticas, las exigencias de trabajo en determinadas etapas del desarrollo de la personalidad, hasta las capacidades personales para enfrentar los diferentes aspectos del trabajo institucional, gestión, negociación, enseñanza, evaluación, investigación, etc. Las estrategias de acción se dirigen, en consecuencia, a superar la idea del docente, en singular, para comenzar a trabajar sobre el concepto de equipo docente.

En este sentido Jhon Elliot: menciona:

El paradigma de la investigación-acción en la práctica profesional no es fácil de implantar en las instituciones educativas, tal y como están organizadas en la actualidad; ya sea mediante la cultura del rol o de la persona y Handy recomienda la cultura de la tarea.

La cultura de la tarea evoluciona como una respuesta a la necesidad de una forma de organización que permita cambiar de manera menos individualista que la de una cultura de club y más rápidamente que una cultura de rol. La idea de organización de esta cultura consiste en que un grupo o equipo de talentos y de recursos deben aplicarse a la ejecución de un proyecto, a la resolución de un problema o al desarrollo de una tarea. (Elliot, 1990, pág. 100)

En el trabajo colectivo se aprende a escuchar, plantear posturas, defenderlas, reconocer la validez de opiniones contrarias, cambios de opinión si es el caso o respetar legítimas diferencias, siempre y cuando se ejercite.

El consejo técnico es oficial e institucional, con el que los profesores no se identifican tanto como con los colectivos, que, por su propia iniciativa, o inducida, se forman. El colectivo es una forma de organización en donde todos discuten, todos analizan, todos acuerdan y se asignan responsabilidades diferentes en función a lo que cada uno quiere, le gusta y se compromete a hacer.

El trabajo que habrá de impulsar el colectivo tendrá que ir salvando algunos de los obstáculos más frecuentes tales como: las alusiones a la falta de tiempo y exceso de actividades de los maestros, el poco interés

por la lectura, sobre todo la crítica irreflexiva; la incipiente valorización de su práctica cotidiana, el temor a poner en evidencia sus carencias, las actitudes de competencia más que de colaboración.

La formación de grupos de trabajo de profesores para la realización del análisis de la práctica docente-educativa y su traducción técnica, en proyectos de mejora de la misma, puede ser el eje de una alternativa para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

No se puede pensar exclusivamente en los problemas de la formación inicial del maestro, pues la formación permanente o en servicio requiere igual o mayor atención. El programa para la modernización educativa de México hace hincapié en la necesidad de que el centro de trabajo de los docentes de educación básica, es decir, la escuela, sea un espacio de primera importancia para la actualización profesional del maestro.

Ahí se da el desempeño cotidiano del profesor, en ella convergen todos los elementos relacionados con la educación: padres, alumnos, valores, costumbres, realidad social, etc. que caracterizan la realidad educativa a la que se enfrenta.

En un mundo de rápida transformación, la formación en el servicio es una necesidad para el ejercicio de todas las actividades y profesiones. El investigador español Miguel Fernández afirma:

Centrar exclusivamente la atención en una reforma con profundidad de la formación inicial de los profesores, olvidando los procesos reales, permanentes y continuos,

de profesionalización que tienen lugar a lo largo de toda la vida útil de los docentes, sería algo así como eliminar una estatua, por anacrónica, para poner otra en su lugar, otra estatua más

moderna, pero tan estatua inmóvil como la anterior. (Fernández, 1988, pág. 11)

La profesión docente requiere una actualización técnica de perfeccionamiento pedagógico permanente, de alto nivel de dificultad y modernidad.

Si el profesor no cambia, es muy poco probable que cambie algo en la educación real, en las aulas reales; pero el profesor no va a cambiar si no está convencido de que existe una manera demostradamente buena, excelente, óptima, de intervenir didácticamente y de que su práctica pedagógica actual se halla a cierta distancia de la práctica considerada como mejor.

Existen problemas reales en relación con las posibilidades de implantación de un enfoque de IAP en la formación permanente del profesorado centrada en la escuela en las actuales condiciones. Pero para quienes están comprometidos con el desarrollo de los profesores, en cuanto profesionales y no verlos reducidos a la categoría de operarios técnicos, este enfoque sigue siendo una aspiración a implantar.

Es evidente que la educación, las escuelas y los profesores, necesitan, además de ciertas condiciones para el buen desempeño docente, una estrategia que propicie la participación activa de los profesores en la innovación de su práctica docente y, como consecuencia, en su propia profesionalización pedagógica permanente, lo que podrá ser posible si se les induce e introduce en el proceso de la investigación, tal como algunas experiencias educativas del país y del extranjero lo han demostrado. Esto es además posible si se tiene en cuenta que el ser humano posee una serie de necesidades a satisfacer. Una vez que se han cubierto las básicas (es decir, las indispensables para la supervivencia), el hombre, entre ellos el maestro, puede plantearse

alcanzar otras más complejas, entre las que se encuentran las intelectuales: aprender, estudiar, descubrir y mantenerse constantemente actualizado en su profesión docente para que su práctica educativa sea mayormente gratificante y positiva con sus alumnos.

La investigación-acción participativa permite que el docente genere una actitud activa y crítica frente a su propia docencia, entendiéndola como un ejercicio compartido para todos los implicados (docentes y alumnos, en un contexto institucional) en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Un maestro con una actitud positiva, una actitud de cambio obtiene todo lo que necesita para mejorar su trabajo. No necesita que lo lleven a un seminario, que lo lleven a un cursillo; sino que él es capaz de buscar los propios instrumentos de trabajo y todos los recursos que necesite para cambiar.

Es necesario y fundamental trabajar por un cambio de actitud del maestro para llevarlo hacia una actitud favorable al cambio; pero en una actitud investigativa, reflexiva y no mediante un discurso abstracto y político.

Referencias

Batista, N., & Valcárcel, N. (2017). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. *Revista. EducunOb.*

Batista, N., & Valcárcel, N. (2018). Determination of pre-feasibility in the application of the pedagogical strategy for the formation of the competence to undertake in senior high education as a contribution the integral formations of the student.

Revista Dilemas contemporáneos. Universidad Regional Autónoma de los Andes.

Colectivo de autores. (1984). *Pedagogía, Ministerio de Educación*. La Habana, Cuba: Edit. Pueblo y Educación.

Díaz, A., & Valcárcel, N. (2012). *La evaluación formativa de los residentes de medicina general integral*. Madrid, España: Editorial Academia Española (EAE).

Díaz, A., & Valcárcel, N. (2022). *La evaluación de los procesos formativos desde la educación médica: Estudios de caso*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.

Elliot, J. (1990). *La investigación – acción en educación*. Madrid, España: Editorial Morata.

Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.

Freire, P. (1972). en el Diagnóstico situacional en áreas rurales. *Cuadernos del CREFAL*.

Martínez, Y., & Valcárcel, N. (2017). *Entorno personal de aprendizaje base, un sistema de actividades para la evaluación del aprendizaje autónomo de idiomas*. Revista IPLAC.

Mendoza, H., & Valcárcel, N. (2022). *Apuntes para el Mínimo de Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.

Ochoa, M., Caballero, C., Moreno, M., & Valcárcel, N. (2016). *Pensamiento crítico en acción: ‘Cooperación Genuina’: paradigma vital-esencial en la construcción de escenarios educativos alternativos populares latinoamericanos*. ÁBACO en Red.

- Olson. (1996). *La investigación acción entra al aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Rodríguez, I., & Valcárcel, N. (2021). *Knowledge of the environmental dimension in medical students and residents of general integral medicine*. Arkansas, United States: “World Nursing & Pediatrics Webinar”. School of Medical Sciences.
- Rojas, R. (1977). *Formación de Investigadores Educativos*. C. V. México: Plaza Valdéz, S.A.
- Stenhouse, L. (1993). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata S. C.
- Valcárcel, N. (2015). *La evaluación de la actividad pedagógica y su impacto*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N. (2015). *Un modelo del desempeño profesional pedagógico de los profesionales de la educación*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N., & Díaz, A. (2022). *Epistemología de las Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Valcárcel, N., & et al. (2022). Effect of exercise on inflammation in hemodialysis patients: a sistematic review. *Revista. Nutrients*.
- Valcárcel, N., Pérez, A., & Porto, A. (2016). *La excelencia académica*. La Paz. Bolivia: Editorial. Gráficas JiVas.

**La aventura de proponer y
sustentar nuevas ideas:**
La redacción de una tesis.

Capítulo **VIII**

Capítulo 8. La aventura de roponer y ustentar nuevas ideas: La redacción de una tesis.

La aventura de la construcción de textos es tan antigua como la comunicación humana, si se tiene en cuenta que los primeros grupos humanos necesitaron intercambiar ideas (primitivas, en correspondencia con su desarrollo, pero ideas, sentimientos, pensamientos, o simplemente mensajes) y para ello crearon códigos que les permitieran ese necesario intercambio. Desde este punto de vista, aunque pueda parecer ingenuo, aparecieron los primeros textos, asumiendo como tales a toda aquella estructura semántica cohesionada (icónica, pictórica, analógica, lingüística) mediante la que se transmite un mensaje. Y si esto se considera así, desde que el ser humano racional acometía la tarea de exteriorizar sus pensamientos y/o sentimientos. Ya la humanidad estaba en presencia del texto. Sencillamente lo había creado.

El devenir del tiempo y con ello, el avance incontenible de la humanidad en todos los órdenes (la ciencia, la técnica y las artes) se expresa en la acumulación de conocimientos (contentivo, claro está de experiencia), sin embargo, esta riqueza tangible e intangible no hubiera sido posible disfrutarla sin la creación (casi ingenua comparada con los últimos avances) de las lenguas y con posterioridad de las imprentas.

Crear, acumular, legar y difundir conocimientos presupone y exige dominio de la palabra (cualquiera que sea el idioma).

No se pretende analizar el surgimiento y desarrollo del lenguaje, ni de las lenguas, sino que la pretensión de este pequeño artículo es compartir algunas interioridades, reflexiones, y ¿por qué no? experiencias, que allanan el camino de quienes se inician en el escabroso sendero de la investigación y de la necesaria comunicación de los resultados.

Antes de exponer las reflexiones que se compartirán, como consecuencia del proceso acción - reflexión, y que se quiere compartir, resulta precisar las ramas de las ciencias, que confluyen en el tema en cuestión.

Cuando se habla de la redacción de textos cuyo contenido es científico, particularmente la redacción de Tesis, dos (fundamentalmente) son las ramas de las ciencias que se abrogan “sus reglas”: una, la Ciencia en cuestión que se investiga y su Metodología, otra es, la Metodología de la Investigación, y otra también es, la Estilística; Todas imponen y exigen el cumplimiento de sus normas. Y en medio de ellas, se encuentra el(a) investigador(a), muchas de las veces novel.

Curioso resulta que las primeras, la Ciencia particular que se investiga, y su Metodología, así como la Metodología de la Investigación, imponen reglas particulares y coincidentemente muy pocas son las ciencias que coinciden en sus normas de comunicar sus resultados. Cada una depende de su devenir, de los paradigmas investigativos que dominan el momento, de las corrientes co-epocales, y de reglas ancestrales y preestablecidas. En cualquier caso, se preocupan fundamentalmente por el contenido y en menos escalas por la forma (siempre que no difieran en mucho de las que ya han sido estipuladas).

Cuando nos acercamos a la otra Ciencia (integrada por varias ramas, desde la Redacción, la Estilística hasta la Semiótica, entre otras) más complicado resulta el camino. Textos didácticos completos están dirigidos a desentrañar “los misterios y particularidades de las lenguas.” Los que, por ciertos, se pueden considerar excelentes obras e inteligentes autores (Dubsky, Van Dijk, Otero, Martín Vivaldi, Romeo Escobar, entre otros) para descubrir o profundizar en tan necesarios conocimientos.

Pero adentrándonos en el tema propuesto, se comenzará por definir el punto de partida considerado: ¿a qué se le denomina Tesis? Según

el Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado, este vocablo es definido como “Proposición, tesis atrevida... Opinión... En relación con el teatro o novela de tesis, obra destinada a demostrar la verdad de una teoría...” (1969, pág. 996).

El comienzo desde esta definición permite dos reflexiones:

- *La construcción de una Tesis* siempre presupone una nueva propuesta.

Este planteamiento, a partir de la definición asumida es obvio, en tanto, se construye una Tesis para aportar una novedad, sea ésta algo totalmente inédito o la recreación novedosa y sistematizada de conocimientos y presupuestos ya establecidos.

- Su finalidad es demostrar la verdad de una teoría (*ya existente o totalmente nueva*).

En este punto debe apuntarse que no siempre los aportes son totalmente novedosos e innovadores, sino, que en ocasiones (no me aventuro a ofrecer datos estadísticos) la nueva propuesta va dirigida a ofrecer solución a problemas concretos de la realidad. Por lo que demostrar la veracidad de una teoría, no siempre es refutar la ya existente y sustituirla por otra nueva, sino es enriquecerla, tanto en su cuerpo teórico como en su aplicación en la práctica.

Estas dos cualidades distintivas, que no las únicas, sirven de base para la siguiente exposición.

Muchos son los motivos que conllevan a la construir una Tesis:

- Obtener un título (técnico, universitario, de postgrado en sus diferentes modalidades: Diplomado, Maestría, Especialidades y Doctorados).

- Resolver un problema científico emergido de la práctica cotidiana.
- Alcanzar un nivel cualitativamente superior al que se tiene.
- Optar por un reconocimiento, tanto en el orden social, en el científico y/o en el económico.

Una sola de estas razones, o todas ellas, bien pudieran mover a investigadores a iniciarse en el camino de la investigación, pero una vez decidido tomar este camino, la segunda cuestión es la selección del tema.

Durante el proceso de definición, variados y esclarecedores, son los intentos. Cada uno es una aproximación enriquecedora. Y durante ese camino se precisa cuál será definitivamente, pero de gran importante es reflexionar, cómo llegar a identificarlo.

La mejor recomendación es, sobre la base del problema identificado, *indague quiénes y cuándo lo han investigado, y en qué medida aquellas “tesis” tributan y ofrecen respuesta a su problema.* En dependencia de las indagaciones realizadas, se estará en condiciones de enunciar el tema, *¿cómo debe ser? concreto y preciso, redactado en forma de enunciado, escueto y esclarecedor, sin ambigüedades.*

Por ejemplo: “La profesionalización de los docentes de la enseñanza media” o “Programas para la comprensión lectora.”

Esta forma directa de enunciar su tema orientará, no sólo al(a) investigador(a), sino también a quién le lea.

Título y tema son parecidos, pero no son iguales, el primero es general, el segundo es lo particular. Ejemplo: “Propuesta de estrategia de profesionalización para los docentes de la Enseñanza Media de (...) (un lugar concreto, o un estrato concreto).” “Propuesta de Programa para la comprensión lectora (...) (de un segmento determinado).”

Toda vez culminada esta parte (que no por escueta, es difícil y definitiva). Comienza un nuevo proceso: la realización de la investigación y lo más importante, en correspondencia con la finalidad de este artículo, la construcción escrita del trabajo realizado.

Se parte del principio que es imposible llevar a la obra escrita todo el trayecto recorrido. Piénsese que es un informe de investigación y no un libro, el cual ofrece mayor libertad. Entonces:

- ¿Qué llevar a al informe escrito? (Tiene sus normas y dentro de ellas sus límites de extensión).
- ¿Cómo lograr que el texto contenga la esencia y resultar a la vez, suficiente, esclarecedor, coherente y lógico?

Se comenzará entonces por responder estas interrogantes, desde la lógica que proponemos (que no la única):

El discurso científico debe ir desde el planteamiento del problema hasta la solución, y para ellos utilizar una “variante especial de superestructuras argumentativas”; al decir de Van Dijk, y para ello debe transitar desde la justificación del problema, la descripción y argumentación de cada postulado nuevo, hasta llegar a la propuesta de solución, para finalizar en unas conclusiones: precisas, concretas donde se enuncie, con economía idiomática, los núcleos básicos que dan respuesta al problema científico. Con la libertad que da el símil elegante, es como “el final de la vuelta al carrusel.”

Todo este discurso debe revelar: coherencia, logicidad y claridad. Una recomendación fundamental antes de cualquier explicación:

- Describir, argumentar sobre hechos, fenómenos y/o procesos concretos, no abordar anécdotas.

- Trazarse el camino que más domine el(a) investigador(a): de la indagación empírica de la realidad hacia la abstracción mediante el análisis y las valoraciones críticas. O puede recorrer un camino diferente: de la abstracción, a través del análisis, la síntesis y las valoraciones críticas hacia su contrastación con la realidad. Sin embargo, convergen en que los dos rumbos deben finalizar con la solución que se propone.

Existe una estructura comúnmente aceptada sobre la que se expondrán los criterios que a continuación se brindan:

Introducción, Capítulos, Conclusiones, Bibliografía y Anexos.

Es en el camino de la redacción del informe científico, la esencia de toda la obra, y se sugiere que sea la última en redactarse, para su presentación definitiva, pues debe hacerse de forma inteligente, en tanto, en ella se expresa la síntesis de la síntesis.

Dentro de ella se precisan: Los antecedentes del problema, las principales corrientes, en relación con el objeto de estudio, que se abordan durante los Capítulos; los fundamentos desde el punto de vista filosófico y de otras ramas del saber que sustentan la investigación. (En este sentido no se precisan, pues cada ciencia (las humanísticas, las Ciencias aplicadas, las exactas, las naturales) tiene sus particulares argumentos y sustentos teóricos- metodológicos, y sólo coinciden en la postura filosófica a asumir.

Como núcleo de la introducción, se reconoce al Modelo Teórico: problema, objeto, campo (si así lo exigiera el paradigma asumido), objetivo, hipótesis, o la variante asumida (preguntas científicas, idea científica, o sencillamente no contenerla), los métodos, los procedimientos, así como el anuncio de los aportes que en el orden teórico y/o práctico se

ha arribado. Debe culminar esta parte del informe con una síntesis de los Capítulos mediante los que se ha estructurado el informe.

¿Cómo ordenar los Capítulos? La respuesta se corresponde con: la lógica que guía al(a) investigador(a), las normas preestablecidas por el reglamento que rige y norma el tipo de trabajo, y por, sobre todo, persigue no sólo plasmar resultados, sino, y, sobre todo, lograr la comprensión de la comunidad para la que ha investigado.

En este sentido es bueno precisar, si bien la lengua escrita es más consciente, más elaborada, no posee los recursos expresivos de la oral, por lo que la lógica del(a) investigador(a) debe quedar lo más coherente plasmada, de manera de ubicar “al otro” en la misma posición que la suya. Esto traerá como consecuencia, que, si bien quien evalúe y/o quien se relacione con el informe, pueda que no comparta los criterios, pero es capaz de situarse en la situación lo más cercana posible del(a) autor(a), pero aceptarla y reconocer la solidez de los planteamientos.

Para ello, cuando analice las posturas teóricas que le anteceden o que coexisten, deslinda hasta dónde las refuta, las asume o las transforme, y siempre sobre la base de ofrecer criterios esclarecedores. No se concibe un análisis de la obra de otros autores, si no aparece el criterio del(a) autor(a).

Este mismo proceder, conduce a reconocer la seguridad de los postulados descritos por el(a) investigador(a).

Cuando se ordenen el discurso, debe hacerse de manera que los núcleos semánticos (conceptos esenciales) abordados queden ordenados y secuenciados de manera que expresen logicidad en cada nuevo planteamiento. Así mismo se sugiere, atendiendo a que los términos utilizados no deben dejar lugar a dudas, definirlos desde el mismo mo-

mento en que se presenten, y *no sustituirlos por sinónimos*, que pueden conducir a la confusión o a la imprecisión.

Evitar la polisemia, con uno y solo un significado deben utilizarse los términos operacionales (variables).

No pasar a otra idea hasta dejar concluida la que se está abordando.

Debe concebirse el discurso escrito de manera que en cada capítulo se agote el sub-tema que se trate.

Cada epígrafe de un Capítulo debe seguir la secuencia lógica del anterior, y finalizar con el criterio que del asunto tratado tenga el autor(a). En este sentido vale destacar que de nada vale la discusión teórica sobre autores consultados, sino se deja bien explícito su posición.

Esta autora es del criterio de cada parte en la que se divida el texto debe concluir con los resúmenes parciales y con los criterios a los que se ha arribado.

Siempre que se requiera, el texto debe estar apoyado por esquemas, que aparecerán en los Anexos. Un esquema dentro del texto escrito rompe la organicidad del discurso idiomático.

Debe aparecer con claridad la referencia bibliográfica que argumente la cita utilizada. En este sentido, las razones son obvias: muestra la búsqueda e investigación teórica de los antecedentes del objeto de estudio, así como permite a quienes se acerquen a la obra, corroborar los argumentos utilizados y facilitarles el camino para la realización de otras investigaciones.

Debe plantearse en esta misma línea, que no hacemos alusión a las normas de asentamiento bibliográfico, por cuanto, en estos momentos

existen varias, aunque está cobrando mayor fuerza, la Vancouver. Si se sugiere, *ser consecuente con la norma que se siga*.

Llegado al Capítulo final, *deben queda bien claro las respuestas al problema identificado*. Conclusiones y recomendaciones, deben cerrar y sintetizar las ideas fundamentales abordadas, mediante oraciones enunciativas, (sin dejar dudas a la especulación).

Finalmente recomendamos que la Bibliografía y las Referencias Bibliográficas deben presentar todos los datos que permitan su localización.

Otras recomendaciones que hacemos:

- Utilice la impersonalidad en el discurso.
- No utilice términos ambiguos.
- Evite la utilización de adjetivos innecesarios (Ejemplo: “buen desarrollo” “acertadas respuestas”.
- Enuncie los antecedentes de manera clara.
- Evite la utilización de términos absolutos (Ejemplo: “Nunca ha sucedido este fenómeno”) Es decir, piense que el conocimiento y la realidad es mucho más rica de lo que imaginamos, por lo que no se conoce todo. Se podrá sustituir esta frase por: Hasta donde se ha investigado, el fenómeno no se ha manifestado”.

Muchas son las sugerencias que se pueden hacer, pero consideramos que aquí se expresan algunas de las más elementales.

Sin mayores pretensiones, los autores desean manifestar algunas consideraciones acerca de la redacción de resúmenes, modalidad implícita en la vida de un investigador y donde de manifiestan los resultados parciales o finales de un proyecto investigativo, hacia esa dirección continúa este espacio de reflexión.

Llevar al papel las ideas que necesitamos decir, no resulta, a diferencia de lo que algunos creen, una empresa muy fácil, aunque tampoco, y lo digo con conocimiento de causa, muy difícil. Varias podrían ser las sugerencias y recomendaciones que pudiera hacer

desde mis propios referentes. Varios, y confieso que excelentes, las obras de autores que pudiera recomendar para iniciarnos en el camino de la redacción de textos.

En esta ocasión, y como consecuencia de las exigencias de los vaivenes de la propia práctica, enfrenté la tarea de revisar resúmenes de trabajos y/o ponencias investigativas. Lejos de convertirme en crítica, me llamó a la reflexión tanta digresión en la información sintetizada que llegaba en cada mensaje.

Al ordenar ideas, varias fueron las preguntas que guiaron mi reflexión.

¿Por qué y para qué construimos un resumen? Ese fue mi primer pensamiento. Después llegó otro, más abstracto que llevaba inevitablemente por el camino conceptual ¿Qué es un resumen? ¿Cómo hacerlo? Evidentemente, largo era el camino, pero una petición personal, a partir de la realidad con la que habíamos tropezado, terminó por orientar este diminuto artículo, él se caracterizará más por su orientación práctica, que por las posturas teóricas que se asumen, lo que no significa, alejarme de la indispensable teoría, sino, la manera de operacionalizarla en la práctica. En otras palabras, alejarme de las discusiones teóricas (siempre sustentada en sus insustituibles presupuestos) y ofrecer recomendaciones de cómo enfrentar la construcción de un resumen, asumido como una variante particular de texto científico.

Para ello, lo primero era dar respuestas a mis interrogantes.

Necesitamos conocer por qué y para qué construimos el resumen. Varias pueden ser las respuestas:

- Para sintetizar las ideas medulares emanadas del análisis sobre un objeto de estudio (genéricamente hablando), incluso realizado a partir del estudio comparativo de varias fuentes de información.
- Para identificar y ordenar ideas esenciales objeto de nuestro interés (bien sea como consecuencia de una búsqueda bibliográfica, de un análisis realizado sobre un objeto, proceso o fenómeno; de la participación en una actividad especializada, o simplemente para informar sobre las esencias de sucesos de los que hemos sido testigos presenciales).
- Para comunicar los postulados sobre los que ordenamos nuestra redacción (bien sean de carácter investigativo o en el orden práctico).
- Para comunicar sintéticamente el contenido de un extenso texto, bien sea el
- informe escrito de una investigación, una obra artística, o para referir las ideas esenciales que contiene el trabajo que se presentará en un encuentro (evento, convención, encuentro teórico, u otros).

Como se verá, varias pueden ser las razones que originen la selección del resumen, y ello condicionará la selección de los recursos estilísticos que se emplearán.

Lo que sí queda claro de este primer acercamiento al análisis es que el resumen es un tipo particular de texto, cuya finalidad es comunicar, orientar las ideas, tópicos o partes fundamentales a los que se enfrentarán quienes se acerquen a la obra completa.

Como se verá, siempre que nos acercamos a las definiciones encontramos esencias teóricas, más lo que no resulta más complicado, es la

operacionalización del concepto. Solo que pocas veces nos acercamos a su interpretación metodológica.

¿Cómo construir un resumen?

- Definir quién será el destinatario: conocer su registro intelectual y lingüístico).

En este punto resulta necesario reconocer que no todas las comunidades que hablan una misma lengua utilizan la misma norma lingüística, o lo que es lo mismo, que lo que significa un vocablo para una comunidad, no significa lo mismo para otra, y se caería, en el mejor de los casos en ambigüedades, o sencillamente, se provocaría una barrera en la comunicación. También debe tenerse en cuenta las posiciones teóricas del interlocutor y/o de la comunidad a la cual dirige su resumen, en tanto, no siempre el empleo de conceptos, sin un mínimo de definición, siempre son bien comprendidas, no por posiciones inamovibles de posiciones teóricas, sino por incompreensión del vocablo utilizado, porque sería necesario explicitar concretamente el concepto con el que opera para designar el objeto, proceso o fenómeno al que hace alusión.

Ejemplo: En buena parte de América del Sur, definen al proceso de la enseñanza de la lectoescritura para niños edad escolar como alfabetización, definición que no encierra un error, sin embargo, internacionalmente se ha llegado a designar la alfabetización como el proceso orientado a la enseñanza de la lectoescritura y de los elementos básicos de aritmética de las personas que rebasan la edad escolar (mayores de 15 años).

- Comenzar siempre por el tema a tratar. Y esto se hará utilizando la impersonalidad gramatical.

De esta manera el lector se orienta inmediatamente sobre la materia a la que se acercará. Se facilita de esta manera la inmediata relación con la información.

Ejemplo: EL trabajo versa sobre la propuesta de programa orientado a la alfabetización de iletrados en una comunidad....

- Exponer de manera directa las ideas más importantes sobre la que se estructura el discurso íntegramente.

Esto quiere decir, no explicar la propuesta concretamente, sino acercar al lector a los aspectos novedosos, y a las ideas que sobre él se abordarán.

Ejemplo: Sobre la base de estudios realizados sobre los procesos de alfabetización, así como un estudio histórico lógico y comparativo del mismo, se propone un nuevo método, mediante el que se propicia optimizar este proceso, tanto en el orden pedagógico como en el económico.

Se hace evidente mediante el ejemplo, que también se le dan al lector los métodos que fueron utilizados para la realización del trabajo, lo cual promueve un acercamiento y la comprensión generalmente, pues con ello, se le dan instrumentos utilizados que evidentemente serán de dominio público, y que, de hecho, podrán ser utilizados por quien se interese.

- Evitar la utilización de adjetivos innecesarios, porque lejos de embellecer, no ofrecen precisión.
- No dar detalles personales que en nada aporten en la información.

Se refiere en este caso a quiénes participaron, pues en general, cuando se construye este tipo particular de texto, lo más

importante son las ideas y no los protagonistas. Incluso, si el resumen versa sobre una conferencia a la que se asistió, solo deberá precisarse datos indispensables:

Ejemplo: En la tarde de ayer (fecha) en el (lugar) el(a) (protagonista) impartió un tema sobre y directamente se abordan las esencias. Posteriormente se orientará a dónde debe dirigirse el lector para conocer detalles.

No deberán faltar las citas textuales y debe evitarse la valoración personal.

Otra sugerencia más formal que hacemos está referida al ajuste de las normas que se exigen para presentar el resumen:

Tipo de letra. Cantidad de palabras. Idioma. Resultados concretos que se exponen.

Ejemplo: Se propone *una metodología para la alfabetización...* dicho en otras palabras, se resume el *qué* y el *para qué*. Los detalles forman parte del texto íntegro.

Realmente, este tema merece una mirada con mayor profundidad, y de hecho convoco a quienes realmente quieran cercarse a él, no solo para conocerlo sino para incluirlo dentro de sus modos de actuación, que se acerquen a la obra de Martín Vivaldi y sobre todo, de un cubano imprescindible, y lastimosamente algo olvidado, Gayol Fernández, profesor de bachillerato en las inquietas provincias del Centro, como le llamara el Generalísimo, Máximo Gómez (luchador por las conquistas de la independencia y la libertad en Cuba). Son verdaderos clásicos. Después, amplíen su espectro cognitivo con las nuevas posiciones estilísticas, y lo más importante: Practiquen. Es la mejor manera de corroborar que *la práctica es el criterio valorativo de la verdad*.

Referencias

De Toro, M., & Gisbert, M. (1969). *Pequeño Diccionario ilustrado*. La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria.

**Relación idea a defender – visión
horizontal de la tesis academia.**



Capítulo IV

Capítulo 9. Relación idea a defender- visión horizontal de la tesis academia

Uno de los procesos de abstracción que en los últimos años ha revolucionado dentro de la investigación social en general y en particular dentro de la investigación educativa, es el diseño metodológico de las mismas, conocidas como perfiles de la investigación por unos, por modelos teóricos por otros y por metodologías por la mayoría, sin embargo la diversidad de criterios por una parte, la imposición de modelos por otra y la falta de claridad en su tratamiento didáctico de quienes preparamos, formamos o tutoramos aspirantes de tesis académicas, hacen de este apartado un espacio necesario a la reflexión.

En el presente material proponemos una forma de pensamiento que está avalada por más de 20 años en la tarea de conducir programas académicos y que como resultado ha tenido y tiene las defensas exitosas de los informes de tesis y la coherencia lógica interna de las exposiciones de dichas investigaciones, en esta oportunidad nos referiremos a la Idea a Defender, apoyadas por unos y criticadas por otros pero en resumen utilizadas por la mayoría en tanto nos diferencias de las investigaciones más tradicionales o a aquellas que sus objetos de estudios se fundamentan más en las ciencias exactas o naturales y las enriquecen.

La confusión que tradicionalmente contrae la utilización de las ideas, como suposiciones o supuestos, que en muchas ocasiones su demostración queda en el plano teórico o se manifiesta a término de propuestas en las investigaciones, será la contradicción que se tratará de resolver con estas reflexiones sin la pretensión de imponer un esquema sino de compartir un algoritmo de trabajo lógico que nos lleva por la vía científica a evidenciar las relaciones internas y externas de esta figura

dentro de la Metodología de la investigación y afiliado a una forma de pensar menos lineal y más integradora.

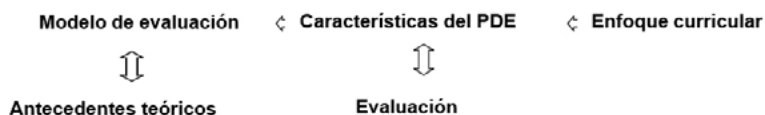
La propuesta llevará al lector a la realización de la introducción, de la Visión Horizontal, como herramienta para entrar en la lógica del proceso de investigación y de la suposición de cómo podríamos diseñar una primera exposición en talleres de tesis.

La Idea científica para defender

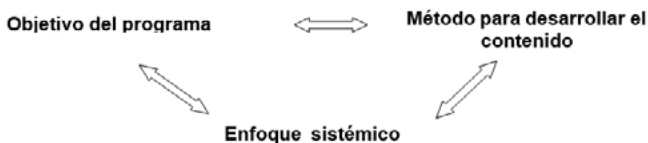
Generalmente los investigadores de las ciencias de la educación en general y en las pedagógicas en particular, cuando asumen un tema de investigación y llegan a precisar las categorías objeto- campo, es decir el proceso que estudian, o dicho de otra forma el modelo actuante que pretenden transformar, es por qué el investigador ha visualizado y está convencido que con su nueva propuesta podrá transformar, la práctica educativa que se manifiestan en el mencionado modelo actuante, justamente esa es la primera expresión de creación y producción intelectual, cuando ese conocimiento que en primer lugar se anida en los sentimientos, en expresión cotidiana, en el corazón, debe pasar a un proceso de abstracción para su argumentación verbal y su esquematización.

La fórmula de la idea científica permite precisar las fuentes bibliográficas esenciales que dan origen, a las cualidades que las caracteriza, sus componentes y la primera aproximación al modelo teórico que defenderán como propuesta y lo que constituyen aún algo más importante, los sustentos teóricos que deben estar referidos en las tesis. Pongamos un ejemplo; si usted estudia como objeto, el proceso docente educativo de un programa, carrera, disciplina o asignatura y define como campo de acción, el sistema de evaluación de ese proceso se construye la idea científica como sigue.

Figura 1. Proceso de la idea científica



SUSTENTADA EN LAS RELACIONES:



**Contribuyen a la adecuada asimilación del conocimiento que
esperan con los objetivos del programa.**

Elaboración propia

En el ejemplo anterior las relaciones esenciales que caracterizan esa idea y, por consiguiente, anticipan las que aparecerán en el modelo ideal que se propone son: la determinación de los objetivos y su vínculo con la selección de los métodos para desarrollar los contenidos.

Argumentando o expresando con las palabras esta idea científica, (como debe aparecer en la introducción de la tesis) sería:

Idea científica (sustentada en palabras)

Un sistema de evaluación que se corresponda con los referentes teóricos de los modelos de evaluación actuantes en el entorno educativo, las regularidades de la teoría de la enseñanza y el enfoque histórico cultural asumido, y que se sustente en las relaciones esenciales (o dialécticas) que se producen entre los objetivos del programa, y la utilización de métodos que contribuyan a la activación del proceso docente educativo y que se caractericen por un enfoque sistémico contribuye a la asimilación del conocimiento que se espera con el programa.

El autor utiliza la palabra contribuye, porque está seguro de que su propuesta será acertada y cambiará el modelo actuante que tomo como objeto de estudio. Si bien esta forma de plantearnos la suposición hipotética en una Idea a Defender es comprensible, no deja de preocuparnos cómo se relaciona con el resto de las categorías de la investigación y hasta con la lógica general de la investigación, es por ello que modelamos un recurso teórico que permite la integración de estas categorías y se ha utilizado como herramienta didáctica para la formación de los profesionales enfrascados en la tarea de investigar, seguidamente explicitamos qué entendemos por la Visión Horizontal de la Tesis y cómo elaborarlo.

La visión horizontal.

Habitualmente construimos la tesis como una visión vertical de la misma, sobre aquellos que aferrados a un modelo muy tradicional refieren la lógica de las categorías de forma muy lineal donde no existen diferencias científicamente visibles entre el problema y el objetivo por solo referir un ejemplo de errores que ocurren en este apartado, desarrollando los procedimientos y métodos que son utilizados, sin referir cómo fueron utilizados, en qué aspectos específicamente y a qué dieron origen; pensando en cómo combatir estas falencias es que surge la Visión Horizontal de la Tesis.

En esta visión horizontal, son recogidas las categorías que aparecen en el modelo teórico de la investigación y son desarrollados los procedimientos y métodos que utilizamos, refiriendo cómo fueron utilizados en cada capítulo, demostrando en qué aspectos específicamente se concreta cada interrogante que nos hicimos en el camino de la investigación y a qué resultados dieron origen, es decir al conformar la introducción de la tesis, se establecen: la Situación Problémica; el

problema científico; el objeto; el campo de investigación; el objetivo; la idea científica a defender, o en su lugar las preguntas científicas y a continuación nos introducimos en la lógica de la investigación mediante la Visión Horizontal, exponiendo las tareas científicas y las indagaciones teóricas y empíricas, con los procedimientos matemáticos, estadísticos o cualitativos que requerimos para su procesamiento y análisis.

Esta es la concepción vertical y horizontal de la tesis, le brinda una seguridad al aspirante tanto en la ejecución de la investigación como en la escritura y defensa de los informes escritos de la investigación, es por ello por lo que queremos en este momento el referirnos, a como se construye, la visión horizontal de la tesis que nos permite proyectarla a su desarrollo e ir corrigiendo aquellos elementos que la práctica de la investigación indique.

Para entender cómo elaborar la visión horizontal recomendamos a los investigadores que se remitan al anexo No. 24 dónde se expone un ejemplo de la misma.

La Visión horizontal de la Tesis, constituye anexo número 1 de la tesis en tanto que posibilita que quien la lea, reflexione sobre la lógica de quien está investigando, su referencia se coloca, en la introducción, después que se formuló la idea científica o las interrogantes o preguntas científicas, de esta forma se continua la elaboración de la introducción con la presentación de las tareas científicas, que son exactamente las mismas que aparecen en la visión horizontal y en la misma lógica en que se presentan en el modelo de la visión horizontal.

A continuación de referir las preguntas o interrogantes científicas y las tareas de la investigación, se colocarán en la Visión Horizontal, las indagaciones teóricas y empíricas (métodos) utilizadas, especificando cómo fue que se usaron cada una de ellas, sugerimos referirse al capítulo 1,

del libro “El Papel del Tutor y la producción intelectual”. (Añorga, et al, 2002), donde aparece la descripción de cada uno de los métodos que posibilitan que el aspirante seleccione cuáles debe utilizar en función de las tareas, que permitan responder cada interrogante o pregunta científica, de esa manera continua la escritura de su introducción con la presentación de estas indagaciones teóricas y empíricas.

En la visión horizontal ya se deben pensar en los sujetos actores del proceso de investigación a nivel empírico, para en esa columna especificar en cada una, el objetivo, la población y la muestra y el procesamiento al que será sometido por la vía estadística. Recomendamos tener en consideración el trabajo con las variables, dimensiones e indicadores de cada indagación y las relaciones que estas tendrán en el momento de procesar los resultados y llegar por esta vía a un grupo de consideraciones (conclusiones) que puedan ser inventarios de problemas, diagnóstico o caracterizaciones de los sujetos que se involucran con el objeto de estudio en esta investigación.

Se recomienda hacer un ejercicio de abstracción y concreción de las indagaciones empíricas tratando de llenar una tabla como la que a continuación se muestra que posibilita no continuar transitando por la investigación sin que estas relaciones entre las variables, dimensiones, indicadores e instrumentos sean sólidas, además que se garantiza el análisis posterior desde el enfoque de sistema, la triangulación u otro procesamiento de correlación de resultados. Dentro de este ejercicio es vital pensar cómo interrelacionar los resultados cuantitativos desde un análisis cualitativo con la utilización de puntos de cortes o rangos de significación logrados con métodos estadísticos no paramétricos, todo ello se consignará en las columnas de la visión horizontal relacionadas con las indagaciones empíricas (Ver anexo 21).

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	SUBINDICADORES	INSTRUMENTOS	INCISOS O ITEMS	PARAMETRIZACIÓN POR NORMATIVOS

Regresando al análisis de la visión horizontal, cuando se tienen las columnas de las interrogantes o preguntas científicas, las tareas y las indagaciones teóricas y empíricas, se comienza a organizar qué resultados iremos obteniendo y cómo lo podemos escribir en un informe de investigación (en capítulos y epígrafes), que dista de la estructuración de un texto o libro, en tanto en su lógica interna está la exposición y demostración de los resultados científicos, este espacio de discusión reflexiva con los colegas, tutores y con uno mismo sobre cómo organizar la escritura de la investigación es algo que es propiciado por la visión y muestra su necesaria elaboración por aquellos que realizan tesis académicas.

Por último, se conceptúan; La actualidad del tema, la novedad, la pertinencia social, el aporte práctico y el aporte teórico, éstos surgen del análisis anterior de los resultados que vamos a obtener en cada capítulo y epígrafe de la tesis. Es conveniente en este momento hacer una reflexión sobre los objetos de estudios de las ciencias que nos dan sustento a la investigación, nos referimos a las Ciencias Pedagógicas, Ciencias de la Educación, la didáctica, la Psicología educativa, la dirección Científica, entre otras, en tanto que posibilita reconocer cuando estaremos verdaderamente aportando un resultado que enriquece la ciencia que sustenta la investigación y reconocer hasta con qué contradicción del objeto de estudio de la misma se relaciona el resultado que defendemos como aporte. (Ver anexo 25).

Hasta aquí tendrán paralelo a la elaboración de la Visión Horizontal de la tesis, la introducción de la investigación, las que se perfeccionan en la medida de los propios avances del proceso de investigación y construcción de la misma. Justamente toda la elaboración de la introducción de la tesis y de su visión horizontal, se presenta en el primer taller de tesis por lo que la exposición necesita de la elaboración de: la Visión Vertical (situación problémica, problema, objeto, campo, objetivo e idea a defender esquematizada) y la Visión Horizontal con el análisis del procesamiento estadístico (Métodos, variables, dimensiones, indicadores y sus relaciones).

En la medida que se sistematice la utilización de estos recursos para el perfeccionamiento del método científico (Esquematización de la Idea a defender y la Visión Horizontal), se logrará un mayor acercamiento a la producción de conocimientos, a la innovación, al pensamiento científico de los profesionales de todas las áreas y ramas de la ciencia.

Los problemas del diseño de investigación, del grado de síntesis de los aspirantes a exponer sus investigaciones y en la correspondencia entre las categorías de la investigación, pueden ser superados con la utilización de la visión horizontal de las tesis, por lo que cada día es más empleada por tesis de postgrado académico.

Como se analiza al respecto en el Informe a la UNESCO de la Comisión para la Educación del Siglo XXI: “el futuro estará estrechamente vinculado a la adquisición de la cultura científica que permita acceder a la tecnología moderna, sin descuidar por ello las capacidades concretas de innovación y creación inherentes al contexto local”. (Delors, 1996) Es por ello que esta reflexión se suma a otras que han realizado los autores en otros espacios comunicativos que posibilitan una eficiencia y contextualización de las tesis académicas, teniendo el tema una elevada pertinencia social y científica.

Referencias

Añorga, J., & et al. (2002). Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico.

Edit. Universitaria. *La Habana*, 36.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO.

Investigación y humanismo.

Capítulo

X

Capítulo 10. Investigación y humanismo.

Cuando se habla de que estamos en presencia de una teoría científica nos remitimos a numerosos autores (Alvarez, 1998; Tuner, 1996; Viciado y García, 1993; García, 2002; Añorga M. , 1995) que han abordado este problema y en su mayoría están de acuerdo con que debe poseer las siguientes características:

- Acumula todos los conocimientos atesorados por la humanidad acerca del fenómeno estudiado.
- Formula las principales regularidades del funcionamiento y desarrollo de este fenómeno.
- Elabora el aparato categorial cognitivo.
- Permite hacer un análisis teórico del presente y dar una explicación científica.
- Prevé el futuro y predice nuevos fenómenos de hechos no estudiados todavía por la ciencia.

En el presente material nos referiremos a dos de las características de la teoría de la Educación Avanzada en el proceso de conformación como ciencia referida al carácter humanista; visto como una regularidad en el proceso de mejoramiento profesional y humano en general y de la didáctica de la Educación Avanzada en particular, aportando un nuevo elemento al aparato categorial de este paradigma educativo.

La sociedad humana presente transita hacia una nueva era, identificada por rasgos cualitativamente diferentes a todo lo que ha caracterizado al mundo de hoy, que se distingue por un profundo replanteo ético y por una lectura de la sociedad que nos presenta un mundo moderno cuyas formas de funcionamiento deben variar.

La educación no puede estar ajena a esto, por ello la concepción de la pedagogía cubana, ante todo, debe inculcar valores humanos con

el propósito de formar personas solidarias y en general, capaces de reaccionar con sensibilidad realmente humana ante cualquier situación; todo ello implica “(...) preparar al hombre para la vida (...)” como dijera Martí (1894) y en la propia vida. La educación presupone crear cualidades morales y cualidades inteligentes, instruir en la ciencia y en la conciencia. En la Educación Avanzada, se advierten estos ecos de teorías y prácticas pedagógicas de cubanísima raíz que se convierten en premisas de su esencia como teoría educativa y donde el carácter humanista se convierte en obligada referencia.

Todo lo antes expuesto, hace necesario que insistamos en la flexibilidad de nuestra educación, en la aplicación real de la orientación humanista, en reconocer los orígenes del humanismo y como dialéctico materialista que nos declaramos, buscar lo positivo del humanismo manifiesto en las diferentes alternativas de la Educación Avanzada. De ahí que este trabajo esté encaminado a valorar críticamente el movimiento humanista desde posiciones psicológicas y filosóficas a la luz de la teoría de la Educación Avanzada.

La palabra humanismo apareció desde la antigüedad en Cicerone. Al inicio se refería al estudio y cultivo de las artes asociadas a la cultura antigua, las humanidades y la cultura greco-romana.

Posteriormente se presenta como la tendencia a efectuar el análisis del hombre como un ente natural pero desgajado del carácter sobrenaturalista promovido por el cristianismo. Pone su atención en el valor del hombre y su derecho a la felicidad, la libertad y el pleno desarrollo de sus capacidades. Esta concepción y la proyección con respecto al hombre real han dependido de la época, de las luchas de clase en cada situación histórico - concreta.

En sentido general, el humanismo expresa el respeto a la dignidad y a los derechos del hombre, la preocupación por el bien de las personas y

su desarrollo multifacético. El humanismo es contrario al fanatismo, la intolerancia y la falta de respeto a los puntos de vista y conocimientos de otras personas.

Surge como consecuencia de la necesidad histórico - social. Como cultura se presenta en el renacimiento, que constituye el tránsito hacia una nueva formación económico - social: el capitalismo, en este se gestan las primeras configuraciones de una economía de mercado y manufactureras. Aparece una nueva clase: el burgués, cuyo interés esencial es formar al hombre hábil para el comercio. En este período, se manifiesta la ideología burguesa que lucha contra el feudalismo y su filosofía escolástica y proclama la libertad del ser humano y el derecho del hombre al disfrute y satisfacción de sus necesidades terrenales.

El humanismo burgués llegó a su fortalecimiento a partir de la actuación de los iluministas del siglo XVIII que proclamaron y defendieron el derecho de los hombres al desarrollo libre de su naturaleza interna.

Aunque el humanismo burgués tiene en cuenta al ser humano como elemento esencial, es limitado, pues considera solo al hombre de la clase dominante, de la élite, basa sus ideales humanísticos en la propiedad privada y el individualismo y no hace referencia a las condiciones materiales de vida de los trabajadores, pasa por alto la libertad real de estos. De ahí la contradicción entre las consignas humanistas burguesas y su aplicación real en la sociedad capitalista. El humanismo cualitativamente nuevo es el socialista, cuya base teórica es la filosofía marxista - leninista del hombre y su libertad es la emancipación de los trabajadores de la explotación social y la edificación de una sociedad más justa sobre la base de una relación verdaderamente humana.

En la obra de Marx, con el desarrollo de la concepción materialista de la historia y la doctrina económica sobre el modo de producción

capitalista, se ofrecen principios científicos que permiten solucionar los problemas humanos.

Las concepciones anteriores a Marx en relación con el hombre tenían un carácter especulativo, en el sentido de ser humanismo abstracto, una antropología que consideraba la esencia humana como algo dado de una vez y para siempre, que se presentaba en cada uno de los individuos. Esta esencia conducía a una individualidad abstracta y por tanto fuera de la historia. Marx (1975) al plantear que la esencia humana es el conjunto de sus relaciones sociales y, por tanto, la historia de los hombres es la historia de su propia actividad en la interacción con el mundo natural - social, sustituye el hombre abstracto por el real. De aquí que el humanismo marxista resuelva la dicotomía hombre - sociedad como fuerzas tradicionalmente opuestas y hostiles.

La evolución de la concepción humanista no solo tiene interés histórico, sino que muestra vigencia, puesto que dicha concepción en la psicología humanista posee carácter burgués y constituye uno de sus aspectos más criticables.

El movimiento humanista en psicología ha recibido diferentes nombres: “tercera fuerza”, “teorías de la autoactualización”, “de las psicologías del yo”, del movimiento norteamericano por el “desarrollo del potencial humano”.

Estas denominaciones pueden ser integradas en el nombre general de la psicología humanista, adoptadas por los iniciadores del movimiento con el objetivo de resaltar las características que lo diferencian de las corrientes predominantes en la psicología norteamericana de los años 60. Dentro de estos iniciadores se encuentran: Rogers, Maslow, Mey, Gordon W, Allport, Murray, Murphy, Kelly, Charlotte, Bùhler, los cuales constituyeron el movimiento en una conferencia celebrada en California en 1964.

El surgimiento del movimiento no solo estuvo relacionado con causas vinculadas al desarrollo interno de la psicología, sino como una necesidad histórica frente a un capitalismo agresivo.

Los participantes en la conferencia de Saybrook, California, 1964, apoyados en su experiencia, se opusieron abiertamente a la teoría del hombre del Conductismo y al psicoanálisis ortodoxo; estaban convencidos de que aquellos no trataban a los seres humanos como tales, ni tenían que ver con los problemas reales de la vida. Según los fundadores del movimiento, la ciencia psicológica era patrimonio de los conductistas con sus enfoques mecanicistas y su ignorancia de la mente. Los enfoques psicoanalistas del hombre y su subjetividad fueron considerados dogmáticos y fatalistas. Por tanto, los humanistas se proponían conciliar ciencia y mente, hacer una psicología más humana, darle un lugar científico a la mente.

La psicología humanista se gestó en contacto con la filosofía existencialista, la cual trata de crear una concepción del mundo que se correspondiera con los criterios de la intelectualidad burguesa y surge para plantearse la cuestión de cómo debe vivir el hombre frente a las catástrofes históricas cuando ha perdido las ilusiones liberales progresistas.

Los existencialistas desde la posición de un individualismo burgués tratan de resolver los problemas de la vida humana y el punto de partida de sus reflexiones filosóficas es el individuo solitario, eternamente aislado, cuyos intereses se centran en él mismo, en su propia existencia. Para ellos los problemas “existenciales” son problemas que se desprenden de la existencia del hombre y por tanto deben despertar un interés personal, subjetivo y emocional.

De forma resumida, los puntos comunes entre los humanistas y que caracterizan al movimiento como tal, están:

1. Reconocer al hombre como persona.
2. Enfatizar en las cualidades positivas y orientadas al desarrollo del “yo”.
3. Ven a la persona en su singularidad, como ser irrepetible y se interpreta de manera holística e ideográfica la personalidad.
4. Destacan el componente experiencial de las acciones humanas.
5. Resaltan la importancia de la empatía, las cualidades humanas y honestidad del educador o terapeuta.
6. Recalca la relación de persona a persona.
7. Subrayan la importancia de facilitar que las personas se reconozcan y acepten a sí mismo.
8. Ponen énfasis en las prácticas grupales, como facilitadoras del desarrollo personal.
9. Admiten que la persona es portadora de fuerzas, potencialidades para la autorrealización.
10. Consideran la autodeterminación, como un mecanismo fundamental para el desarrollo psicológico, de ahí que se sustituyen las causas, por propósitos e intereses.
11. Distinguen los valores, como factores, como factores que ocupan una posición central en el desarrollo humano.
12. Conceden al hombre la responsabilidad de su vida y futuro, insistiendo en el presente.

Dentro de las valoraciones críticas o limitaciones que consideramos posee este movimiento humanista podemos señalar, sin agotar a profundidad el tema, los siguientes:

- Posee un enfoque inatista.
- Manifiesta un individualismo creciente.
- El papel activo del hombre es limitado a él mismo, no manifestando su papel transformador ante el medio.

- Hay ahistoricismo en sus enfoques.
- Está presente el idealismo subjetivo, lo más importante es tratar de lograr la plenitud del hombre desde su existencia.
- Evidencia un marcado carácter elitista, propio del capitalismo en donde se gestó.
- Se sustenta filosóficamente en el existencialismo como corriente irracionalista burguesa.

Como dialécticos materialistas quisiéramos expresar los aspectos positivos del movimiento humanista en nuestra sociedad, tienen un valor importante y que la Educación Avanzada asume dentro de sus presupuestos teóricos.

Formar generaciones que tengan un pensamiento independiente, que sean activos, estos elementos se evidencian en la sistematización en la práctica de las alternativas de la Educación Avanzada, dentro de las que están sus formas, tecnologías, estrategias e instrumentos y que propician la producción de conocimientos y valores en sus usuarios. Propiciar que las personas sean capaces y sensibles, son cualidades que busca la Educación Avanzada en su objeto cuando plantea “(..) modelar un proyecto de mejoramiento profesional y humano en todos los recursos laborales y de la comunidad”. (Añorga J. , 1997)

Como parte del análisis de las principales tendencias que caracterizan la Educación Avanzada realizado por diferentes investigadores, a continuación, nos referimos a una regularidad que surgió en el camino investigativo recorrido para la modelación de la Educación Avanzada, en tanto partimos de lo concreto - real; o sea los problemas en la superación de los profesores universitarios, “arribando de nuevo a esta por la vía del pensamiento” y “en una concepción teórica general”. (Valcárcel, 1998)

Partiendo de que la esencia de un proceso investigado, no se muestra de un modo superficial, ni en los hechos o fenómenos (etapa fact-perceptiva de la investigación), considerando como Regularidad, aquella que “expresa cierto grado de obligatoriedad en las relaciones de carácter causal, necesaria y estable, entre los fenómenos y propiedades del mundo objetivo, lo que implica que un cambio de algún aspecto exige la transformación de otro” (Valcárcel, 1998); de forma tal que tratamos de superar la etapa descriptiva de esta investigación (Modelo de Tránsito) hacia una etapa superior (Modelo Ideal) donde se puedan esbozar las regularidades del proceso de mejoramiento profesional y humano de los Recursos Laborales y de la comunidad, evidenciando el carácter futurista de la Educación Avanzada que prevé, sobre la base del comportamiento del proceso de mejoramiento de los Recursos Humanos, los nuevos fenómenos y desafíos que imponen las cambiantes condiciones socioeconómicas y ecológicas por las que transita el mundo actual.

La regularidad que proponemos se corresponde con las características de la Educación Avanzada, como sistema educativo y paradigma alternativo, pudiéndose apreciar: en los resultados de un grupo de investigaciones en que han participado los autores.

El carácter humanista de la Educación Avanzada, visto a través de sus formas, tecnologías, instrumentos y estrategias, se convierte en la regularidad manifiesta durante las investigaciones de esta teoría, partiendo de los presupuestos del Humanismo entendido desde el punto de vista filosófico como el

(...) conjunto de criterios que expresan el respeto a la dignidad y los derechos del hombre, en valor como personalidad, la preocupación por el bien de la gente, su desarrollo multifacético y la

creación de las condiciones sociales favorables para el hombre.
(Valcárcel, 1998)

Dentro de estos derechos se encuentra el referido a la posibilidad de Educarse y que para los profesionales a tenor de que la universidad no gradúa para toda la vida, en la Educación Avanzada encuentran esta alternativa educativa.

Ahora bien, heredamos de la Psicología de la etapa más contemporánea, conocida también como de Tercera Fuerza (Del Pino, 1995), la manifestación del Humanismo en aquellos trabajos donde se destaca el aspecto consciente del hombre, la confianza en las fuerzas inherentes a él, en los que se piensa en formas de intervenir con los hombres como sujetos, a partir de técnicas grupales, donde prima la comunicación y el establecimiento de las relaciones interpersonales, a todo ello va la Educación Avanzada cuando en sus etapas se reconocen momentos o espacios para la “Familiarización, Sensibilización y Reflexión” y para la “Concientización, Interiorización y Exploración”; buscando un enfoque personológico en sus alternativas, dicho enfoque parte de un principio de la Psicología, muy utilizado en nuestros días que es el Explicativo de la Personalidad, en el que se trata de ver al hombre involucrado en un sistema, la forma en que funciona y se regula su personalidad analizando cuál es el estilo de asumir un problema; preocupándonos menos por los elementos de la estructura de la personalidad. A manera de conclusiones podemos plantear que el movimiento humanista o de tercera fuerza en psicología constituyó una teoría avanzada en relación con las anteriores (constructivistas, psicoanalistas y otras), pues puso en su justo lugar el complejo proceso de la subjetividad humana.

En la Educación Avanzada, el carácter humanista se traduce en:

- Preparar al sujeto como elemento activo en la solución de problemas, analizando cómo personaliza los conocimientos, lo que

tiene que ver con la producción de conocimientos de estos profesionales y con su creatividad, manifiesta en la "... libertad del pensar, poder problematizar, cuestionarse y debatir" al decir de González Rey, F. (1996)

- La unidad de lo cognitivo y lo afectivo, donde el sujeto debe cuestionarse, si el conocimiento le será útil o no y ver si produce o no un cambio en su actuación profesional, destacando si este conocimiento es de su agrado o no. Muchas de estas transformaciones se evidencian en la actuación y sentimientos de los hombres y se propician en las dimensiones curriculares de las alternativas que con anterioridad explicitamos y donde la comunicación profesional con características de desarrollarla de forma individual, colectiva o grupal e interdisciplinaria, posibilita crear un clima favorable al cambio y a la desenajenación del hombre y del proceso que atiende.
- Involucrar a los sujetos con las alternativas de la Educación Avanzada, partiendo de la determinación de los problemas de los mismos en lo educativo, lo organizativo y lo investigativo, lo que hace que se dirijan acciones hacia el Trabajo Didáctico, el Trabajo Metodológico y el Trabajo Investigativo en función de sus individualidades.

El interés que la Educación Avanzada mediante sus alternativas (Formas, Tecnologías, Estrategias e Instrumentos) presta a los aspectos funcionales de la personalidad, rescatando los problemas de los vínculos interpersonales de los sujetos, buscando en la comunicación, una alternativa de solución a dichos problemas y considerando que "La facultad humana para asociarse conscientemente con fines de interés común es lo que nos diferencia de los animales" (Hart, 1996). Es importante mencionar la posibilidad de insertar el Proyecto Individual de

Mejoramiento Profesional y Humano; principal modelo que establece la Educación Avanzada para los profesionales o no de cualquier rama, en tanto que favorece los procesos de Interiorización y Concientización de los problemas de la interdisciplinariedad e inter-ciencia en la actuación y superación de estos Recursos Laborales, ratificando su identidad como profesional y buscando reforzar el amor por su vocación y profesión y como hemos repetido en otras ocasiones “lo hace sentirse gente”. Nuestro país requiere cada vez más, de fuerzas humanas, organizadas, conscientes y motivadas; se necesitan personas capaces de conocerse a sí mismos y saber dirigir sus vidas por el camino que responsablemente hayan elegido, personas creativas, interesados y capaces de anteponer a los intereses materiales, aquellos que tienen que ver con los más altos valores humanos. La actividad libre y transformadora del hombre no es antagónica en su determinación histórico-social o la realización individual no es antagónica al colectivismo y sociedad. El hombre es más pleno cuanto más se inserte en la vida concreta y luche por una mejor sociedad.

Un Ejemplo en el que se pone de manifiesto el enfoque humanista de nuestro Proyecto Educativo, visto a través de los resultados se pudo constatar en la recientemente concluida investigación realizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina, dirigida a la Evaluación de la Calidad de la Educación.

De acuerdo con los resultados académicos obtenidos (Pruebas de Matemática y Lenguaje); Cuba se encuentra sola en un primer grupo de América Latina, cuya mediana casi coincide con el doble de los resultados obtenidos por el resto de los 14 países muestreados del área (Chile, Argentina, Brasil y otros). Paralelamente, Cuba liderea resultados a factores asociados al rendimiento académico. Entre tales resultados se destacan:

- Porcentaje de alumnos que han repetido al menos un grado.
- Brecha Urbano-Rural.
- Participación de los padres en la Escuela.
- Escolaridad de los padres.
- Formación del personal docente y otros.

Precisamente a este último factor es que la Educación Avanzada dedica sus mayores esfuerzos.

La Educación Avanzada, sustentada en la Filosofía Marxista-Leninista y Martiana y con el apoyo de nuestra psicología de orientación marxista, representa la forma más elevada del humanismo, pues combina en un todo orgánico: filosofía y realidad; revolución y actividad; para la creación de condiciones en las cuales el hombre puede desarrollarse profesional y humanamente y hacer realidad la fórmula de amor de Martí “la única ley de la autoridad es el amor”.

Referencias

- Alvarez, C. (1998). *Pedagogía como ciencia o epistemología de la educación*. Editorial Felix Varela.
- Añorga, J. (1997). *Paradigma Educativo Alternativo: Educación Avanzada*. Habana: Material mimeografiado.
- Añorga, M. (1995). La Educación Avanzada: una teoría para el mejoramiento profesional y humano. *Boletín Educación Avanzada*.
- De la Torre, C. (2014). *Movimiento humanista en psicología*. Material mimeografiado. Del Pino, L. (1995). *Realidad virtual*. Madrid: Editorial: Paraninfo.
- Fernández, A. (1997). *La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador*. Habana: Tesis en opción al grado de Dr. en Ciencias Pedagógicas.

- García, G. (2002). *Compendio de Pedagogía*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, D. (1984). *Problemas filosóficos de la psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (1996). *Educación ética y transversalidad*. Madrid, España: Cuadernos de Pedagogía.
- González, F., & Valdés, H. (1994). *Psicología humanista, actualidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Granma. (1999). *Informe de la UNESCO relacionado con "La Evaluación de la Calidad de la Educación"*. Habana, Cuba: UNESCO.
- Hart, H. (1996). *Identidad vs Globalización. Hacia una ética humanista en la postmodernidad*. La Habana: Discurso de clausura al II Encuentro Iberoamericano Comunidad '96.
- Martí, J. (1894). *El Alma de la Revolución y el deber de Cuba en América. Obras completas. Volumen 3. Política y Revolución III*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos. Asociación de Cine Radio y TV. Unión Nacional de Escritores y Artistas.
- Marx, C. (1975). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 4ta Edición.
- Reinoso, C. (1998). *Aproximación crítica al movimiento humanista en psicología*. La Habana: Material impreso. ISPEJV.
- Tuner, L. (1996). *Martí y la Educación*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. Tuner, L. (1996). The Europeanization of Labour: Structure before Action. *European Journal of Industrial Relations*.

Valcárcel, N. (1998). *Estrategia Interdisciplinaria de Superación para profesores de la Enseñanza Media*. Habana: Tesis en opción al grado de Dr. en ciencias Pedagógicas.

Viciedo, C., & García, A. (1993). *La introducción y Generalización de Resultados de las Ciencias Sociales en Cuba. Algunas experiencias relacionadas con la investigación educativa*. La Habana: Pedagogía.

Metodología para la determinación de problemas educativos.



Capítulo **XI**

Capítulo 11. Metodología para la determinación de problemas educativos

Con el surgimiento del hombre, al irse convirtiendo mediante sus relaciones en un ser social, se presenta en su desarrollo, contradicciones, que se fueron transformando en necesidades, y producto de su propia inteligencia, aunque primitiva, le fue dando, soluciones, que luego pasaron a ser problemas que tenían que dar una solución más integral. Se pudiera presentar muchos ejemplos de los problemas que se resolvieron, pero precisamente producto de este mismo desarrollo se logra la evolución del hombre, ya en estos momentos después de transcurrir miles y miles de años, ese hombre, aunque más evolucionado, se encuentra ante nuevas necesidades, que tienden a convertirse en problemas, pero mediante el estudio realizado, ha creado nuevas vías para darle solución a los problemas, y una de estas vías es precisamente la creación de la “Metodología para la determinación de Problemas Educativos”.

El método aplicado más eficiente que supera la deficiencia detectada en otros métodos basado en un paradigma científico bajo un enfoque dialéctico materialista, a la realidad y asequible a la persona que dirige y que ejecuta los procesos de formación y superación. Este es el método es el Enfoque Sistémico como procedimiento para la determinación de problemas educativos en los profesionales de la Educación.

Según Kauffman (2001): El Enfoque de Sistema es

un proceso lógico mediante el cual se identifican necesidades, se adicionan problemas, se determinan los requisitos para la solución de problemas, se escogen soluciones entre las alternativas, se obtienen y aplican métodos y medios, se evalúan los resultados y se efectúan las revisiones que requiere todo o parte del sistema, de modo que se eliminen las carencias. (pág. 89).

Según Churchman (1993): Lo define como” (...) un método a través del cual se pueden identificar fallas en un sistema y aún determinar posibles alternativas de solución.” (pág. 89)

Antes de proseguir es muy importante definir, ¿qué entendemos por sistema?

Se da el nombre de sistema a un conjunto de elementos que cumplen tres condiciones:

1. Los elementos que están interrelacionados.
2. El comportamiento de cada elemento afecta el comportamiento del todo.
3. La forma en que el comportamiento de cada elemento afecta el comportamiento del todo depende de, al menos, uno de los demás elementos.

Se considera que el Enfoque de Sistema es un método muy útil para la solución de problemas, el diseño y estructuración del estudio de fenómenos de forma tal, que con el mínimo de recursos se logre un funcionamiento de todos los elementos que conforman el sistema objeto de estudio.

El procedimiento utilizado se caracteriza por ser un proceso mediante el cual se identifican necesidades y seleccionan problemas, proponiendo alternativas de solución, aplicando diferentes métodos, que se evalúan en sus resultados y se efectúan las necesarias correcciones.

Se define el concepto de necesidad como obligación, apuro, escasez, exigencia, situación conflictiva que surge en una parte o en el todo del sistema.

Es necesario el análisis de dos posiciones:

- ¿Dónde estamos actualmente?

- ¿Dónde deberíamos estar?

De la diferencia entre estas dos situaciones, se deben analizar:

- Las causas (educacionales, financieras, políticas, etc.).
- Problemas: estudiarlos todos hasta colocar a relieve la necesidad educativa.

Resulta necesario recopilar, analizar y establecer los rasgos fundamentales y más representativas del mundo real, el momento, las condiciones, las discrepancias, e identificarlas con los fines que se persiguen, no con los medios (muy importante no confundir; no es lo que queremos sino los fines de la institución).

Otro rasgo característico de esta metodología es incluir en alto grado de actuación a los participantes del proceso. Aplicar diversos métodos que ofrezcan la información necesaria encuestas, entrevistas, talleres, mesas redondas, cuestionarios, etc), para lograr establecer la necesidad de la información y garantizar su carácter abierto y participativo. Para eso se requiere de un determinado período de tiempo.

La metodología estudia los factores que intervienen en el proceso como naturaleza del estudiante, características de los profesores, los intereses de la institución, la sociedad en la que se proyecta, entre otros elementos.

Finalmente, la aplicación de la metodología ofrece:

- Determinación de valores reales de cada grupo.
- Determinación de valores deseados de cada grupo.
- Determinación de valores de cada grupo con relación a otros.
- Determinación de coincidencias y diferencias.

El modelo de declaración de necesidades requiere los resultados obtenidos. Se pueden diseñar diferentes modelos como el Inductivo, el

Deductivo y el tradicional, los mismos que son elaborados, aplicados y recreados por diversos autores; entre ellos mencionamos los modelos Kauffman, Conigan y Johnson.

Coincidimos en la conveniencia de aplicar creadoramente esta metodología, garantizando su carácter abierto y participativo.

La determinación de necesidades es algo que resulta básico para la superación de los recursos laborales, y en especial, para los maestros y profesores.

Por tanto, es preciso tomar conciencia de que antes de planificar la superación de los maestros y profesores se requiere de un verdadero estudio, de una investigación que permita identificar los problemas y necesidades reales que se confrontan y las formas adecuadas para solucionarlas.

Procedimiento empleado:

Todo lo anterior, nos planteó el reto de elaborar e iniciar la validación de una metodología para la determinación de necesidades en la superación que responda a las exigencias y realidades de nuestra sociedad.

Del propósito mencionado se derivaron dos tareas básicas:

- Elaboración de una metodología para la determinación de necesidades de superación más ajustada a nuestra realidad educativa a partir de un estudio teórico de los diferentes métodos conocidos.
- Validación en el sector educacional de la metodología seleccionada.

Las primeras acciones del grupo de investigadores se dirigieron al estudio de los diferentes métodos para la determinación de necesidades

e identificación de problemas y la selección de uno que a criterio del grupo superará las deficiencias antes apuntadas, concluyendo que la mayoría era importada de países desarrollados, de forma mecánica y acriticamente.

En nuestra búsqueda y valoración dentro de la literatura científica existente, encontramos en la Tecnología Educativa, uno de los elementos componentes de la sistematización de la enseñanza, un método que a juicio de los investigadores reunía el requisito de basarse en un paradigma científico sólido y bien fundamentado. Esto nos llevó al primer resultado de nuestro trabajo que fue la selección de un método que superará las deficiencias detectadas en otros, (practicismo, facilismo y esquematismo). Un método basado en un paradigma científico con un enfoque adecuado a la realidad y asequible al personal calificado encargado de la dirección y ejecución de los procesos de formación y superación continua. Este es el enfoque sistémico como paradigma metodológico para la determinación de necesidades en general, y muy particularmente las de superación, que nos interesan.

A continuación, pasamos a la formación y preparación de los grupos encargados de su aplicación, los que recibieron una sólida preparación teórica de forma que dominarán todos los presupuestos teóricos y tuvieran el entrenamiento práctico necesario y suficiente para aplicar la metodología propuesta.

Metodología utilizada:

El trabajo realizado nos llevó a asumir una Metodología válida y real a nuestra realidad social consistente en:

1. Determinar el segmento de la realidad objeto de estudio. -Estudio de su organización.

2. Determinar los elementos del sistema.
3. Fijar los componentes que integran cada uno de los elementos del sistema.
4. Seleccionar el modelo de determinación de necesidades a utilizar (inductivo o deductivo) de acuerdo a las características del sistema objeto de estudio.
5. Realizar la determinación de necesidades para cada elemento del sistema, estableciendo un orden de prioridad en acometer su solución, de acuerdo a la repercusión y magnitud del problema y necesidades dentro del sistema.
6. Delimitar el tipo de necesidad que hemos detectado y las vías de satisfacción de estas necesidades. Discriminando las que tienen su origen en problemas de formación y superación profesional, de las restantes. En el caso de las necesidades organizacionales, humanas, financieras y de recursos materiales se proponen recomendaciones y/o sugerencias para su solución a los niveles institucionales correspondientes.
7. Concluir el proceso de determinación de necesidades que nos pueda llevar a:
 - a. Rediseñar el sistema de superación.
 - b. Perfeccionar el sistema de superación
 - c. Reconocer que el sistema de superación actual satisface las demandas sociales.
8. Establecer el plan de acciones y medidas para dar solución a las necesidades y problemas que se presentan según el punto anterior.
9. Recomendar y/o sugerir a los niveles institucionales correspondientes las acciones y medias para enfrentar las necesidades organizacionales, financieras, humanas y de otro tipo detectadas.

Procedimiento de carácter general:

1. Estudio de los documentos, normativas, regulaciones, disposiciones y política de los organismos superiores.
2. Análisis ocupacional que nos permitan conocer las características del puesto de trabajo.
3. Valoración de los conocimientos, habilidades y destreza que poseen los trabajadores objeto de estudio.

Técnicas:

1. Técnicas de carácter cuantitativo para medir y registrar los distintos componentes del sistema.
2. Técnicas de carácter cualitativo que nos permitan valorar el funcionamiento del sistema.
3. La combinación adecuada de estas técnicas y su análisis y aplicación dialéctica nos permiten arribar a conclusiones.

Sobre la base de esta metodología, procedimos a brindar:

1.-Preparación técnica sólida del equipo de investigador es basado en el estudio crítico y dominio de las diferentes fuentes bibliográficas del tema, así como del estudio de las diferentes modelos para la determinación de necesidades, de forma que los investigadores puedan elaborar su propio modelo ajustados, al segmento de la realidad, (sistema en que iban a dirigir su trabajo). En esta preparación se incluye una fuerte preparación sobre Teoría de Sistemas y Enfoque Sistémico.

2.-Desarrollo de habilidades prácticas de los investigadores a través de la aplicación de un segmento de la realidad que les permita posteriormente ampliar su trabajo investigativo a su esfera de actuación.

Para dar cumplimiento a la segunda tarea trazamos una estrategia que nos permita validar la metodología propuesta en diferentes grupos que laboran en los distintos subsistemas de la educación y en la producción.

Basados en esta experiencia arribamos a la conclusión de que resulta necesario que los grupos de trabajo encargados de la determinación de necesidades de formación y superación de personal debían ser grupos homogéneos de cursistas, es decir compañeros del mismo sector laboral y cuyos centros de trabajo estuvieran interesados en que se realizará la determinación de necesidades e identificación de problemas especialmente de superación, lo cual aseguraría los resultados a alcanzar.

La experiencia nos llevó a plantar que la primera etapa de preparación teórica del entrenamiento de postgrado tenga una duración de 80 horas como mínimo, siendo el tiempo ideal, el de 40 horas de métodos participativos combinados con un intenso estudio individual, donde se debe destacar la autopreparación de lo cursistas y donde los profesores entrenadores actúan más que como transmisores de conocimientos, como facilitadores del proceso de aprendizaje teórico y puedan transmitir sus experiencias teórica prácticas y se propicie el trabajo creativo y la “construcción colectiva” a partir de las vivencias de cada uno de los cursistas. Nunca un curso de postgrado puede sustituir esta etapa.

La preparación teórica en la primera etapa debe realizarse forma intensiva, lo cual facilita la preparación teórica práctica. Durante la segunda etapa, los cursistas tienen consultas periódicas con los profesores entrenadores para aclarar y evolucionar las dificultades que puedan presentarse en el trabajo de aplicación.

Es importante declarar que todos los presupuestos antes señalados deben dar al especialista en formación en determinación de necesida-

des con enfoque sistémico, la suficiente preparación teórica, de forma tal que le puede claro que el trabajo debe ser dirigido a solucionar no sólo las necesidades manifiestas que afloran rápidamente por estar vinculadas a la preparación previa para el desempeño de un puesto de trabajo, sino a investigar profundamente y “poner a la luz” las necesidades encubiertas o latentes vinculadas al ejercicio de las funciones del puesto de trabajo que se investiga.

En nuestro caso, proponemos siempre tomar fundamentalmente aquellas necesidades y problemas cuya solución pueda llevarse a cabo total o parcialmente a través de la superación del personal docente, con esta información se elabora el plan de superación o el convenio de trabajo de cada maestro y auxiliar pedagógica, planificándose la superación a cada cual, en lo que necesita según un orden de prioridad, ajustado a las necesidades individuales y colectivas.

Los restantes problemas y necesidades de tipo organizacional, financiero o de recursos materiales y/o humanos son analizados en el equipo y en forma de sugerencias y/o recomendaciones son entregadas a los niveles educacionales correspondientes para que acometa su solución.

Hasta el momento se pueden señalar los siguientes resultados del trabajo del equipo de investigadores.

1. Selección de una metodología adecuada, adaptada a las condiciones de nuestra realidad y apoyada en el enfoque sistémico como paradigma metodología para la determinación de necesidades.
2. Un programa de preparación teórica sólida, donde se conozcan todos los presupuestos teóricos y se desarrollen las habilidades prácticas.

3. La capacitación en la metodología a través de una preparación teórica inicial intensiva utilizando métodos participativos combinados con el estudio individual, seguido de una segunda etapa de aplicación de los conocimientos y desarrollo de habilidades prácticas de un sistema determinado.

Análisis ocupacional para la aplicación de la metodología:

1. Método de la detección de necesidades de superación.

En términos esenciales, el método que se utiliza en la detección de necesidades de superación es el de la comparación entre el contenido ideal de un puesto y la formación actual del personal que desempeña dicho puesto.

Se confrontan los conocimientos, habilidades y actitudes que corresponden a una ocupación, con los conocimientos, habilidades y aptitudes del personal. Idealmente, la diferencia entre ambos elementos dará por resultado las necesidades de superación. Para determinar dichas necesidades, el procedimiento general sería: a) definir funciones del puesto; b) determinar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar dicho puesto; c) identificar los conocimientos, habilidades y actitudes actuales del personal; d) determinar las necesidades de superación para cubrir las carencias y obsolescencias a formación del personal.

2. Tipo de necesidades de superación.

Antes de proceder a determinar las necesidades de superación, es necesario saber el tipo de necesidades que se van a detectar, para emplear el procedimiento adecuado.

Una clasificación importante de las necesidades de superación es la que establece la diferencia entre necesidades manifiesta y necesidades

latentes. Asumimos el término de Mendoza Núñez (2006) cuando dice de las necesidades manifiestas, que son

(...) aquellas necesidades que, por algún cambio en la estructura organizacional, por la movilidad del personal o como respuesta al avance tecnológico de la empresa” y después” el personal de nuevo ingreso, el que será ascendido o transferido, el que ocupará un puesto de nueva creación, los cambios de maquinarias, herramientas, métodos de trabajo y procedimientos, así como el establecimiento de nuevos estándares de actuación, representan necesidades manifiestas. La superación requerida para atender tales necesidades ha recibido el nombre de preventiva. (pág. 91)

Por otro lado, según el mismo autor,

Las necesidades encubiertas (latentes) se dan en el caso en que los trabajadores ocupan normalmente sus puestos y presentan problemas de desempeño, derivados de la falta obsolescencia de conocimiento, habilidades o actitudes. En este caso, el personal continuará indefinidamente en supuesto y las acciones de capacitación que presenten se denominarán correctivas, dado que pretenden resolver la problemática existente. (pág. 3: 91)

En el caso de las necesidades de capacitación docente, es claro que éstas pueden ser manifiestas para los docentes de nuevo ingreso, quienes deben participar en la capacitación preventiva para conocer las características del programa educativo en el que se van a desempeñar. Este es el caso, también, cuando en un sistema educativo se introduce algún cambio en sus planes y programas de estudio. O cuando tiene lugar cualquier medida tendiente a la optimización del sistema que involucre directa o indirectamente el desempeño de los agentes educativos.

En cambios, hablaremos de necesidades latentes para referirnos a aquellas que se derivan de los problemas de carencias, obsolescencia de conocimientos, habilidades o actitudes de los docentes en el desempeño de su puesto, son éstas las necesidades de capacitación que es necesario detectar mediante un proceso sistemático, ya que no son evidentes como en el caso de las manifiestas.

Estableciendo esta distinción entre necesidades de capacitación manifiestas y latentes, podemos convenir en denominar capacitación inicial a las acciones instrucciones dirigidas a personal de nuevo ingreso y capacitación permanente a aquella cuyos destinatarios con personal en servicio.

3. Necesidades de superación docente.

En la formación del personal docente es necesario distinguir dos grandes áreas: aquella que se refiere a la didáctica y la referida al área o disciplina de conocimiento que se va a enseñar. Aunque puede existir relación entre estas dos áreas, es preciso diferenciarlas con claridad.

Son conocidos los casos de docentes, que a pesar de ser especialistas en su materia poseen una escasa formación en didáctica, lo que dificulta el proceso de enseñanza- aprendizaje. También son frecuentes los casos de profesores que, poseyendo una adecuada formación didáctica, requieren de una actualización en el conocimiento de su materia, en otras palabras, debemos partir de la distinción elemental en la tarea docente, que diferencia el “que se va a enseñar” del “cómo se va a enseñar”. El primer elemento se refiere a los contenidos de un programa instruccional, y el segundo, a la estrategia didáctica y a las técnicas de enseñanza.

Es muy importante resaltar que ambas áreas se derivan necesariamente de la estructura curricular de un programa educativo y que ésta debe

ser la base de análisis ocupacional en la detección de necesidades de capacitación docente.

El curriculum, que es la base para la planificación de cualquier curso, debe idealmente ofrecer criterios para la selección de los contenidos “que se va a enseñar”); para el desarrollo de una estrategia de enseñanza (“cómo se va a enseñar”); para la secuencia de los contenidos (en qué orden). Asimismo, debe proporcionar principios para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y una justificación de los propósitos educativos. Si esto es así, bastará analizar dicha estructura curricular para derivar de ella, las funciones de los docentes de ese programa educativo. Esas funciones estarían implícitas en los objetivos, planes y programas de estudio, y, más específicamente, en el programa del curso o en la carta descriptiva del mismo.

Por supuesto que las funciones de un docente dependen del nivel y la modalidad educativa de que se trate: no es lo mismo la tarea de un instructor de capacitación, que la de un profesor de educación básica. Esto es claro desde la misma terminología que se emplea para denominar a los educadores en los distintos programas educativos: profesor, instructor (capacitación o adiestramiento), asesor (en enseñanza abierta), etc. Podríamos decir que cada nivel y/o modalidad de enseñanza responde a un determinado modelo pedagógico basado en determinados supuestos de orden teórico con respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje, y que define las funciones de la labor docente con referencia a las finalidades educativas, y en relación con el resto de los componentes del proceso educacional. De ahí la importancia de partir de la estructura curricular para la definición ideal de las funciones del docente.

4. Análisis ocupacional.

Un programa de acción educativa dirigida a la superación (en donde se incluye la capacitación), depende en gran medida, de la información

detallada que se tenga sobre la ocupación comprendida por dicho programa. Un trabajador no podrá ser debidamente capacitado a menos que los encargados de hacerlo conozcan suficientemente la naturaleza, las funciones, las responsabilidades y los factores inherentes al puesto que ocupa.

El contenido, la duración y las características del programa de superación, así como la selección del personal, dependen de un minucioso análisis ocupacional.

Cuando sabemos en qué consiste una ocupación determinada, podremos definir qué es lo que vamos a enseñar para capacitar al personal que la desempeña o superar sus dificultades.

El análisis ocupacional es, por tanto, el procedimiento que se emplea para realizar un inventario de todos los elementos que componen una ocupación. De ese inventario serán seleccionados los elementos que integrarán la materia de enseñanza.

El análisis ocupacional utiliza un conjunto de fundamentos, técnicas y procedimientos que permiten identificar; registrar y presentar la siguiente información en relación con las ocupaciones:

- a. las actividades realizadas por los trabajadores.
- b. los factores técnicos y ambientales característicos.
- c. las habilidades, conocimientos, funciones y exigencias requeridas en los trabajadores para un rendimiento satisfactorio.

El análisis ocupacional no constituye un fin en sí mismo. Tiene por objeto proporcionar información de entrada a una serie de procesos en los campos de la administración de personal, las relaciones industriales, la seguridad en el trabajo, la formación profesional y en otras áreas afines, se trata, por tanto, de un proceso cuyos productos van a constituir insumos para un gran número de aplicaciones.

5. Procedimientos de análisis ocupacional.

Antes de pasar a describir el procedimiento del análisis ocupacional, es necesario establecer que éste se aplica en el caso de la detección de necesidades de capacitación docente del tipo que denominamos latentes. Como ya hemos visto, estas necesidades no son evidentes como en el caso de las manifiestas. Para estas últimas, el procedimiento parte de identificar el tipo de necesidades en función de su extensión, reconociendo dos categorías:

- a. Necesidades relacionadas con algunas tareas de la docencia:
- b. Necesidades que implican un aprendizaje de la totalidad de las funciones del puesto docente.

La primera categoría se refiere, por ejemplo, a modificaciones en los programas de estudio con respecto al aprendizaje de determinada materia. Podemos citar el caso del cambio de enfoque en la enseñanza de la gramática en la tradicional para sustituirla por la llamada gramática estructural (basada en la moderna ciencia lingüística) y que suponía un cambio en las técnicas de enseñanza. La segunda categoría de necesidades de capacitación se refiere entre otros a los casos de personal docente de nuevo ingreso. Por ejemplo, un grupo de instructores que recién se incorporan a un programa de capacitación.

En el caso de la primera categoría de necesidades de superación se hace necesario establecer la descripción de las tareas que se derivan de la modificación al programa, con el de identificar las tareas en que es preciso capacitar. En el segundo caso - aprendizaje de la totalidad de las funciones del puesto docente - es necesario definir dichas funciones y clasificar las tareas que le corresponden diferenciando las que son básicas, de aquellas que deben incluirse en una segunda fase de

la capacitación, cuando el docente ya disponga de los conocimientos y habilidades básicas. En el caso de los profesores, se puede suponer que éstos cuentan ya con los conocimientos y habilidades básicas, por lo que la capacitación a ellos dirigida debe centrarse en las características de los planes y programas de estudio y en las otras funciones no relacionadas directamente con el desempeño docente.

Ahora abordaremos el procedimiento del análisis ocupacional, base de la detección de necesidades de capacitación, tal y como debe seguirse para el caso de las necesidades latentes o encubiertas.

El procedimiento de análisis ocupacional comprende generalmente cuatro pasos. Este es un procedimiento general que puede ser adaptado para la docencia. Como es lógico, existen variantes según estemos tratando una ocupación manual-operativa, por ejemplo: albañil, soldador, chofer, cocinero, sastre, etc.); de una ocupación administrativa (de supervisor, jefe de oficina, gerente, etc.) e intelectual pedagógica (de maestro, investigador, instructor, escritor, etc.)

En el primer caso, el análisis ocupacional parte de la descripción de tareas que se realizan al desempeñar una determinada ocupación; en el caso de los puestos administrativos e intelectual pedagógicos, lo ideal es partir de la descripción de funciones.

Como ha hemos visto, las funciones de un docente pueden estar previamente descritas o no, cuando no se han hecho explícitas, es necesario realizar un análisis de los documentos que definen su desempeño, como son los planes y programas de estudio y el modelo pedagógico en que se basa el sistema educativo.

En análisis ocupacional se inicia con la planificación de la investigación, que es el momento en el que definen los objetivos de la misma, se

estiman los recursos a ser empleados, se determina la muestra y se definen los tiempos en que se llevará a cabo. Este paso es muy importante porque en él se precisan los alcances de la investigación, así como sus límites, con respecto a estos puntos (objetivos, recursos, tiempos).

La finalidad del análisis de la estructura curricular es: determinar las funciones de una ocupación docente.

No es poco frecuente el caso de profesores e instructores que trabajan únicamente con base en un temario de curso, puede ser necesario recurrir a la información que directamente pueden proporcionar los mismos agentes educativos para definir provisionalmente las funciones docentes.

Lo importante es contar, de manera oportuna, con una primera definición de las funciones de la ocupación para poder llevar a cabo el análisis ocupacional, las funciones del puesto docente con las guías y los puntos de referencia con respecto a las cuales se analizan las tareas de un puesto, se determinan las tareas o las funciones críticas y se detectan las necesidades de capacitación.

Los documentos que pueden servir para definir las funciones son: planes y programas de estudio; cartas descriptivas; temarios; manuales; modelo pedagógico; entre otros.

Cuando los documentos disponibles sean insuficientes para describir las funciones de la docencia, se hace necesario entrevistar a los agentes educativos involucrados en el programa: docentes, coordinadores, jefes de área o departamento.

Una vez que se han definido las funciones del puesto docente, se puede proceder a realizar el llamado “trabajo de campo”, que consiste en la recolección de la información correspondiente. Para ello es necesario

empezar por la colección de técnicas y diseño de los instrumentos. Las técnicas que suelen ser más empleadas en la detección de cualquier necesidad de capacitación son, entre otros: entrevistas, cuestionario, pruebas de desempeño observación, reuniones tipo cursillos, encuesta, lista de verificación, lluvia de ideas, aunque la selección de una técnica depende del tipo, características, finalidad de la indagación, es indudable que algunas técnicas son más pertinentes cuando la propuesta metodológica es de la investigación participativa.

El siguiente paso consiste en la aplicación de los instrumentos con la finalidad de obtener la información referida a la labor docente. Conviene precisar aquí, que los datos que buscan deben proporcionar elementos para:

1. Describir las funciones docentes,
2. Definir las tareas básicas del puesto;
3. Identificar las tareas y/o funciones críticas en el desempeño docente (aquellas que no corresponden prácticamente a su definición, las que no se cumplen o presentan dificultades para cumplirse, etc.)
4. Discriminar los problemas relativos al desempeño docente que puedan solucionarse con la superación.

Retomando la especificación de las dos áreas fundamentales en la labor docente, disciplina o materia que se enseña y didáctica de la enseñanza, podemos formular algunos criterios para el análisis del desempeño docente.

En el caso de la calificación de educandos con respecto a su materia o área de conocimiento es conveniente determinar cuáles son los contenidos programáticos que representarán mayor dificultad para su aprendizaje. Esta información puede ser aportada directamente por los

docentes y también se puede obtener recurriendo a los resultados de evaluaciones parciales. Otro punto importante en este sentido sería identificar los contenidos relevantes del programa.

Con respecto a la cuestión didáctica, el análisis ocupacional podría tomar en consideración algunos elementos importantes como son: el procedimiento general (si existe) de la clase, asesoría o jornada importantes o básicas, las técnicas didácticas (exposición oral, dinámicas grupales, demostraciones, experimentación, etc.) empleadas por el docente. También puede ser importante tener presentes los objetivos de aprendizaje, así como el tipo de actividades realizadas por los educandos: lectura, redacción, ejercicios, experimentación, investigación, etc.

Una vez que se ha recolectado la información, la siguiente etapa consiste en su procesamiento. En este momento se realizan el análisis y la síntesis de la información recabada con el propósito de establecer los siguientes elementos:

I) Análisis de funciones. Con base en la definición previa y la información obtenida con los instrumentos, se verifica la correspondencia entre las funciones docente y su desempeño. En este momento se puede inclusive introducir ajustes o modificaciones en la definición provisional de funciones, de acuerdo con los resultados de la aplicación de los instrumentos.

II) Análisis de tareas. Nos referimos claro está, a las tareas básicas del puesto del docente, las mismas que serán posibles identificar con la información disponible.

El análisis de las tareas consistirá, también, en referir éstas a la función correspondiente, el objetivo de aprendizaje que se persigue, y a la técnica didáctica empleada.

III) Funciones y tareas críticas. Se trata de las funciones y tareas que presentan mayores dificultades para su realización. En

este momento se deben discriminar las funciones y tareas críticas, cuya optimización depende de la capacitación de aquellas que requieren de otro tipo de soluciones.

Los resultados del análisis ocupacional deberán presentarse en un informe final que será la base, el punto de partida de los programas para la capacitación docente. Deberá comprender los siguientes apartados:

1. Características y requisitos de la ocupación. Aquí deberá describirse con precisión a la ocupación docente de que se trate, empezando por la información referida a las características del programa educativo, perfil de entrada; nivel y grado: modalidad, los objetivos generales y terminales, perfil del egresado. Después se presentan las características de la ocupación: funciones y tareas básicas, de acuerdo a los resultados del análisis ocupacional.
2. Características y requisitos del docente. En este apartado se describen los elementos psicológicos y de formación que define idealmente al docente del programa educativo; nivel académico; experiencia profesional; conocimientos; habilidades y actitudes.

Estos dos primeros apartados configuran el perfil ocupacional del puesto docente.

1. Por último, se describen las necesidades de superación docente, indicando las funciones y tareas críticas en las que se hace necesario la capacitación. Se pueden presentar también, recomendaciones con respecto a las acciones que se pueden desarrollar para enfrentar las otras tareas críticas, cuya solución no depende de la superación.

Para la aplicación de esta metodología para la determinación de problemas educativos en los recursos laborales del sector educacional,

constituye una barrera por parte de los introductores de la metodología o los funcionarios encargados de organizar la superación, la elaboración de los instrumentos o técnicas para la detección de las necesidades educativas, hacia esa dirección nos encaminamos seguidamente.

Referencias

Churchman, W. (1993). *El Enfoque de Sistemas*. México : Editorial Diana. Kaufman, A., & Rodríguez, M. (2001). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana. Mendoza, A. (2006). *Manual para determinar Necesidades de Capacitación*. México

D.F.: Editorial Trillas.

**Las herramientas de la
investigación, más allá de lo
que nos reporta empíricamente.**

Capítulo **XII**

Capítulo 12.- Las herramientas de la investigación, más allá de lo que nos reporta empíricamente.

Gestión del Mejoramiento Profesional y Humano de los recursos laborales del sector educacional” Universidad Pedagógica.

Los logros de la educación cubana se cuentan sin dudas entre los éxitos más relevantes de nuestra Revolución. Estos pueden sintetizarse en primer lugar en que la educación se convirtió para nuestro pueblo en un verdadero y realizable derecho y deber de todo ciudadano, por eso en nuestro país Revolución y Educación han devenido en una unidad dialéctica en el difícil empeño de construir una vida mejor, una ciudadanía más plena, un hombre más feliz.

En las últimas décadas la humanidad ha experimentado transformaciones en las esferas económicas, científicas, sociales y políticas de manera acelerada, por tal motivo nuestro país que ha construido el proyecto pedagógico en difíciles condiciones económicas y bajo la presión y agresividad del gobierno de la nación más poderosa del mundo, ha aprendido que el desarrollo educacional de un país no depende solo de la riqueza o pobreza, pues por encima de las condiciones materiales está la voluntad política, la participación popular en torno al proyecto que se intenta construir, con tenacidad y trabajo.

La Educación como los demás procesos humanos, está afectada e influye en cambios políticos, económicos, científicos, éticos, ambientales y tecnológicos que forman parte de la coyuntura cubana actual.

En los últimos años, el contexto cubano ha sufrido diversos cambios que han repercutido en el desarrollo del Sistema Educacional del país, condicionados por la compleja situación internacional al entronizarse la Globalización como alternativa de desarrollo a partir del derrumbe

del campo socialista y su influencia con la realidad económica interna y en consecuencia ha surgido el fomento de actitudes, valores y conductas que son contrarias al modelo de sociedad que aspira a desarrollarse y que hoy coexisten en la Sociedad Cubana.

La situación anteriormente expuesta, demanda de una urgente atención de todos los especialistas que directa o indirectamente se relacionan con la educación; muy especialmente los responsables de la educación permanente de los profesores, por lo que se exige de ellos una actuación fundamentada en una ética y un sistema de conocimientos e instrumentaciones profesionales que les permitan asumir con éxito la responsabilidad a ellos encomendadas.

Lo antes expuesto, es consecuente con lo planteado por nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz (1978) cuando plantea que “(...) el esfuerzo educacional tiene que estar encaminado a elevar la calidad de la enseñanza y la educación”.

Para lograr este objetivo se necesita contar con un personal calificado y preparado, lo que le posibilitará enfrentarse a los desafíos de la transformación actual de la Educación Cubana.

La Educación Avanzada, como Paradigma Educativo, proporciona las alternativas para el continuo mejoramiento profesional y humano de todos los recursos laborales y de la comunidad con independencia del sector laboral que ocupa. (Añorga J., 1999)

Estas alternativas se dirigen a la búsqueda de solución a los problemas de los profesores-maestros, para lo cual propone indicadores hacia la excelencia que debe aspirarse para la elevación de la profesionalidad en las universidades y en el entorno de la escuela y de esta manera poder contribuir a garantizar el desarrollo del pensamiento y de los sentimientos de las nuevas generaciones.

Por las particularidades de los métodos de la Educación Avanzada que sitúa al sujeto, en el centro del objeto de estudio del curriculum se convierte: “(...) la teoría en método y cualidad para cualquier sistema educativo.” (Oliva, 1997)

Según lo planteado por la autora y colaboradores, quiere esto decir que permite dar valor generalizado y metodológico de la práctica social a partir del diseño de los procesos pedagógicos y de producción de conocimiento y valores que contribuyen al desarrollo de la inteligencia y los sentimientos.

Preparar los recursos humanos es una necesidad debido a que las exigencias actuales son aun superiores y multifacéticos, ya que como dijera Martí: “(...) el que sabe más vale más.” (Álvarez, 1976)

La superación es una necesidad que debe interiorizar cada docente para mejorar humanamente y profesionalmente, y es una tarea importante y decisiva en nuestro sistema educacional para lograr el mejoramiento cualitativo de la enseñanza, lo que nos permite formar íntegramente a nuestros educandos. Al superar al personal docente, se garantiza que adquiera un nivel de conocimientos filosóficos, pedagógicos, científicos y de dirección, que se corresponda con el desarrollo de la ciencia y la cultura contemporánea. Martí dijo: “(...) de una manera visible crecen los hombres cuando aprenden algo (...)” (Álvarez, 1976)

La superación del personal que tiene la misión de dirigir reviste una mayor importancia pues como dijera el apóstol, “(...) dirigir no se reduce a la mera costumbre de mandar y pelear; dirigir es prever, debemos prepararnos para prever el futuro.” (Álvarez, 1976).

En el desempeño profesional de los directivos, la superación le debe proporcionar una adecuada gestión de dirección y desarrolla su capacidad. “La misma no se puede ver como un hecho aislado, debe formar

parte de todo un sistema que permita garantizar mayores conocimientos” (Añorga J. , 1995). Es por ello que el proceso de evaluación de los efectos que se tienen de los procesos de superación permanente y continua, se convierten en premisa esencial para el desarrollo de investigaciones y proyectos que posibiliten valorar la calidad, eficiencia y eficacia de estos servicios educativos.

La práctica directiva cubana manteniendo su compromiso político, debe lograr a través de la utilización de nuevos métodos y estilos un mayor grado de participación, compromiso y responsabilidad de los recursos humanos en el que hacer de nuestras organizaciones. Lograr lo antes expuesto, dependerá en gran medida de la superación que se ofrezca a los dirigentes y a la aplicación de un sistema de acciones que permita evaluar el impacto en su desempeño. Se debe tener presente los conocimientos adquiridos, el desarrollo de habilidades y capacidades, debe provocar una influencia transformadora en el directivo.

Cuando se desea conocer los efectos de las diferentes formas de la superación empleada se recurre a la “evaluación del impacto” que no es más que la evaluación del efecto provocado por la superación recibida en el entorno. Ese efecto es el cambio social, el mejoramiento profesional, humano y laboral, lo que se mide positivamente cuando mejor sea el directivo, después de haber asistido a una forma de superación, cuando dirija acertadamente, tome decisiones correctas, posea una mayor capacidad para resolver los problemas de entorno.

Dentro de las variables que han permitido evaluar el impacto en los distintos subsistemas educativos y actores de los procesos de formación, está la evaluación del desempeño, elemento en la que centra la atención del presente resultado, aportando un análisis documental sobre las Pruebas de Desempeño a nivel mundial y la selección de los indicadores para la elaboración de las mismas.

A la evaluación del efecto provocado por la superación se le concede especial atención por algunos autores como lo expresado por el Dr. Víctor Cruz Cardona en el 2003 en su disertación en la sexta Junta Consultiva Iberoamericana sobre “Calidad de la información de avanzada, donde planteó; “() es importante el proceso de evaluación del impacto social en sus aciertos, carencias y deficiencias”. (Cruz, 2003), en ese mismo orden Añorga (2003), señala: “el proceso de postgrado requiere de una evaluación posterior a lo académico que indique en qué medida se logra un impacto social, transformador con nuevos conocimientos y habilidades adquiridos por lo profesional”. Hacia esa dirección se encamina el presente trabajo, particularizado en los procesos de evaluación del desempeño en aras tan disímiles como; los profesionales de la educación especial, los docentes de la enseñanza media y media superior, los maestros y directivos de la educación primaria, entre otros recursos humanos.

Los instrumentos de evaluación del desempeño.

La incorporación de nuestras sociedades subdesarrolladas al primer mundo depende en gran medida de la formación de sus recursos humanos y su constante superación. (Añorga J. , 1999).

Es significativo como los países desarrollados utilizan entre el 1 y 3 por ciento del producto interno bruto tanto, para la investigación y el desarrollo (Añorga J. , 1994), obligando a los países pobres, a consumir, adoptar y en el mejor de los casos renovar sus resultados científicos y tecnológicos, entran entonces las tecnologías de la información y la computación a modelar los nuevos sistemas de producción, y la propia organización del trabajo.

Resulta entonces, que los Recursos Humanos deben estar a la altura de esos nuevos requerimientos; entendiendo como recursos humanos son

“los seres humanos que conviven en un país y que poseen aptitudes, es decir competencias para el trabajo productivo y/o social, incluyendo las categorías de ocupados, trabajadores potenciales y de la comunidad” (Añorga J. , 1999). De esta forma la dinámica de la ciencia exige el constante desarrollo de los conocimientos sobre la base de la educación continua de los Recursos Humanos. (Añorga J. , 1998)

Si analizamos el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación como el conjunto de influencias que se ejercen sobre los individuos y su comportamiento social, se evidencia que el propósito del conjunto de ciencias que constituyen las ciencias de la educación persiguen formar y desarrollar el pensamiento y los sentimientos para el desarrollo espiritual del hombre, su preparación para la vida, el trabajo, la sociedad y su cultura, y estas emanan de las condiciones sociales de existencia, el desarrollo económico, el progreso y el crecimiento de los países.

La Educación Avanzada, que trabaja sobre los Recursos Humanos de un país, no sometidos al régimen escolar, propicia en su diseño curricular y en la organización del proceso, mediante sus diferentes alternativas la construcción y producción de conocimientos y valores que necesariamente se constatan en el desempeño laboral o profesional de sus egresados, la lógica de la investigación de este proceso de constatación radica en el análisis de lo concreto real (o modelo actuante) para mediante múltiples indagaciones empíricas y teóricas conformar el modelo ideal a partir de la determinación de variables y dimensiones que configuran las competencias de los sujetos de este proceso.

De esta forma para corroborar, o evaluar los resultados de los programas de Educación Avanzada, requerimos entre otros aspectos, la evaluación del desempeño, donde se manifiestan los modos de actuación y las competencias. También la evaluación del desempeño constituye

un elemento esencial en el proceso de determinación de problemas o diagnóstico de necesidades como otros le llaman, de forma tal, que, de un grupo de sujetos, en su práctica social, es prácticamente imprescindible la aplicación de la evaluación del desempeño, para poder constatar el estado actual de lo que sabe y lo que sabe hacer.

La evaluación del desempeño ha transitado por diferentes estadios y múltiples instrumentos han sido confeccionados con relación a este propósito, y propiamente en el sector educacional ha ido aparejado a las múltiples formas de preparación de maestros y profesores, de acuerdo con el desarrollo y transformaciones de la educación cubana. Se han evaluado las actividades de acuerdo con determinados parámetros de calidad y pertinencia, se evalúan a los profesores en el propio acto de su docencia, se evalúan las instituciones y, pero para llegar a la verdadera evaluación de impacto o transformación social de los programas, se requiere el paso por la evaluación del desempeño.

En el propio sector educacional, se han hecho propuestas para mejorar los procesos de evaluación profesoral, algunos de ellos dirigidas a la mejoría del docente su desarrollo potencial, la optimización de la actividad pedagógica y otras designadas a las mejoras de la enseñanza y la optimización del proceso docente educativo. (Añorga J. , 2000)

La evaluación del desempeño debe contribuir a la reflexión, motivación de las autoridades con relación a sus subordinados, para contribuir a los cambios en el orden personal que trasciendan en la mejoría de su conducta profesional, en su prospero mejoramiento profesional y humano, que esta internamente vinculado con sus competencias y capacidades para alcanzar la profesionalización.

Para la construcción de los variables e indicadores de cada uno de los modelos ideales de profesionalización que se elaboraron para poste-

riormente, construir los instrumentos de evaluación del desempeño, utilizamos las definiciones de mejoramiento, humano, profesional y laboral de Añorga, J y Col. (1999) (2003)

El modelo ideal ofrece Añorga, J y Valcárcel, (2004) y el instrumento modelo que ya había sido utilizado para la evaluación del desempeño de los egresados de la Maestría Educación Avanzada (1997), constituyeron elementos teóricos importante, las consideraciones de Luís Eduardo González (1996) del Centro Ínter universitario de desarrollo, presentados en la conferencia regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior, destacamos: el fomento al desarrollo de cada persona, a su integridad y diversidad; el fortalecimiento de una actitud crítica frente a lo dogmático y absoluto; el rechazo al conocimiento memorístico y la valoración de la creatividad y de la capacidad para adecuarse a situaciones nuevas y para innovar utilizando la información disponible, y las formas de organización de la vida cotidiana.

En la década de los sesenta en Estados Unidos uno de los fundadores del termino de competencia es el profesor de psicología de la Universidad de Harvard David Mc Clelland (1973), que en público en 1973 un trabajo que marca el inicio de la gestión por competencias a partir del desempeño, titulado “Seleccionar por la competencia y no por la inteligencia, donde expresa los problemas que confrontaba la selección del personal, basada en la evaluación de aptitudes intelectuales y las nuevas necesidades de la época. Diversos autores definen la relación entre desempeño y competencias, con fuerza señalan que las competencias se alcanzan, no solo con los aprendizajes, sino mediante el aprendizaje en situaciones concretas de trabajo de esta forma la OIT ha definido la competencia profesional, como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo.

De esta forma se hace evidente que, para trabajar sobre la formación de competencias, el punto de partida es justamente el desempeño. Las competencias, por tanto, integran el saber, el saber hacer y el ser, en función de actuar con eficiencia en los diferentes contextos de la vida laboral, social o personal. Resumiendo, la competencia comprende la capacidad, la integración, el conjunto de conocimientos destrezas, habilidades, actitudes, procedimientos, atributos, valores, capacidades, aspectos intelectuales, prácticos, éticos, actitudinales, afectivos, volitivos, estéticos, sociales y capacidades interactivos para un desempeño eficiente (Merlens, 1997) (Murcia, 1997). El proceso de profesionalización tiene su base en la formación inicial y lleva una base de conocimientos, propios de la disciplina o esfera de actuación específica, pero continua como proceso pedagógico profesional permanente que le permita avanzar ante las variables intercambiables que se manifiestan en el entorno social.

A continuación, presentamos las dimensiones e indicadores a emplear en las pruebas de desempeño y finalmente aparecerán anexados los instrumentos de evaluación del desempeño, tal y como se relacionan seguidamente:

- Maestros primarios: Directores y Maestros.
- Directores de Secundaria Básica y PGI.
- Profesores escuelas de Autismos.
- Profesores escuelas de Conducta.
- Profesores escuelas de Ciegos y Débiles Visuales.
- Profesores escuelas de ETP.
- Profesores escuelas de Estrabismo y Ambliopía.
- Profesores escuelas de Retraso Mental.
- Profesores escuelas de Sordos e Hipoacústicos.
- Profesores tutores de Especialidades Médicas.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño.

La sistematización realizada con anterioridad al tema de los instrumentos para la evaluación del desempeño de los recursos humanos, fruto de la revisión documental realizada por el equipo de colaboradores de este proyecto y la experiencia acumulada en estas valoraciones en diversos ámbitos laborales, nos permitieron identificar un conjunto de dimensiones e indicadores para las pruebas de desempeños de diferentes sujetos que proponemos a continuación:

Prueba de Desempeño para Maestros Primarios.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño:

Dirección del Trabajo Político e Ideológico.

- Dirección Política e Ideológica.
- Actualidad Nacional e Internacional.
- Trabajo con la Organización de Pioneros José Martí.

Trabajo con el Diagnóstico.

- Trabajo con el Diagnóstico.
- Desarrollo del Trabajo según el Diagnóstico.

Currículo.

- Organización Curricular.
- Visitas a Actividades Docentes.
- Tarea Docente.
- Control de la Tarea Docente.
- Empleo de la TV.

Funciones como Guía.

- Toma de decisiones en su colectivo escolar.
- Solución de problemas con su colectivo escolar.

Plan Individual.

- Superación.
- Documentación y Eventos.
- Resultados del Trabajo
- Presencia personal
- Asistencia y puntualidad.
- Relaciones humanas y clima de trabajo colectivo.
- Relaciones con grupos.
- Potenciales individuales en la superación.
- Exigencia y crítica.

Prueba de Desempeño para los Directores de Secundaria Básica.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño:

Político Ideológico.

- Dirección Política Ideológica.
- Actualidad Nacional e Internacional
- Trabajo con la Organización de Pioneros José Martí.

Técnica y Profesional.

- Trabajo de formación vocacional pedagógica.
- Desarrollo con el trabajo metodológico con el personal.
- Planeación.
- Organización
- Control.
- Toma de decisiones.
- Solución de problemas.
- Mando.
- Documentación y eventos.
- Resultados de trabajo.
- Área económica.

Liderazgo.

- Presencia personal.
- Asistencia y puntualidad.
- Relaciones humanas y clima de trabajo colectivo.
- Relaciones con grupos.
- Potencialidades individuales de superación.
- Exigencia y crítica.

Prueba de Desempeño Pedagógico Profesional para los profesores de Agronomía de la ETP.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño:

Dirección Político Ideológico.

- Política Ideológica.
- Actualidad Nacional e Internacional.
- Trabajo con la FEEM y la UJC.

Pedagógica Metodológica / Técnica y Profesional

- Solución de problemas y toma de decisiones
- Trabajo comunitario con la familia
- Desarrollo del trabajo con la aplicación de la Ciencia y la Técnica
- Utilización de las TIC
- Desarrollo del trabajo psicopedagógico y metodológico

Superación Profesional.

- Potencialidades individuales de superación.
- Resultados.

Científico Investigativa.

- Potencialidades para el trabajo científico investigativo.
- Participación en eventos.
- Producción intelectual.

Laboral

- Presencia personal.
- Asistencia y puntualidad.
- Relaciones humanas.
- Exigencia y crítica.

Prueba de Desempeño Profesional para los profesores de las escuelas de Conducta.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño:

Trabajo Político Ideológico.

- Dirección Política Ideológica
- Actualidad Nacional e Internacional / Historia
- Trabajo con la organización de pioneros José Martí

Trabajo con la Diversidad

- Trabajo con el Diagnóstico
- Dominio del tratamiento Psicopedagógico
- Trabajo interdisciplinario
- Desarrollo del trabajo según el diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo

Trabajo con el Currículo.

- Organización Curricular.
- Visitas a actividades docentes.
- Tarea docente.
- Control de la tarea docente.
- Empleo de la TV.

Funciones como Guía.

- Toma de decisiones con su colectivo escolar.

Trabajo con el Plan Individual.

- Superación.
- Funciones como profesor Tutor.
- Documentación y eventos.
- Resultados del Trabajo.

Liderazgo.

- Presencia personal.
- Asistencia y puntualidad.
- Relaciones humanas y clima de trabajo en colectivo.
- Potencialidades individuales en la superación.
- Relaciones con grupos.
- Exigencia y crítica.

Prueba de Desempeño Profesional para los Directores de la escuela Especial para Autismo.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño:

Trabajo Político Ideológico.

- Dirección Política Ideológica.
- Actualidad Nacional e Internacional / Historia.
- Trabajo con la organización de pioneros José Martí.

Trabajo con la Diversidad.

- Dominio de las técnicas de modificación de conducta.

Trabajo de Técnica Profesional.

- Trabajo con los profesores Tutores.
- Trabajo de Formación Vocacional Pedagógica.
- Plantación.
- Organización.

- Control.
- Toma de Decisiones.
- Solución de Problemas.
- Mando.
- Documentación y Eventos.
- Resultados del Trabajo.
- Área Económica.

Liderazgo.

- Presencia Personal.
- Asistencia y Puntualidad.
- Relaciones humanas y clima de trabajo en colectivo.
- Relaciones con grupos.
- Potencialidades Individuales en la superación.
- Exigencia y crítica.
- Solución de problemas en el colectivo escolar.

Trabajo con el Plan Individual.

- Superación.
- Documentación y Eventos.

Prueba de Desempeño Profesional de los profesores de las escuelas Especiales.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño:

Trabajo Político Ideológico.

- Dirección Política Ideológica.
- Actualidad Nacional e Internacional / Historia.
- Trabajo con la organización de pioneros José Martí.

Trabajo con la Diversidad.

- Trabajo con el Diagnóstico.

- Dominio del Tratamiento Auditivo.
- Desarrollo del trabajo según el diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo
- Comunicación y Lenguaje.

Trabajo con el Currículo.

- Organización curricular.
- Visitas a actividades docentes.
- Tarea docente.
- Control de la Tarea docente.
- Empleo de la TV.
- Toma de decisiones con su colectivo escolar.
- Solución de problemas en el colectivo escolar y disposición hacia la actividad.

Trabajo con el Plan Individual.

- Superación.
- Funciones como profesor tutor.
- Documentación y eventos.
- Resultados del trabajo.

Liderazgo.

- Presencia Personal.
- Asistencia y Puntualidad.
- Relaciones humanas y clima de trabajo en colectivo.
- Relaciones con grupos.
- Potencialidades Individuales en la superación.
- Exigencia y crítica.

Prueba de Desempeño Profesional de los profesores de las escuelas de Retraso Mental.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño:

Trabajo Político Ideológico

- Dirección Política Ideológica
- Actualidad Nacional e Internacional / Historia
- Trabajo con la organización de pioneros José Martí.

Trabajo con la Diversidad

- Trabajo con el Diagnóstico
- Formación Laboral
- Desarrollo del trabajo según el diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo
- Desarrollo del trabajo con las habilidades adaptativas.

Trabajo con el Currículo

- Organización curricular
- Visitas a actividades docentes
- Tarea docente
- Control de la Tarea docente
- Empleo de la TV
- Toma de decisiones con su colectivo escolar
- Solución de problemas en el colectivo escolar y disposición hacia la actividad.

Trabajo con el plan Individual.

- Superación.
- Funciones como Profesor-Tutor.
- Documentación y eventos.
- Resultados del trabajo.

Liderazgo.

- Presencia Personal.
- Asistencia y Puntualidad.

- Relaciones humanas y clima de trabajo en colectivo.
- Relaciones con grupos.
- Potencialidades Individuales en la superación.
- Exigencia y crítica.

Prueba de Desempeño Profesional de los profesores de las escuelas de Estrabismo y Ambliopía.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño:

Trabajo Político Ideológico.

- Dirección Política Ideológica.
- Actualidad Nacional e Internacional / Historia.
- Trabajo con la organización de pioneros José Martí.

Trabajo con la Diversidad.

- Trabajo con el Diagnóstico.
- Dominio del Tratamiento Oftalmológico.
- Desarrollo del trabajo según el diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo

Trabajo con el Currículo.

- Organización curricular.
- Visitas a actividades docentes.
- Tarea docente.
- Control de la Tarea docente.
- Empleo de la TV.
- Toma de decisiones con su colectivo escolar.
- Solución de problemas en el colectivo escolar y disposición hacia la actividad.

Trabajo con el plan Individual.

- Superación.
- Funciones como Profesor - Tutor.

- Documentación y eventos.
- Resultados del trabajo.

Liderazgo.

- Presencia Personal.
- Asistencia y Puntualidad.
- Relaciones humanas y clima de trabajo en colectivo.
- Relaciones con grupos.
- Potencialidades Individuales en la superación.
- Exigencia y crítica.

Prueba de Desempeño Profesional de los profesores de las escuelas Especiales.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño:

Trabajo Político Ideológico.

- Dirección Política Ideológica.
- Actualidad Nacional e Internacional / Historia.
- Trabajo con la organización de pioneros José Martí.

Trabajo con la Diversidad.

- Trabajo con el Diagnóstico.
- Dominio del Tránsito a Primaria.
- Desarrollo del trabajo según el diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo

Trabajo con el Currículo.

- Organización curricular.
- Visitas a actividades docentes.
- Tarea docente.
- Control de la Tarea docente.
- Empleo de la TV.

- Toma de decisiones con su colectivo escolar.
- Solución de problemas en el colectivo escolar y disposición hacia la actividad.

Trabajo con el plan Individual.

- Superación.
- Funciones como profesor Tutor.
- Documentación y eventos.
- Resultados del trabajo.

Liderazgo.

- Presencia Personal.
- Asistencia y Puntualidad.
- Relaciones humanas y clima de trabajo en colectivo.
- Relaciones con grupos.
- Potencialidades Individuales en la superación.
- Exigencia y crítica.

Prueba de Desempeño Profesional de los profesores de las escuelas de Ciegos y Débiles Visuales.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño:

Trabajo Político Ideológico.

- Dirección Política Ideológica.
- Actualidad Nacional e Internacional / Historia.
- Trabajo con la organización de pioneros José Martí.

Trabajo con la Diversidad

- Trabajo con el Diagnóstico.
- Trabajo por la Rehabilitación Visual.
- Trabajo Interdisciplinario.

- Desarrollo del trabajo según el diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo

Trabajo con el Currículo.

- Organización curricular.
- Visitas a actividades docentes.
- Tarea docente.
- Control de la Tarea docente.
- Empleo de la TV.
- Toma de decisiones con su colectivo escolar.
- Solución de problemas en el colectivo escolar y disposición hacia la actividad.

Trabajo con el plan Individual.

- Superación.
- Funciones como profesor Tutor.
- Documentación y eventos.
- Resultados del trabajo.

Liderazgo.

- Presencia Personal.
- Asistencia y Puntualidad.
- Relaciones humanas y clima de trabajo en colectivo.
- Relaciones con grupos.
- Potencialidades Individuales en la superación.
- Exigencia y crítica.

Prueba de Desempeño Profesional de los profesores de Historia de la Educación Técnica Profesional.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño:

Político Ideológico.

- Preparación Política Ideológica.

- Promotor de la Historia Patria e Internacional.
- Trabajo con la FEEM, FEU y UJC.
- Trabajo como profesor Guía.
- Trabajo con la Cátedra Martiana.

Técnico Profesional.

- Solución de problemas psicopedagógicos metodológicos del proceso de enseñanza, aprendizaje de la Historia de Cuba.
- La Interdisciplinariedad en la clase de Historia.
- Trabajo con la familia y la comunidad
- Aplicación de la Ciencia y la Técnica.
- Utilización de las TIC.
- La Microuniversidad.

Superación Profesional.

- Potencialidades individuales.
- Resultados de superación.

Científico investigativo.

- Potencialidad para el trabajo científico investigativa.
- Producción Intelectual.
- Participación en eventos científicos.

Liderazgo.

- Presencia Personal.
- Asistencia y Puntualidad.
- Relaciones humanas.
- Relaciones con grupos.
- Compromiso con Nuestra Historia, Cultura y el proyecto Socio cubano
- Exigencia y crítica.

Prueba de Desempeño de los Tutores de especialidades Médicas.

Dimensiones e Indicadores de las Pruebas de Desempeño:

Pedagógicas.

- Conocimiento y dominio de las tendencias pedagógicas contemporáneas.
- Habilidades como Mentor.
- Habilidades para promover resultados significativos.
- Capacidad para lograr el trabajo en equipo.

Didácticas.

- Capacidades para organizar y planificar el proceso tutorial.
- Habilidades para aplicar los métodos de control y asignación de tareas
- Conocimiento y aplicación de los métodos y procedimientos de la enseñanza
- Conocimientos y habilidades en estrategias de razonamiento formal

Comunicativas.

- Capacidad de intercambio de mensajes.
- Promover la motivación.
- Capacidades asertivas.

Científicos Investigativas.

- Visión científica del mundo.
- Nivel de actualización elevado.
- Capacidades innovadoras y de creación.
- Capacidad de Proyectar y conducir investigaciones.

En resumen:

1.- Los resultados planteados en el diseño de la investigación para este periodo fueron cumplidos, pues no solo se determinaron las dimensiones e indicadores para las pruebas de desempeño, sino que se elaboraron diez pruebas para diferentes sectores laborales y recursos humanos de nuestro sistema de educación.

2.- Cada una de estas pruebas responden a las exigencias del contexto actual, según las transformaciones, que en estos momentos se llevan a cabo en nuestro país, donde se lucha por elevar la eficiencia de la competencia laboral y humana tanto en ejecutivos como en los profesores que desarrollan el proceso para los diferentes sectores educacionales.

3.- Las evaluaciones del desempeño contribuyen a la reflexión, motivación de las autoridades con relación a sus subordinados, para contribuir a los cambios en el orden personal que trasciendan en la mejoría de su conducta profesional, en su prospero mejoramiento profesional y humano, que está internamente vinculado con sus competencias y capacidades para alcanzar la profesionalización.

Referencias

Álvarez, P. (1976). *Selección de Textos sobre Educación de José Martí*. Editorial de Ciencias Sociales.

Añorga, J. (1994). *Un proyecto para el mejoramiento de los Recursos Humanos y Laborales. Educación Avanzada. ¿Mito o Realidad?* Sucre. Bolivia: Edit. URMPSFcoX.

Añorga, J. (1995). *Teoría y Práctica sobre las Pruebas de Desempeño. Proyecto: "Evaluación del Impacto de las actividades de post-grado." Resultado 1*. La Habana, Cuba: ISPEJV.

- Añorga, J. (1998). *Las Ciencias de la Educación, la producción de conocimientos y el Currículum. (en soporte electrónico)*. Ciudad de la Habana, Cuba: Centro de Postgrado ISPEJV.
- Añorga, J. (1999). *La Teoría Alternativa: La Educación de Avanzada. Fundamentos teóricos- Prácticos de los Procesos de Perfeccionamiento de los Recursos Humanos*. La Habana: Edit. Centro Nacional de Capacitación del Ministerio de la Construcción.
- Añorga, J. (2000). *Un Paradigma Educativo Ingenio y Creatividad Educativa*. Bolivia: Proyecto Sucre.
- Añorga, J., & et al. (1997). *La Profesionalización y la Educación Avanzada. En soporte digital. Centro de postgrado*. Ciudad de La Habana, Cuba: ISPEJV.
- Añorga, J., & et al. (2003). *Proyecto: "Evaluación del Impacto de las actividades de postgrado". Resultado 1*. Ciudad de La Habana, Cuba: ISPEJV.
- Añorga, J., & Valcárcel, N. (2004). *Didáctica y Estrategia Curricular de la Educación Avanzada*. La Paz, Bolivia: [www/universidadamericana.edu.bo](http://www.universidadamericana.edu.bo).
- Batista, N., & Valcárcel, N. (2017). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. *Revista. EdacunOb*.
- Batista, N., & Valcárcel, N. (2018). Determination of pre-feasibility in the application of the pedagogical strategy for the formation of the competence to undertake in senior high education as a contribution the integral formations of the student. *Revista Dilemas contemporáneos. Universidad Regional Autónoma de los Andes*.

- Castro, F. (9 de 4 de 1978). Discurso pronunciado el acto de inicio del curso escolar. *Periódico Granma*, pág. 78.
- Cruz, V. (1999). *2da. Junta Consultiva Sobre el Postgrado en Iberoamérica*. Postgrado en Iberoamérica.
- Cruz, V. (2003). *6ta. Junta Consultiva Sobre el Postgrado en Iberoamérica. Resúmenes*. La Habana, Cuba: Edit. Universidad.
- Díaz, A., & Valcárcel, N. (2012). *La evaluación formativa de los residentes de medicina general integral*. Madrid, España: Editorial Academia Española (EAE).
- Díaz, A., & Valcárcel, N. (2022). *La evaluación de los procesos formativos desde la educación médica: Estudios de caso*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- González, L., & Hernán, A. (1996). *Conferencia Magistral Estrategias para la transformación de la Educación Superior. En Evento del MINED*. Ciudad de La Habana, Cuba: Cresalc.
- Martínez, Y., & Valcárcel, N. (2017). *Entorno personal de aprendizaje base, un sistema de actividades para la evaluación del aprendizaje autónomo de idiomas*. Revista IPLAC.
- Mc. Clelland. (1973). *Competencias Laboral Montevideo Cinterfor*. Argentina: Cinterfor. Mendoza, H., & Valcárcel, N. (2022). *Apuntes para el Mínimo de Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Merlens, L. (1997). *Desarrollo de un Curriculum y sus variables*. Mexico: SCIDIAMOD . Murcia, N. (1997). *Estrategia para el Mejoramiento del Desempeño Profesional y Humano del Personal Dirigente en la Empresa Cubana*. Tesis en opción al Título de Master en Educación Avanzada.

- Ochoa, M., Caballero, C., Moreno, M., & Valcárcel, N. (2016). *Pensamiento crítico en acción: 'Cooperación Genuina': paradigma vital-esencial en la construcción de escenarios educativos alternativos populares latinoamericanos*. ÁBACO en Red.
- Oliva, M. (1997). *Modelo para la Evaluación Profesional en E.G.P.L. Tesis en opción al título de Master en Educación Avanzada*. la Habana, Cuba: ISPEJV.
- Rodríguez, I., & Valcárcel, N. (2021). *Knowledge of the environmental dimension in medical students and residents of general integral medicine*. Arkansas, United States: "World Nursing & Pediatrics Webinar". School of Medical Sciences.
- Valcárcel, N. (2015). *La evaluación de la actividad pedagógica y su impacto*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N. (2015). *Un modelo del desempeño profesional pedagógico de los profesionales de la educación*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N., & Díaz, A. (2022). *Epistemología de las Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Valcárcel, N., & et al. (2022). Effect of exercise on inflammation in hemodialysis patients: a sistematic review. *Revista. Nutrients*.
- Valcárcel, N., Pérez, A., & Porto, A. (2016). *La excelencia académica*. La Paz. Bolivia: Editorial. Gráficas JiVas.

**Historias de vida y las
concepciones de la historia oral.**

Capítulo **XIII**

Capítulo 13.- Historias de vida y las concepciones de la historia oral: ¿Métodos o procedimientos de la investigación educativa?

Mucho se ha discutido acerca de las vivencias acumuladas u contadas por los sujetos con los que se investiga en las ciencias de la educación son o no criterios a tomar en cuenta o resultados de la experiencia acumulada y vivida por los mismos, es por ello que a los autores les motivó realizar reflexiones al respecto que permitan ir deslindando las fronteras entre lo investigable, lo creíble y lo enjuiciable dentro de las investigaciones de este campo tan importante de la ciencia que profundiza en las verdades científicas de los seres humanos que somos conscientemente educables.

Formando una alianza entre las investigaciones de corte puramente teórico o cualitativo y con aquellas que sus resultados se obtienen por la vía empírica o con los métodos del nivel de igual nombre, o sea desde la práctica, es posible verificar que la Historia Oral asegura el conocimiento y la caracterización de los estados de valoración o enjuiciamiento de los fenómenos y procesos que rodean a los sujetos “observados” desde una investigación educativa, de manera tal; que aunque subjetivas, sus resultados van constituyendo la identidad de los sujetos que se observan, entrevistan o encuestan, o aquellos que simplemente narran “su” historia.

Esa realidad contada repetidas veces, ciertamente “maquetiza” el sistema de autonomías de cada individuo en su contexto, todo lo cual es reconocido como el principio metodológico de las investigaciones desde las historias de vidas o de las historias orales, en otros términos, el uso de las historias de vida en las investigaciones de campo y con la utilización de la observación participante, va abriendo un enfoque

interdisciplinar en la investigación educativa hacia los objetos de estudios de otras ciencias como puede ser la sociología, la antropología o la psicología. Así, la Historia Oral no puede definirse como el “epístemo” cortado de las grandes teorías, pero contribuye fuertemente a la renovación en la investigación educativa, por tomar métodos en préstamos de estas otras ciencias, o por transferir en la historia del presente, problemas elaborados por la nueva historia para otro periodo de tiempo.

Cuestionando por qué es importante considerar en los métodos y procedimientos de la investigación educativa, las Historias de vida o la Historia Oral, se destaca que en ellas se trabaja con la grabación de entrevistas de carácter histórico y documental, con testigos de eventos, coyunturas, movimientos, instituciones y modelos de vida de un contexto y tiempo determinado contado por sus protagonistas o por los más cercanos a estos eventos, personas, grupos o sucesos, siendo él la función principal de la narrativa. En la Historia de Vida, se refieren los informes de experiencias vividos por un asunto o motivo individual o colectivo, que podría corresponder a ciertos hechos y momentos que para los sujetos que narran son firmes y constitutivos de una experiencia vivida o de un sentimiento con duración o intensidad, entendido como el flujo de emociones, sentimientos concomitantes a ciertas ideas en qué un individuo puede recordar y poner al día de nuevo para él y para quien lo escucha, a partir de haber vivido en el tejido de las relaciones sociales que les tocó. Lo referido nos informa que las historias de vida se convierten en un instrumento de investigación que valora el acto de información contenido en la vida de una o de varias personas.

Por consiguiente, la memoria y los informes de Historias de Vida, no deben contemplarse como sólo versión de la Historia, porque constituyen, como otras fuentes históricas, las indicaciones del pasado. Las

narrativas no configuran el pasado. El investigador que trabaja con las fuentes orales tiene que tener el presente de esta perspectiva, una vez el oral del informe no piensa ser el verdadero, la única versión del pasado. Representase así, una prueba que se agrega a otros materiales y métodos (vivencial, estudio comparado, revisión documental, entre otros), pasando por una intensa investigación y evaluación hasta alcanzar una interpretación aproximada de lo que ha pasado ayer.

De acuerdo con Burke (1992, pág. 163) los historiadores que pertenecen a la sociedad moderna, industrial y por consecuencia masivamente instruida, son incluidos dentro de este cuadro investigativo como agentes potenciales de narraciones interesantes a investigar; Sin embargo, los historiadores profesionales más grandes, son normalmente bastante escépticos en los aspectos que se refieren al valor de las fuentes orales en el redimensionamiento del pasado.

Las historias de vida son tan comprobables, que podría revelar una idea de valor no contempladas por otros métodos; en otros términos, la poca generosidad con que se admiten las Historias de vida contadas de forma oral o Historia Oral, como también se le denomina, hacen que se considere más importante y objetiva si es trabajada de forma escrita.

Para los autores, la sistematización lograda de forma escrita por la narrativa de los investigadores, no es más que, la evidencia acumulada de una persona viva, sea este un investigador connotado o un afamado historiador o sea un sujeto que en la simplicidad de lo que cuenta refleja las relaciones con el contexto y sus contradicciones como agente inmerso en el proceso educativo que se investiga y preferentemente eso, ha originado, la escritura de un documento, como una ilustración agradable que celebró cierta utilidad. Burke (1992) admite la fragilidad implícita de las fuentes orales consideradas universales e irreparables

y, por esa razón, para las sociedades, sin los registros de escrituras, el alcance convencional de las investigaciones está desprovisto de la posibilidad de utilizar los otros métodos, ganando fuerza, las Historias Orales o Historias de vida, todo lo cual demuestra que “(...) por parte de los investigadores el uso de las fuentes orales, han estado teniendo dos reacciones a tal escepticismo, una de irritación, la otra un poco menos (...) “. (pág. 165)

Por el hecho anterior los autores nos localizamos en una sociedad de literatura sólida, que disfruta un sistema alfabético de escribir y, dirigiéndose la mirada atrás, es posible distinguir tres **niveles de comunicación**, según BURKE (1992, p. 169) presenta:

- Las **culturas orales** en que el idioma asume una forma completamente oral. Ésas son tipificadoras para los idiomas locales;
- Las **culturas escritas**, en que el idioma asume sólo una forma de escritura, porque la forma oral no existe. Estos consideran solo los idiomas clásicos;
- Las **culturas compuestas** en que un idioma asume tanto forma oral, como escritura, nos obligan clasificar más y distinguir universalmente entre las culturas instruidas, que admitimos muy fácilmente de una manera tácita, pero ese es históricamente raro, y culturas estrictamente no instruidas. En esta última se encuentran una mayoría de las vidas de las personas que viven al margen de otras culturas, pero bajo el dominio del registro a través de la escritura de la supuesta cultura instruida.

La existencia dentro de una cultura compuesta es, factualmente típica, ahora, para todos los grandes idiomas del mundo, sin embargo, los historiadores son personas alfabetizadas por excelencia y para ellos la palabra escrita se revela de manera completamente soberana. Hay

momentos en los que las palabras habladas se subvaloran, mientras que se hiperboliza el carácter utilitario del texto. Con ello, se pierden los matices y los tipos de datos orales que no son considerados totalmente.

Se evidencia que uno de los efectos de vivir en una cultura, es el dominio de la palabra escrita, amenazando la palabra hablada. Cuando en una investigación se considera un resultado obtenido de un sujeto con una cultura oral o compuesta se observa, que es necesario emprender un esfuerzo consciente para intentar que consideren dicho resultado dándole paso o acceso al testimonio oral.

Peter Burke (2000) atestigua que los historiadores tradicionales, guiados por los documentos, buscan cualidades en sus fuentes, como el carácter predictivo, la objetividad y la justeza de los argumentos, pero no consideran las bondades de los testimonios orales. Así, un documento que representa un dato obtenido desde una fuente oral no es confiable o pone en lugar a duda sus resultados o juicios de valor, prefijando su carácter subjetivo, todo lo cual pasa por la monopolización de una cultura sobre otra. La evidencia oral es una prueba considerada como pobre. Puede verificarse que la tradición oral se pronuncia cada vez menos en las investigaciones educativas, como expresión de los movimientos de la cultura supuestamente “instruida”. Se verifica, también en la práctica investigativa que la utilización de la fuente oral es parte de una forma personal de ver el objeto que se investiga, es una evidencia oral específica de las experiencias de vida de cada individuo y en ello radica su subjetividad.

En la consonancia con ello Burke (1992) expresa que

(...) los individuos adquieren un “bien de información” relleno por la relación personal, limitándose al contexto social, de ma-

nera se convierte en una forma obvia de la identidad personal y presenta una estabilidad increíble. Así, ellas están especialmente arraigadas a las intensas e involuntarias reminiscencias de la niñez respecto a cuándo ha meditado y recuerda (...). Así, la revisión de vida constituye el último producto de la vida y, por consiguiente, una narrativa estable de la revisión de la vida, es un bien de información que representa el principio de un largo camino de la tradición oral. (pág. 191)

Se verifica que la historia personal puede proporcionar en un tiempo presente una riqueza de detalles que de otra manera no pueden encontrarse. Sin embargo, apartándose la simpatía ideológica o potencial para el análisis estructural, aun cuando la Historia Oral es muy poderosa para la historia social, los escépticos suelen afirmar que ella es útil, ilustrativa, históricamente libertadora, pero ellos se cuestionan si ella es susceptible a la explicación.

Debido a esa declaración, puede avisarse que la narración personal permite al historiador hacer diferentes cosas. Primero ser un historiador en el sentido ancho, eso significa de una manera obvia, que un historiador puede extraer los materiales e ideas de las fuentes apropiadas, sea oral o escrita, para estudiar todas las variaciones y problemas que se reflejen en la historia contemporánea.

Ese hecho explica que algunos historiadores consideran que esa ocupación es describir y, quizá sirva para tejer las explicaciones y razones de las cosas que ocurrieron en el pasado. Se verifica que ésa, es una justificación necesaria, pero no suficiente. Así, Burke (1992) declara:

Hay dos (...) los componentes esenciales en la tarea del historiador. La continuidad debe explicarse. La continuidad histórica, sobre todo en las culturas orales, que pide más atención que

el cambio. La tradición es un proceso - apenas vive mientras se reproduce continuamente. Es el efervescentemente vital en su quietud clara. En segundo lugar, la tarea del historiador es proporcionar la confianza del lector en su competencia metodológica. Para demostrar conciencia de las emboscadas de la tradición inventada y, desde entonces, de las explicaciones ofrecidas, el historiador debe revelar también lo que es probable que hubiera allí. (pág. 198)

Subjetividad en las Historias de Vida: los límites, posibilidades y desafíos.

La Pena (2006), nos refiere que

(...) la Historia sale en las historias de cada uno, a veces por sorpresa, como algo que existe, como el intervalo en la rutina y en el ritmo de la sucesión de los gestos repetitivos de cotidiano, en la repetición lenta del mismo, en otros términos, las palabras, ideas idénticas, movimientos, itinerarios, horarios y diferencias. Sin embargo, como el residuo, es también la memoria de lo posible, de la alternativa dominada. (pág. 14)

Cada individuo está viviendo la historia, sin embargo, ellos necesitan ser investigados, interrogados, definidos desde el arranque de una primera pregunta, porque después de todo, ni en todas las escuelas, ni a todos los estudiantes se pueden interrogar o investigar desde la historia contada o narrada de sus vidas, no todos podemos mostrar las perspectivas o declaraciones de su tiempo y no por eso la Historia deja de ser ciencia, ni el método de construcción de la Historia, deja de ser científico.

Al ser descubiertas algunas de las indicaciones previamente pensadas para la aplicación del método de las Historias de Vida en la dirección de una investigación para un cierto grupo de individuos, comenzamos

a encontrar espacios o lagunas en la narrativa, expresión de ser “atrapados” por el interlocutor o los lógicos miedos de compartir pasajes de nuestras vidas, ahí recibe un aspecto en el que se manifiesta la subjetividad de las Historias de vida, que pueden ser alternativamente enmendado con el clima que se cree alrededor de los sujetos que narran sus pasajes o la habilidad comunicativa de quien interroga.

Refiriéndose a los aspectos que se tratan en las Historia de Vida, más importante que la cantidad de asuntos a recopilar, está la validez, extensión y calidad de los testimonios recogidos, es por consiguiente que los investigadores deben prever, el criterio cuantitativo que permitirá hacer el análisis posterior. De acuerdo con Acornea (1991)

(...) en los análisis de la información recogida con las historias de vida, es incluido el criterio de la diversificación del contenido de esos datos narrados o contados por sus propios protagonistas, en otros términos, la opción de obtener información de un cierto número de las personas bien diferentes, puede ser la base común para llegar a un resultado menos arbitrario. (pág. 111)

Para Freire (1987, pág. 87) “(...) nuestro papel no es hablar a las personas en nuestra visión del mundo, o para intentar imponerlo de nuestros argumentos, sino para dialogar con él sobre lo suyo y lo nuestro”.

La Historia Oral ha sido alejada de la investigación educacional, sin embargo, hoy no son pocos los que, rompiendo la presuposición de lo subjetivo en la forma de adquirir y procesar la información, nos vamos al rescate de las fuentes orales, excluyendo detalles de la historia formal y permitiendo que las voces menos conocidas den curso a lo histórico de una persona en cierto tiempo y espacio.

La Historia Oral involucra la memoria y la cultura, en la medida que revela una historia viva, posibilita la meditación bajo la perspectiva de

variados ángulos, comunidades o individuos, lo que permite verificar la identidad de lo recopilado y su autenticidad. La Historia Oral como método en la actualidad de las investigaciones educativas, representa un corte específico dentro de las grandes teorías, en tanto que va contribuyendo al rescate de la historiografía dentro de lo lógico del proceso investigado, manifiesta la posibilidad de la renovación en los enfoques investigativos y se basa intensamente en la memoria cultural de los seres humanos, lo que ya hace posible el rescate de una información sustantiva con respecto al ser humano en momento actual.

Los informes de Historia Oral testifican una verdad inequívoca que afirma que no hay ningún hombre completamente inculto, porque el hombre humanizado expresando y diciendo sobre el mundo, en su idioma, con sus códigos y signos, también manifiesta su visión de la vida, la sociedad y el pensamiento. Así, usando objetivos del lenguaje, se verifica que los hombres se humanizan trabajando juntos para hacer el mundo, siempre progresivamente, la mediación de conciencias que se coexisten en la libertad, tal y como refiere P. Freire en su discurso.

Se sabe que una manifestación auténtica de los hombres es poseer conciencia de sí mismo y del mundo, en una relación que hace pensar en el enfrentamiento con la realidad en que, en unos límites de situaciones de perspectiva históricas es registrado. El referido enfrentamiento con la realidad a la superación de los obstáculos sólo puede lograrse históricamente, es por ello que las historias de vida, como método, no pueden operar solas en el campo investigativo, con ellas no se lleva a un resultado de forma unívoca, solo con las interrelaciones dialécticas de los métodos podemos llegar a la verdad científicamente probada.

(...) si los hombres son seres en el hacer consciente que es exactamente porque su hacer, es acción y reflexión. Es en la praxis

que permite la transformación de mundo. Y, en la misma razón en que el quehacer es la praxis (...). Es reflexión y acción. (...) Éste es un punto que debe estar exigido de todos cuantos realmente se comprometan con los oprimidos, con la causa de liberación de una reflexión permanente y valerosa. Si el verdadero compromiso con ellos, implicando en la transformación de la realidad en que se encuentran los oprimidos exige una teoría transformadora de acción, esto no puede dejar de reconocerlos un papel fundamental en el proceso de transformación. (pág. 122)

Entonces, ¿cómo no contar con sus vivencias?, ¿qué nos hace titubear ante la forma de obtener esa información contada o narrada por sus protagonistas?

Las metáforas de la memoria relacionada con la etimología de “narrar” y de “contar” pueden ayudar a clarificar las imágenes que nos formamos a cerca de lo obtenido en las historias de vida. “Narrar” quiere decir algo así como “arrastrar al frente”, y también fluye de “guarrús” que es, simultáneamente, lo que sabe “y” “lo que vio”. Y “lo que vio” es también los medios de la expresión griega “del qué viene”. El individuo que narra es el que toma el frente para expresar lo nuevo, lo que vio y que conservó en un rastro en su memoria. Contar una historia es enumerar, ordenar los rastros que conservan de lo que se vio o vivió, y es esa ordenación lo que constituye el tiempo de la historia.

Así, si la subjetividad humana está temporalmente constituida, se estructurará la conciencia de sí mismo por el tiempo de la vida. El sujeto se constituye para él en su propia transposición temporal. Pero el tiempo de la vida, el tiempo que articula la subjetividad no es sólo un tiempo lineal y abstracto, es una sucesión en la cual las cosas pasan una después de las otras.

El tiempo de conciencia de sí mismo es la articulación en una dimensión temporal de eso que el individuo es para él. Y esa articulación temporal es de naturaleza esencialmente narrativa. El tiempo se convierte en el espacio humano para organizar narrativamente lo sucedido. El temporalmente se constituyó para sí mismo en la unidad de una historia, este es el tiempo narrado. Se dicen historias, nuestras propias historias, lo que pasa y el sentido que nosotros damos a lo que pasa a nuestro alrededor.

El problema de como el individuo construye el sentido de ¿quién es él? Y ¿qué significa para él lo ocurrido?, es similar a lo que pasa con un carácter de una construcción de un personaje en la narrativa. El “yo”, entonces, no es una unidad psíquica, de carácter sustantivo, susceptible del tiempo, al contar con el rastro del pasado lo que queda en la memoria. Lo que pasa, antes, es que el “yo” de la autoconciencia temporal es algo que se construye significativamente durante la narración. Es por ello que es común durante las historias de vida, apuntar incongruencias en los mensajes que expresa el interlocutor investigado, contradicciones que significan el propio desarrollo y formación de una conciencia en el sujeto en la medida que cuenta su historia, mientras más se avanza en la narración de esos hechos, más se involucra el sujeto con la investigación y se auto – transforma a sí mismo.

La comprensión de la propia vida como una historia que se despliega, así como la comprensión de la propuesta de la persona como parte de esa historia, es algo que se produce en esos ejercicios de narración constantes, ejercicios de narración y auto - narración en los cuales nos implicamos diariamente.

Una forma importante para explorar científicamente en el proceso de Educación es la mediación pedagógica y sociocultural de las historias de vida o narrativas personales.

Se discuten tres aspectos importantes, entre otros términos, primero, ¿cómo se relaciona el aprendizaje con la propia experiencia del estudiante?, segundo ¿cómo se estimula la reflexión crítica a partir de conocer el potencial de los sujetos que se deben modificar o transformar en un proceso educativo? Y finalmente, ¿conocen la imagen que los participantes tienen de sí mismos y la relación de ellos con el universo?

La Educación vista desde las historias de vida, aparece como una vía donde se producen, interpretan y median las narraciones y anécdotas personales. Las experiencias en sí se convierten mayoritariamente, en anécdotas que se refieran al individuo en sí mismo, a sus actos individuales y relaciones o filiaciones a grupos sociales, religiosos, políticos, de género o étnicos y dependen de las formas en que son contadas las vivencias o historias, es por ello, que en el método se convierte en una arista importante, la observación de los gestos, de los sentimientos que emergen del relato, de las señales de conformidad o no de lo que se cuenta.

Particularmente, en las historias de vida como construcciones narrativas, cada sujeto es, de la manera simultánea, el autor y el narrador de su propio relato. Por otro lado, esas historias se convierten en formas de concienciar las vivencias y experiencias individuales o compartidas y una forma de reflexionar y de escucharse a sí mismo y pueden tener temas variados que pueden estar relacionados con el trabajo, el estudio, la educación familiar, entre otros temas y de alguna manera, los sujetos entrevistados involucran a otras personas en dependencia de la importancia que tuvieron en sus roles dentro de las anécdotas contadas.

Se ha referido por diferentes autores (Burke, 1992; Freire P. , 1987; Rivero, 2004) que las historias de vida permiten que el individuo, relaten normalmente los sucesos que se producen de la forma más desenfa-

dada y coloquial, de ahí la importancia que tiene el establecimiento de clima afectivo y adecuado para entablar estos intercambios y miden dentro de las prácticas sociales más o menos institucionalizado.

Desde el punto de vista lingüístico, la forma de recopilar la información es similar a lo que está establecido en la construcción e interpretación de un texto narrativo y se debe tener en cuenta el significado de las relaciones del inter- textualidad que mantienen con otros textos o temas, a partir del funcionamiento pragmático en un contexto.

Las vivencias acumuladas por los autores, verifica que los estudiantes de las diversas educaciones, se comprometen con la misma y en la mayoría de los casos, demuestran una evolución continua en su formación y crecimiento humano, contemplando todos los aspectos que componen su existencia desde lo personal, lo social y lo profesional y, por consiguiente, ellos poseen más perspectivas, elevan el nivel de sus sueños y, muchos, van al encuentro de narraciones o valoraciones que van más allá de su educación.

El individuo que se investiga va tejiendo en los encuentros diarios que se realizan, situaciones innumerables, muchas de las que no tienen que ser explícitamente con las metas de la investigación, sin embargo, los que nos encargábamos de la recopilación o apuntación de las historias contadas por los sujetos de la investigación van construyendo durante las semanas continuas, la verdadera historia que responde a los intereses de la investigación.

De repente en la recopilación de la información a través de las historias de vida un día específico, puede aparecer una anécdota o vivencia que provoque un ruido o que refieran una arista del tema que no se había tenido en consideración y eso hace que se tenga que reorientar la conversación hacia ese aspecto en aras de explotar cierto momento de la vida de ellos que no pueden pasar por alto.

Los argumentos anteriores hacen que los autores destaquen las fases por las que deben pasar las Historias de vida:

1ra. Realizar el diseño de la recopilación de la información desde las historias de vida.

- Determinar: los objetivos, los sujetos a entrevistar, las interrogantes que se realizarán y el momento de contactar a las personas.
- Seleccionar los agentes informantes que servirán de apuntadores y la forma de prepararlos para la investigación.
- Coordinar las entrevistas, medios de recopilación (grabador de audio, videos, otros), lugares y tiempo de realización.

2da. Realizar la entrevista de contacto y comprometimiento con los sujetos.

3ra. Ejecutar las entrevistas, tantas vueltas como se necesiten para cumplir el objetivo de la investigación.

4ta. Realizar el trabajo de mesa donde se jerarquicen las informaciones en función de los objetivos y se cruce los datos vinculados con elementos psicológicos.

5ta. Relacionar la repetición de gestos identificados durante la narrativa con el contenido tratado, haciendo énfasis a aquellos que en la comunicación no verbal o gestual identificaban el aspecto como motivo de miedo, engaño, sinceridad o incompleta la información dada por el individuo.

6to. Elaborar las conclusiones y relatorías que se van a incorporar en el informe de tesis.

La metodología utilizada para las historias de vida demuestra que para ser apropiado en la recopilación de la información del proceso que el

viven los sujetos entrevistados, se deberá realizar el análisis de las acciones que realizan cuando participan en el relato de las experiencias, vivencias o anécdotas sobre sus vidas, gestos, sentimientos, movimientos de brazos, cambios de la vista, entre otros símbolos que permiten completar la historia que se recepciona.

Al principio de ese proceso de recopilación de las informaciones, aparecen muchas barreras que no permiten descubrir lo esencial de los que se cuenta, apantallan la información por miedos a que conozcan su verdadero “yo” o las verdaderas razones que motivaron a los comportamientos que han tenido a lo largo de su vida, sin embargo estableciendo una buena comunicación y clima afectivo agradable hacen que los sujetos confíen en los entrevistadores y en las razones de la investigación, es por ello que todas estas barreras son perceptibles de mejorar.

En un principio las informaciones parecen informes y las observaciones en los márgenes de las transcripciones son muy descriptivas y externas, se convierten en manuscritos, no siempre bien referenciados, los comentarios ocasionales de naturaleza temporal se pierden recepcionando aspectos que no se conoce cuándo ocurrieron o que no estaban organizados temporalmente, pero a medida que se gana en experiencia y se realizan estas historias de vida en sus diferentes vueltas o contactos con los individuos investigados, se van integrando todos los elementos que se observan y aumenta continuamente con el propósito de encontrar en el trabajo la esencia de las historias de vida de los sujetos.

Los autores han recopilado una inmensidad de datos que en el momento de la investigación a través de las historias de vida que desechan, en tanto que no establecían todas las posibles relaciones que surgían de los datos que eran reunidos, este es el momento que como expresa López (1996, pág. 112) hay que “(...) examinar y reestructurar,

para reestructurar y desagrupar(„) el orden que debe procederse ante la narrativa que se establece, trabajando con todas las posibilidades que aparentemente son imaginables, de esa manera, el trabajo acabado, siempre queda sujeto a nuevas reedificaciones.

Es importante saber que los datos que se logran obtener contienen de manera explícita, aspectos importantes a considerar en la investigación y diferenciar cuando es una descripción del entrevistador y cuando es una interpretación del mismo. En ocasiones las barreras son puestas por los que realizamos la entrevista, que receptionamos la información desde nuestros referentes sociales y culturales.

Los procesos epistemológicos del trabajo investigativo con seres humanos, concede cierta subjetividad al proyecto de investigación y lo cambia de una manera extraordinaria, presentando un nuevo “paisaje” al mundo de la investigación social, dentro de las que están las educacionales. Existe por consiguiente la necesidad del estudio de la metodología para las historias de vida constituyendo un antecedente importante para la práctica de la investigación educativa.

Así, los autores consideran importante encontrar a través de las historias de vida y las narraciones orales, las repeticiones, inquietudes y descubrimientos de los individuos que participan en los procesos educativos, además de recopilar las emociones que son inherentes a estos sujetos investigados, en tanto que se trabaja con las fuentes vivas, así coloca en una dimensión ancha, el uso del método de la investigación.

Por todo lo referido con anterioridad, los autores proponen recopilar todos los detalles de las frases y las situaciones durante las historias de vida, no siempre explicitadas en los informes de investigación e incluso se sugiere hacer alusión a las posiciones que asumen los sujetos durante la aplicación de las entrevistas, buscando la totalidad de la

comprensión del contexto que les tocó vivir y así conocer las condiciones que ayudaron a la construcción.

El análisis del texto de Paulo Freire que se presenta como un antecedente teórico importante es el estudio de la “Pedagogía de los Oprimidos”, donde el autor resalta la concepción de un educador que no sólo piensa en las ideas, pero piensa en las existencias y las condiciones de educador, en una pedagogía que es totalizadora y revierte su esfuerzo en la práctica de una educación comunitaria, en la búsqueda de la existencia humana y de esa forma, un reflejo de una práctica libertadora, como expresara este mismo autor.

En el contexto educativo que investigamos, la actitud de saber las historias de otras personas y de otros tiempos, es viajar entre las prácticas y los documentos de estos, para penetrar en la vida de los sujetos que estudian y aprenden, presuponiendo, entre otras cosas, una serie de demandas por parte de los sujetos entrevistados, la sensibilidad del entrevistador sobre los temas tratados y evitar la rigidez teórica al preguntar, esperando con paciencia acercarnos al objetivo del método de las historias de vida.

El camino de vida de los alumnos o docentes de las diversas educaciones, está repleto de eventos que imprimen un sello distintivo a sus existencias, todo ello hizo que en un momento de sus vidas se alejen o acerquen a las instituciones educativas, matriculen o deserten de los estudios, regularicen o no la práctica de su enriquecimiento sociocultural, descubrir por qué ocurre, está en manos de quienes investigamos el contexto educativo y ningún método, procedimiento o técnica puede ser desechable.

Referencias

Acornee, J. (1991). Vida, Historia y el método biográfico. Los cuadernos de Sociología. *Porto Alegre*, 89-141.

- Batista, N., & Valcárcel, N. (2017). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. *Revista. EdacunOb*.
- Batista, N., & Valcárcel, N. (2018). Determination of pre-feasibility in the application of the pedagogical strategy for the formation of the competence to undertake in senior high education as a contribution the integral formations of the student. *Revista Dilemas contemporáneos. Universidad Regional Autónoma de los Andes*.
- Burke, P. (1992). *La escritura de la Historia: las nuevas perspectivas*. São Paulo: UNESP.
- Burke, P. (2000). *Historias de vida, historias de escuela: elementos para una pedagogía de las ciudades*. Petrópolis: Voces.
- Díaz, A., & Valcárcel, N. (2012). *La evaluación formativa de los residentes de medicina general integral*. Madrid, España: Editorial Academia Española (EAE).
- Díaz, A., & Valcárcel, N. (2022). *La evaluación de los procesos formativos desde la educación médica: Estudios de caso*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Freire, P. (1979). *Educación como práctica de la libertad*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro: Paz y Tierra.
- López, J. (1996). *Práctica y estilos de la investigación en la historia oral contemporánea. En: Usos y Abusos de la Historia Oral*. Río de Janeiro: Fundación Getúlio Vargas.
- Martínez, Y., & Valcárcel, N. (2017). *Entorno personal de aprendizaje base, un sistema de actividades para la evaluación del aprendizaje autónomo de idiomas*. Revista IPLAC.

- Mendoza, H., & Valcárcel, N. (2022). *Apuntes para el Mínimo de Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Ochoa, M., Caballero, C., Moreno, M., & Valcárcel, N. (2016). *Pensamiento crítico en acción: 'Cooperación Genuina': paradigma vital-esencial en la construcción de escenarios educativos alternativos populares latinoamericanos*. ÁBACO en Red.
- Rivero, P. (2004). *Apología de la inmoralidad. Seminario "El Ejercicio Actual de la Medicina". División de Estudios de Postgrado e Investigación*. México: Facultad de Medicina, UNAM.
- Rodríguez, I., & Valcárcel, N. (2021). *Knowledge of the environmental dimension in medical students and residents of general integral medicine*. Arkansas, United States: "World Nursing & Pediatrics Webinar". School of Medical Sciences.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 86-103.
- Valcárcel, N. (2015). *La evaluación de la actividad pedagógica y su impacto*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N. (2015). *Un modelo del desempeño profesional pedagógico de los profesionales de la educación*. Cuenca, Ecuador: Editorial EDUCACUE.
- Valcárcel, N., & Díaz, A. (2022). *Epistemología de las Ciencias de la Educación Médica*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Valcárcel, N., & et al. (2022). Effect of exercise on inflammation in hemodialysis patients: a systematic review. *Revista. Nutrients*.
- Valcárcel, N., Pérez, A., & Porto, A. (2016). *La excelencia académica*. La Paz. Bolivia: Editorial. Gráficas JiVas.



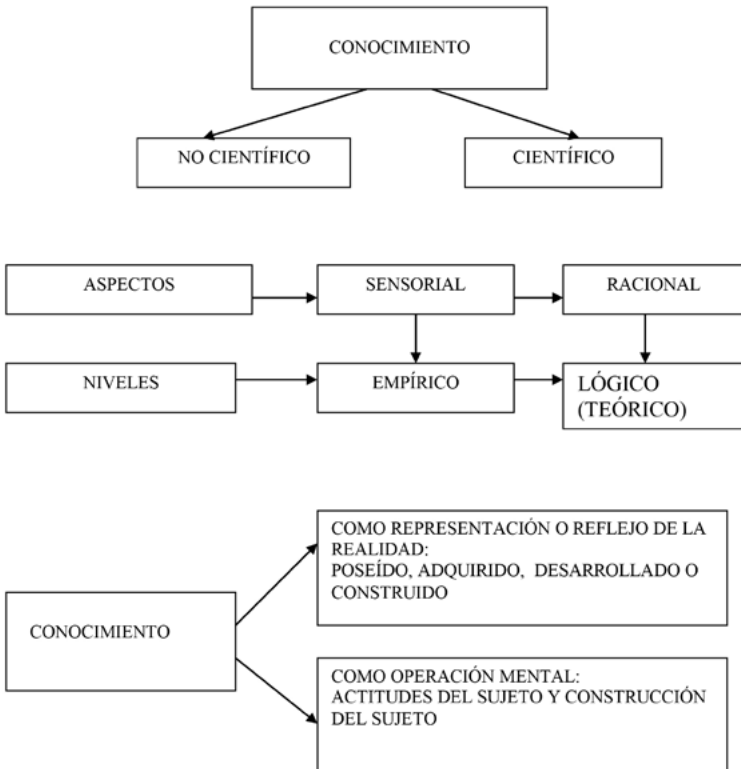
Anexos

Anexos

Anexo 1:

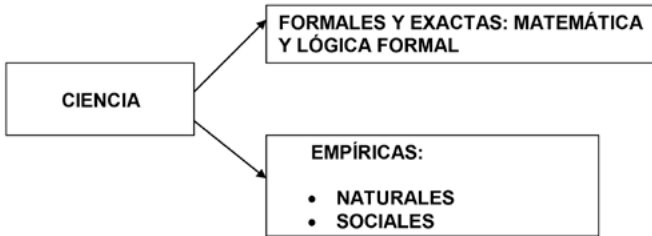


CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

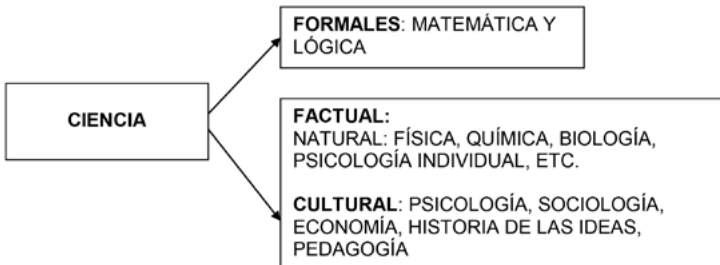


Anexo 2:

FILOSOFÍA ANALÍTICA DE LAS CIENCIAS: POSITIVISMO Y NEOPOSITIVISMO

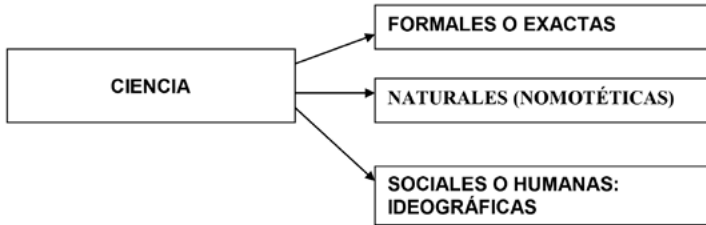


FILOSOFÍA POPPERIANA DE LAS CIENCIAS: RACIONALISMO CRÍTICO.

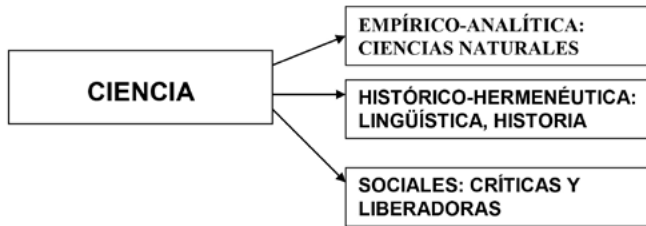


Anexo 3:

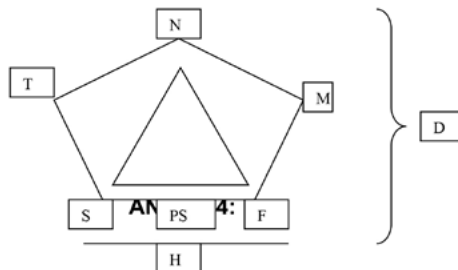
FILOSOFÍA HERMENÉUTICA- CRÍTICA (neo kantismo)



FILOSOFIA HABERMASIANA (ESCUELA DE FRANKFURT, SEGUNDA GENERACIÓN)

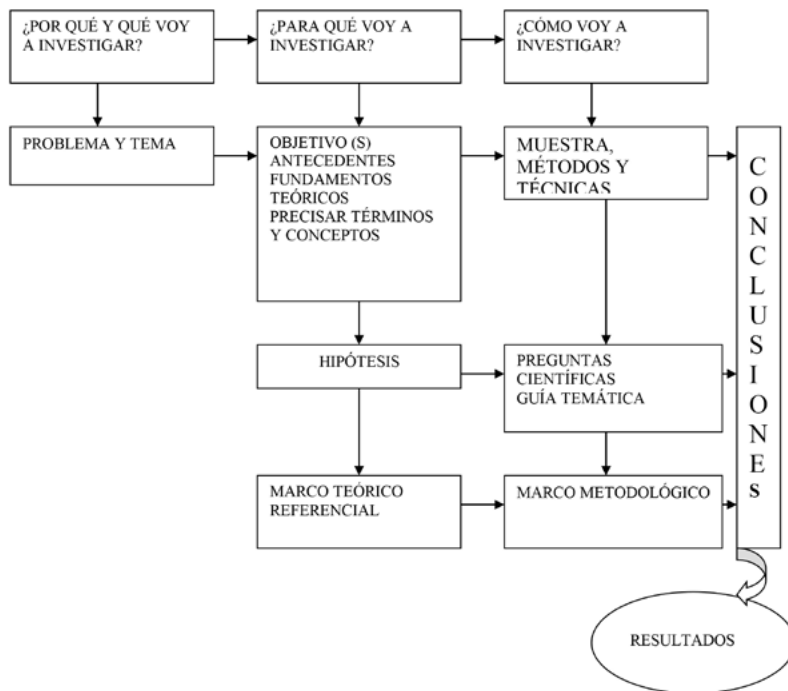


FILOSOFÍA MARXISTA DE LAS CIENCIAS: MATERIALISMO DIALÉCTICO

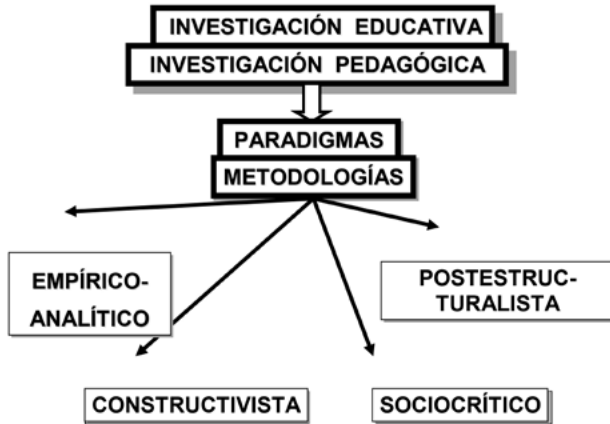


Anexo 4:

FASES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.



Anexo 5:



Anexo 6:

RASGOS DE LOS PARADIGMAS

EMPÍRICOANALÍTICO

- Cuantitativo.
- Positivista.
- Métodos de las ciencias físico-naturales.

CONSTRUCTIVISTA

- Término de 1989.
- Cualitativo (interpretación y comprensión).
- Métodos cualitativos.

SOCIOCRÍTICO

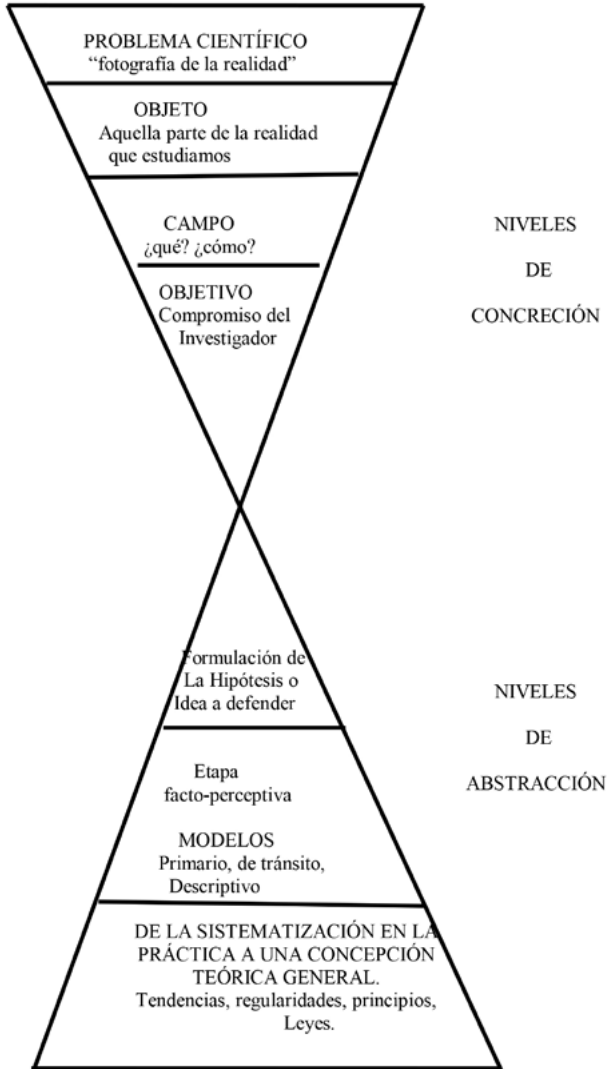
- Orientado hacia la transformación y el cambio.
- Métodos cualitativos.

POSTESTRUCTURALISTA

- Surge aprox. en 1975.
- Fuera de la cultura académica y dentro de la cultura postmoderna.
- Métodos cualitativos

Anexo 7: DOBLE PIRÁMIDE DE INVESTIGACIÓN

Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico. Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4



Anexo 8:

Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico.
Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4

CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

SITUACIÓN PROBLÉMICA

Contradicción

Multifactorial

PROBLEMA

Selección de una de las
relaciones multifactoriales
de la situación problemática

OBJETO

Espaciológicas,
porción finita que se estudia
de la realidad

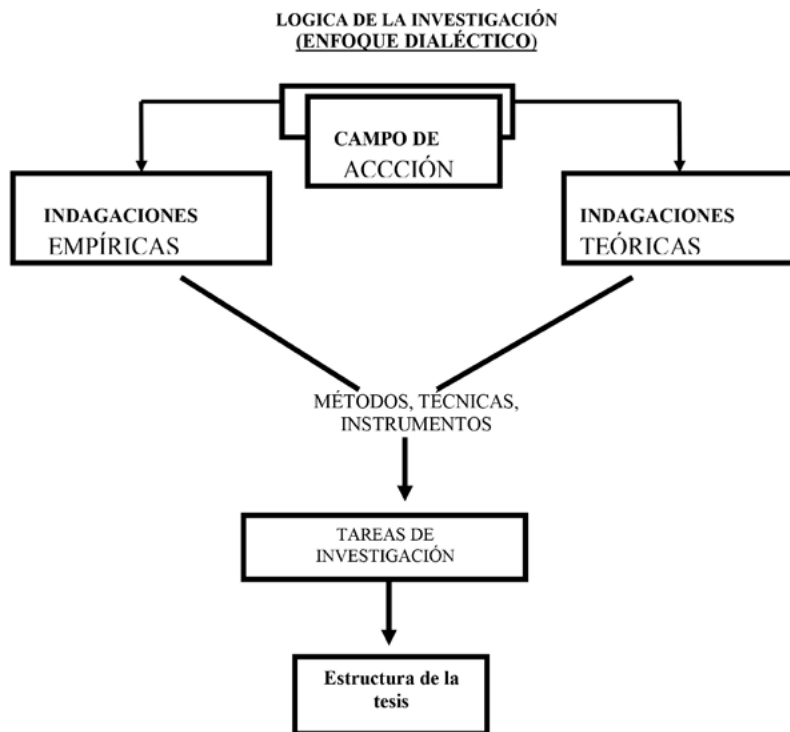
NUNCA es estático,
Explica nexos, por eso es un

PROCESO

cada uno tiene su propia lógica,
sus propias INDAGACIONES.

Anexo 9:

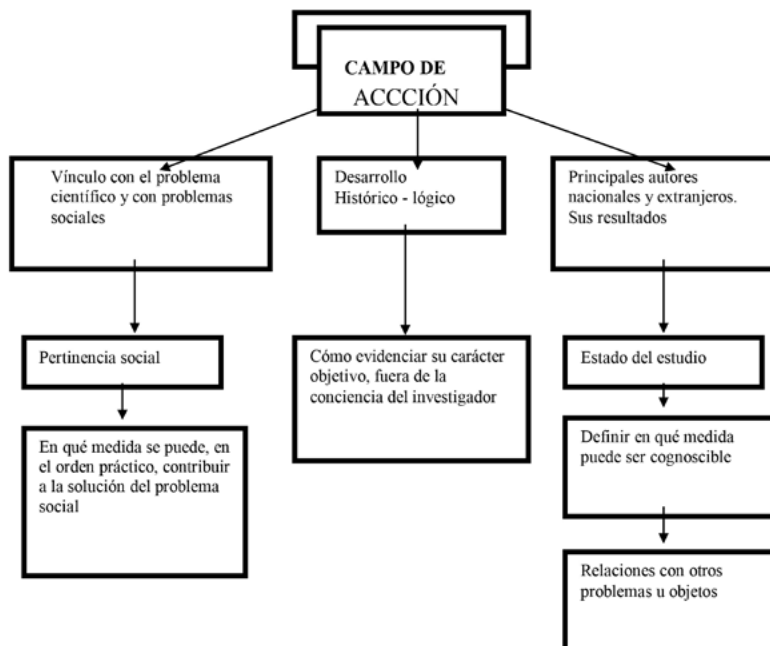
Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico. Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4.



Anexo 10:

Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico. Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4

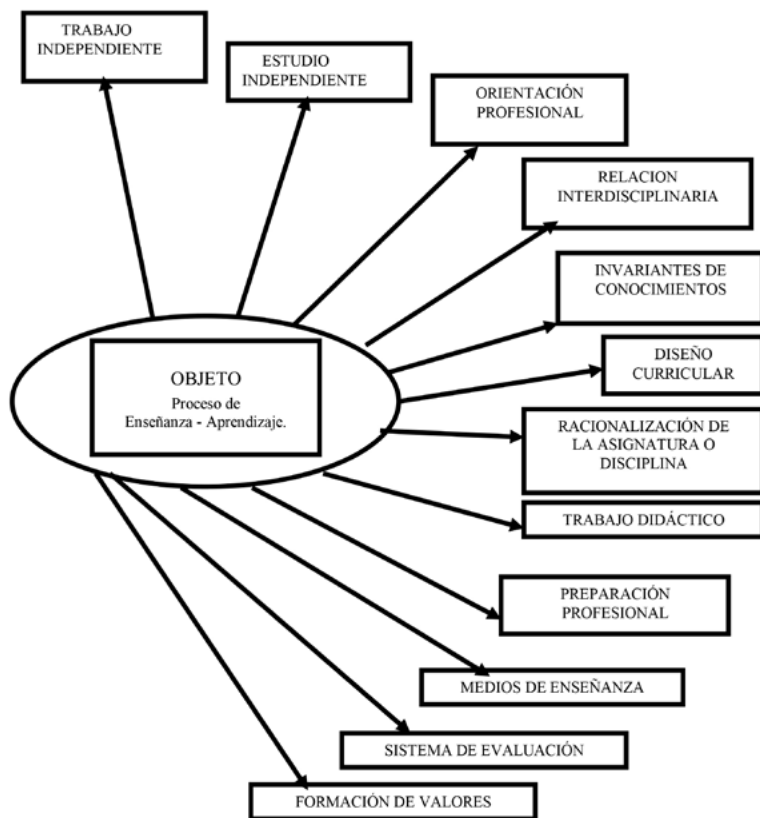
CONTENIDOS DEL OBJETO Y CAMPO



Anexo 11: CONTRADICCIONES DEL OBJETO

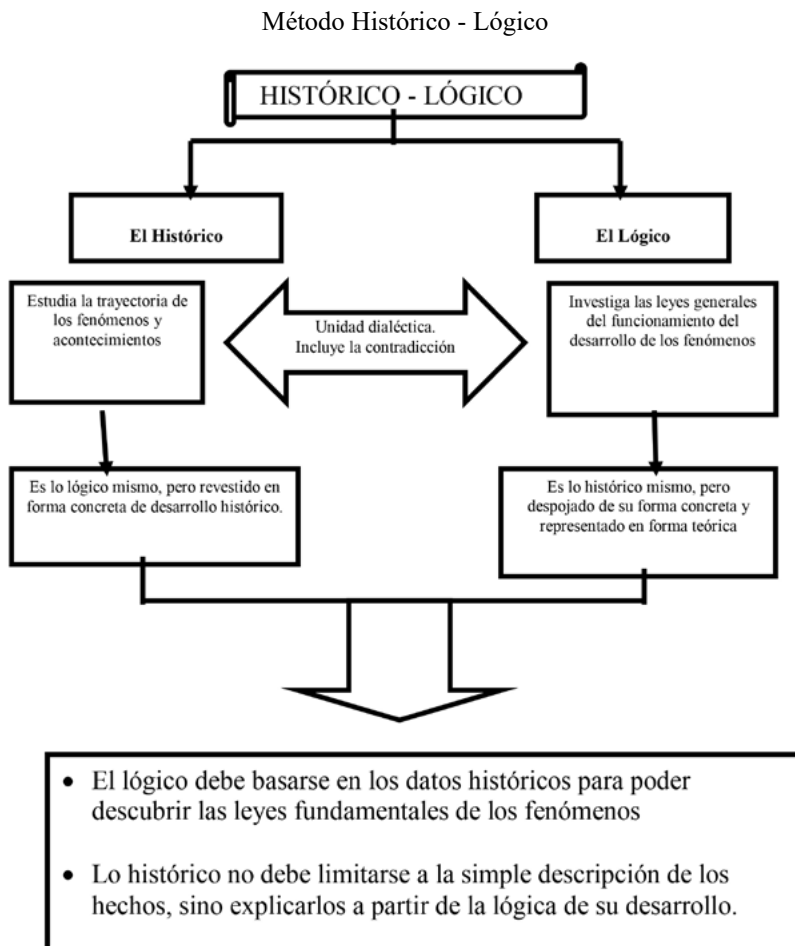
Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico. Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4

EJEMPLO EN LA INVESTIGACIÓN PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA.



Anexo 12:

Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico. Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4



Anexo 13: Método Sistémico, estructural y funcional

Método Sistémico, estructural y funcional

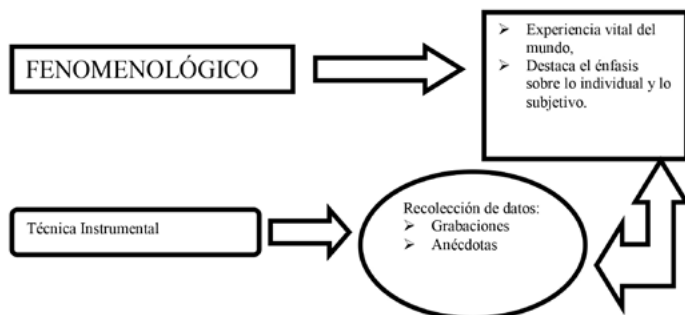


- Ve a la Educación como una realidad integrada por componentes que cumplen determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción entre ellos.
- Predomina su carácter orientador y organizacional
- Es empleada para la elaboración del modelo teórico y para la organización y desarrollo del proceso de validación práctica.
- Establece la dinámica interna del objeto de investigación y contribuye a la organización de las formas y tecnologías de la Educación Avanzada.

Anexo 14:

Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico.
Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4

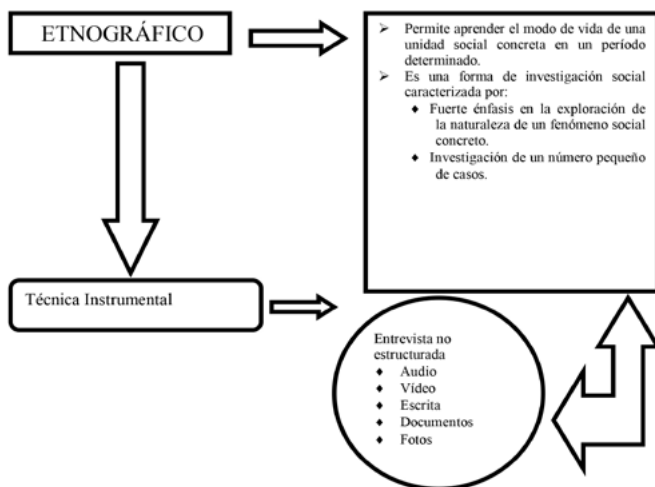
MÉTODO FENOMENOLÓGICO



Anexo 15:

Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico.
Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4.

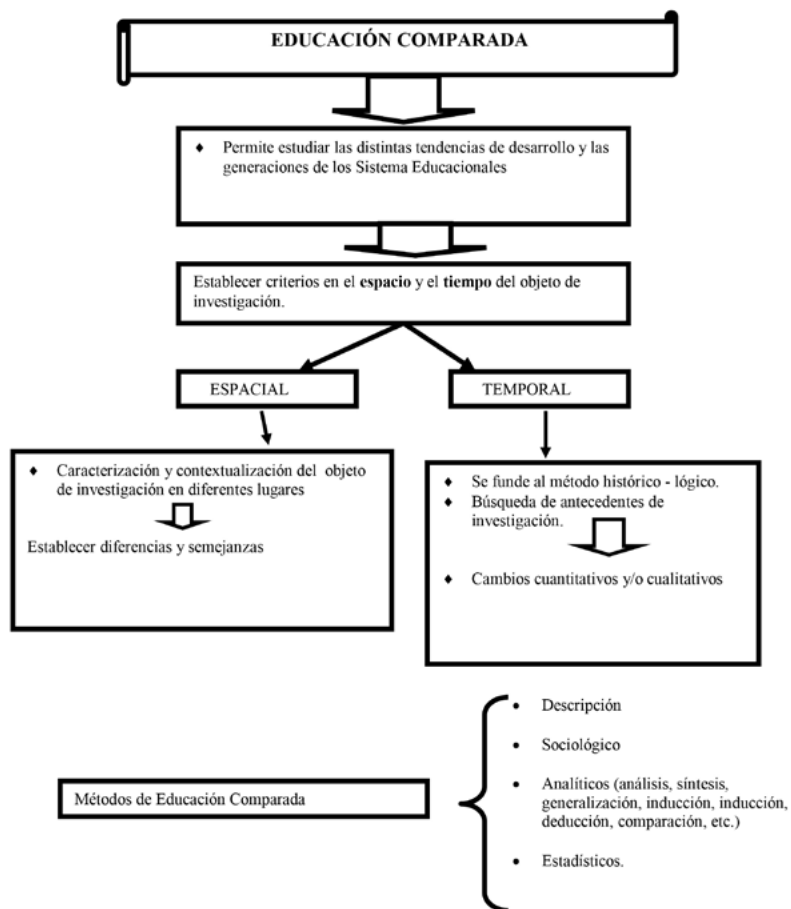
MÉTODO ETNOGRÁFICO



Anexo 16:

Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico. Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4.

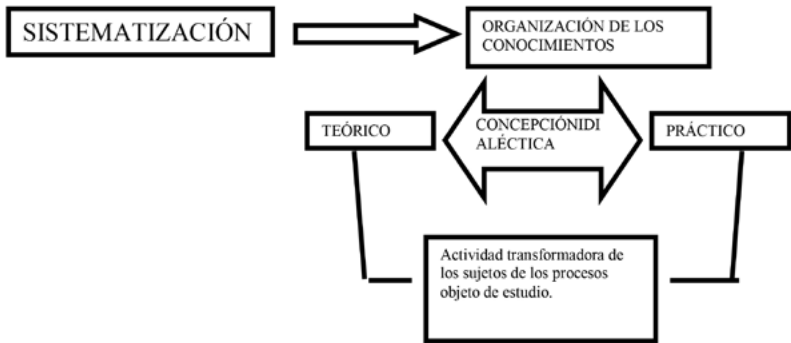
MÉTODO DE EDUCACIÓN COMPARADA



Anexo 17:

Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico. Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4.

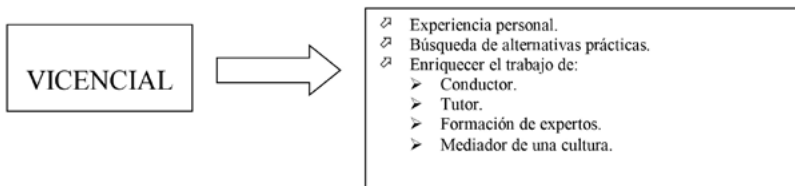
MÉTODO DE SISTEMATIZACIÓN



Anexo 18:

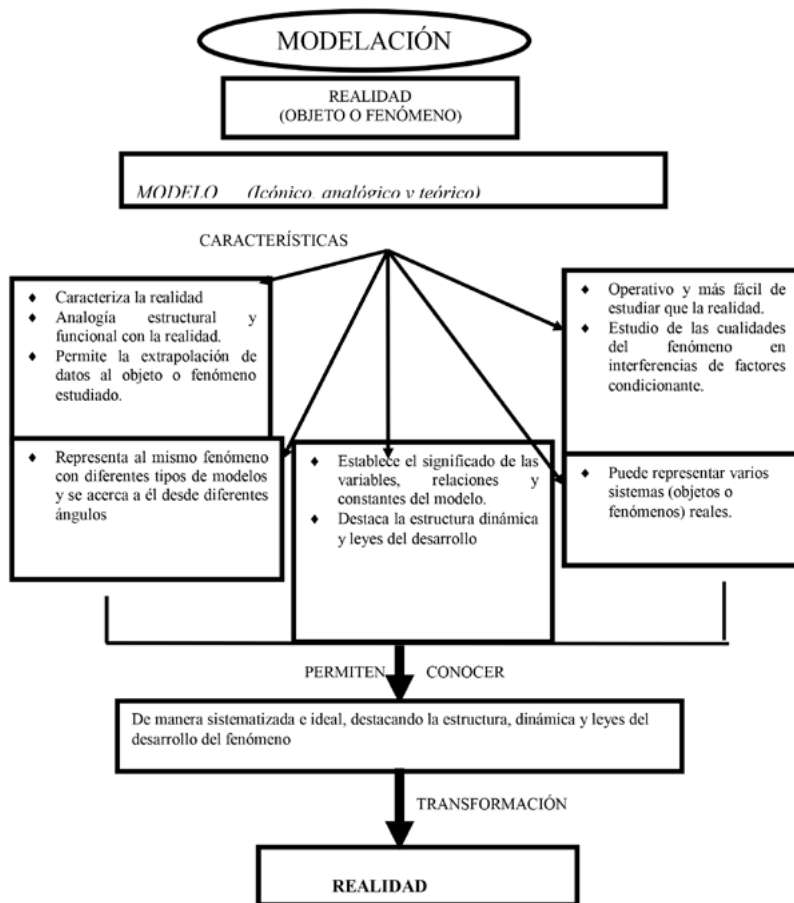
Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico. Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4

MÉTODO VIVENCIAL



Anexo 19: MÉTODO DE MODELACIÓN.

Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico. Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4



Anexo 20:

Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico. Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4

MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

CLASIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN
OBSERVACIÓN	Consiste en la percepción directa del objeto de la investigación, es decir, permite conocer la realidad mediante la percepción directa de los objetos y fenómenos. (guía)
EXPERIMENTACIÓN	Es el método empírico de estudio de un objeto en el cual el investigador influye sobre él por medio de la creación de condiciones artificiales, necesarias para el esclarecimiento de las propiedades correspondientes.
ANÁLISIS Y SÍNTESIS	Análisis: Lo que uno hace es descomponer un objeto en sus distintas partes y relaciones, revelando sus componentes y relaciones. Síntesis: Establece mentalmente la unión de las partes previamente analizadas y posibilita descubrir relaciones y características generales entre sus componentes.
INDUCCIÓN Y DEDUCCIÓN	Inducción: Es una forma de razonamiento a través del cual se pasa de un conocimiento de cosas particulares a un conocimiento más general que va a reflejar lo que hay de común en esos fenómenos individuales. Deducción: Se pasa de un conocimiento general a un conocimiento particular y/o conocimiento menos general.
HIPOTÉTICO DEDUCTIVO	Permite adelantar y verificar las nuevas hipótesis sobre la realidad, establece nuevas predicciones a partir del sistema de conocimientos que se tiene.
HISTÓRICO LÓGICO	Histórico: Estudia la trayectoria real de los fenómenos, los acontecimientos en el decursar de su historia. Lógico: Investiga las leyes generales del funcionamiento y desarrollo de los fenómenos.

DE LO ABSTRACTO A LO CONCRETO	<p>Abstracto: Mediante él se destaca la propiedad o relación de las cosas y fenómenos.</p> <p>Concreto: Es la síntesis de muchos conceptos y por consiguiente de las partes.</p>
MODELACIÓN	Es la reproducción simplificada de la realidad que le permite descubrir nuevas relaciones y cualidades del objeto
SISTÉMICO	<p>Sirve para modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes y sus relaciones.</p> <p>Con este método se puede obtener una orientación general para estudiar los fenómenos educativos como una realidad integral formada por componentes con determinadas funciones, pero que mantienen formas estables de interacción que da las cualidades integrativas generales.</p>

Anexo 21:

Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico.

Edit. Universitaria. La Habana, 2002. ISBN: 959-16-0151-4

INDAGACIONES EMPÍRICAS

- ◆ **Caracterización de una población.**
- ◆ **Comparación entre poblaciones.**
- ◆ **Búsqueda de relación entre indicadores.**
- ◆ **Valoración de acciones interventivas.**
- ◆ **Estudios de caso.**

Anexo 22:

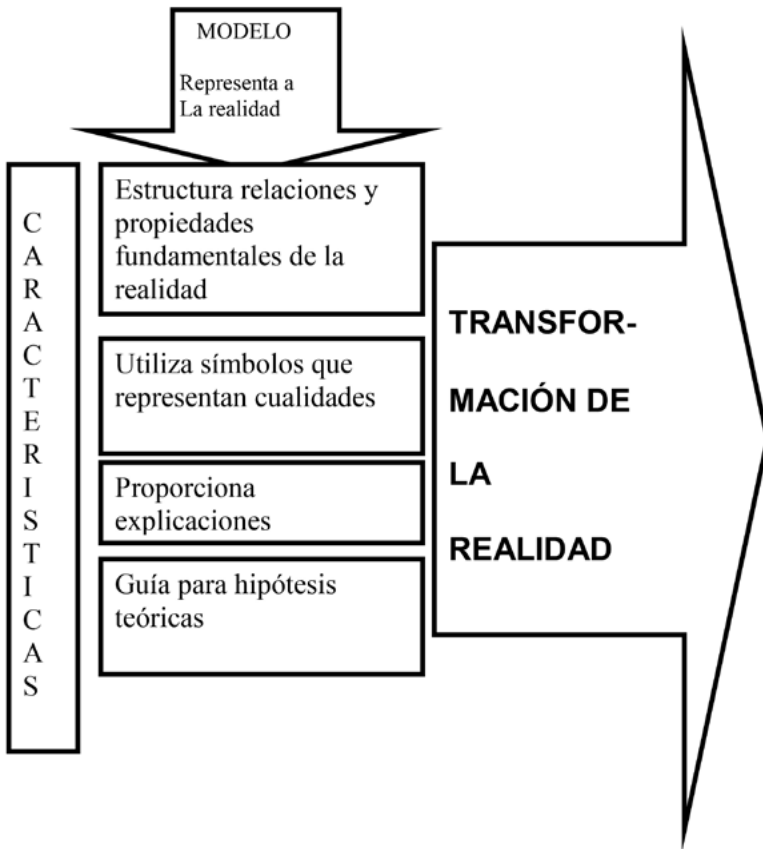
Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico.
Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4



Anexo 23:

Fuente: Tomado de Producción Intelectual: Proceso organizativo y pedagógico.
Edit. Universitaria. La Habana. 2002. ISBN: 959-16-0151-4

MODELO TEÓRICO.



Anexo 24: EJEMPLO DE LA VISION HORIZONTAL.

Fuente: Tesis. Dr. Tomás Castillo. 2004.

Tareas Científicas	Indagaciones Teóricas	Indagaciones Empíricas	Procesamiento Cualitativo o matemático	Capitulo / epígrafe
1- Determinación de los modelos de evaluación existentes en la práctica educativa internacional.	Análisis documental. Histórico lógico Enfoque del sistema.	No	No	Capitulo 1 1.1 Los modelos de evaluación sus componentes principales autores.
2- Identificación de los enfoques curriculares y las características del enfoque histórico cultural.	Análisis documental. Histórico lógico Enfoque del sistema.	No	No	1.2 Tendencias curriculares enfoque histórico cultural
3- Caracterización del proceso docente educativo sus tendencias y posición asumida por el autor.	Análisis documental. Histórico lógico Enfoque del sistema.	Observación P= 100 M=25 Prueba de Desempeño P=100 M=25	Cualitativo Mc. Nemar	1.3 La teoría de la enseñanza en el proceso de la educación que constituye el objeto de estudio Modelo Actuante.
				1.4 Los componentes del proceso la relación objetivo contenido.
				1.5 Los métodos de enseñanzas clasificación de los métodos, asumidos por el autor.

				El proceso de asimilación del aprendizaje. La teoría de la actividad y los periodos de asimilación del conocimiento.
Modelación del sistema de evaluación	Modelación Enfoque del sistema.	Encuesta a 20 expertos	Método Delphy.	Capítulo Características del enfoque sistemático. Componentes del sistema de evaluación. La dinámica del sistema. La validación teórica del modelo.
				Conclusiones. Recomendaciones. Lista de referencias. Anexos

EJEMPLO DE LA VISIÓN HORIZONTAL.

Fuente: Tesis. Dr. Tomás Castillo. 2004.

PREGUNTAS CIENTÍFICAS	TAREAS	INDAGACIONES	RESULTADOS	ESTRUCTURA DE LA TESIS
<p>1. ¿Cuál ha sido la evolución histórica de la superación de los docentes en Cuba y las tendencias actuales de desarrollo de esta problemática en el ámbito internacional?</p>	<p>1. Identificación de las tendencias actuales en el desarrollo de la superación en el ámbito internacional.</p> <p>2. Sistematización de la organización del proceso de superación dentro de la Ciencias pedagógicas.</p>	<p>- Revisión documental.</p> <p>- Histórico lógico.</p> <p>- Sistematización.</p>	<p>Tendencias del desarrollo de la superación en Cuba y el mundo. (novedad)</p>	<p>Capítulo 1: Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de superación.</p> <p>1.1. Antecedentes de la superación de los docentes en Cuba. Superación de docentes de Secundaria Básica.</p> <p>1.2. Tendencias actuales de la superación en el ámbito internacional.</p> <p>1.3. La Educación Avanzada. Objeto, principios y regularidades del proceso de superación.</p> <p>1.4. La dirección científica educativa. Objeto y principios.</p>

<p>2. ¿Cuál es el estado actual de la superación de los docentes de la Secundaria Básica en el Municipio de Pinar del Río?</p>	<p>3. Diagnóstico de problemas en la superación de los docentes de las Secundarias Básicas en Pinar del Río.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encuestas - Entrevistas - Revisión de documentos. - Enfoque de sistema. <p>Análisis porcentual y Mc. Nemar.</p>	<p>Inventario de Problemas. (actualidad)</p>	<p>Capítulo 2: Determinación de problemas en la superación de los profesores de Secundaria Básica.</p> <p>2.1. Procedimientos para el diagnóstico.</p> <p>2.2. Análisis de los resultados.</p> <p>2.3. Inventario de problemas.</p>
<p>3. ¿Cómo perfeccionar la dirección de la superación de los docentes por parte de la escuela, en la Secundaria Básica?</p>	<p>4. La modelación del proceso de dirección de la superación de los docentes de la escuela en la Secundaria Básica y sus fundamentos teóricos y metodológicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modelación <p>- Enfoque de sistema</p>	<p>Modelo de dirección del proceso de superación de los docentes. (Aporte práctico). Regularidades o relaciones del modelo. (Aporte teórico).</p>	<p>Capítulo 3: Modelo de dirección del proceso de superación de los docentes de Secundaria Básica.</p> <p>3.1. Fundamentación del modelo.</p> <p>3.2. Estructuración del modelo y su metodología.</p> <p>3.3. Regularidades o relaciones que se cumplen en el modelo.</p>

<p>4. ¿Qué grado de fiabilidad o nivel de validez posee la propuesta realizada?</p>	<p>5. Valoración del grado de validez del modelo propuesto para la dirección de la superación de los docentes de Secundaria Básica de Pinar del Río.</p>	<p>- Cuestionario de Criterio de Expertos. (Método Delphy).</p>	<p>Constatación teórica del modelo.</p>	<p>3.4. Análisis de los resultados de la consulta a expertos, como prueba de constatación teórica.</p>
---	--	---	---	--

Anexo 25:

CUADRO COMPARATIVO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION.

Fuente: Añorga, J. Educación Avanzada: Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento de los recursos laborales y de la comunidad. 1999.

CIENCIAS	OBJETO	PROPÓSITO
Ciencias de la Educación	Conjunto de influencias que se ejercen sobre los individuos y su comportamiento social.	Formar y desarrollar el pensamiento y los sentimientos para el desarrollo espiritual del hombre y su preparación para la vida y el trabajo en la sociedad y la cultura.
Ciencias Pedagógicas	Bases generales para la instrucción, la enseñanza, el aprendizaje, es decir que el proceso educativo sea sistémico y organizado o no.	Desarrollo del proceso docente - educativo o proceso de enseñanza - aprendizaje para la formación de la personalidad.
Didáctica	Estudia el proceso educativo, sistémico, organizado, y eficiente que se ejecuta sobre fundamentos teóricos - práctico por el personal especializado los profesores.	Desarrollar y fundamentar el proceso docente de enseñanza - aprendizaje.

Educación	Pedagogía
Fuentes	Fuentes
<p>En las condiciones sociales de existencia, por lo que tiene carácter histórico en correspondencia con las clases económicas dominantes, por lo que tiene carácter clasista y en el desarrollo económico, la igualdad, la democracia, el progreso y el crecimiento de los países</p>	<p>Necesidades crecientes de supervivencia que provocan la adquisición y transmisión de conocimientos y habilidades para transformar la naturaleza mediante el trabajo, lo que afirma su carácter social.</p> <p>Subordinación a la aparición de clases dominantes e ideológicas contrapuestas, consolidándose como ciencia en el capitalismo incipiente.</p> <p>En la necesidad de una orientación política – ideológica, profesional y metodológica para el desarrollo de la educación</p>

Educación	Pedagogía
Ampliación del objeto	Ampliación del objeto
<p>Conjunto de influencias que ejerce toda la sociedad en el individuo.</p> <p>Respuestas a los cambios que se producen en el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción, necesidades de la sociedad, de la riqueza espiritual de los hombres de sus tradiciones y cultura.</p> <p>Desarrollo de la personalidad humana y fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, y a las libertades fundamentales favoreciendo la comprensión, tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, promoviendo el desarrollo de actividades para el mantenimiento de la paz.</p> <p>Formas del comportamiento social y la relación social.</p>	<p>Bases generales para la instrucción, la enseñanza, el aprendizaje y el proceso pedagógico.</p> <p>Extensión del sistema de instrucción pública de acuerdo con las exigencias de la producción.</p>

Influencias de unas personas sobre otras para la asimilación de contenidos seleccionados, en interés de las clases dominantes. Orienta metas socialmente establecidas. Reflejo de la vida material de los hombres. Categoría eterna de los hombres.	
--	--



ISBN: 978-9942-609-18-2



9 789942 609182