

Diseño de proyectos de investigación cualitativa

Rosa María Cifuentes Gil

N
noveduc

Cifuentes Gil, Rosa María
Diseño de proyectos de investigación cualitativa. - 1a ed. -
Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material
Didáctico, 2011.
168 p.; 22,5x15,5 cm.

ISBN 978-987-538-295-4

1. Investigación Educativa. 2. Proyectos Educativos. I. Título
CDD 370.1

Corrección de estilo: Ronaldo Pellegrini

Diagramación: Déborah Glezer

Diseño de tapa: Analfá Kaplan

1ª edición, abril de 2011

© **Noveduc Libros**

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina

Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220

E-mail: contacto@noveduc.com / www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Instituto Técnico Industrial # 234 (Circuito Interior) Oficina # 2 - Planta Alta

(Ref: Metro Estación Normal) Colonia Agricultura. Deleg. Miguel Hidalgo

México, D. F. - C. P. 11360 - Tel/Fax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20

E-mail: novemex@noveduc.com - info@novemex.com.mx

ISBN Nº 978-987-538-295-4

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Índice

PRESENTACIÓN	9
CAPÍTULO I	
Concepciones que sustentan la investigación cualitativa	13
CAPÍTULO 2	
Enfoques de investigación	23
<i>Empírico-analítico</i>	28
<i>Histórico-hermenéutico</i>	30
<i>Crítico-social</i>	32
<i>Construccionismo social, complejidad, ecología social</i>	37
CAPÍTULO 3	
Modalidades, estrategias y técnicas de investigación cualitativa	43
Modalidades y estrategias	44
<i>Etnografía</i>	45
<i>Etnometodología</i>	47
<i>Estudios de caso</i>	48
<i>Historia oral</i>	50

<i>Historias de vida</i>	52
<i>Método biográfico</i>	55
<i>Investigación Acción Participativa (IAP)</i>	56
<i>Investigación Acción (IA)</i>	59
<i>Investigación Social Participativa (ISP)</i>	64
<i>Sistematización de las prácticas</i>	68
<i>Investigación documental</i>	77
<i>Teoría fundada</i>	80
Algunas técnicas en investigación cualitativa	81
<i>Observación</i>	84
<i>Entrevistas</i>	85
<i>Conversatorios, grupos de discusión</i>	86
<i>Talleres</i>	88
<i>Cartografía social</i>	88
<i>Diario de campo</i>	90

CAPÍTULO 4

El proceso de construcción del proyecto de investigación: armar el rompecabezas	101
Delimitación	104
Contextualización de la investigación	105
Construcción de antecedentes de la investigación	115
Argumentación de la problematización que sustenta la investigación	121
Precisión de objetivos de la investigación	126
Justificación de la investigación	128
Operacionalización del diseño metodológico	129
Construcción de los referentes de la investigación	136
BIBLIOGRAFÍA	149

Presentación

Este texto con orientaciones para la elaboración de proyectos de investigación cualitativa fue consolidado para orientar un taller con trabajadores y trabajadoras sociales en la Universidad de Panamá. Recupera la experiencia de la autora de docencia en investigación en Colombia y en República Dominicana, durante más de diez años en las universidades Pedagógica Nacional, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de San Buenaventura, Fundación Universitaria Luís Amigó, Fundación Universitaria Monserrate y Universidad de La Salle en Bogotá, Colombia. También en la Universidad de Panamá y en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de Santiago de los Caballeros, en República Dominicana, así como la experiencia de consultoría y asesoría al mejoramiento de investigaciones en observatorios de Infancia y Familia en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, entre 2004 y 2007.

El texto aporta información para construir proyectos de investigación cualitativa, a partir de reflexiones, fundamentos y orientaciones en torno a:

- **Concepciones sobre la investigación cualitativa.** Se trata de diversos argumentos que sustentan esta denominación y hablan de este tipo de investigación.

- **Enfoques de investigación.** Fundamentales para sustentar el diseño metodológico de la investigación.
- **Modalidades, estrategias y técnicas de investigación cualitativa.** Que se pueden utilizar en el diseño de los proyectos.
- **Procesos para la construcción de proyectos de investigación cualitativa.** La delimitación, contextualización, construcción de antecedentes de investigación, argumentación de la problematización a partir de documentar la vida cotidiana y de aportes teóricos y conceptuales en torno a la temática que se busca indagar.
- **Pistas para fundamentar, construir y concretar el diseño metodológico de la investigación.** Sus objetivos, importancia, precisión de enfoque y tipo de investigación, así como la planeación de métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de información, selección de fuentes a indagar. También describe cómo llevar a cabo la construcción de referentes que sustentan la indagación.

El texto se caracteriza por el uso de conceptos amplios (enfoques, modalidades, estrategias, procesos), los cuales se enmarcan en concepciones epistemológicas emergentes posterior a la racionalidad moderna. Se busca, en coherencia con la complejidad de “lo social”, trascender la perspectiva eminentemente normativa, prescriptiva e instrumental de la construcción de proyectos de investigación.

Por esta razón, los primeros capítulos aportan insumos y fundamentalmente **criterios para pensar y sustentar el diseño de proyectos de investigación cualitativa, visualizados como proceso de construcción**, que implica **armar un rompecabezas**: el proceso se presenta en el último capítulo, esperando que quienes leen, hayan configurado miradas, opciones y decisiones fundamentadas frente a cómo desarrollar procesos de investigación cualitativa, pertinentes, relevantes y significativos.

El material ha sido diseñado para profesionales de las ciencias sociales y la educación, y, entre ellos, para quienes mantengan el interés o la necesidad de iniciar y desarrollar procesos de investigación cualitativa.

En *investigación*, el proyecto es un instrumento que permite *operacionalizar y visualizar la intencionalidad de un proceso* de obtención de conocimiento.

... El término "proyecto" se refiere estrictamente a la primera etapa del proceso investigativo: a la etapa de concepción, planeamiento y formulación de las acciones que generalmente culminan en un documento escrito, en el cual se consignan los aspectos y elementos básicos previstos para posteriormente emprender su desarrollo (ICFES, s/f).

La propuesta de investigación es la única vía de comunicación que el investigador tiene con las instancias encargadas de la evaluación y la decisión final (COLCIENCIAS, 2003).

Capítulo I

CONCEPCIONES QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En este primer apartado se busca caracterizar algunas concepciones y horizontes de sentido que sustentan y permiten comprender las lógicas de la investigación cualitativa. La concepción puede ser entendida como un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre la realidad; engloba conocimientos y prácticas del ser humano en diferentes esferas de la actividad económica, política, social, cultural, técnica y científica. El núcleo básico de toda concepción se fundamenta especialmente en la filosofía, que posibilita comprender una visión holística del mundo. También la concepción puede entenderse como una visión coherente de la totalidad del mundo, intuitiva y racional, que abarca la vida de la sociedad, sus instituciones, personas, grupos, desde la perspectiva de un sistema de valores, actitudes y formas de conducta que de ellos se derivan (Prat Fairchild Henry, s/f, 55).

Según Echavarría (1996, 28), cada vez que sostenemos algo, ello descansa en **supuestos** acerca de lo que es posible que pensemos o hagamos como seres humanos, porque “toda acción, todo decir supone un juicio acerca de lo que es posible. Esto es una interpretación primaria de lo que significa ‘humano’, sobre la cual recaen otras interpretaciones e intelecciones de las cosas en el mundo de lo global. La persona¹ como sujeto de acción e intelección, expresa a través del lenguaje sus percepciones, conjeturas, ideas para concebir un tipo de conocimiento sobre los objetos de su reflexión. Construir conocimiento acerca de algo o de alguien, implica bordear el terreno de las definiciones, los conceptos y las concepciones” (Rosas, Rondón y Cifuentes, 2004).

Las **concepciones sobre la realidad, el conocimiento, la intencionalidad de conocer, las formas de conocer, son esenciales al asumir la investigación**, pues inciden en la construcción y en la selección de los procesos metodológicos y, en consecuencia, en la elaboración de proyectos de investigación. A continuación se describen argumentos y posiciones que configuran un marco de concepciones que permiten hablar de investigación cualitativa.

En el desarrollo histórico de las ciencias sociales se dio un primer momento en que se retomaron elementos derivados de las ciencias naturales, desde los que se buscó traspasar el uso del “método científico”, positivo, experimental, para obtener un conocimiento generalizable verificable, que posibilitara realizar una explicación detallada del objeto investigado, con criterios de validez y confiabilidad, a partir de la disposición masiva de datos provenientes de diferentes fuentes de información y una rigurosa sistematicidad en la definición del problema, los fundamentos teóricos y conceptuales, las técnicas y la verificación de los resultados.

También en ciencias sociales se han realizado **investigaciones desde la lógica particular de lo social**. En coherencia con su dinámica, se pueden adelantar procesos validos, confiables, sistemáticos y críticos de fenómenos sociales que se caracterizan por su complejidad y dinamicidad (Rodríguez y Bonilla, 1995).

En la investigación social moderna se han distinguido dos formas de desarrollarla:

- **La investigación cuantitativa.** Desarrolla los paradigmas positivista y pospositivista, en que el **dato**, el **experimento** y la **estadística** se asumen como principales alternativas metodológicas para construir conocimiento; la **observación** y el **análisis** se orienta principalmente a **comprobar hipótesis**, que son sometidas a pruebas minuciosas de control, con el fin de anticipar resultados de conocimiento del objeto de investigación, a los que posteriormente se les aplica diversos **procedimientos de contraste**, que permiten cumplir con la condición de **demostrabilidad**.

- **La investigación cualitativa.** Posibilita desarrollar y concretar los paradigmas histórico, hermenéutico, crítico-social, constructivista, complejo y dialógico, en que la indagación se desarrolla a partir de **diseños emergentes y convergentes** que se van estructurando durante el proceso de búsqueda. A partir de distintos hallazgos se va configurando el curso de las investigaciones. La validación se desarrolla en procesos de acción, interacción, participación y triangulación, en diálogos y vivencias; se va concretando en consensos construidos intersubjetivamente, a partir del conocimiento pertinente, situado y significativo del **contexto** en el que se indaga el hecho social. Desde esta opción, la realidad se entiende como un texto o hecho comunicativo, que requiere ser descifrado en sus **sentidos, significados e intencionalidades** (Valenzuela y Cifuentes, 2004).

No se trata de dos formas incompatibles o antagónicas, sino de tendencias o estilos para construir conocimientos, que **se pueden complementar**. Las dimensiones cuantificables y cualificables de la realidad no son excluyentes, sino complementarias. El reto al investigar es cuantificar y cualificar simultáneamente para aprehender todas las dimensiones de la compleja y dinámica realidad social (Rodríguez y Bonilla, 1995, 16).

La discusión sobre investigación cualitativa y cuantitativa involucra temas filosóficos y epistemológicos, así como una serie de consideraciones sobre las potencialidades y limitaciones de los métodos de recolección de datos con los que se asocia cada concepción (Rodríguez y Bonilla, 1995, 15).

La **investigación cualitativa** se comprende como un cuerpo **multifacético y policromado** que asume, a manera de reactivos que fijan su color, una serie de **posturas compartidas sobre lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico y lo ético**; posturas consonantes en los terrenos epistemológico, metodológico y ético (Vélez y Galeano, 2000, 12). Variedad de perspectivas (teórico-metodológicas), aportes disciplinares de las ciencias sociales, humanas y naturales y transdisciplinares (pensamiento complejo) se encuentran presentes en la investigación cualitativa, que no es un bloque homogéneo ni compacto; sus apuestas epistemológicas y metodológicas, además de múltiples y complejas, sugieren diversos modos de comprender e interpretar la realidad social (Vélez y Galeano, 2000, 31, 37).

En el siglo XX, grandes desarrollos teóricos de las ciencias humanas significaron un cambio en la manera de proceder metodológicamente; esos cambios introducidos por los progresos teóricos fueron asociados con la institucionalización de categorías conceptuales como **acción, sentido y sistema** y con ellas, nuevas formas de proceder en la investigación (Uricoechea, 1999).

En este orden de ideas, la **realidad social** se considera como resultado de un proceso interactivo en el que se participa para negociar y renegociar su construcción; se reconoce la complejidad de procesos de comunicación e interacción inherentes a las relaciones sociales y sus repercusiones en el comportamiento de los individuos. La realidad social fáctica, objetiva, es cuantificable, mientras que el significado social, cualificable. La totalidad de la realidad social no se agota con la cuantificación; un número significativo de fenómenos sociales sólo puede cualificarse y otros cuantificarse, a menos que previamente se hayan cualificado (Rodríguez y Bonilla, 27, 39).

El **conocimiento** que se construye **da cuenta de las comprensiones** de los hechos sociales desde el mundo **intersubjetivo** de sus protagonistas, los motivos y fines de las y de los actores y las acciones sociales, más que desde modelos externos (Weber, 1964, 10). Se **reivindica lo subjetivo**, la subjetividad e intersubjetividad, lo perceptivo, lo particular, lo cotidiano, como factores esenciales en la comprensión de los hechos sociales; esto no implica renunciar a lo numérico ni a lo sistemático.

... Las transformaciones sociales y sus dinámicas han exigido cambios en la forma de asumir la investigación de lo social. Einstein muestra cómo al tener tres observadores registrando el mismo fenómeno con el mismo instrumento, cada uno lo registra de manera diferente... La teoría de la relatividad en la física ha posibilitado transformaciones en la forma de comprender la ciencia; ahora los principios que rigen la comprensión de la vida son la incertidumbre, el caos, la simultaneidad, el tiempo fractal. Villasante afirma que "estamos asistiendo a un cambio de siglo y también de estructuras económicas, políticas sociales y culturales que requieren cambios de enfoques teóricos y de las prácticas de intervención social. Junto a los cambios de la sociedad, cambian los enfoques para entenderla y transformarla.

"... La teoría de la relatividad mostraba que las leyes del espacio y del tiempo sólo eran ciertas en determinadas situaciones... Lo cuantitativo se ha de complementar con lo cualitativo". Los grandes relatos sobre la vida están en este momento reformándose. La investigación cualitativa puede aportar líneas de acción para conocer dinámicas sociales y problemáticas y lo no medible de lo humano... En los últimos años las crisis sociales evidencian la ineffectividad de las políticas, que exige hacer otra mirada de las condiciones humanas, dar un paso de la investigación tradicional a la emergente (ICBF, 2002).

Algunas intencionalidades, cuando se desarrolla investigación cualitativa, son:

- La **comprensión situada, pertinente y significativa de la práctica social** de las y de los sujetos y colectivos, más que el descubrimiento de leyes de comportamiento universal. En los estudios cualitativos se **explora el contexto** estudiado para lograr descripciones detalladas y completas de la situación, con el fin de comprender la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad (Rodríguez y Bonilla, 30).
- Hacer una **aproximación global** de las situaciones sociales para **explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva**, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas invo-

lucradas... Esto supone que los individuos interactúan en su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad (Bonilla, 1989). Este conocimiento sólo es accesible al investigador cuando comprende el marco de referencia particular del grupo (Rodríguez y Bonilla, 68).

- **Captar la realidad social** a través de los ojos de la gente que se halla bajo estudio, la percepción que tienen de su propio contexto (Rodríguez y Bonilla, 1995, 40).
- Avanzar en la **comprensión** de cómo las y los actores sociales viven y construyen su realidad social desde su **intersubjetividad cotidiana** (Schutz, 1974; 1995, 34).
- **Profundizar en casos** específicos, no generalizar; describir textualmente y analizar el fenómeno social como es percibido. Los **procesos de indagación** se construyen en la interacción social, son valiosos en la medida en que posibilitan **producir conocimiento pertinente, significativo, relevante, particular**. Su **utilidad para tomar decisiones y fundamentar la construcción de políticas sociales** se restringe a los campos específicos de indagación (Rodríguez y Bonilla, 1995, 59).

La investigación es **ideográfica**: se buscan las nociones, las ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social, para profundizar el fenómeno, reconocer heterogeneidad de intereses sociales, ponderar hallazgos, confrontar diferencias (Rodríguez y Bonilla, 50).

En el siglo XX, con el desarrollo de las ciencias, el tiempo se evidenció como incertidumbre. Junto con la teoría de la relatividad, el principio de incompletud, con Gödell, se evidencia que toda cadena de razonamientos se basa en un primer postulado que queda afuera y que en sí mismo es indemostrable. Se asume la **ciencia como una apuesta razonada y razonable, pero no absoluta**. En cuanto a las incertidumbres, Heisenberg postula que los instrumentos de medición son materiales que interactúan con otras materias y que, por lo mismo, se modifican entre ellos al medir o manipular. Para conocer **cualquier situación es indispensable precisar las circunstancias de su observación** (Villasante, 2002, 42).

Con el desarrollo reciente de la reflexión epistemológica se relativiza el conocimiento científico y se redimensionan diversas voces e instancias para su producción. Villasante y Montañés (2002) plantean que no hay una verdad definitiva, por lo que se puede construir infinitamente en forma participativa. Relevan el **carácter procesual de la construcción del conocimiento** y de la acción.

La **construcción de conocimiento implica indagar en forma dialéctica y permanente** sobre los procesos de objetivación, externalización y socialización en que se construye la realidad social (Berger y Luckman, 1968, 85). En lo social, la forma de reducir la incertidumbre y ser más operativo pasa por la **implicación de las partes en cada proceso** (Villasante, 1998, 15). No se parte de supuestos derivados teóricamente; se busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento de los conocimientos, las actitudes y valores que guían el comportamiento de las personas.

En el proceso de investigación se exploran de manera sistemática, los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal. No se aborda la situación empírica con hipótesis deducidas conceptualmente; de manera **inductiva**, se pasa del dato observado a identificar los parámetros normativos de comportamiento, que son aceptados por los individuos en los contextos específicos históricamente determinados (Rodríguez y Bonilla, 42).

La **autorreferencia** y la **participación** activa de las y los interesados en la investigación para entender y resolver las situaciones problemáticas, implica vincularse a decidir la pertinencia de la teoría y las orientaciones de las acciones prácticas, actuando autónoma y racionalmente. Los procesos de autorreferencia y de autorreflexión posibilitan “saberse analista de la realidad, entenderla como susceptible de ser comprendida a partir de interrogantes, que constituyen un paso para conocer, una predisposición a la acción, una respuesta colectiva” (Alberich, 2002, 65).

En este marco de comprensión del conocimiento, se evidencia la necesidad de **integrar procesos de investigación-reflexión sobre la práctica con los de intervención, así como de trabajar lo pedagógico-informativo, en respuesta a las condiciones complejas de la construcción de conocimiento para la toma de decisiones**. Villasante plantea que la tensión entre teoría y práctica es factor inexcusable de la coherencia de los

comportamientos para ser construidos (2002, 28). En este sentido, se desencadenan lógicas de “acción-reflexión-acción” en que se suscita la reflexión con rigor, una vez que hay una acción por la que apasionarse (Villasante, 2002, 52).

Pensar en una estructura conceptual triádica (Conde, 1995; De Gregory, 1999) permite... reconocer, o al menos pensar, en el intermedio; es decir, matizar posturas, reconocer universos de realidad... Es la aplicación del principio dialógico del pensamiento complejo (Morin, 1996) que asume la concurrencia y la complementariedad de los opuestos, y no su mutua exclusión.

Esta perspectiva permite plantear la necesidad de renunciar a la “pureza” de los géneros o perspectivas, sobre todo si se reconoce que hay una dimensión cualitativa en lo cuantitativo y viceversa. Así, podría proponerse un modelo como espacio continuo, cuyos extremos no están definidos por lo cuantitativo de un lado y lo cualitativo por el otro, oponiéndose y excluyéndose, sino por una gradación que va desde el énfasis en la técnica y la ausencia de una reflexión epistemológica (propio de los métodos cuantitativos), hasta el énfasis en la reflexión metodológica y epistemológica (que son prácticas colonizadas por los métodos cualitativos) (Pérez Teodoro, 2005, 41-42).

La reflexión ética en torno al rigor de los comportamientos pasa por decisiones sobre los objetivos (*ob-jetum*) y su concreción en lo que hay que hacer. La reflexividad de los procesos nos desborda. Requerimos dialécticas abiertas, en las que en cada bifurcación tengamos que decidir, con mayor rigor y probabilidad, cómo seguir abriendo elecciones y potencialidades. Adoptar estilos éticos que traigan los objetivos a lo concreto y cotidiano y posibiliten la coherencia en nosotros, en “lo que hacemos para cambiar lo que somos” (Villasante, 2002, 36-45).

Somos lo que hacemos y sobre todo lo que hacemos para dejar de ser lo que somos: nuestra identidad reside en la acción y en la lucha. Por eso la revelación de lo que somos implica la denuncia de lo que nos impide ser lo que podemos ser. Nos definimos a partir del desafío y por oposición al obstáculo (Galeano, 1977).

Las reflexiones en la ciencia social vigente destacan la necesidad de cambios de los procesos de conocimiento, desde los que se reconozca lo real como relacional. En este orden de ideas, más que la descripción de hechos, datos, cifras, interesa conocer las formas en que se relacionan los componentes en un contexto social; pasar a pensar en las relaciones en las que cada ser humano es importante como integrante de procesos eco-céntricos o bio-céntricos. Cuanto más eco-diversos y etno-diversos son los procesos, parecen tener más oportunidades de resistir las crisis ecológicas y sociales, y ser, al mismo tiempo, más creativos e innovadores. De allí la necesidad de precisar qué redes hay que potenciar, cambiar o reformar. Se trata de contribuir a que las relaciones que nos constituyen sean mejores para todos y desde la investigación aportar a re-vincular las sujeciones de los sujetos.

El pilar de finales del siglo XX son los Derechos Humanos y la democracia; este marco internacional incide en la manera de abordar lo social y de orientar la investigación: se busca poner entre paréntesis formas directivas de hacer investigación - intervención, se cuestiona el paternalismo, se reconoce la dignidad a las y los ciudadanos en tanto sujetos y no simplemente objetos de las investigaciones. La investigación debe apuntar a un cambio de actitud para crear sociedad civil, sujetos con mayoría de edad, en la acepción kantiana, para lograr una verdadera transformación cultural. Se han dado cambios en las culturas que hay que visibilizar... (Rodríguez Moreno, 2002).

De estos planteamientos se infiere la necesidad de reflexionar en torno a los estilos éticos, la conducta propia y de los demás en los procesos de investigación y de construcción de conocimiento: precisar los fines, efectos de las actuaciones, saber hasta qué punto somos capaces de analizar los factores que han venido condicionando, y de prever lo que puede venir.

También reflexionar en torno a preguntas como: ¿Cuál es el valor del conocimiento y de los estilos éticos en su construcción? ¿Hasta qué punto tiene sentido comprometerse en procesos para una investigación sin saber bien adónde vamos y cuáles son algunas de las condiciones básicas de las que partir? ¿Hasta dónde nos podemos involucrar en procesos de cons-

trucción social desde la investigación? ¿Cómo construir nuevos tiempos con mayores potencialidades en las elecciones y dentro de las probabilidades actuales? **¿Es posible entender a fondo la realidad si no se la está transformando al mismo tiempo?**

Estas preguntas se refieren a las relaciones dialécticas entre el conocimiento, la acción y la transformación social; retan a abordar con coherencia y responsabilidad social la construcción de conocimiento y democracia ¿Por qué, y para qué, para quién, y con quién se plantean, conocen y documentan los problemas de las personas?

Los argumentos presentados configuran concepciones que permiten hablar de investigación cualitativa, en tanto se trata de construir proyectos de investigación que posibiliten un conocimiento cualificado, pertinente, significativo, potente, de la compleja y dinámica realidad social. No un conocimiento que excluya las cantidades y las dimensiones de la realidad. La investigación cualitativa implica **incorporar procesos participativos y éticos al mismo tiempo**. No sólo el voluntarismo, la técnica, sino la conjunción práxica de ambas, puede abrir algunos caminos instituyentes. “Pensar como se vive, y vivir como se piensa” (Villasante y Montañés, 2002, 52-60). En consecuencia, se postula para la investigación, que **sólo transformando el sistema social, seguirá siendo posible sobrevivir como sujeto y construir conocimiento**.

NOTA

1. En el texto recurro al uso de un lenguaje neutral (que no priorice el concepto hombre sobre el de mujer) para denotar un lenguaje inclusivo de género (no sexista, discriminatorio). Este planteamiento se basa en considerar que el lenguaje es una forma de representar el mundo y tiene un doble poder reproductor y transformador de la realidad. El uso del enfoque de género, si bien no se limita al lenguaje, requiere de éste para hacer un análisis de la realidad y proponer transformaciones democráticas; se tiene en cuenta el lenguaje como uno de los componentes de la transformación de la realidad.

Capítulo 2

ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN

Para sustentar la investigación cualitativa se han utilizado términos como: “paradigma”, “modelo”, “sistema”, “enfoque”, entre otros. En este apartado se opta por el concepto “enfoques”, por considerarlo flexible, **abarcador e integral**, en coherencia con los procesos de conocimiento en ciencias sociales y humanas.

Los enfoques son un concepto amplio derivado del campo visual de la óptica; en ciencias sociales permiten dar cuenta de distintas construcciones para ver la realidad e intervenir en ella. Constituyen nuevas miradas sobre diversos fenómenos (Kisnerman, 1998), para descubrir y comprender puntos esenciales de un problema y tratarlo (Barreix y Castillejos, 1997); posibilitan comprender conceptos, contextualizar fenómenos y redes de interacción involucrados en la intervención

(Montoya et al., 2002). Constituyen alternativas de articulación, respuesta, reacción y posicionamiento. Permiten guiar, orientar y sustentar la investigación y la intervención y articular la producción teórica, metodológica y práctica. Suponen comprender la realidad como totalidad, para dar cuenta de procesos, estructuras, manifestaciones culturales, que definen la dinámica y organización social; clarificar las concepciones, comprensiones y sustentos referidos a las problemáticas, satisfactores, sujetos, contextos, intencionalidades, interacciones, propuestas; entender la práctica profesional desde puntos de vista teóricos, metodológicos y técnicos (González et al., 2003).

El enfoque puede ser comprendido como sinónimo de perspectiva. Se relaciona con formas de mirar, en las ciencias sociales, para ubicar y caracterizar el conocimiento, la investigación y la intervención sociales.

Carlos Vasco (1989), al releer *Conocimiento e interés*, de Jürgen Habermas (1990), analiza intereses de investigación en torno a las disciplinas, para comprender aproximaciones a las formas de producir conocimiento. Afirma que **el interés incide en las intencionalidades, concepciones y procesos metodológicos de investigación**; propone tres tipos de interés al conocer: explicar, comprender y transformar la realidad.

Cada interés posibilita el desarrollo de diversas alternativas de investigación, formas de desarrollo, permite definir el sentido o perspectiva con que se investiga, priorizar algunas categorías de conocimiento de la realidad. A cada interés subyace una forma de desarrollo de las disciplinas.

Una recontextualización de los intereses planteados por Vasco, permite inferir rasgos de disciplinas como la psicología, la pedagogía y la sociología, como se presenta en el siguiente cuadro.

CUADRO I. Aproximación inicial a enfoques de investigación¹

DISCIPLINAS	INTERÉS INTRA-TEÓRICO Caracterización	SENTIDO	CATEGORÍAS Conceptos	TENDENCIAS EN ALGUNAS DISCIPLINAS		
				PSICOLOGÍA	SOCIOLOGÍA	PEDAGOGÍA
EMPIRICO-ANALÍTICAS-EMPIRICAS	TÉCNICO Predecir, controlar	Explicar la realidad. Explicación causal. Empírica por su intermediación directa con el mundo sensible. Analítica por desagregar en sistemas.	Hechos. Causas. Objetividad. Estructura. Sistema. Procesos.	Conductista: predice respuestas y conductas de las y los sujetos a cada constelación de estímulos.	Funcionalista: indicadores, estratos socioeconómicos.	Tecnología educativa: postula la planeación como garantía de procesos de enseñanza-aprendizaje.
HISTÓRICO-HERMENÉUTICAS	PRÁCTICO O PRÁXICO Ubicar y orientar	Ubicar y orientar práctica en la historia. Hermenéutica: interpretar la situación. Comprender; dar SENTIDO. Reconstruir piezas aisladas, todo con sentido.	Praxis Contexto Historicidad Comprensión. Sentido. Significatividad.	Humanismo rogeriano y psicoanálisis freudiano. Gestalt.	Comprensiva: reconstruye el mundo, el sentido de los conflictos, observa sistemáticamente, busca comprensión global del fenómeno.	Comprensiva. Hermenéutica.
CRÍTICO-SOCIALES	EMANCIPATORIO O LIBERADOR Develar y romper	Estudiar aspectos que rompen dependencias, romper ataduras.	Reflexión. Emancipación. Transformación praxis. Reflexión crítica.	Psicología crítica: propicia, devela ataduras implícitas impuestas al "paciente".	Crítica (escuela francesa).	Aparatos ideológicos del Estado. Teoría crítica de la Educación. Corrientes socio políticas.

Villasante (2002, 31) afirma que discusiones de paradigmas, epistemes, estrategias y estilos han de responder a cuestiones prácticas y operativas, y abrir posturas con cierta viabilidad para la transformación social.

Dado que la propuesta de Vasco fue escrita hace casi veinte años (1989), se han hecho nuevos avances sobre los enfoques de investigación. Recientemente se han propuesto nuevas formas de conocer.

Alberich (2002) plantea tres perspectivas de investigación social que se relacionan con diferentes tipos de investigación y conocimientos, indica líneas y ejes fundamentales de cada investigación. Afirma que desde cada perspectiva se han ido produciendo nuevos paradigmas de conocimiento.

PERSPECTIVAS	PARADIGMA DEL CONOCIMIENTO
• Distributivas o cuantitativas	Posibilitan un conocimiento de tipo "censal".
• Estructurales o de tipo cualitativo	Permiten conocer la estructura, la realidad por grupos sociales. Conocemos y construimos opiniones, aspectos subjetivos.
• Dialéctica	Considera el objeto a investigar como sujeto. La finalidad de la investigación es la transformación social.

Fuente: Alberich Tomas (2000). "Conocer nuestro entorno social. Teorías, métodos y técnicas, de investigación", en Villasante Tomás; Montañés, Manuel y Martí, Joel (coords.) (2002), *La investigación social participativa*, segunda edición, Tomo I, Viejo Topo, España, p. 67.

CUADRO 2. Perspectivas de investigación

PERSPECTIVAS	NIVELES		
	EPISTEMOLÓGICO	METODOLÓGICO	TECNOLÓGICO
	(para qué, para quién). Efectos del lenguaje.	(por qué y cómo se investiga). Funciones de lenguaje.	(cómo y con qué se hace). Juegos de lenguaje.
DISTRIBUTIVA	Asimetría. Lo investigado como objetivo (cierra). Produce un conocimiento censal, estadístico, que quiere ser objetivo.	Función referencial del lenguaje. Análisis estadístico. Los elementos de la red. (Conocimiento descriptivo).	Pregunta - respuesta. Técnicas CUANTITATIVAS: Encuesta (puede ser mediante muestreo o por censo). Entrevista cerrada (estructurada o directive).
ESTRUCTURAL	Simetría táctica, asimetría estratégica. Lo investigado como objeto al que se le pide que "hable" (abre para cerrar). Para conocer opiniones, sentimientos, conocimiento subjetivo.	Función estructural. Análisis del discurso. Produce un conocimiento de la estructura de la red (explora sus caminos, sus relaciones). Conocimiento explicativo.	Conversación. Técnicas CUALITATIVAS: Entrevista semidirectiva, abierta, grupal, en profundidad. Grupo de discusión. Grupo triangular. Historias de vida. Análisis estructural de textos.
DIALÉCTICA	Simetría (asimetría táctica / simetría estratégica). Lo investigado como sujeto (libera el decir y el hacer). (Abre) para transformar y democratizar.	IAP. Función pragmática del lenguaje. Construcción de la red (hacer otra red a partir de las redes existentes). Propositivo e implicativo para el investigador).	Asamblea. Socioanálisis. Ejemplos de técnicas participativas: observación participante, auto encuesta, auto evaluación, DAFO. Dinámicas de grupo. Programas de acción integral PAI.

Las tres perspectivas se centran de modo diferente en cada nivel.

La distributiva puntúa sobre todo el nivel tecnológico (es empirista), la perspectiva estructural puntúa sobre todo el nivel metodológico (articula empirismo y formalismo), la perspectiva dialéctica puntúa sobre todo el nivel epistemológico (articula empirismo, formalismo e intuicionismo) (Ibáñez, J., 1993, 49).

Una investigación no necesariamente se enmarca de manera exclusiva o excluyente en uno de los enfoques y perspectivas planteados. **La realidad y los procesos sociales desbordan las categorías que se postulan para comprenderla.** Es necesario precisar, cuando se investiga, cuál es la naturaleza del objeto de conocimiento, cuáles son los intereses del proceso de conocimiento y, a partir de allí, definir el objeto y, en consecuencia, con sus características, el proceso metodológico que posibilite de manera coherente su conocimiento.

Para complementar los aportes se desarrollan algunas ideas sobre los enfoques de investigación, teniendo en cuenta categorías como: interés de la investigación, objetos de conocimiento, lugar del sujeto que conoce la realidad, relación sujeto objeto de conocimiento, concepto de objetividad y algunas características del enfoque investigativo.

EMPÍRICO-ANALÍTICO

Las investigaciones que se desarrollan desde este enfoque buscan conocer de manera “objetiva”, externa y fáctica los hechos de la realidad; sus causas, efectos, síntomas, problemas, manifestaciones. Analizarlos para predecirlos y controlarlos. Quien conoce se asume como “objetivo”, neutral, controla sus valores y opciones; privilegia la medición. No siempre el enfoque empírico analítico constituye la vía más expedita para el conocimiento cualitativo de la realidad social. A continuación se describen estructuralmente algunos rasgos del enfoque.

CUADRO 3. Características del enfoque empírico-analítico

LUGAR DEL SUJETO QUE CONOCE	RELACIÓN SUJETO OBJETO CONOCIMIENTO	OBJETIVIDAD	CARACTERÍSTICAS DE LAS INVESTIGACIONES
<p>Externo. Se afirma como neutral, objetivo; evita involucrarse valorativamente.</p>	<p>Quien investiga se considera como sujeto, asume un papel activo, define, planea, prevé y controla el proceso de investigación. Considera al-a otro-a (fuente de información), objeto de estudio, pasivo.</p>	<p>Se postula la independencia del sujeto frente al objeto que conoce. Busca la mayor concordancia entre los juicios de quien investiga y las características del objeto de estudio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plantean como modo válido de conocer científicamente el mundo de los fenómenos naturales y sociales: la medición, la experimentación, la cuantificación. • Implican aislamiento relativo del proceso de conocimiento. • Intentan formular explicaciones causales: Visión determinista-casual del mundo. • Buscan precisión en el lenguaje a través de su especialización. • Predominan procesos lógicos deductivos e inductivos. • Definición previa y control de las variables independientes, dependientes y a controlar en el estudio; planteamiento de hipótesis. • Diseño previo y validación de instrumentos estandarizados. • Énfasis en recolección y análisis de datos empíricos cuantitativos y estadística de la información. • Objetividad basada en la neutralidad valorativa de quien investiga. Pretensión de validez universal que parte de la identificación de reguladores o leyes dentro de los órdenes de lo natural y lo social. • Matematzación en la formulación de enunciados. • Según el tipo de diseño metodológico, se habla de investigación: experimental, cuasiexperimental, <i>ex post facto</i>. • La finalidad de la investigación consiste, como en ciencias naturales, en acceder al conocimiento de regularidades que, funcionando como leyes, pueden aplicarse a la práctica para mejorar la eficacia.

Los proyectos de investigación elaborados desde el enfoque empírico analítico dan importancia a la medición, a la muestra, a la representatividad; se parecen a las investigaciones formuladas desde las ciencias naturales y aspiran a manejar criterios semejantes o equivalentes de validez y confiabilidad. De allí la necesidad de un diseño “objetivo”, previo, de instrumentos y de atender a su validación anticipada.

HISTÓRICO-HERMENÉUTICO

En este segundo enfoque de investigación se busca reconocer la diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico; de allí el carácter fundamental de la participación y el conocimiento del contexto como condición para hacer la investigación. No se puede comprender desde afuera, desde la neutralidad; no se puede comprender algo de lo que no se ha participado.

En este enfoque se busca comprender el quehacer, indagar situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana. La vivencia y el conocimiento del contexto, así como experiencias y relaciones, se consideran como una mediación esencial en el proceso de conocimiento, que se tiene en cuenta al diseñar el proyecto de investigación.

Galeano y Vélez (2000, 32) plantean la fenomenología, la etnometodología y la hermenéutica como enfoques metodológicos cercanos a este ámbito.

CUADRO 4. Características del enfoque histórico-hermenéutico

LUGAR DEL SUJETO QUE CONOCE	RELACIÓN SUJETO OBJETO	OBJETIVIDAD	CARACTERÍSTICAS
<p>Interactúa, forma parte del contexto en que se investiga.</p>	<p>Quien investiga reconoce otro/as sujeto/as de conocimiento (las fuentes de información), en tanto juegan un papel activo. Para conocer establece relaciones de tipo dialógico y comunicativo. La interacción en el contexto posibilita la comprensión.</p>	<p>Se aproxima desde el consenso intersubjetivo. Quien investiga se reconoce perteneciente a un contexto del que se distancia críticamente mediante la reflexión y construye conocimiento en la confrontación con las y los otros. Se revaloriza la subjetividad a partir de la literatura; la psicología, la sociología, la experiencia social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La comprensión se logra, se construye, desde relaciones contextuales e históricas, al relacionar intenciones, representaciones y posiciones de las y los participantes. • Se reconoce y valora lo subjetivo en el proceso de construcción de conocimiento. • Énfasis en la interpretación cualitativa y crítica. • Se reconoce que quien investiga no es neutral; su posición, ideologías, condiciones, inciden en la investigación. • Se reconoce y valora el saber de sentido común, como punto de partida de la construcción del conocimiento. Lo singular y los contextos particulares posibilitan la comprensión de las relaciones. La dimensión histórica y los procesos de contextualización. • Las formulaciones conceptuales generales se configuran mediante procesos de comparación y analogía. • La investigación puede ser histórica o etnográfica.

CRÍTICO-SOCIAL

Las investigaciones, desde este enfoque, se hacen con el interés de conocer para cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para su cambio y mejoramiento. Posibilitan articular comprensión y explicación para develar contradicciones e ideologías implícitas que restringen la acción libre. Se busca la transformación crítica del mundo social. Se asumen para ello la estructura social, la institución, sus contradicciones, tensiones de poder (económico, político, social, institucional, comunicativo, religioso) como objetos de conocimiento. Se promueven reflexiones críticas en torno a las condiciones estructurales y particulares que limitan el desarrollo de un orden social justo, digno, equitativo. El investigador o investigadora se asumen como integrantes del equipo que conoce, explicitan su intencionalidad transformadora e interactúan de manera activa con otros y otras participantes.

Los enfoques críticos se sustentan en el paradigma dialéctico que se desarrolla a partir de las teorías de Hegel y Marx. Los cinco rasgos, que son esenciales a este tipo de análisis, son:

- Todo se halla en relación: la naturaleza y la sociedad como un todo en interacción.
- Todo se transforma.
- El cambio cualitativo: la acumulación de cambios cuantitativos provoca cambios cualitativos.
- La lucha de los contrarios o la ley de la unidad de los contrarios: si no hay conflicto, no hay progreso.
- Ley del desarrollo en espiral. Lefebvre añade esta ley, que supone que lo nuevo no destruye lo anterior sino que lo integra en sí y lo mejora, superándolo (Alberich, 2002).

CUADRO 5. Características del enfoque crítico social

RELACIÓN SUJETO OBJETO	OBJETIVIDAD	CARACTERÍSTICAS
<p>El sujeto se reconoce como activo participe con otros grupos o comunidad hacia la acción, con una intención transformadora.</p>	<p>Busca el acuerdo intersubjetivo a través de la confrontación dialógica que posibilite trascender apariencias. La validez se construye a partir de la argumentación crítica hacia el compromiso con acciones emancipadoras. La verdad se construye en la argumentación discursiva y comunitaria; convoca legítimamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicita la no transparencia de los hechos sociales. El conocimiento adquiere sentido en tanto posibilita transformar la realidad; se requiere de la acción social, más allá de la investigación. Propone explicitar y develar los intereses de las y los investigadores. • Reconoce la complementariedad entre el mundo de la vida y la acción comunicativa como base para una posible reconstrucción del desarrollo de la cultura, la ciencia, la moral y el arte. Se centra el análisis y la solución de problemas concretos, locales sectoriales o coyunturales de un grupo humano confrontados con el contexto social global y su propio devenir histórico. • Desplaza del modelo centrado en el sujeto y la conciencia de un modelo que hace énfasis en lo social, devela relaciones de poder en la interacción social. Privilegia el lenguaje como espacio comunicativo intersubjetivo y de construcción de relaciones sociales. Hace énfasis en la acción comunicativa con pretensión de entendimiento sobre la base de la interacción social, reconociendo el acuerdo participativo, la perspectiva, el respeto a la diferencia en el proceso. • Transformación de las relaciones hacia la construcción democrática. • Reconoce la investigación-acción como alternativa metodológica; las técnicas interactivas como talleres, grupos focales.

La crítica social cobra sentido en la medida en que busca facilitar la creación de condiciones propicias para el desarrollo humano y social de las y los sujetos involucrados. Ello implica una articulación dialéctica entre reflexión e ilustración. El proceso crítico posibilita que se interrelacionen los aportes de lo teórico con las exigencias de lo práctico.

Frente a la ontología del ser humano y su búsqueda para explicar el mundo y explicarse *en y con* el mundo, desde la perspectiva dialéctica, Lukács y Boaventura de Sousa hacen aportes:

1. *“Toda concepción del mundo exterior no es más que un reflejo de la conciencia humana del mundo que existe independientemente de ella”* (Lukács, 1966, p.11); *el mundo tuvo sentido cuando el ser humano fue consciente de su existencia; sin embargo, el mundo ya estaba antes de que el ser humano entrara en él; el mundo adquiere dimensión de mundo porque el ser humano lo valida para su existencia.*
2. *“El ser humano aborda el entendimiento de la cosa particular, la elaboración de una copia (un concepto) de la misma, no como un acto simple, directo, a la manera de un espejo, sino un acto complejo, discrepante y en zigzag, que encierra en sí la posibilidad de que la fantasía se aleje de la vida... porque en la generalización más simple de la idea general más elemental (la mesa en general) se halla contenida una cierta porción pequeña de fantasía (y es absurdo, inversamente, negar el papel de la fantasía aun en la ciencia más estricta)”* (Lukács, 1966, 14).
3. *La realidad es siempre más rica y complicada que la mejor y más completa teoría que pueda constituirse a su propósito (ibidem).*
4. *La rapidez, la profundidad y lo imprevisible de algunas transformaciones recientes confieren al tiempo presente una nueva característica: la realidad parece haber tomado la delantera sobre la teoría, se torna hiper-real y parece teorizarse a sí misma. Esa auto-teorización de la realidad es parte de la dificultad de nuestras teorías en dar cuenta de lo que pasa y, en última instancia, de la dificultad en ser diferentes de la realidad que supuestamente teorizan. Esta condición es contradictoria. La rapidez y la intensidad con que todo viene ocurriendo, si por un lado la realidad se torna hiper-real, por otro lado, trivializada, banalizada, una realidad sin capacidad para sorprendernos o animarnos. Una realidad así se vuelve fácil de teorizar, pues la banalidad del referente casi nos hace creer que la teoría es la propia realidad con otro nombre, esto es, que la teoría se auto-realiza (De Sousa Santos, 2001, 18 y 19).*

5. *“La ley general de la transformación es mucho más concreta que cualquier ejemplo concreto de la misma”. El movimiento del conocimiento científico de la realidad es infinito. En todo conocimiento científico se refleja equitativamente la realidad objetiva; en tal sentido, este conocimiento es absoluto. Pero toda vez que la realidad misma es siempre más rica y diversa que cualquier ley, es propio de la esencia del conocimiento que éste se deba ir ampliando y enriqueciendo siempre; el que lo absoluto aparezca siempre en forma de lo relativo y de lo sólo aproximadamente justo (Lukács, 1966, 22).*
6. *Distintos conocimientos científicos no existen independientes unos de los otros, forman un sistema coherente. Esta coherencia es más íntima cuanto más se va desarrollando la ciencia (...). Sólo llegan al conocimiento de las determinaciones generales de la vida mediante el abandono de la inmediatez, mediante abstracción y comparación de las experiencias (...). En la vida misma se trata siempre de dos actos: nos vemos sorprendidos por los nuevos hechos, y aun a veces dominados por ellos; luego necesitamos elaborarlos mentalmente con el auxilio del método dialéctico aplicado a los mismos (Lukács, 1966, 23-25).*
7. Marx afirma que *“lo concreto es concreto porque es resumen de muchas determinaciones: unidad de lo diverso. De ahí que en el pensamiento aparezca como resumen, como resultado, y no como punto de partida, si bien es el punto de partida verdadero y, en consecuencia, también el punto de partida de la intuición y la representación”* (Lukács, 1966, 31-32). Estos puntos son considerados relevantes en el camino dialéctico del reflejo mental de lo concreto en la teoría marxista del conocimiento.

La reflexión crítica es histórica, tiene en cuenta los significados e interpretaciones de los individuos; es autorreflexiva, práctica y participativa.

Los investigadores “críticos”, mantienen la distinción entre “deber” y “ser”, pero también trabajan en una dirección opuesta. Ellos parten de un principio ético y hacen una investigación diseñada para emancipar

a la gente de patrones de relaciones sociales prejuizadas como opresivas, para exponer los patrones de explotación o para subvertir las estructuras de poder que le permiten a cierta gente ser dominada por otros. Una perspectiva sistémica de comunicación considera la ética como algo sustitutivo de los actos comunicativos, entre los cuales se incluye la investigación. Es decir, la ética no va "antes" o "después" de la investigación, sino que es una parte esencial de los métodos de investigación en cada punto del proceso (Roll Velez, 1999).

El enfoque crítico implica construir individual y colectivamente, de forma progresiva, propuestas para generar procesos de reflexión, problematización, empoderamiento de la palabra, la escritura y la transformación. La profesionalidad se construye desde el conocimiento riguroso y sistemático de la acción y el contexto. Quien investiga promueve procesos de reflexión de las prácticas, incentiva la indagación y reflexión.

El recorrido por estos enfoques evidencia que la discusión ha avanzado desde el plano del conocimiento a la explicitación de las relaciones dialécticas entre conocimiento, acción y transformación.

Por su parte, Vélez y Galeano (2000, 32-33) proponen tres enfoques metodológicos que asocian a la revisión panorámica de variedad de perspectivas, aportes disciplinares y transdisciplinares presentes en la investigación cualitativa; afirman que estos enfoques remiten a tradiciones teóricas soportadas en supuestos epistemológicos y principios metodológicos e imprimen matices, estilos, objetivos analíticos y líneas de pensamiento. Los enfoques han ido posibilitando construir diversos estilos articulados por las raíces disciplinares, por los rasgos metodológicos, en los que se privilegian diferentes visiones, tipos de estudios y categorías de análisis, como se caracterizan de acuerdo con el siguiente cuadro.

CUADRO 6. Enfoques metodológicos propuestos por Vélez y Galeano

FENOMENOLÓGICO	HERMENÉUTICO	INTERACCIONISMO SIMBÓLICO
Visión lógico-conceptual	Versión histórica	Versión situacional
Estudio de los modos de aparecer de las configuraciones.	Comparación histórica: entrecruzamientos simultáneos de las diversas temporalidades de la situación dada desde el texto y el contexto.	Actos de habla que tienen su razón de ser en una situación concreta. Surgimiento de significados por la actuación misma.
Contexto	Historia	Situación
Los hechos se transforman y cambian de sentido. Las tres dimensiones interactúan para perfilar la fisonomía de los hechos que observamos y construimos.		

Fuente: Vélez, Olga Lucía y Galeano, María Eumelia (2000), *Investigación cualitativa estado del arte*, Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Centro de Investigaciones Sociales y Humanas CISH, Medellín.

Recientemente se han desarrollado nuevos enfoques que buscan explícitamente posibilitar el reconocimiento, conocimiento y transformación de realidades complejas y dinámicas.

CONSTRUCCIONISMO SOCIAL, COMPLEJIDAD, ECOLOGÍA SOCIAL

Desde estos enfoques se busca conocer integralmente los diversos pliegues de la realidad, sus contradicciones, condiciones y posibilidades; se reconoce que la realidad se transforma en la medida en que se conoce. De ahí la importancia de reflexionar de manera permanente y crítica en torno a cómo el proceso de conocimiento afecta los grupos, las realidades. También se busca dar cuenta de transformaciones ocurridas durante la investigación. Quien investiga se reconoce como parte del proceso de conocimiento, en la medida en que afecta la realidad al conocerla. De allí la importancia de reconstruir propuestas metodológicas de abordaje del objeto de conocimiento.

CUADRO 7. Rasgos de los enfoques del construccionismo social y de la complejidad

	OBJETOS DE CONOCIMIENTO	CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO
Construccionismo social	Dinámica de las interacciones cotidianas, relaciones entre individualidades y colectividades.	Quien investiga se reconoce como actor transformador y transformado en la interacción; desarrolla procesos emergentes, reflexiona sobre los mismos y los sistematiza.
Complejidad	Múltiples dimensiones, aristas de la realidad. Procesos de organización, desorganización y auto-organización. Estructuras complejas mediadas por intereses y valores. Sistemas que desempeñan funciones. Sistemas adaptativos, asociaciones.	Busca trascender el análisis de variables, para entrar a la construcción de matrices complejas y redes de interrelaciones. Recurre a la creación de redes conceptuales, poliedros de análisis. Reconoce mediaciones e interacciones. La complejidad de una estructura puede ser identificada en función de dos dimensiones: profundidad (laboriosidad para describir) y criticidad (capacidad de ver la laboriosidad para transformar).

A partir de que el conocimiento sobre lo social debe atender a todos los niveles de “la realidad”, según Conde (1995), pueden distinguirse al menos **tres dominios** en los que ella se manifiesta:

- El **campo de los hechos**, en cuanto puesta en evidencia de lo que acontece o se hace en un espacio-tiempo determinado.
- El **campo de los significados**, en donde las distinciones y proposiciones de los actores son referidas a un sistema de signos y de valoraciones.
- El **campo de las motivaciones**, referido a las fuerzas motoras, pulsiones y deseos, subyacentes a la interacción social, es decir, el mundo de la intencionalidad y del sentido, que puede ser consciente o no, y explícito o implícito.

El reconocimiento de niveles o campos de la realidad no implica desconocer las limitaciones de cada enfoque. En este sentido, la perspectiva investigativa por la que se opte permitirá definir, y al mismo tiempo limitar, el nivel de realidad con el cual se trabaja. Por esa razón, la estrategia de oponer las perspectivas ya no tendrá sentido, pues serán planos diversos, mas no excluyentes, de la realidad. Se trata de saber en qué nivel se está y dónde se quiere llegar; si se quiere cualificar o cuantificar un proceso social, o si se quiere hacer ambas cosas a la vez.

El salto hacia la integración dialógica de los enfoques cuantitativo y cualitativo es posible, en virtud de la incorporación del sujeto en el proceso de conocimiento, que para el caso de las ciencias sociales se traduce en el paradigma del observador implicado, y que, en términos de la física cuántica, hace referencia a la lógica del principio de incertidumbre, el cual consiste en reconocer que todo observador modifica lo que observa por el solo hecho de observarlo desde una perspectiva y no de otra, y que con su presencia altera la conducta de quienes observa. Prigogine (1996) y Morin (1996) coinciden en afirmar que dentro de la concepción clásica de la ciencia, la idea del sujeto ha perturbado el conocimiento. La objetividad sólo podía ser alcanzada si se lo excluía. El mundo de la cientificidad era el mundo del objeto, el mundo de la rigurosidad científica, mientras que el mundo de la subjetividad era el mundo de la filosofía, de la reflexión y la especulación. Ambos dominios se consideraban legítimos, pero mutuamente excluyentes (Pérez, 2005, 42-43).

La reflexión inicial sobre enfoques de investigación permite ubicar la **investigación en la investigación cualitativa, en el marco de enfoques histórico hermenéuticos, críticos sociales, complejos y construccionistas.**

Las aproximaciones al conocimiento de la vida social requieren también un sustento en el **enfoque ecológico social.**

Las transformaciones paradigmáticas de finales de siglo, apoyadas en la sistémica, el pensamiento complejo y el holismo, redimensionan la interdisciplinariedad y el estudio integral de la complejidad humana.

El enfoque sistémico sugiere la posibilidad de iniciar un lenguaje común en las ciencias, permitiendo establecer un marco de referencia conceptual integrador para las diversas disciplinas. Hace un llamado a un enfoque interdisciplinario y global de los fenómenos, al deseo de no aislarlos más, sino de enfocarlos en su interacción y en la interrelación de los datos. Introduce con categoría científica las causalidades circulares, el probabilismo, el expansionismo de los fenómenos y la horizontalidad en las ciencias... Conlleva la comunicación dialógica permanente, donde prima la comunicación, el reconocimiento de la alteridad, el otro, el manejo de las diferencias y la diversidad en todos los ámbitos (etáreos, étnicos, políticos, religiosos, culturales, geográficos, económicos, etc.) (Quintero Velásquez, 2004).

Los parámetros que lo rigen son la ética, la eficiencia, la localidad y la connotación positiva, no el protagonismo, la irreverencia, la rivalidad, el desconocimiento del interlocutor) (Quintero Velásquez, 1997).

En el tercer milenio está claro que el mundo no es una suma de regiones o de culturas; es una complejidad en que imperan elementos que eran considerados heréticos en visiones tradicionales de conocimiento y de ciencia: el caos como generador de cambios; la dialéctica, en tanto toda verdad científica es verificable; la conjugación entre objetividad y subjetividad; la utopía de construir proyectos de vida basados en mecanismos pacíficos de convivencia; la biodiversidad que recuerda el compromiso ético con la conservación de la naturaleza (Quintero, 2004).

En los dos primeros capítulos se han abordado concepciones que permiten comprender el concepto y sentidos de investigación cualitativa y enfoques desde una revisión de postulados básicos derivados de reflexiones en el desarrollo de las ciencias sociales: los empírico-analítico, histórico-hermenéutico, socio-críticos, constructivismo, complejidad y ecología social. Con ello se han aportado criterios para diseñar proyectos de investigación cualitativa. Se ha destacado que la investigación trasciende el nivel epistemológico y metodológico y que integra también los niveles ético, ideológico y político. Estos componentes se pueden representar no en un plano, sino en movimiento tri-dimensional, que implica tener en cuenta estos aspectos conjuntamente.

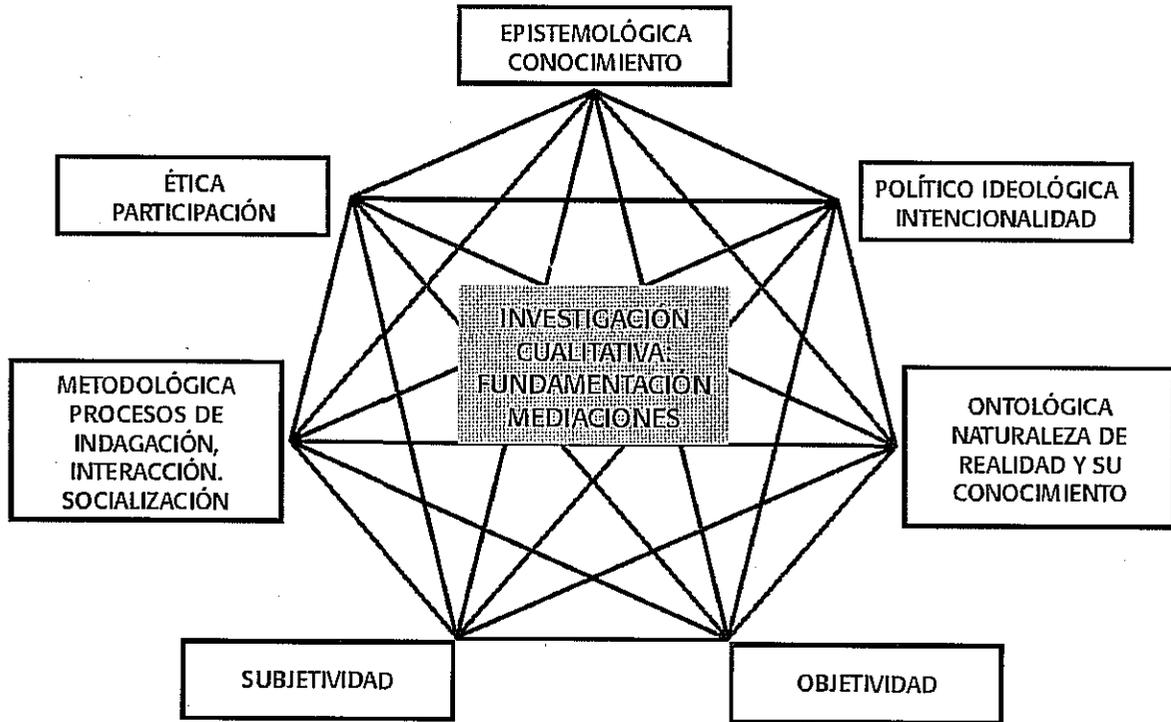
Sobre la **complejidad** de la investigación cualitativa, Vélez y Galeano (2000, 5) plantean que ésta tiene una fundamentación epistemológica, ética, metodológica, disciplinar, ontológica y paradigmática.

Las redes conceptuales se pueden graficar mediante poliedros, en que los componentes se encuentran vinculados por aristas (líneas). Cada categoría tiene múltiples interacciones, “incluyendo la variable temporal: las cosas no son; devienen en **interacciones**” (Dabas Elina, 1995, 65). El poliedro permite realizar ejercicios interpretativos para identificar, graficar, representar relaciones de diverso orden que se dan en los procesos de conocimiento. Cualquier relación se establece, a su vez, desde varios rasgos. La unión entre dos aristas (categorías) se da por ejercicios interpretativos. Al hacer interactuar los términos, se hace posible un conocimiento complejo que comporta su propia reflexividad (Morin, 1996). El poliedro que cierra el capítulo en la página siguiente sintetiza conceptos articulados a las concepciones de investigación cualitativa (Cifuentes, 2007).

NOTA

1. Síntesis elaborada por la autora a partir de la propuesta de Carlos Eduardo Vasco, en *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales, comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e interés” de Jürgen Habermas*, Documentos Ocasionales, CINEP N° 54, Bogotá, 1989.

GRÁFICA I. Poliedro sobre relaciones conceptuales en investigación cualitativa



Capítulo 3

MODALIDADES, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Como se ha afirmado, en el siglo XX se hicieron reflexiones epistemológicas, propuestas teóricas y metodológicas para el desarrollo de la investigación en ciencias sociales; en este marco se comprenden proximidades entre la investigación cualitativa y varias modalidades de investigación.

Los seres humanos tienen historia, cultura, viven en condiciones particulares, de sexo, clase, etnia, con intereses, intencionalidades, emprenden procesos de indagación social, incluidos los sistemáticos, denominados investigaciones. La realidad social es compleja, dinámica, cambiante; por ello los procesos para conocerla son situados, perspectivas y emergentes. Requieren de reflexión, de vigilancia epistemológica que permita ser audaces para establecer si la forma como se investiga es pertinente, conduce a los objetivos propuestos y rendirá los frutos esperados.

Los textos desarrollan diversas tipologías y clasificaciones de la investigación; hablan de modalidades o estrategias de investigación, relacionadas con formas de llevarla a cabo. En la construcción de proyectos de investigación pueden integrarse, en tanto posibiliten el logro de las intencionalidades, en un marco ético. La bondad o insuficiencia de un método no es aplicable al método en sí, sino al contexto en que se usa; el problema y el propósito guían su estudio, definen la adecuación o no de un método (Zabalza, 2004).

Las formas de hacer investigación se inspiran en concepciones sobre realidad, conocimiento y proceso de conocimiento de quienes investigan. Los enfoques de investigación posibilitan visualizar y hacer explícitas las intencionalidades para construir conocimiento y, en este marco, precisar los métodos, técnicas e instrumentos para investigar.

MODALIDADES Y ESTRATEGIAS

Vélez y Galeano plantean como **estrategias** de investigación, los modelos o patrones de procedimiento investigativo, que se traducen en usos cristalizados, desde los cuales se combina métodos para producir o recoger información de diversas fuentes, a través de distintos procedimientos; también se confrontan y validan resultados obtenidos por diferentes vías, produciendo interpretación de problemas. Para cada estrategia se pueden analizar sus fundamentos conceptuales, historia, pautas metodológicas, principios éticos, técnicas de investigación y aplicaciones; las autoras agrupan en el estado del arte de investigación cualitativa las siguientes estrategias: estudio de casos, etnometodología, grupo de discusión, historia oral, observación participante, investigación documental y teoría fundada. También definen como **modalidades** de investigación **formas de investigar** que consolidan de manera estructurada una opción epistemológica, un propósito, una ruta metodológica e instrumentos; entre estas formas hay niveles desiguales de desarrollo, que expresan mentalidades, creencias, experiencias, mitos, prejuicios y sentimientos; las modalidades posibilitan construir elementos de análisis útiles, la aprehensión de sentido subjetivo, la importancia de recuperar, privilegiando la vida cotidiana como el esce-

nario básico para la comprensión de la realidad socio-cultural; ubican como modalidades la historia de vida, el método biográfico, la investigación etnográfica, la investigación participativa y la sistematización (Vélez y Galeano, 2000, 37-40).

También hay autores que hacen referencias a métodos de investigación cualitativa, que se incorporan en este apartado.

A continuación se esbozan, de manera no exhaustiva, algunas modalidades y estrategias de investigación cualitativa; en cada caso se retoma bibliografía específica, incluida al final del texto, que puede ser consultada, con fines de profundización.

Etnografía

La etnografía como propuesta investigativa fue desarrollada inicialmente desde la antropología para hacer un estudio cultural de “algo diferente a uno mismo”; de un otro en el afuera. Con la etnografía inicial, en las crónicas de Indias en América Latina, se buscó “conocer para dominar el nuevo mundo”. Sus desarrollos iniciales se dieron en la época colonial, situación que, por las particularidades históricas, implicó “conocer para dominar”. Posteriormente se hicieron explícitas las relaciones entre conocimiento y poder. Desde la etnografía reciente se busca **comprender y, en algunos casos, transformar la realidad**. Esto significa asumir al sujeto que investiga como persona que reconoce su subjetividad en el proceso de investigación, interactúa en un contexto para **comprenderlo y mejorar su trabajo**. En este sentido, se reconoce que el contexto media en el conocimiento de la realidad; la observación y el diálogo en la vida cotidiana posibilitan desentrañar las narrativas de diversos actores, para avanzar en la construcción de sentidos en torno al objeto de estudio.

La etnografía se ha definido, además, como registro del conocimiento cultural de patrones de interacción, de narraciones orales, observación participante. Trabaja con una amplia gama de fuentes de información, en relación con la vida cotidiana; posibilita dar forma y contenido a los procesos sociales; rechaza una ciencia de la vida social que explica el comportamiento humano en términos causales (Hamersley y Atkinson, 1994).

La **investigación etnográfica** se ubica como modalidad cualitativa de investigación en el marco del enfoque histórico hermenéutico; **busca conocer la cultura en un contexto específico**. En otras ocasiones se ubica en enfoques críticos (según se exprese interés e intencionalidad transformadora en la investigación). En la actualidad, en el mundo global, la etnografía ya no consiste tanto en la reflexión del afuera; se promueve también la autorreflexión a partir de reflexiones éticas en las ciencias sociales. Se plantea como principio ético del conocimiento, la reflexión.

Con la etnografía se busca **describir** como unidad de análisis **estilos de vida** de personas que viven juntas; se consideran la cultura, las tradiciones, los roles, los valores y las normas que se van internalizando, para comprenderlas. Los estudios **etnográficos** implican inmersión en la vida cotidiana, participación, observar un ciclo completo de la vida.

Con la investigación etnográfica se trata de captar la estructura dinámica interna de una **cultura**; se requiere un abordaje cualitativo estructural. La estructura no es sólo determinada configuración física de elementos; también es la organización de esos elementos con su dinámica y significado (Martínez Miguel, 1997, 25-35).

La aproximación a la vida y a la dinámica cotidiana intenta reconocer la cultura como mediadora de los procesos y productos de investigación. Es importante conocer la cultura, comprenderla desde el contexto. Cuando se indaga en forma sistemática la vida cotidiana, son fundamentales los procesos de conocimiento del contexto, preguntas frente al mismo, la construcción de antecedentes sobre lo investigado, el planteamiento de un problema de investigación, la fundamentación de la propuesta de investigación y su diseño metodológico. La etnografía se desarrolla mediante observación participante; implica descentrarse, ponerse en el lugar de otros y otras, para experimentar lo que sienten.

El estudio etnográfico implica observar de manera completa y exhaustiva un ciclo de la vida cultural; por ejemplo, el año escolar, como tiempo significativo del trabajo educativo.

El diario de campo constituye una de las principales estrategias de recolección de información; cada actor decide qué elementos son pertinentes en torno a sus inquietudes; la lectura crítica y la reflexión centradas en las

observaciones permiten afinar la mirada, construir preguntas, trazar propuestas de interpretación; los escritos se plasman en el diario, constituyen evidencias para la investigación.

La entrevista generalmente se combina con otras técnicas como observación participante o grupos focales, ya que la información individual puede contrastarse con la construida por un grupo o colectivo y permite complejizar la mirada de un fenómeno social.

Para determinar a quién entrevistar, hay que partir del núcleo de interés y definir quién o quiénes pueden aportar información relevante y tener en cuenta que su **participación sea intencionada y voluntaria**.

Para el análisis se parte de la transcripción literal de las entrevistas; se pueden ir escribiendo bitácoras sobre temáticas concretas y eventos relacionados con ellas, luego se seleccionan fragmentos significativos para el tema central y se codifican con una clasificación subtemática para llegar a la interrelación temática en un nivel más amplio de análisis, logrando una interpretación global profunda.

Se puede **integrar los resultados** de una encuesta con los de una entrevista a profundidad, trabajando los mismos tópicos; una vez realizados la codificación y el análisis, se integran las dos lecturas, también entrevistas a diferentes personas sobre el mismo tema y se realiza un análisis comparativo.

Al hacer etnografía es necesario reconocer que es más fácil conocer lo extraño que lo propio; en la construcción o narración etnográfica se hace la representación de un texto con análisis de fragmentos de la cultura; no se puede mapear el todo, el territorio; por ello es esencial sorprenderse de las cosas; la extrañeza, no dar situaciones como hecho sabido, reflexionar y evaluar lo observado.

Etnometodología

Esta propuesta hace referencia a conocimientos y técnicas disponibles por una sociedad para enfrentar cuestiones concernientes a planos, cuerpo humano, naturaleza material; los procedimientos más comunes que se pueden individualizar para dar coherencia y comprensión a comportamientos.

Con la etnometodología Garfinkel respondía a su maestro Talcott Parsons y a su teoría de la acción social, al reconocer que las y los actores eran portadores de prejuicios, respondiendo a fuerzas sociales externas y motivadas por directrices e imperativos internalizados. Según él, el orden social es un modelo construido a través de un trabajo interpretativo; en este sentido, considera a las personas como poseedoras de prácticas lingüísticas y de competencias interactivas.

El propósito de la etnometodología es explicar los mecanismos que llevan a cada cual a dar por sentados ciertos sucesos sobre los cuales se construyen después los significados.

Taylor y Bodgan consideran que la etnometodología, más que un método de investigación, se refiere a un tema u objeto de estudio; la tarea es examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales (Vélez y Galeano, 2000, 20-22).

Estudios de caso

El “método cualitativo” se orienta a profundizar en casos específicos, más que a generalizar. Busca describir textualmente y analizar el fenómeno social como es percibido. Hay ausencia de reglas para sistematizar el proceso, que se hace disperso y desordenado, se dificulta establecer relaciones predeterminadas; se procede por inducción analítica, estudiando a profundidad un número reducido de casos, para descubrir propiedades esenciales, separar lo esencial de lo accidental. La conceptualización inductiva depende de la representatividad del caso o casos seleccionados (Bonilla y Rodríguez, 1995, 59, 80).

Vélez y Galeano clasifican los estudios de caso como estrategia investigativa de descripción, interpretación o evaluación de una realidad social particular. El caso (como unidad de investigación) se estudia en sí mismo y en correlación con otro, como acontecimiento significativo, en su marco sociocultural particular. Permite comprender desarrollando afirmaciones teóricas sobre las regularidades de una estructura; ilumina la comprensión del fenómeno para inducir a descubrir nuevos significados (Vélez y Galeano, 2000, 19-20).

El estudio de caso es una alternativa para conocer situaciones problemáticas y comprender dinámicas sociales particulares relacionadas con factores de riesgo y alternativas de transformación social. Es útil en situaciones típicas y en pequeños grupos de los que requerimos un conocimiento profundo, sistemático, que permita comprender y contribuir en el mejoramiento de situaciones de vida, al develarlas con las y los participantes. Constituye una forma de hacer análisis grupal; los estudios de casos son particulares, heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo, al manejar múltiples fuentes; privilegian los sujetos inmersos en la situación problemática. Implican un examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno como un programa, un proceso, una institución, un grupo social.

En el estudio de casos se busca el **detalle de la interacción con sus contextos**. Se analiza la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. En este horizonte se recurre a métodos naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos. Destacan las diferencias sutiles, la secuencia de acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales (Stake, 1998, 11).

En esta modalidad se buscan soluciones a través de la reflexión y el análisis de un problema dentro de un grupo; se plantean diferentes niveles de aproximación: se familiariza con la naturaleza del fenómeno, como conocimiento inicial; se obtienen datos a través de diferentes medios y se analizan los datos, lo cual exige una interacción entre lo teórico y la observación directa, detallando las reflexiones críticas.

Hay tres tipos de estudios de casos:

- **Descriptivos.** Presentan un informe detallado de un fenómeno; no se parte de teorías, generalmente se describen programas y prácticas innovadoras.
- **Interpretativos.** Contienen información que permite desarrollar formulaciones, recoger y conocer información sobre la temática; aporta a que en la construcción se vaya logrando profundización. Se usan con grupos sociales.

- **Evaluativos.** Explican y emiten afirmaciones o juicios sobre el fenómeno estudiado. Se han utilizado en ámbitos educativos, evaluación de programas y en estudios sociológicos.

Los estudios de caso permiten explorar y descubrir los contextos en que se desarrollan los fenómenos y explicar los vínculos entre diferentes intervenciones y relaciones; posibilitan la toma de decisiones consensuadas.

Las formas de recolección de información se pueden desarrollar a través de entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, observación participante, análisis documental.

Historia oral

Velez y Galeano (2000, 24-25) afirman que **la historia oral** constituye un avance innovador en el proceso de investigación y en la escritura de la historia, a partir del uso de **fuentes orales**.

La historia oral supone la recuperación sistemática de un corpus de información de sujetos sociales que vivieron un hecho histórico, o en situaciones o contextos socioculturales, que se transmite oralmente y por la memoria. Sus objetos de estudio son los sucesos, eventos, hechos, prácticas y saberes, formas de ver el mundo y de transformarlo, nociones éticas y principios morales en su conjunto. En ella se recurre a "archivos de baúl". La construcción de historias sociales implica la participación personal de los y las implicadas en las vivencias.

En historia oral se aborda el acontecimiento social abierto a sus planos discursivos; se apuesta por la capacidad de recuperar la memoria y de narrarla desde las y los propios sujetos sociales.

Walter Benjamin propone diferenciar el acontecimiento vivido del recordado. El primero, como terminado, encerrado en la esfera vivida, mientras que el segundo no tiene limitación y constituye la llave de todo cuanto sucedió. Se investiga el modo en que el hecho fue elaborado, transformado, interpretado en la memoria. Si las fuentes orales no son fiables para reconstruir, el dato sirve no para descartarlas, sino para ayudar a ir más allá

de la materialidad visible del acontecimiento, atravesando los hechos para descubrir su significado. Se busca encontrar puntos significativos (Benjamin, 1993, 40). Afirma también que la **memoria colectiva** manipula tanto los materiales del acontecimiento, como su disposición en la narración, de modo que responde a **tres funciones principales**:

- **SIMBÓLICA.** El hecho representa símbolos, el acontecimiento se transfiere en relación con el principio de causalidad;
- **PSICOLÓGICA.** Da cuenta de vivencias personales;
- **FORMAL.** Se otorga al hecho la función periodizadora y relación de sentido (Benjamin, 1993, 50).

De otra parte Nethammer (1989, 65) afirma que la historia de la **cotidianidad** se refiere a la vida diaria; se constituye a partir de un gran número de realizaciones subconscientes, costumbres, percepciones, acciones rutinarias, y apenas manifiestamente variables, cuya imagen específica se integró en la socialización y sólo es visible dentro de su especificidad por su práctica; no se da por supuesta.

La aproximación histórica a la praxis de sujetos supone problemas: los restos de cotidianidad anterior son, dada la oralidad que predomina, fragmentarios, y los elementos de cultura material no tienen sentido en ellos mismos, dado que sólo son formas de paso e instrumentos de una vida desaparecida. La historia oral no es sólo un instrumento heurístico para llenar vacíos en la historia contemporánea que, sin ser una medicina para curarlo todo, aporta posibilidades agotadas mediante una percepción diferenciada en la historia social y cultural de condiciones de vida cotidianas. Antes que nada la historia oral interviene en la ciencia histórica con base en empezar a estimar el carácter y la praxis histórica de masa de sujetos, pueblo. Ésta la alinea con otros esfuerzos por una historia social cualitativa, frente a anteriores paradigmas. La investigación histórica y de ciencias sociales también puede investigar esas estructuras, pero sus interrelaciones en el desarrollo de la vida continúan en la oscuridad (ibíd., 66-79).

Historias de vida

La historia de vida como modalidad de investigación cualitativa ha sido abordada por diversos autores desde diferentes disciplinas. Godard y Cabanes (1996) desarrollan su fundamentación teórica y metodológica: la conciben como el estudio de la persona; el sujeto es centro de conocimiento y reconocimiento de sí mismo, en su dinámica y trayectoria, en tiempos y espacios y en su pertenencia a una cultura particular. Se requiere **encontrar los momentos y las circunstancias que han marcado al individuo en su existencia cotidiana, para entender su universo existencial, qué piensa de la vida y cómo la representa.**

Las historias de vida dan cuenta de la historia individual y colectiva. El sujeto está atravesado por lo social; el hilo conductor es el drama humano que se investiga y reconstruye con quien relata su propia vida. Las historias particulares de clase, género, país, linaje, pueden abrirse paso a través de discursos canónicos universalistas de la historia oficial. La historia de vida **posibilita comprender, resignificar la vida y proyectar horizontes de futuro.** Formadas por **relatos** que se producen con intención de elaborar y comunicar una memoria personal o colectiva, que hace referencia a formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto y se desarrollan por la voluntariedad de las y los participantes, que asumen el **compromiso social de narrar sus experiencias para contribuir a la comprensión de problemáticas y alternativas de transformación personal y social.** Implican el compromiso ético del respeto.

La historia de vida da cuenta de la reconstrucción de la vida del sujeto a partir de experiencias significativas que lo han marcado como ser social; realiza una interpretación comprensiva de la vida, devela la experiencia cargada de intencionalidad, subjetividad y sentimiento; genera acción comunicativa, en co-construcción entre quienes investigan y el sujeto.

A través de las historias de vida se puede **reconstruir la dialéctica individuo-sociedad** por medio del **relato autobiográfico** del propio actor: se usan diferentes documentos personales (autobiografías, memorias, material, fotográfico, cartas, etc.) en forma descriptiva, reflexiva, sistemática y crítica; **en el marco de la intervención social, ayudan a comprender la**

vida de personas y colectivos, las condiciones en que crecieron, se desarrollaron y toman sus decisiones, los factores históricos y psicosociales que influyen en su entorno, etc. (Rubio y Varas, 1997: 385).

“Las historias de vida incluyen experiencias destacadas de la vida de una persona, su visión sobre las mismas, relatadas en primera persona, con su propio lenguaje. Se construye un texto que refleja las vivencias externas e internas del sujeto, inscritas y adecuadamente analizadas, a la luz del contexto histórico y de las condiciones materiales en que se desenvuelve la trayectoria personal, las vivencias, pues condicionan la conducta; ofrecen un marco socio cultural que posibilita la comprensión e interpretación del actor” (Rubio y Varas, 1997: 387).

Hay varios tipos de **historias de vida**:

1. **Historia de vida de relato único.** “Centra la estrategia en la investigación de un caso único, que sirve como típico de la problemática o situación que se trata de abordar”. La dificultad es que realmente se cuente la realidad y que la persona esté dispuesta a relatar su propia vida (Pujadas, 1997: 386).
2. **Historia de vida total.** Quien investiga “trabaja sobre la vida del sujeto, desde sus primeros recuerdos hasta el momento del relato” (Sarabia, 1986: 389).
3. **Biografía preparada.** Quien investiga hace una selección, recorte u ordenación temática (o de cualquier tipo) del relato obtenido (Sarabia et al., 1986: 389).

Una **historia de vida** puede ser construida a partir de relatos **biográficos** escritos, orales o su combinación; constituye un proceso abierto y flexible en que se realiza la producción y reflexión constante en que progresivamente se va analizando la información obtenida. La reflexión indica las necesidades específicas en cada momento (si es necesaria una entrevista más, una entrevista a alguien que conozca al protagonista, la búsqueda de materiales escritos que aporten información) (Rubio y Varas, 1997: 390).

Para construir historias de vida se recurre a **entrevistas biográficas o en profundidad, encuentros hablados entre individuos** que comparten interacciones verbales y no verbales, mediante guías. Pation (1980) afirma que el objetivo de la entrevista cualitativa es **conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan su entorno y orientan su comportamiento** (Bonilla y Rodríguez, 1997: 93). Las **entrevistas biográficas o en profundidad** son “utilizadas para la recolección de las historias de vida; el grado de directividad varía dependiendo del objetivo de la investigación” (Rubio, 1997: 390); **se requieren reiterados encuentros cara a cara para indagar y retomar temas anteriores** expuestos en entrevistas previas. La entrevista en profundidad o biográfica se apoya para obtener información en los sujetos sociales, para complementar aspectos relevantes obtenidos, en:

- **El diario autobiográfico y personal.** Elaborado por los y las participantes. Contiene datos generales y objetos como fotografías, diplomas, cartas o recortes para traer a la memoria sucesos olvidados, contextualizar, animar y recrear los relatos.
- **Grabadora de audio.** Para captar y retener los relatos en su totalidad, para su posterior transcripción.
- **La observación.** Permite recoger información en el contexto natural en que tienen lugar los acontecimientos, a partir de los siguientes principios:
 - **Constancia.** Se refiere a la permanencia a lo largo del tiempo, de distintas observaciones en diferentes momentos. Implica que el hecho perdura, no es fruto de una percepción engañosa o ingenua.
 - **Control.** La observación se realiza con instrumentos acordes con el tipo de objetivos y el objeto de estudio de la investigación.
 - **Orientación.** Observación guiada por planteamientos teóricos y conceptuales que permiten inscribir los hechos observados en un marco sistemático de reflexión sociológica.

En la construcción de historias de vida también se pueden usar **instrumentos** como fotos, videos, mapas, cartas, diarios personales (documentos en primera persona) o documentos históricos, informes demográficos, publicaciones en prensa (documentos en segunda persona), entrevistas, relatos de vida, diarios de campo, observaciones directas. La **escucha es fundamental**; hay apertura a una constante elaboración, aparecen contradicciones, al abrirse a lo nuevo y desconocido a la forma como se da la vivencia original, el recorrido exhaustivo por la vida de una persona. Los primeros datos son superficiales; hay que ir profundizando.

El **relato de vida** no es tan extenso ni profundo, está **centrado en un solo aspecto de la vida**. Alfredo Molano recoge relatos, escoge los que más aportan a la temática de investigación y con ellos construye la historia, como lo hizo en historias de colonos.

Una **historia de vida** es significativa en tanto **posibilita concretar culturas, contextos, procesos de socialización, dilemas existenciales**.

La **interpretación se pone en marcha** teniendo en cuenta que en cada ocasión de encuentro se construyen sentidos profundos de los textos, de producción de relatos en que se actualizan los elementos de la escena que se vive o se vivió. Las historias de vida no necesariamente se dan en forma lineal; se pueden transformar los tiempos en razón de acontecimientos significativos y a partir de allí, organizar la historia.

Método biográfico

Es el estudio general que se realiza sobre los **cambios vitales** y los relatos son su materia prima. Proceso continuo de investigaciones que se ocupan de capturar el cambio de las personas a través de los tiempos, el eje central de las historias lo conforma el tiempo. **En las autobiografías el yo narra a partir de su propia interpretación, en las historias de vida la narración está orientada y dirigida por el investigador**; un asunto común es la centralidad que las vidas y sus relatos ocupan en la comprensión de lo social.

Investigación Acción Participativa¹ (IAP)

Fue propuesta desde la sociología en Colombia. Se enmarca en el desarrollo de las ciencias sociales críticas en América Latina en la década del 60 para **explicitar las relaciones entre el conocimiento, la acción y la transformación social**. Se aborda paralelamente con expresiones convergentes como la teología de la liberación y la investigación militante en el cono sur, la educación liberadora en Chile y Brasil (Paulo Freire), la reconceptualización en trabajo social, los movimientos guerrilleros, el boom latinoamericano en la literatura; se sustenta en el materialismo histórico y dialéctico (perspectivas críticas) que cuestionan los planteamientos de las escuelas norteamericanas positivista, funcionalista, estructuralista, en tanto no corresponden a las realidades latinoamericanas y no han promovido su mejoramiento y transformación. Al respecto se pueden consultar las obras de Orlando Fals Borda, Joao Bosco Pinto, Pedro Demo, Antón de Shutter, María Cristina Salazar, Participación Popular (IEPRI, Colciencias), Revista *Apartes* sobre la escritura en la formación de maestros (Dimensión Educativa), Jorge Murcia Florián (Magisterio).

Durante las décadas de los 60 y 70 en América Latina un gran movimiento crítico rechazó enfoques funcionalistas por reproducir desde la educación, el orden social. Con una perspectiva renovadora, se asumió la **noción de compromiso del intelectual, se postuló la ciencia al servicio de la transformación social y la meta política del cambio radical en estructuras sociales, económicas, nacionales**, desde un fundamento epistemológico basado en el compromiso y la inserción para:

- Contrarrestar algunas teorías de la modernización y difusión cultural, con estrategias políticas por una alternativa solidaria.
- Cuestionar las pretensiones de neutralidad científica de la investigación tradicional, pues era necesaria una investigación activa, transformadora, que uniera **conocimiento y acción** en el proceso de promover el cambio social, con compromiso directo y personal de los profesionales de las ciencias sociales.

Orlando Fals Borda², uno de sus principales representantes, buscó promover la capacidad organizativa, desarrollar una ciencia propia (latinoamericana) para dar cuenta de nuestro desarrollo, apostar por el bienestar, la justicia social, el cambio social, con proyectos de transformación impulsados por agentes sociales. Propuso la investigación acción participativa (IAP) como una **alternativa para conocer los contextos comunitarios de desde la acción**, con desarrollos teóricos y metodológicos alternativos frente a la rigidez de las investigaciones tradicionales. Su propuesta se fundamenta en la crítica a la investigación clásica, por su carácter descriptivo, neutral, teoricista, estadístico, con soluciones paliativas y atomizadas (Zamosc León, 1985).

Propuso que el conocimiento debe transformar la realidad, hacerse más pertinente, en relación con un **método de trabajo educativo renovador**, con fundamentos de creatividad y diálogo. Afirmó que desde la investigación y la acción social se pueden promover procesos permanentes de construcción de conocimiento con rigor, elaborando instrumentos y exigiendo continuidad (evaluación, control, seguimiento). Reconoció que la política determina el fin de la investigación, como proceso permanente, dialéctico, que liga teoría y práctica para una transformación: afirmó que “Muchas veces el activista se hace expulsar de la comunidad sin que ésta se hubiera organizado realmente para la lucha. Desde esta perspectiva se retrocede a nivel político” (Fals Borda, Orlando y Libreros, Agosto, 1984). La IAP postula que el conocimiento obtenido y sometido a un serio proceso de sistematización y ordenamiento para la comprensión cabal de los propios recursos, no pertenece al investigador ni al activista involucrado en las tareas; es propiedad de la comunidad que tiene derecho primario a conocer; existe la obligación de “devolver” (Fals Borda, Orlando, 1980).

Esta modalidad reta a investigar con rigor histórico, que genere proyección social sobre la realidad, para transformarla con participación, desde una opción humanista.

De acuerdo con los planteamientos de María Cristina Salazar (1992), la IAP se ha establecido como **concepto, metodología y filosofía de transformación y aprendizaje**; una nueva visión de la sociedad, el conocimiento y la ciencia; trabajando y aprendiendo en acciones de tipo colectivo, se logra una mejor posibilidad de transformación de una situación.

La IAP constituye un **proceso metodológico** estructurado, con **concepción** filosófica y estrategia de acción. Su estructura formal integra la investigación y práctica (Yopo, Boris, 1984).

Esta modalidad ha sido esencial en las ciencias sociales; en educación ha proporcionado oportunidades de vinculación real al **conocimiento social del contexto**, para analizarlo críticamente y plantear **alternativas** generales de solución, buscando reducir la diferencia entre sujeto y objeto en la investigación, pues promueve un diálogo en el que se participa conjuntamente de una experiencia vital; se comparte la información; el entendimiento se logra por una **actitud comprensiva**; de **aprendizaje** y **respeto** por la experiencia y saber de diversas personas.

Hay perspectivas conceptuales diferentes sobre la IAP: como movimiento ligado a acciones políticas, enfatiza intervención del intelectual en procesos comunitarios; como acción comunicativa, busca generar nuevas teorías y propuestas metodológicas.

La IAP se **desarrolla con base en la dialoguicidad, desde la realidad** como punto de partida que genera un conocimiento condicionado por la práctica como totalidad y unidad entre teoría y práctica, investigación y educación. El proceso propicia asumir la cultura popular para el conocimiento crítico transformador, exige conocimiento profundo, veraz y crítico, con inserción participativa, decisiones colectivas sobre la realidad concreta compartida en que se analizan las contradicciones de la estructura vivida y culmina en propuestas de acción y perspectivas de cambio social.

En este sentido, la IAP combina la acción con el conocimiento, pues "**el conocimiento válido se genera en la acción**"; propicia la contextualización de las prácticas sociales, su explicación dialéctica, y global desde diferencias identificadas en forma participativa. Ubicadas dentro de la concepción del conocimiento dialéctico (acción, reflexión, teoría, praxis social), las técnicas son instrumentos, no fines.

En el procesamiento de la información pueden y deben intervenir críticamente las bases, pues se necesita tanto de la racionalidad del o de la profesional como de diversas instancias de la comunidad educativa; la académica y la empírica, para dar paso desde el sentido común hacia el buen sentido y la acción ilustrada, tal como Gramsci proponía. Se busca promover

el cambio significativo en la praxis, de manera convergente, para ejercer el poder desde el ejercicio práctico del saber colectivo para los grupos y bases.

La IAP exige explicación integral, compromiso, disciplina; analiza componentes de situaciones sociales contradictorias; promueve la **observación desde dentro que genera conocimiento auténtico**; dinamiza procesos de cambio; recuperación crítica, dinamización y proyección. También implica socializar la información obtenida en el proceso de conocimiento, a partir de la recuperación crítica y la devolución sistemática (Fals Borda, 1974). La socialización de información puede hacerse de muchas formas: mapas, películas, actividades de mejoramiento; el nivel cero para ágrafos, el nivel uno con figuras y frases cortas (cómic), impulsando el avance ideológico y conceptual; el nivel dos y tres mediante ensayos y libros. Idealmente deben trabajarse los cuatro niveles de socialización escrita simultáneamente, pues no son excluyentes.

Los planteamientos de la IAP implican establecer canales de comunicación horizontal entre diversas instancias de la comunidad. Fals Borda afirma que no hay mejor concientizador que un miembro de la misma clase social cuando aprende a traducir en términos comunes el nuevo mensaje político con sus códigos locales. Más dicente que el discurso es la actitud. Hay que conocer el manejo y la arqueología de las palabras utilizadas por el pueblo, sus sentidos y efectos, pues el lenguaje popular es literario y lleno de sonoridad, enriquecido con fábulas, comparaciones y metáforas, cuentos y narraciones.

La IAP ha sido utilizada en indagaciones en contextos educativos, en tanto reconoce el carácter de investigadores tanto a docentes como a otras instancias de la comunidad educativa; se recurre a estrategias interactivas (talleres) para la recolección de información; se releva la participación de diversos protagonistas en todo el proceso de investigación (no sólo como informantes).

Investigación Acción³ (IA)

Esta modalidad se desarrolla en el campo educativo en Europa (España, Inglaterra) desde la década del 60, a partir del cuestionamiento de la tec-

nología educativa que “condena a docentes” a la reproducción de currículos previamente diseñados. Promueve la reflexión del profesorado para identificar elementos de la vida institucional que inciden en la práctica, el currículum oculto y diseñar nuevos currículos; al respecto se puede consultar a John Elliot (1987).

Henry Giroux, John Elliot, Lawrence Sthenhouse, Donald Schön, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Paulo Freire, entre otros, destacan las **responsabilidades sociales en el trabajo educativo para construir proyectos democráticos que mejoren la calidad de vida humana, generen oportunidades y condiciones de justicia e igualdad social**. Proponen **transformar las prácticas** de las y los educadores, contextualizar su trabajo en relaciones dialécticas **micro - macro**, reflexión - acción y transformación social, política e histórica.

En los EE.UU., Giroux (1990, 136-147) propone **una pedagogía crítica que potencie el papel de las y los sujetos y la transformación del orden**, en beneficio de una sociedad más justa y equitativa. Para lograrlo es necesario **construir proyectos pedagógicos de pensamiento liberador**; reconocer y explicitar las **relaciones entre cultura, conocimiento y poder**, analizar las formas como se dan las relaciones entre las y los actores del proceso educativo y la institución; ubicar la educación en el contexto macrosocial. Las y los **maestros como intelectuales**⁴ asumen la responsabilidad social de **transformar la naturaleza de sus condiciones de trabajo**, para conseguir tiempo, espacio y conocimientos sobre la vida en la institución y las prácticas educativas; crear condiciones para escribir, investigar y colaborar entre sí, en la elaboración de currículos; **considerar las historias, sueños y experiencias que nutren los procesos educativos; comprender cómo se producen los significados que legitiman formas de vida**, desentrañar intereses subyacentes a las funciones sociales que se expresan en el trabajo; analizar formas culturales y prácticas cotidianas que se experimentan y se reproducen (Zabalza, Miguel, 2002).

Para Elliot (1987), la **investigación-acción es una forma innovadora de desarrollo curricular**: permite discernir, desentrañar y organizar lógicas implícitas al avanzar en unificar procesos institucionales; es **un medio de apoyo al aprendizaje docente**; permite describir formas de pensamiento práctico que subyacen a las reformas del currículo, para **mejorar la práctica**,

implantar valores coherentes en la institución; incide en el **desarrollo profesional** y en el cambio educativo como “innovación cultural”.

Por otra parte, Stenhouse plantea derivar formas didácticas de la reflexión sobre los procesos educativos, pues las estrategias dependen en gran medida del contexto, al que hay que conocer y analizar sistemáticamente. La reflexión sobre la enseñanza permite a docentes construir hipótesis prácticas, que validan en situaciones concretas para modificar las prácticas. La evaluación promueve la comprensión de las problemáticas educativas, posibilita tomar decisiones, adoptar cambios. Las y los “**profesores como investigadores**”, al reflexionar sobre sus prácticas, desarrollan estrategias docentes y comprenden mejor los objetivos y principios a desarrollar. La formación de docentes debería aportar a la **construcción y el desarrollo de capacidades reflexivas desde prácticas educativas de investigación-acción y desarrollo curricular**.

Donald Schön (1995) denomina **práctica reflexiva a la investigación-acción**, teniendo en cuenta que diversos tipos de reflexión suponen distintas concepciones: La **investigación-acción constituye un tipo de práctica reflexiva para mejorar la concreción de valores educativos con calidad de docencia**. Los valores, en cuanto fines, no pueden determinarse con claridad en forma independiente o antecedente a la interacción educativa. La **investigación-acción constituye una forma alternativa de describir el tipo de reflexión ética sobre la educación**.

En España, Carr y Kemmis plantean una perspectiva crítica de la enseñanza para integrar teorías y prácticas educativas, profesionalizar la formación docente, potenciar su autonomía y el papel del sistema educativo en la formación humana; aportan luces para definir intencionalidades, sentidos y desarrollos de procesos de formación: explicitan las relaciones entre educación y sociedad y la importancia del contexto en ellas. Plantean la **enseñanza como profesión con criterios de ética, juicio autónomo y toma de decisiones**; al/la docente como **investigador/a** que responde al conjunto de condiciones sociales, presiones políticas, aspiraciones profesionales.

La latinoamericana pedagogía liberadora postula **una cultura de problematización y palabra**; “una educación que lleve a posturas democráticas” (Freire, Paulo⁵, 1971). En la *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire

propone la liberación, ser más, en comunión y solidaridad; dialogar y pronunciar conjuntamente el mundo; instaurar situaciones diferentes a través de acciones transformadoras, lo que implica el compromiso político de las y los educadores (Palacios, Jesús, 1984, 555).

“La práctica educativa de opción progresista jamás dejará de ser una aventura de revelación; la existencia humana se dinamiza en la lucha por mejorarla, en la esperanza y el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica, un imperativo existencial e histórico; es necesaria pero no suficiente para el cambio educativo. Necesitamos la esperanza crítica; aunque no podemos pensar ingenuamente que ella sola transforma el mundo y el actuar. En cuanto necesidad ontológica, la esperanza necesita anclarse en la práctica, para volverse historia concreta” (Freire, 1997, 7 y 8).

Para el desarrollo de investigación-acción se requiere contar con oportunidades y recursos necesarios para estudiar la propia práctica por medio de la reflexión sistemática y la investigación; pues la enseñanza se considera como un arte práctico. La profesionalidad puede ser perfeccionada en la práctica, interpretando la acción social. Gilroy propone una idea “contextualizadora” del conocimiento del profesor que explicita las relaciones entre las dimensiones epistemológicas e institucionales de la profesionalidad. Lawun postula que la investigación del profesor anima a docentes a examinar el contexto social y político. Golby propone investigar los contextos de poder y control donde se generan valores sociales y educativos más allá del aula y la escuela; afirma que los estudios de caso permiten acercarse a problemas y analizar perspectivas críticas (Carr, 1993).

Mientras la educación se lleve de acuerdo con una tradición crítica, habrá espacio para que las y los profesores reflexionen sobre su conocimiento acerca de cómo hacen las cosas, pues el primer tipo de conocimiento sobre el que debe basarse el cambio, es EL HISTÓRICO, aunque preocupa también el presente, lugar del cambio, para hacer los planes; es difícil investigar en el presente con la objetividad y el desinterés desde una práctica.

La investigación-acción se centra en los procesos más que en los productos, el estudio de los problemas prácticos en relación con su con-

texto (estudio de caso), el análisis de los problemas desde diferentes puntos de vista (triangulación), el estudio de los efectos de las estrategias de acción en la experiencia de las y los estudiantes, el debate sobre problemas y consecuencias. El rol profesional de carácter múltiple permite a los profesores desarrollarse como personas y profesionales; educa tanto personal como profesionalmente, evidencia que no puede existir desarrollo de estudiantes sin desarrollo docente (Elliot en Kemmis, 1993, 163).

En la investigación-acción se postula que los propios docentes construyan la teoría de la enseñanza (Carr, Wilfred y Stephen Kemis, 1984, 20-23), actuando como investigadores, asumiendo una actitud investigadora sobre su práctica educativa. La teoría crítica constituye una forma de indagación investigadores-participantes en el desarrollo crítico de la educación-investigación educativa, para educación. En este marco es responsabilidad profesional de maestros la reflexión, crear condiciones, inducir a actuar con valores educativos, desde una definición participativa, como comunidad crítica.

En la perspectiva crítica de la educación se considera que **las experiencias prácticas de las y los maestros suministran la temática de la indagación teórica y las pruebas en donde se verá si tienen fundamento los resultados de la indagación.** La "teoría" adquiere la consideración de "científica" en tanto sugiere maneras mejoradas de entender esas experiencias, y adquiere validez educativa en tanto dichas sugerencias son puestas a prueba y confirmadas por la experiencia de la práctica.

En la **investigación-acción se hace referencia a la subjetividad disciplinada, como aproximación crítica.** Quien investiga participa en el desarrollo del conocimiento como una acción social y política. Desde el punto de vista crítico, el enseñante tiene que desarrollar un entendimiento sistemático de las condiciones que configuran, limitan y determinan la acción, y además tener en cuenta factores limitativos, para lo cual requiere de su participación activa, en la articulación y definición de las teorías... Se habla de una intencionalidad práctica en tanto se busca trascender el conocimiento del problema, para avanzar en construir posicionamientos y comprensiones de las prácticas y superar dificultades, se transforma la autopercepción y el análisis de situaciones que constituyen limitaciones de la práctica educativa.

Investigación Social Participativa (ISP)

Tomás Alberich (2002, 76) afirma que la **investigación social participativa** tiene sus orígenes en la confluencia de un conjunto de escuelas críticas de investigación social y de las escuelas de la pedagogía social (educación popular latinoamericana, aportes de Paulo Freire sobre pedagogía de la liberación, educación de adultos, etc.) con bases epistemológicas comunes europeas (sociología práctica, sociopraxis sociología dialéctica -reflexionar sobre la práctica que se va haciendo-). Afirma que la investigación social participativa es un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Así **pasan de ser “objeto” de estudio a sujeto protagonista**, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador. Se han desarrollado diversas aproximaciones y **tendencias**:

- Por un lado, la **anglosajona**, impulsada por investigadores norteamericanos, ingleses y australianos. Se considera a Kurt Lewin como el fundador de la línea de investigación social ligada a la acción transformadora. Para Lewin, la investigación acción participativa consiste en el análisis, la concreción de los hechos y la conceptualización de los problemas, base para la planificación de programas de acción, la ejecución y la evaluación de los hechos, que posibilitarán luego definir nuevos programas y procesos investigativos, en una espiral permanente. Lewin buscaba la creación de comunidades de estudiosos sensibles a los problemas sociales y comprometidos con la solución. Esta corriente se desarrolló en los campos de la psicología social y la educación. En la década del setenta se propagó la IAP en el contexto de un movimiento profesoral crítico de las políticas de la enseñanza inglesa que abogaba por la colaboración entre docentes e investigadores en el desarrollo; en particular, el proyecto CARN (Classroom Action Research Network), liderado por Lawrence Stenhouse y su noción de “maestro monitor de sí mismo”. Éste considera la IAP como una indagación sistemática y autocrítica de carácter público, en la cual el maestro debe ser el actor principal. El proyecto CARN

publica bianualmente una monografía y ha generado una corriente de investigadores entre los que se destacan los ingleses John Henry y John Elliot, los austriacos Stephen Kemmis y Wifred Carr.

- Por otro lado, la tradición **latinoamericana** tiene dos vertientes: la **educativa** y la **sociológica**. La primera reaccionó contra el positivismo pedagógico de las políticas educativas; se destacan los aportes de Paulo Freire con su propuesta de “investigación temática”. La segunda vertiente se desarrolló en torno al trabajo de Orlando Fals Borda, quien se rebeló contra el positivismo y el funcionalismo en la investigación social. El investigador brasileño Joao Bosco Pinto señaló dos modalidades de investigación participativa: una corresponde a la práctica de grupo de profesores colombianos pertenecientes a la Fundación la Rosca de Investigación y Acción (Fundarlo); la otra, generada en torno al Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria en Chile (ICIRA). El grupo Fundarlo, liderado por Fals Borda en el contexto de la radicalización de las luchas campesinas en Colombia en los años setenta, propone una investigación articulada a la acción revolucionaria, inspirado en la tradición marxista gramsciana; reivindicó el concepto de praxis y de “intelectual orgánico” comprometido con las luchas sociales.
- Adicionalmente, en **Europa** se desarrolló más recientemente en el contexto de la academia, la **investigación social participativa**, principalmente a partir de las reflexiones de docentes de universidades españolas, dentro de los que se encuentran Tomás Villasante, Juan Manuel Montañes, Joel Martí, entre otros.

De ahí en adelante se multiplicaron en América Latina y en Europa las alternativas de investigación participativa comprometida con la transformación social. Diversos actores han conceptualizado sus fundamentos y propuestas metodológicas. Algunos la ven como una forma de la ciencia social aplicada, otros la consideran todo un paradigma investigativo en emergencia.

En la **investigación social participativa** con un sentido de pesquisa, de hallazgo para la comprensión de la realidad local, en procesos de bús-

queda co-operativa, las y los involucrados se consideran co-investigadores, que generan ideas sobre el enfoque, guión, diseño, manejo y también construyen conclusiones sobre ella; al mismo tiempo son co-sujetos que participan consciente y activamente en lo que están investigando.

La Investigación Social Participativa (ISP) posibilita un acercamiento certero a la realidad... De las cuentas hay que pasar a los cuentos, a la interpretación y el sentido de esos datos. Se trata de comprender la dinámica y la dialéctica de los procesos humanos; hoy tenemos nuevas versiones, categorías de caos, orden, desorden, complejidad, que implican otras formas de abordar las complejidades sociales de los procesos humanos. La dinámica de las interacciones entre diferentes sistemas sociales... Da cuenta de la relación contextual, interpretativa, entre sujetos en diferentes contextos.

En la ISP el criterio de validez es el consenso colectivo... La clave es la existencia de la diferencia, no la estandarización; a mayor diferencia en los niveles de observación mayor complejización, más riqueza en la observación. La complejidad de la sociedad no nos deja precisar cuál será el fin del proceso; aunque no lo podamos saber, estamos implicados en su construcción social; por acción o por omisión, no podemos estar al margen de las comunidades con las que convivimos...

Esta investigación nos indica una compleja construcción relacional de unos con otros; para comprender cómo funcionamos en las familias, las relaciones como ciudadanos, como observadores / observados, miembros de una sociedad, protagonistas de una cultura. Todos los seres humanos conocemos y podemos investigar nuestra forma de vivir; el referente es la práctica misma de la vida, para comprender los dilemas, los problemas, los conflictos humanos en contextos específicos.

El observatorio ofrece una posibilidad para hacer miradas y reflexiones sobre cómo practicamos la vida y cómo sorteamos sus paradojas.

En esta investigación el investigador es investigado, un facilitador, no experto ni activista, ingenuo, concientizador. Se centra en la participación como una actuación colectiva para enfrentar dilemas cotidianos. Todos los saberes están en condición de igualdad, se busca la

conectividad y el dominio interaccional, se co-crean formas de pensamiento. La observación de los fenómenos de la Infancia y la Familia, es el proceso clave del conocimiento y comprensión de los observatorios; no puede quedar limitada a un solo plano, pues si bien se reconocen las correspondencias entre observación y realidades existentes, debemos generar posibilidades de cambio; que desde la perspectiva socio - constructivista implican tener variados observadores y observaciones y el proceso de observar lo observado, pensar lo pensado y describir lo descrito.

El carácter contextual del enfoque investigativo promueve un análisis situacional, relacional y constructivo del encuentro humano, en que se acuerda llevar a cabo una conversación para explicar y comprender los fenómenos humanos con las familias, o lograr el cambio o mejoramiento, búsqueda de la calidad de vida de las personas, familias o comunidades; ese contexto se gesta en la misma búsqueda de sentido para todos los participantes del encuentro: Reflexionar constituye en un dispositivo fundamental para construir sentidos en la acción / intervención humana...

La realidad es el modo de apropiarnos de nuestras vicisitudes, en función de nuestras maneras de percibir y producir prácticas cotidianas; no hay realidad sin realizadores, sin actores, sin humanos que la inventen y la cambien constantemente, para degradarla o mejorarla; no hay realidad que no mencionemos y que no describamos con el lenguaje... ¿Qué realidad producimos en los encuentros con familias? ¿Y las familias que realidad nos invitan a producir? Y conjuntamente ¿Qué realidad producimos entre ellos y nosotros?

Hemos entendido la ISP como un componente básico para el cambio en la vida familiar, social, comunitaria, cultural. Una circunstancia en la vida de los actores que voluntariamente optan por comprender sus escenarios familiares. Una experiencia vital en que los actores ponen en juego sus historias, lenguaje, símbolos; comprensión reflexiva; conversaciones y construcción de realidades... (ICBF, 2002).

Los apartados anteriores en torno al estudio de caso, la etnografía, investigación acción participativa, investigación acción, investigación social

participativa, aportan criterios para decidir qué modalidad o estrategia seleccionar en el desarrollo de la indagación, cuando se diseñan proyectos de investigación cualitativa. En la siguiente página, en el Cuadro 8, se aportan luces para visualizar relaciones entre algunas modalidades o estrategias.

Conviene tener claro que diversos autores asignan nombres diferentes a las modalidades, enfoques, tipos de investigación. En este texto de orientaciones se han retomado denominaciones recientes, en la perspectiva de aportar a la unificación de criterios.

Estas estrategias y modalidades tienden a ubicarse en enfoques histórico hermenéuticos y la IA e IAP en enfoques críticos.

*Sistematización de las prácticas*⁶

La sistematización puede ser comprendida como una modalidad de investigación cualitativa, hermenéutica y participativa para el avance de la reflexión crítica y propositiva sobre la acción profesional y la cualificación de procesos de intervención y producción teórica, en tanto permite reflexionar sobre la práctica, para aprender de ella, conceptualizarla y potenciarla. Puede aportar al desempeño profesional comprometido con la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación, pobreza, que cotidianamente se observan en escenarios sociales y laborales, para dotar de contenido, claridad, profundidad, relevancia social y proyección política las intervenciones y diálogos profesionales.

La sistematización aporta a la producción **intencionada** de conocimiento sobre la práctica, su reconstrucción ordenada, coherente y jerarquizada, para interpretarla y contextualizarla histórica y socialmente, así como asumir el reto profesional del carácter autorreflexivo sobre la intervención.

La sistematización ha sido una práctica con sello latinoamericano, al buscar reflexionar, intervenir profesionalmente y transformar las realidades, ser creativos, trascender los modelos pensados en y para otros contextos. La sistematización de experiencias se ha desarrollado en **América Latina desde la década del 70** para articular procesos de reflexión teórica a la cualificación de las prácticas sociales, desde algunas organizaciones no gubernamentales y espacios educativos informales, en la educación popular;

CUADRO 8. Comparación de algunas modalidades de investigación alternativa

	INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA	RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA	CUALITATIVA ETNOGRÁFICA
OBJETIVOS	Fortalecimiento de la organización popular mediante la generación conjunta (comunidad de profesionales) de conocimientos necesarios para acciones que estén en la línea del cambio y transformación. Formación del pueblo como sujeto educativo.	Formación del pueblo como sujeto educativo, histórico y político.	Conocer y comprender la estructura lógica que compone un etnos o grupo étnico, cultura situacional que generalmente no se explicita pero da cuenta en sus acciones y relaciones.
CRITERIOS METODOLÓGICOS	Combina investigación, aprendizaje y acción. Al pretender involucrar a la comunidad en su propia transformación, implica un proceso de aprendizaje por parte de los profesores involucrados en la realidad de la comunidad y a la comunidad en la lectura de su realidad con nuevos elementos de análisis en un diálogo de saberes. Prima el trabajo en equipo de la comunidad, entendida como agrupación de personas para la acción transformadora dentro de un grupo social, cuyos intereses son comunes.	Se basa en la participación, en el reconocimiento de un nuevo punto de vista, el del pueblo. Supone confrontación entre el saber popular y el académico que permita ubicar los hechos en sus relaciones histórico-estructurales. Privilegia el trabajo de equipo aglutinado por intereses en torno al trabajo. Retoma métodos participativos, etnográficos, hermenéuticos y aun tradicionales, siempre y cuando no pierda de vista su objetivo. El planteamiento del problema, lo que se desea recuperar, se selecciona colectivamente. Al igual que en la investigación participativa, se construye en la medida en que avanza la investigación.	Su enfoque es la investigación estructural o sistémica, cuyo diseño trata de descubrir las estructuras dinámicas que dan razón a los elementos observados. Parte de una visión de la realidad construida culturalmente; por lo tanto, asume las estructuras que estudia no como realidades físicas sino como conjuntos percibidos y existentes en una red de relaciones vividas. Implica inmersión del investigador dentro de la realidad a investigar y asume que estar en ella es parte de la realidad estudiada porque genera modificaciones. No es necesariamente participativa.

más recientemente, en experiencias educativas formales. Su **conceptualización** se ha desarrollado desde fines de la década del **80** y **principios del 90**, como se evidencia en la literatura sobre el tema, que se encuentra principalmente en publicaciones de revistas de algunas ONGs vinculadas en experiencias de educación popular y de programas de formación en Trabajo Social.

La **sistematización** es un **concepto multívoco**, polifónico; sus acepciones se han relacionado principalmente con el contexto y sus desarrollos prácticos, las intencionalidades que se le otorgan y las condiciones de trabajo en que puede realizarse. Los **conceptos** incluyen una gama de posibilidades, dentro de las que se cuentan:

- La **organización de información sobre las prácticas**, bien con un carácter descriptivo, analítico, crítico, o de teorización, y con la finalidad de responder interrogantes, explicar, comprender la experiencia, relacionarla con sus intencionalidades, contexto y resultados.
- La **reconstrucción** de las experiencias en su contexto, que supera el carácter descriptivo, evaluativo y rescata lo particular, cotidiano, integral.
- La **mirada crítica y reflexiva** sobre las experiencias, que permite trascender el nivel de las apariencias, comprenderlas, y mejorarlas.
- El desarrollo de **procesos metodológicos para la construcción de conocimientos** teórico, científico, particular, específico.
- Una propuesta metodológica, **un método**, para construir conocimiento desde la práctica, para recuperar la relación entre reflexión y acción.
- Un **proceso** de reflexión, reconstrucción, recuperación, acumulación, confrontación, socialización colectiva de conocimientos desde la práctica, para captar su significado; la **construcción** de diferentes **niveles de conocimiento sobre una experiencia**.
- El **producto** escrito de procesos de reflexión, reconstrucción y análisis de las experiencias; puede ser una **síntesis**, un relato, un informe, una narración, que explicita un conocimiento ordenado, global y estructurado sobre la práctica, sus alcances y significados.

Estas acepciones distan de ubicar la sistematización como una simple práctica o como técnicas de organización de información y procesamiento de datos, el desarrollo de los sistemas de informática, connotación frecuente en medios sin relación con las ciencias sociales, las prácticas educativas y la intervención profesional de trabajadores y trabajadoras sociales.

Desde la perspectiva crítica de la sistematización, se considera la relación teoría-práctica como una posibilidad de potenciar el saber del pueblo y el del profesional.

Proceso permanente, acumulativo de creación de conocimientos a partir de la experiencia de intervención, como primer nivel de teorización sobre la práctica. Representa articulación entre teoría y práctica; expresa a nivel conceptual la riqueza y dinámica de la práctica. Como actividad teórico práctica sirve en dos campos para mejorar la práctica, articular el saber popular y análisis académico, rescatando aprendizajes de la práctica cotidiana de sectores populares; y en la medida en que se devuelva a ellos contribuye a potenciar su capacidad de reconocerse como sujetos portadores de conocimientos, experiencias y posibilidades de ser actores de la transformación social (Barnechea, González, Morgan, 1992, 11).

El punto conflictivo de esta posición está en considerar que el proceso de creación de conocimiento es permanente y acumulativo; se desconocen las rupturas, la necesidad de establecer momentos y condiciones específicas para llevar a cabo la sistematización.

Hay autores que afirman que la sistematización es una investigación; otros consideran que relacionarlas desvirtuaría su sentido mismo.

Diego Palma (1992, 10) comenta que hay quienes las ven como opuestas (especialmente desde la investigación de corte positivista); como alternativas y opuestas, como complementarias. Que aunque existe diversidad de enfoques, todos postulan y fundan con claridad una **identidad de la práctica sistematizadora que es distinta de la investigación**, por su oposición con los planteamientos positivistas, tal como se representa en el siguiente cuadro:

CUADRO 9. Diferencias entre sistematización e investigación positivista

CRITERIOS PARA RELACIONARLAS	SISTEMATIZACIÓN	INVESTIGACIÓN DE CORTE POSITIVISTA
Intencionalidad	Política	Cognoscitiva
Relaciones investigador investigado	Son complejas, y dialécticas, mediadas por el contexto. Ambos son sujetos. Quien sistematiza conoce la experiencia porque la ha vivido o acompañado (promoción o educación).	El investigador es sujeto (que conoce) y el investigado objeto. Son diferentes. El investigador es ajeno a la experiencia, para poder "ser objetivo".
Actitud de quien investiga	Compromiso	Neutralidad valorativa
Concepto de verdad	Busca conocer y actuar en lo singular, valorado en sí mismo. Releva lo particular.	Se identifica con rasgos generales (leyes). Una experiencia es parte de una "muestra".
Método	Organizar la práctica para volver a intervenir con mayor eficiencia, eficacia, pertinencia y comprensión teórica.	Científico

También hay quienes consideran que la sistematización y la investigación son procesos semejantes, equivalentes.

La mayoría de las propuestas realizadas desde ámbitos académicos afirman la sistematización como "investigación" (Puerta, Antonio, 1989); "opción investigativa" (Gómez Baena, 1991); alternativa de investigación cualitativa, participativa y hermenéutica (Zuñiga, Miryam, 1995). En ellas prima la intencionalidad de avanzar en la producción de conocimiento sobre la profesión, los contextos en los que se desarrollan labores de promoción y acompañamiento educativo, o como aporte a la transformación social. En este sentido, el conocimiento que se construye a partir de procesos de sistematización e investigativos, es contemplado en un amplio espectro.

En algunas propuestas está el sabor residual de las tradiciones positivistas de los enfoques empírico-analíticos y de la investigación formal; tienden a relacionar principalmente la sistematización con su propuesta metodológica, con un método o con una serie de pasos que se desarrollan en forma muy similar a la investigación tradicional. En estas circunstancias, la sistematización tiende a ser planteada como medio para la producción teórica y la conceptualización, principalmente sobre la profesión.

Alfonso Ibáñez (1991) afirma que “la sistematización como opción investigativa”, **racionaliza** la realidad, a partir de la experiencia, buscando respuesta a interrogantes. Este concepto enfatiza en aspectos de orden racional; la racionalización sería “fidel reflejo de la realidad” y desconocería otros elementos importantes de las experiencias, las diversas lógicas que implican, sus complejas relaciones (Guattari, Félix, 1990).

Otras propuestas en el ámbito académico enfatizan en los pasos del método de sistematización; evidencian cercanía con la investigación formal tradicional. Latorre (1989) afirma que la **sistematización como método de investigación** busca obtener conocimiento científico de una realidad social, requiere de la experiencia y la reflexión. Lorena Gartner la afirma como forma de investigación cuyo objeto es la experiencia concreta; produce conocimiento basado en un cuerpo teórico que explica y se somete a acción crítica y reflexiva.

Hay quienes asumen las semejanzas entre sistematización e investigación, no la de corte positivista, sino con nuevas miradas, al punto de que las nombran de forma indiscriminada.

Al respecto Torres (1994, 118) afirma:

“La investigación se ha valorado para reconstruir, interpretar y transformar los contextos, actores y procesos educativos populares. Educadores de base, agencias de desarrollo y ONG’s se ocupan de sistematizar sus prácticas, así como de investigar los factores y componentes que intervienen en sus prácticas educativas”.

Destaca la necesidad de asumir la investigación con enfoques participativos, su carácter político y sus nexos con los intereses sociales en juego.

También entre quienes consideran que **existen afinidades entre investigación (acción participativa) y sistematización** se encuentran varios trabajadores sociales.

Quiroz y Morgan (1988, 35-65) afirman que como proceso metodológico **equivale a la IAP** y es una forma particular de investigación local. Antonio Puerta (1998), por su parte, plantea que no se inscribe en modelos clásicos de investigación e incorpora elementos de IAP e investigación evaluativa. En este mismo sentido, Juan Manuel Latorre (1989) comenta

que el saber participativo se relaciona con la investigación participativa; la sistematización requiere y apoya procesos de investigación. Carlos Rodríguez (1985) sostiene que la sistematización tiene un esquema aplicable a la investigación participativa.

En torno a la discusión sobre relaciones entre sistematización e investigación, Sergio Martinic (1987) afirma que **la sistematización es punto de partida para otro tipo de procesos investigativos** y Carlos Vasco (1989) que las relaciones en la sistematización se investigan porque no son explícitas.

Independientemente de estos puntos de vista, es fundamental considerar que **la experiencia se potencia al afianzar la reflexión, promover una nueva racionalidad y una visión prospectiva**; esto implica acopiar información sobre las expectativas, intencionalidades y perspectivas, desde la voz de las y los actores, generando la posibilidad de hacer las cosas en forma diferente a lo tradicional.

La utilización de estrategias didácticas y técnicas cualitativas de investigación facilita la recuperación y el diálogo de los saberes de las y los actores de una experiencia, así como la circulación del poder, roles, concertación y gestión, análisis de relaciones sociales.

Ramírez Velásquez (1991, 18-32) afirma que en la sistematización “se produce un conocimiento... de la experiencia, haciendo comprensible sus desarrollos, mediaciones y factores de mayor incidencia en la realidad y también **proponiendo soluciones para reordenar la acción**”.

En la sistematización es fundamental el proceso de potenciación de la experiencia: las dimensiones políticas y pedagógicas, posibilitan aprender de lo vivido, para proyectar los cursos de acción: construir programación de acciones futuras con base en las interpretaciones sobre el contexto y la coyuntura; construir planeaciones a corto, mediano y largo plazo, producir diversos documentos como cartillas, reflexiones pedagógicas, guías de trabajo, guiones, videos, propuestas de registro de información, retroalimentar los procesos metodológicos de las experiencias.

De acuerdo con lo antedicho, son evidentes las razones por las cuales se considera a la sistematización como una alternativa cualitativa de investigación.

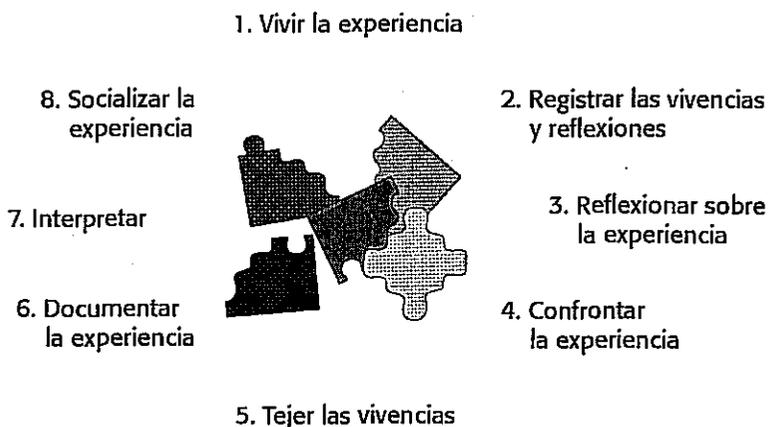
A continuación se presenta, a manera de ejemplo para ilustrar el **proceso metodológico**, la forma cómo se operacionalizó la sistematización de una experiencia significativa en educación popular.

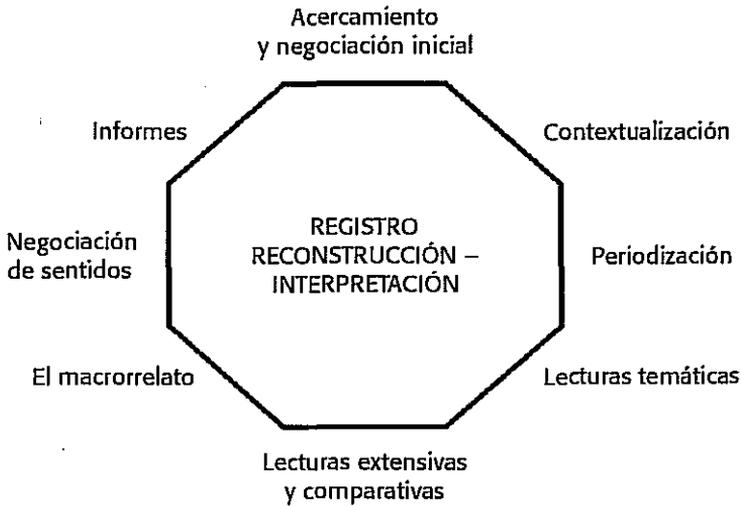
CUADRO 10. Organización de un proceso metodológico de sistematización⁷

PROCESO	PROCEDIMIENTO	OPERACIONALIZACIÓN
ACERCAMIENTO, NEGOCIACIÓN INICIAL	Presentación de la propuesta de sistematización, en reunión de autoformación.	Definición de acuerdos, compromisos y perspectivas. Negociaciones iniciales.
RECONSTRUCCIÓN - INTERPRETACIÓN	Contextualización de las categorías de actor.	Revisión de información documental, entrevistas. Relatos de participantes. Transcripciones, notas de diario de campo, registros de sesiones de autoformación y talleres de sistematización. Organización y socialización de archivo pedagógico.
	Lectura extensiva de relatos y registros: periodización.	Identificación de núcleos temáticos en relatos y registros, codificación, establecimiento del despliegue de sentidos que cada actor da a la experiencia. Elaboración de cuadros de periodización y de macrorrelato.
	Lectura intensiva y comparativa: algunas miradas.	Reconstrucción semántica. Identificación de campos semánticos. Elaboración de matrices. Macrorrelato.
	Taller de socialización de reconstrucción; negociación de sentidos.	Planeación, desarrollo y registro en video y audio: mirada colectiva desprevénida, observación y discusión de video, trabajo grupal para "denominar" los momentos de la experiencia y sus sentidos (periodización-interpretación).
	Técnicas cualitativas.	Guías de trabajo, exploración de expectativas, pretextos, buscando juntos nuestro futuro. Talleres: ábaco, análisis estructural, resolver problemas, acuerdos mínimos, avances y perspectivas. Actividades dirigidas: observación mediante actividades programadas. Reportajes.

RECONSTRUCCIÓN- INTERPRETACIÓN	Taller de interpretación.	Planeación, desarrollo y registro. Transcripción.
	Taller de socialización. Segundo informe: la síntesis como interpretación, informe final.	Planeación, desarrollo y registro. Lecturas subgrupales, debate y negociaciones sobre el sentido y lógicas de la experiencia. Discusión, síntesis e integración de aportes. Relaciones con coyuntura nacional y educativa. Elaboración de matrices.
POTENCIACIÓN	Sesiones autoformación docente.	Reflexión pedagógica sobre la práctica educativa y construcción del proyecto educativo institucional. Técnicas cualitativas, taller de sistematización. Video, elaboración de materiales educativos.
	Aportes para proyecto de autoformación.	Registro, transcripción. Elaboración de macrorrelato. Socialización del material. Discusiones y definición de perspectivas.

GRÁFICA 2. El proceso de sistematización





Investigación documental

El desarrollo de toda propuesta de investigación supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, literatura existente sobre el tema, con el fin de contextualizarlo y lograr "estar al día" sobre lo que circula en el medio con relación al tema que se pretende investigar.

En la investigación cualitativa, el trabajo documental no es sólo una fuente o técnica de recolección de información. Se constituye en una estrategia de investigación con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de información, el análisis e interpretación. Como toda estrategia cualitativa, la investigación documental **combina fuentes** diversas. Su expresión más característica se encuentra en trabajos basados en documentos recogidos en archivos oficiales o privados que son su materia prima fundamental: cartas, periódicos, autobiografías, fotografías. A todos estos textos se los puede "entrevistar" mediante las preguntas que guían la investigación y se los puede "observar" con la misma intensidad.

La lectura de documentos es una mezcla de entrevista y observación. Se entiende por documento una amplia gama de registros escritos (Vélez y Galeano, 2000, 27).

Una forma de hacer investigación documental son los estados del arte, que permiten lograr un conocimiento crítico sobre la temática:

- Qué tipos de documentos se han escrito sobre el tema: quiénes, en dónde, con qué enfoques, énfasis.
- Cuánto se ha aprendido (lo que se sabe) y cuánto se ignora (vacíos).
- La suficiencia o inadecuación de este conocimiento.
- La dinámica a partir de la cual se ha desarrollado la descripción, explicación o comprensión del tema.
- La forma como se orientan estos conocimientos.
- La intencionalidad y direccionalidad de los estudios.
- Las categorías que se han planteado como claves en la temática.

El estado del arte **analiza la producción investigativa**, permite **reflexionar y comprender un objeto de estudio**, caracterizar la reflexión sobre el tema, sus avances, tendencias, vacíos, potencialidades.

El proceso consiste en "hilar indicios de muchos puntos"; indagar para determinar desde dónde se está produciendo el conocimiento, a qué nivel se ha llegado, qué características ha tenido, qué enfoques metodológicos se han empleado, cuáles han sido las líneas de interés y los niveles de desarrollo⁸ (Camargo y Sánchez, 1994).

El estado del arte posibilita reconstruir y recuperar los **avances epistemológicos, teóricos y metodológicos** sobre una temática a indagar, diversas posturas sobre la misma; se construye con base en el **análisis de documentos** como fuente de información. El objeto del estado del arte es la **producción sistemática de conocimiento** a partir de la investigación previa; por ello se ubica en el marco de la **investigación documental⁹**, que ha cobrado relevancia en la actualidad, dada la velocidad de producción del conocimiento.

La construcción del estado del arte permite acceder, consultar y socializar información colectiva -sobre contextos, áreas y problemáticas-. La información desde la perspectiva documental se asume como instrumento de poder y de desarrollo que es necesario democratizar (Luque Mónica, 1996).

Con el estado del arte se busca trascender la documentación, de manera que el estudio no se quede en lo que ella plantea, sino avanzar en **interpretaciones y formulaciones hipotéticas sobre el tema**, aporte conocimiento teórico a partir de lo encontrado (Camargo y otras, 92). Mientras que en la investigación empírica las evidencias significan el punto de llegada, para la investigación documental, éstas se constituyen en el punto de partida, en "el camino para entrar confiablemente en la labor de interpretación" (Vargas, Germán; Calvo, Gloria y Camargo, Marina, 1986, 17).

El estado del arte es puente entre saberes, pues permite relacionarlos; aporta a la formación y permite desarrollar conocimientos en el ámbito epistemológico y metodológico; propicia profundizar en el conocimiento acumulado sobre la línea y avanzar desde su comprensión subjetiva a la epistemológica.

La construcción de estados del arte no se agota en la compilación y sistematización de evidencias logradas por la investigación previa, sino que trasciende éstas a través de la reflexión. De esta manera, se puede llegar a establecer lo ignorado y lo conocido del fenómeno, los límites y posibilidades de dicho conocimiento y construir nuevas comprensiones del mismo. La reflexión es el camino para acercarse CRÍTICAMENTE, tanto a los textos (investigaciones) en estudio como a la propia PERTENENCIA del investigador, ya que ésta es mediadora en el proceso de producción de conocimientos y la esencia misma de la construcción de estados del arte (Cifuentes, María Rocío, 1993, 18).

Sumergirse en la investigación previa es un ejercicio comprensivo para dar cuenta de la complejidad del abordaje conceptual, de la coherencia teórica a la producción investigativa sobre la temática.

Es necesario explicitar el marco histórico, social, teórico y cultural, sus características metodológicas, técnicas, hallazgos, hipótesis y alternativas de acción, la situación de los autores y el papel que ha jugado la investigación (Cifuentes, 1993).

Teoría fundada

Generada y desarrollada a través de su interrelación con los datos recolectados durante la investigación, posibilita cerrar la brecha entre la teoría y la investigación empírica. Es una vía de aproximación a legitimar la investigación cualitativa, en tanto constituye una estrategia metodológica para desarrollar teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones, basados en el análisis de datos sistemáticamente recogidos y analizados. Se parte directamente de los datos; la construcción teórica hace parte del proceso investigativo a través de una **relación permanente entre recolección y análisis** de información; se concibe como un método general de análisis comparativo constante entre los datos y la teoría que va emergiendo, a partir de fuentes y documentos; puede utilizar datos cuantitativos o combinar técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas; se insiste en que el trabajo investigativo es interpretativo, debe incluir voces y perspectivas, con énfasis por el desarrollo de varios niveles de teoría(s), construidas desde los datos, no a partir de categorías previas. Consiste en el estilo permanente de interrelación entre recolección de información y análisis teórico; plantea la **relación directa y permanente entre datos, teoría y codificación**; se recurre al uso de memorandos como elementos claves para detectar información y para vincularlos con la conceptualización (Vélez y Galeano, 2000, 30, 31).

En este primer apartado del tercer capítulo, se han presentado modalidades y estrategias de investigación cualitativa, las cuales se relacionan principalmente con los enfoques histórico-hermenéutico, crítico-social, construccionista, complejo y ecológico, en la perspectiva de contribuir a la construcción de diseños de investigación pertinentes, relevantes y significativos, en correspondencia con la complejidad y dinamicidad de "lo social".

Se presentaron diez modalidades o estrategias: la etnografía, etnometodología, estudios de caso, historia oral, historias de vida, método biográfico; Investigación Acción Participativa, Investigación Acción e Investigación Social Participativa, la sistematización de las prácticas, la investigación documental y la teoría fundada.

A continuación se presentan técnicas que se pueden elegir para operacionalizar los diseños metodológicos de la investigación.

ALGUNAS TÉCNICAS EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Luego de abordar las concepciones, enfoques, modalidades y estrategias, se aportan ideas sobre técnicas básicas de investigación cualitativa. Queda claro, que el uso de técnicas se enmarca en una concepción de la realidad, conocimiento, investigación, así como en las opciones e intereses desde los cuales se desarrolla la investigación.

La conversación es una mediación fundamental en la investigación cualitativa. A través de ella se puede definir el espacio de interacciones (quiénes son las y los actores que participan, los escenarios en que se mueven; la temática en torno a la que se va a reflexionar y profundizar). Son necesarios puntos de vista de diferentes actores y sus ópticas para establecer relaciones causales-circulares entre las y los actores, fenómenos y procesos. En la selección de técnicas es importante considerar este punto: la complementariedad, la convergencia. En la topografía y la navegación el concepto **triangulación** significa usar varios puntos de referencia para localizar la posición exacta de un objeto en el espacio. En “Las ciencias sociales implica utilizar distintos métodos y técnicas en el análisis de un mismo problema o fenómeno social” (Alberich, 2000, 73). En investigación participativa se denomina sistema de consultoría consultante. Este tipo de **triangulación** permite pasar de un consenso particular a otros mayores y vincular la investigación local con contextos más amplios.

En la concreción del proyecto de investigación se busca avanzar en el intercambio de experiencias e información de manera conversacional, en un modo de actuar reflexivo relacional. **La interacción y la conversación posibilitan construir hipótesis contextuales.** Se trata de contrastar distintas formas de afrontar un mismo tema (Alberich, 2002, 87).

El posicionamiento de la población se construye día a día en la interacción grupal. Las soluciones que la comunidad plantea pueden variar (y de hecho así ocurre) cuando se propicia la conversación ciudadana que permite que frente al discurso dominante se abran otras alternativas. Se trata de abrir un abanico de soluciones con distintas posibilidades. De hacer camino al andar. La investigación participativa

propicia la conversación con la que abrir procesos instituyentes en lo que los vecinos aportan, trae procesos reflexivos, soluciones a sus problemas. (Villasante y Montañés, p. 22).

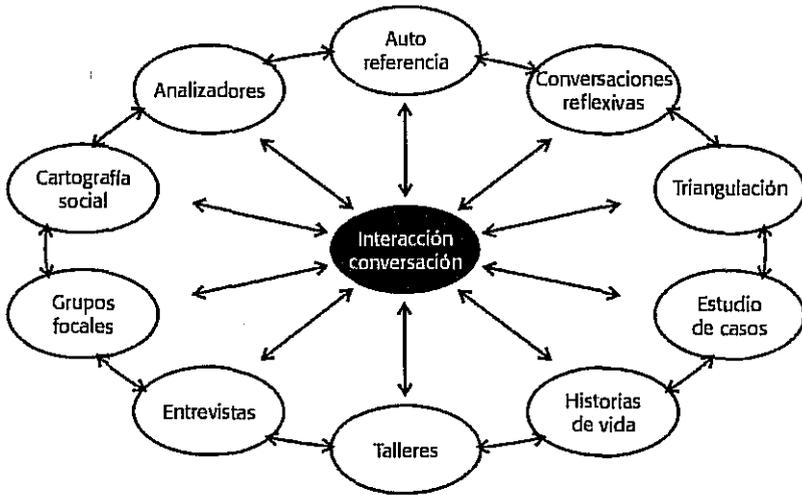
Villasante y Montañés (2002, 24) plantean la necesidad de ajustar las propuestas a la realidad concreta, pues no es suficiente propiciar la conversación sin más. Para favorecer la elaboración de propuestas alternativas, se ha de procurar mostrar los anclajes ideológicos entre significantes y significados. En este sentido, es aconsejable recurrir a la mayéutica socrática; preguntar sobre las respuestas, responder con una pregunta, responder con otra respuesta o responder respondiendo a la respuesta; esto implica **provocar la reflexión**: dinamizar procesos, crear preguntas que posibiliten trascender el sentido común o la respuesta prototípica frente a las problemáticas. La metódica conduce a construir abordajes para el conocimiento y la transformación; implica saber escuchar, tolerar, respetar. La complejidad de la individualidad hace pertinente para este tipo de investigación construir acuerdos de significados y pautas de interacción que generen confianza, posibiliten y no inhiban la conversación y la espontaneidad.

Cada participante juega un papel importante en la investigación, en tanto aporta su historia de vida, sus conocimientos; se implica en el proceso de conocimiento que se está construyendo. La autorreferencia, las pautas de interacción y los acuerdos de significado, se dinamizan constantemente a través de conversaciones reflexivas, como un diálogo que se caracteriza por las preguntas reflexivas que se van generando y las cuales conducen a la reflexión.

El leer y escribir textos (individuales) y metatextos (colectivos, consensuados) implica concretar reflexiones y conversaciones, dar cuenta de las interpretaciones de historias que se crean durante la investigación; la escritura expresa cómo se vive este proceso, cómo se convocan, producen e interpretan las narrativas generadas; la observación y las metaobservaciones de conversaciones, dan cuenta de cómo se manejan diversos lenguajes (corporal, gestual, simbólico...). **Hay muchas formas de desarrollar conversaciones.**

Los datos cualitativos (entrevistas individuales, grupos focales y observación), a diferencia de los datos cuantitativos, que son numéricos, "con-

GRÁFICA 3. Alternativas metodológicas en investigación cualitativa¹⁰



sisten en **descripciones detalladas** de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados; citas textuales de la gente sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; extractos o pasajes enteros de documentos, cartas, registros, entrevistas e historias de vida. Bonilla (1985) propone descubrir actividades diarias, motivos, significados, emociones y reacciones...” (Bonilla y Rodríguez, 91).

Reivindicar la interacción implica darle importancia a la oralidad que se despliega en la vida cotidiana e interesa desentrañarla mediante la investigación cualitativa. Los discursos son formas en que los lenguajes (oral, escrito, corporal, gestual...) y los saberes se manifiestan; para develar en ellos aquello que aparece como “oculto” es necesario hacer análisis de los discursos. El discurso, la conversación, constituyen, en consecuencia, más que un medio de para recolectar información, para la comunicación (algo que ayude a dos o más personas a entenderse), un medio de producción (algo que ayude a realizar un trabajo), como apunta Williams, una **mediación**: las articulaciones entre diversas formas de comunicación y los

movimientos sociales con sus diferentes temporalidades, inmensas en la pluralidad de las culturas populares. De este planteamiento se infiere la **necesidad de trabajar desde los discursos para abrirse a la participación-transformación**. Los discursos como mediaciones cuentan **construyendo-deconstruyendo** las situaciones, los procesos, las praxis sociales...

La investigación cualitativa es **participativa, interactiva y discursiva**. Cuando las instituciones elaboran los discursos y/o se apropian de ellos, los procesos de transformación se van adecuando a espacios y tiempos ajenos a la gente, y, por lo tanto, difíciles de llevar a cabo sin dejar atrás a la propia gente en ese camino que se pretende que sea participativo. Desde los discursos, construyéndolos, deconstruyéndolos, negociándolos entre ellos y frente a los poderes, se pueden construir formas horizontales, ambivalentes y descentralizadas de saber, que permiten vivir enfrentándonos a la masificación social (Encina y Rosa, 2002, 167-169).

Observación

La observación participante es una técnica que hace posible obtener información del comportamiento, para ligar la reflexión teórica y metodológica desde el principio de reflexividad¹¹ implica vincularse a la población por períodos más o menos largos (mientras los eventos que se estudie, transcurran). El observador participa de la vida del grupo, conversando, en contacto en ellos, permite llegar profundamente a la comprensión y explicación; penetra en la experiencia. Pretende convertirse en uno más, combinar la profunda implicación con distanciamiento. **Combinada con la entrevista en profundidad y la historia de vida, la observación participante posibilita confrontar y complementar los hechos observados con el discurso oral y establecer relaciones de correspondencia o no correspondencia entre lo que los actores sociales hacen y dicen**. Permite reconstruir la realidad del otro, desde el otro; obtener la información del comportamiento tal como ocurre (Vélez y Galeano, 2000, 28, 29). Para registrar las observaciones se construyen guías en las cuales se especifican los elementos a observar en respuesta a los objetivos y categorías de la investigación.

Entrevistas

La entrevista se enmarca en comportamientos verbales para extraer información sobre representaciones asociadas a comportamientos vividos. Permite recoger la subjetividad. La información extraída no es idéntica a la dada. Extraer información supone análisis e interpretación. La entrevista implica una interviú, elementos metodológicos; se diferencia del cuestionario, pues aporta a lograr un discurso continuo. Pretende llegar al conocimiento objetivante de un problema, a través de la construcción de un discurso, de operaciones de elaboración de un saber socialmente comunicable y discutible.

La entrevista entre dos personas es dirigida y registrada por aquel que la lleva a cabo, quien favorece la producción del discurso lineal. La palabra es vector para estudiar acciones pasadas, representaciones sociales o funcionamiento y organización psíquica (Blanchet y otros, 1997, 90).

Las entrevistas se desarrollan a partir de un diálogo, una conversación intencionada, orientada a objetivos precisos. Pueden cumplir diferentes funciones: orientadora, diagnóstica, investigativa. El diálogo puede iniciarse a partir de hipótesis contextuales, formulando preguntas dinamizadoras que permitan ir reflexionando en torno a temas de interés. Se basa la pregunta; es importante definir el tipo y contenido de las preguntas sobre lo que se va a investigar. **Ellas se van transformando en la medida en que la conversación aporta nuevos indicios para la reflexión.**

Hay entrevistas estructuradas comunes, de preguntas cerradas y con un mismo cuestionario para todos los entrevistados; éstas pueden analizarse con los métodos cuantitativos.

Las entrevistas semiestructuradas parten de un guión de temas a tratar, como carta de navegación que permite abordar puntos esenciales relativos al tema central de investigación y las abiertas, que no tienen un guión, se van organizando en la medida del conocimiento progresivo de la temática con las personas entrevistadas. Estas dos últimas son más utilizadas en estudios cualitativos.

Puede contarse con preguntas orientadoras y ocurrir que, en virtud del conocimiento de la persona o la temática, se vaya tejiendo una conversa-

ción que permite elaborar una serie de entrevistas a profundidad; se requiere gran habilidad para conectar acontecimientos significativos.

Las entrevistas permiten acceder a información difícil de observar directamente; se construyen con participación activa de las y los interlocutores entrevistadores y entrevistados. Los campos de aplicación de la entrevista en profundidad son variados: reconstrucción de acciones pasadas con enfoques biográficos y archivos orales, estudios de representaciones sociales y de interacción entre los procesos individuales y colectivos.

Alonso, referido por Vallés (1998), afirma que "...cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema y lo que es más importante según el contexto espacial, temporal o social en el que se esté llevando a cabo de una manera efectiva".

Conversatorios, grupos de discusión

La **conversación** se materializa también en **conversatorios y talleres**, en los cuales se reflexiona y se posibilita la construcción de propuestas en cuyo proceso se generan aprendizajes colectivos y se dejan productos. Se pueden utilizar sociogramas, mapeos, técnicas participativas que permiten evidenciar y reflexionar en torno a las posiciones y a las relaciones de los participantes entre sí y con diversos actores. **El taller no es un recurso independiente de la intencionalidad investigativa, de reflexión y producción de conocimiento.**

Los **grupos focales o grupos de discusión** son también una forma de conversar. Permiten realizar exploración de temas a través de trabajos colectivos. Se orientan con un formato estructurado; se desarrollan en un escenario formal. Consisten en trabajar con diferentes grupos de personas relevantes en un estudio sobre los mismos aspectos relacionados con el tema, para **profundizar y tener diferentes perspectivas.**

En los grupos focales, un moderador orienta la conversación que se establece entre los integrantes; una vez realizado, se transcribe la conversación y se le hace devolución al grupo, de la información construida, llevando a un primer análisis en esa devolución, para confrontar diversas perspectivas y acordar la construcción de alternativas.

Los grupos no pueden exceder las quince personas; se conforman buscando que den cuenta de la heterogeneidad relativa al tema, es decir que permitan recoger los discursos sociales más característicos respecto del tema de investigación.

Los resultados de los grupos focales pueden confrontarse con hallazgos de encuestas y entrevistas, para establecer mayores conexiones y relaciones con otros análisis cuantitativos o documentales.

En los grupos focales se dan diversos momentos de análisis: primero, el proyectado obedece al diseño de los grupos, al guión de trabajo que debe partir de un conocimiento general previo de la temática a investigar; segundo, durante el trabajo de campo en las reuniones y después de éstas, los análisis preliminares, que consisten en un resumen, observaciones y primeras interpretaciones de la dinámica de la reunión y si es necesario modificar el guión para los subsiguientes grupos y concluye con un análisis más completo, construido con los actores, que es el análisis final de los grupos focales. Para realizar este último es necesario organizar la información, dándole sentido. Para ello, se resaltan las argumentaciones significativas frente al tema central, lo cual supone seleccionar, clasificar por subtemas y categorizar e integrarla en esquemas teóricos, conceptuales o metodológicos. Es importante que en el análisis preliminar y el final se cuente con diferentes interpretaciones desde distintos investigadores del equipo, para realizar contrastes y triangulación de la información.

El grupo de discusión se implementa a partir de técnicas de conversación, de la entrevista grupal, de los grupos focales y de la entrevista en profundidad, como marco para captar las representaciones ideológicas, los valores, las formaciones imaginarias y afectivas dominantes; se trabaja con el habla, en un proceso de producción de discursos y de análisis de la memoria. Los datos producidos en el proceso de investigación se imprimen en el sujeto, modificándolo; crea una situación discursiva. La reordenación del sentido social de ese discurso requiere de la interacción discursiva, comunicacional, la simulación de otros espacios de discusión (Vélez y Galeano, 2000, 23, 24).

A manera de ejemplo, en cuanto al consumo de drogas, se pueden realizar grupos focales con jóvenes consumidores y no consumidores, padres

y madres, terapeutas y servidores públicos de instituciones que hacen intervención.

Talleres

El concepto de **Taller** “proviene del francés ‘atelier’, que significa estudio, obrador, obraje, oficina; define escuela o seminario de ciencias a donde asisten estudiantes” (Arnobio Maya 1991, 24). El concepto se ha extendido a la educación, en que **personas trabajan cooperativamente para hacer o reparar algo, es un lugar donde se aprende junto a otros**, dando motivos a la realización de experiencias innovadoras en la búsqueda de métodos activos en la enseñanza.

Alfredo Ghiso (1999, 144) señala el taller como “instrumento para la **apropiación y desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias** de manera participativa y pertinente a las necesidades” de una investigación; permite ver, hablar, recuperar, recrear, hacer análisis de elementos, relaciones y saberes.

En talleres investigativos es importante tener en cuenta los regímenes, normas, indicaciones y procedimientos que facilitan recoger y analizar información, teniendo en cuenta que el trabajo con los sujetos requiere creatividad. Por medio de talleres las personas encuentran estímulos que les permiten realizar su aporte personal, crítico y creativo, a partir de su realidad y sus experiencias.

Cartografía social

La cartografía social promueve procesos de conocimiento y reconocimiento del entorno físico-espacial; permite tomar conciencia del espacio que se habita; del tiempo en que se vive, del entorno cultural y natural (Chávez Navia s/f). También posibilita reconocer la malla de sentidos y significados del espacio social en que se interactúa; facilita procesos de planeación participativa y de gestión de las comunidades en proceso de ordenamiento y desarrollo de sus territorios; constituye una forma de trabajo dinámica y agradable. Considera como principios la participación de las personas durante todo el proceso, en tanto construyen y recrean y se apro-

pian del conocimiento, induciendo así a aproximaciones conceptuales y a generar actitudes que llevan a repensar la práctica.

Aporta a la construcción y cualificación de diagnósticos sociales situacionales en contextos barriales y municipales, como fruto de experiencias de acompañamiento a procesos de desarrollo social en distintas regiones del país.

La cartografía social constituye, desde la conversación, un ritual de intercambio de razones, emociones y experiencias, para producir una nueva visión de la realidad que supera los mitos sobre el progreso, el desarrollo, la razón, el dinero; afianza el sentimiento de la pertenencia a la tierra viviente. Sirve para comprender que el derecho a la vida no es sólo de los seres humanos sino de todas las formas que florecen en el territorio, y para establecer una nueva relación entre los vecinos y de éstos con el territorio (Restrepo y Velasco, 1998).

Considera el territorio como elemento fundamental, no como la sumatoria y combinación de formas espaciales y procesos sociales. En un marco más amplio, el territorio es naturaleza, sociedad y articulaciones juntas, en una espacialidad particular.

La cartografía social se basa en un enfoque que concibe la realidad como un campo relacional población - territorio, que transcurre en un lugar dinámico, cambiante, en permanente proceso de construcción y transformación. Consiste en la elaboración de imágenes sobre las relaciones de la vida cotidiana en un determinado territorio. Incluye la identificación y representación de elementos, relaciones, dimensiones y tendencias que caracterizan el territorio con el fin de lograr la comprensión sobre sus problemas, conflictos, fortalezas y potencialidades que lo dinamizan.

Tiene en cuenta componentes presentes en cualquier sociedad o cultura: naturaleza, población, capital y Estado, que se relacionan entre sí en tres dimensiones: ambiental (relación población - naturaleza), económica (relación población - capital) y política (relación población - Estado).

La selección y uso de los recursos descritos implica desarrollar procesos de análisis que, según Tomas Alberich (2002, 65-67), pueden ser de diferentes tipos: estático-fijo en el tiempo-dinámico, diferenciar entre análisis indirectos y directos; el primero consiste en recoger información que ya

exista y analizarla, mediante una recopilación documental y análisis de textos. El análisis directo se realiza a partir de información producida: observación, entrevistas, talleres, entre otros; este análisis se relaciona con las fuentes primarias y el indirecto con las secundarias.

La **construcción de analizadores o hechos sociales** que provocan una acción-reflexión sobre la sociedad se fundamenta en la perspectiva dialéctica en que se utiliza como técnicas el socioanálisis y el sociopsicoanálisis. El analizador tiene que poner en marcha el proceso “que desbloquea el poder psíquico y el poder social... se trata de introducir elementos dinamizadores que provoquen la reflexión, mostrando las contradicciones sociales, las tensiones, paradojas, dilemas que se visibilizan en los procesos de reflexión agenciados por los OIF. Reflexionar sobre cómo se ha realizado el propio proceso investigador puede ser un analizador” (Alberich, 2002, 75).

Lo planteado en este capítulo sobre metódicas, evidencia la riqueza y complejidad del desarrollo de las investigaciones cualitativas: se trata de hacer investigación en la acción, desde la relación, en contextos plurales. En este orden de ideas también es pertinente la construcción de textos abiertos, metaobservación, consultoría, que posibilitan la interpretación de realidades, creación y movilización de contextos.

Diario de campo

Es una estrategia de registro, evaluación y sistematización del trabajo para rastrear la cotidianidad de la práctica, explicitar el **conocimiento que desde ella se puede construir** (Aranguren, 1986), **enriqueciendo y cualificando la acción profesional.**

El diario permite registrar observaciones, entrevistas, grupos focales, procesos de construcción de cartografía social; es decir, cualquier forma de recolección de información.

El diario de campo participa de dos aspectos igualmente ricos e interesantes. En cuanto diario, está relacionado con la escritura íntima, personal, subjetiva. El diario es una escritura personal. Y, además, es hecho parcialmente, día a día, anotando una variedad de cosas (disímiles, heterogéneas), poniendo en escritura el acaecer cotidiano. Ahora, en

cuanto campo, esta mediación escritural recoge o retoma toda una larga tradición desde la pintura y el arte hasta la etnografía. Se trata de tomar registro de una exterioridad, de esbozarla, de retenerla en sus líneas esenciales. Los cuadernos de notas de los artistas o los antropólogos, esas libretas repletas de dibujos, de datos, de nombres, de trazos rápidos o fragmentos de meticulosas formas, van constituyendo una especie de bitácora, así como la entienden los diseñadores industriales, es decir, una memoria del proceso. Entonces, el diario de campo conjuga el encuentro con lo exterior a través de la escritura de una interioridad. Es el ver del afuera filtrado a través de la mirada del adentro (Vásquez, Fernando, 1997).

En el diario de campo se registran día a día los acontecimientos relevantes y el conocimiento que se va extrayendo de la práctica, logrando bases para elaborar conceptos, explicaciones y enriquecer la práctica misma. Se anotan las experiencias personales y observaciones sobre el contexto; los actores, las vivencias y reflexiones; se seleccionan experiencias relevantes que se pueden discutir en reuniones, para diseñar propuestas que mejoren el trabajo (Mariño, Germán, 1991).

La etnografía educativa y la teoría crítica de la educación promueven las relaciones entre procesos de práctica y reflexión teórica, para construir teorías propias, que orienten y potencien adecuadamente un quehacer pertinente y relevante socioculturalmente en relación con los contextos de trabajo.

La perspectiva crítica postula la investigación como análisis encaminado a la transformación de las prácticas, entendimientos, valores y estructuras sociales e institucionales, partiendo de problemas prácticos, cotidianos, para identificar condicionantes y líneas de acción. Vincula los procesos sociales a opciones y acciones de los sujetos en función de la transformación; identifica aspectos que frustran los fines racionales y ofrece explicaciones para vislumbrar cómo superarlos. Propicia sistematizar el trabajo, recuperar y potenciar la práctica como objeto de reflexión.

El diario de campo permite superar la labor tradicional, favorece una práctica fundamentada y rigurosa, incorpora aportes de diversos campos del saber, permite abordar el problema de la relación teoría-práctica.

Toda práctica obedece a una teoría; la relación entre ambas es dialéctica. Siguiendo la metáfora de Claxton (1984), el mapa (la teoría) no hace al territorio (la realidad, la práctica), pero ayuda a caminar por él, a no perderse, a situarse en el punto elegido, a trazar el itinerario deseado. El registro de las experiencias permite reflexionar sobre el trabajo y propicia su cualificación. El **diario de campo** constituye una estrategia de autorreflexión sobre la práctica y convierte a los participantes en actores reflexivos que meditan sobre sus acciones y transforman sus ideas y su acción futura a la luz de la reflexión (Porlan y Martín, 1993, 23).

“El profesional es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica. Las características de su trabajo profesional le confieren un papel regulador y transformador de toda iniciativa externa que pretenda incidir en la dinámica de las aulas.

Esta mediación se realiza a través de un doble proceso. Por un lado, en el plano cognitivo, el profesor interpreta y valora las informaciones exteriores que recibe, sean éstas modelos educativos o instrucciones curriculares, desde sus propios esquemas de conocimiento. Digamos, en este sentido, que el profesor posee un sistema de creencias sobre la enseñanza que opera a modo de filtro cognitivo, a veces incluso de obstáculo cognitivo, respecto a dicha información.

Por otro lado, el enseñante se conduce en la clase como un práctico que toma innumerables decisiones sobre su comportamiento concreto. Este comportamiento, aunque está influido por su sistema de creencias y opiniones, no se adecua mecánicamente al mismo. Más bien es el resultado de la influencia de diversas variables (emocionales, cognitivas, actitudinales) que interactúan con el contexto específico; todo ello en un proceso que se escapa, en parte, de su control consciente”.

Esta doble dimensión del carácter mediador del profesional evidencia la importancia que tiene explicitar los esquemas de conocimiento y analizar la relación de éstos con la actuación.

Tomar notas es una actividad intuitiva en la que influyen varios factores: las concepciones, marcos teóricos explícitos e implícitos, estados de ánimo, condiciones para hacer el registro (Goetz y Lecompte, 1988).

Se pueden distinguir **momentos en la elaboración** del diario de campo:

- En un primer momento se registran las apariencias, los aspectos aislados y las relaciones externas de las cosas y de los hechos: una **descripción detallada**.
- En un segundo momento se establece una **reflexión crítica** sobre el trabajo, sobre los hechos observados y descritos y se comienzan a ordenar; se relacionan unos hechos con otros, se perciben sus conexiones internas, dejan de verse aislados, se ubican en el conjunto de la realidad, descubriendo su dinámica.
- El proceso del conocimiento no culmina, puesto que, además de comprender e interpretar una realidad, se busca **transformarla**. Es importante especificar los aprendizajes y los aportes del registro a la intervención profesional
- Igualmente es válido hacer un registro de aquellos sentimientos que evoca la experiencia; impresiones, expectativas individuales; la **connotación** que se da al trabajo y que permite retroalimentarlo.

Algunos componentes para diligenciar el diario de campo son:

Encabezamiento

- Fecha
- Tipo de actividad
- Hora de iniciación - hora de finalización
- Lugar
- Participantes
- Objetivo(s)¹²

Registro general

Comprende las diferentes actividades que se desarrollan en cada jornada. Se pueden especificar procesos, técnicas, instrumentos, procedimientos, contenidos, participación de diversos actores. Este registro tiene un énfasis descriptivo global. Al final de la semana o de un periodo, se pueden elaborar inventarios de actividades, mediante esquemas que permiten agrupar, ordenar y jerarquizar lo observado, avanzando en el análisis.

Registro específico

Detallado y completo de algunas actividades que parecen importantes: las reacciones de los participantes, las inquietudes, de modo que se puedan compartir, reflexionar y proyectar alternativas de solución.

En un diario de campo conviven tanto los mapas, los esbozos, como las transcripciones directas de una entrevista o una lectura; pueden habitar a la vez largas y detalladas descripciones con ideas puntuales, con frases deshilvanadas o apenas insinuadas. En el diario de campo pueden pegarse recortes, fotos, materiales escritos o de cualquier otra índole, y también sí es posible usarlo como "archivo", como "alacena" o "cuarto de San Alejo" en donde caben infinidad de cosas que vamos encontrando durante un proceso investigativo y que aún no sabemos su posible utilidad o relevancia.

Dos recomendaciones parecen claves en este momento. Al hacer el diario de campo es mejor que sobre información a que haga falta. Todo debe consignarse. Después, más tarde, se podrá medir o sopesar el verdadero valor de tales datos, su alcance. El otro aspecto tiene que ver con la asiduidad, con la continuidad escritural. El diario de campo se lleva con uno. Es una escritura habitual, cotidiana. Luego entonces, hay que acostumbrarse a "tomar notas del natural", a poner en escritura nuestra particular manera de mirar una realidad que, de por sí, va construyéndose en la misma medida en la que vamos comprendiendo o desentrañando (Vásquez, 3).

Es conveniente contar con el diario de campo en el sitio de trabajo, facilitando su diligenciamiento.

Análisis

Para el análisis es importante tener en cuenta las hipótesis personales, preguntas, intuiciones, posicionamientos; revisar las características generales del proceso, su relación con los objetivos, los aspectos que han mediado en el logro de los mismos; avanzar en categorizarlos, a partir de una confrontación de la práctica con los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos.

El análisis permite avanzar en diseñar sistemas clasificatorios, encontrar regularidades, categorías, procesos de teorización; preguntas sugerentes, respuestas que se van construyendo en la acción y que no están contempladas en la teoría.

Diligenciar un diario de campo no garantiza construir conocimiento; es necesario revisarlo, releerlo periódicamente. El trabajo en equipo, la lectura y la síntesis periódica, la socialización, la discusión de algunos registros, permiten ganar visión de proceso y de conjunto, de intersubjetividad sobre la experiencia, el contexto, los protagonistas, y muchas otras categorías.

El diario guía la reflexión sobre la práctica, favorece el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y disciplinar, la toma de decisiones más fundamentada, focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto, el desarrollo de niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos.

Conviene hacer un esfuerzo por separar la descripción de la valoración, procurando que las interpretaciones de los hechos no sustituyan al hecho mismo. Puede ayudar la fórmula de describir inicialmente con el máximo detalle los acontecimientos (las personas, lo que hicieron o dijeron literalmente, el contexto, las reacciones, etc.) y en otra, anotar las propias valoraciones; progresivamente ir sistematizando la discusión y centrándola en aspectos de la realidad que resultan especialmente relevantes o problemáticos.

Superar el nivel del simple relato y entrar en el análisis de las causas y consecuencias, discutiendo en el equipo las ideas y delimitando los problemas. Conviene, además, elaborar hipótesis de intervención; no recoger solamente información empírica, sino también las nuevas incorporaciones teóricas que se van desarrollando.

El camino para procesar el diario de campo es el siguiente:

1. Anotar las palabras para recordar lo observado.
2. Escribir a diario.
3. Anotar las preguntas y las conclusiones que nos van surgiendo.
4. Buscar y clasificar los temas que nos parecen más importantes.

5. Confrontar nuestras clasificaciones con las de los compañeros.
6. Ir sacando pequeñas conclusiones y formular las preguntas que tenemos que hacernos, ya sea a través de nuevas observaciones o de entrevistas.

Con el diario de campo podemos disponer de información, preguntas, nuevo conocimiento sobre la realidad que se está abordando. Este material se convierte en estrategia y recurso valioso para promover la participación de la comunidad en el proceso investigativo.

Trabajo en equipo

Además del análisis individual, es importante leer y discutir los registros, confrontar visiones, para facilitar el descubrimiento de los “obstáculos internos”, favorecer la formulación progresiva de estrategias de reflexión conjunta sobre y para la acción; ampliar el horizonte, promover el avance de la comprensión sobre:

- Visiones en relación con la autonomía profesional, concepciones sobre las tareas y responsabilidades profesionales.
- Opiniones sobre las clases, alumnos, otros profesores, la institución y el sistema educativo y social.
- Los esquemas de conocimiento que se poseen, los principios prácticos y las rutinas.
- Los obstáculos cognitivos, afectivos y metodológicos que bloquean los procesos.
- Problemas, intereses y necesidades.
- Conductas significativas en clase.

La enseñanza es una actividad práctica; las nuevas ideas deben traducirse en una nueva intervención, los cambios en las ideas (“el saber”) han de tener un reflejo en los cambios en el programa (“en el saber hacer”).

Partiendo de los problemas concretos detectados en las reuniones del equipo, el diseño de nuevas prácticas se aborda desde planteamientos más globales.

Promover la transformación de la práctica

El registro, la reflexión y el análisis permiten crear condiciones favorables para asumir un mayor riesgo teórico, una apertura más amplia a otros puntos de vista, diseñar una nueva intervención. El diario es el testigo biográfico que fundamenta nuevos diseños.

Si se asume como potenciador de la transformación, el diario se convierte progresivamente en eje organizador de la investigación profesional, despliega técnicas concretas y específicas para conocer cómo funciona la práctica, desencadena otros medios de investigación, se constituye en lugar de elaboración y síntesis de información. Se vuelve cuaderno de trabajo en el que se anota.

Dado que los datos que se obtienen están mediatizados por las propias concepciones; es necesario que el seguimiento esté dirigido por hipótesis de intervención (el programa) y por los puntos de vista en los que el programa se basa (el modelo). Aunque es cierto que cambiar la forma de pensar no garantiza el cambio en la forma de actuar, también lo es que difícilmente cambiaremos nuestra forma de actuar, sino porque a un cierto nivel modificamos nuestra forma de pensar.

Con el diario de campo se pueden registrar las opiniones de los alumnos, contrastarlas en diversos momentos, determinar estados intermedios del conocimiento, investigar el desarrollo del programa: la evolución del contexto de aula, la dinámica psico-social que se establece, el plano comunicacional académico, instruccional, y otro plano no comunicacional, social e implícito, su interrelación, la forma como median las relaciones de poder, el currículum oculto, en los procesos de aprendizaje.

El diario es un instrumento que permite interrogar y desentrañar el sentido de la realidad, constituyéndose en testigo biográfico fundamental de la experiencia. Debe conducir a una visión más analítica a medida que se van categorizando y clasificando los distintos acontecimientos y situaciones, detectando problemas prácticos. Todo problema se va desarrollando, reformulando y diversificando en sucesivas aproximaciones que van desde lo general a lo concreto, desde la descripción al análisis, desde la explicación a la valoración y al contrario. Con esta herramienta el profesor cuestiona sus concepciones implícitas y moviliza procesos de desarrollo profesional.

Sara Inés Guerrero, estudiante del programa de profesionalización en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional, comenta los aportes que le ha realizado el diario de campo:

Desde que tenía trece años mi madre me regaló un librito: "Para que charles con él y le cuentes tus cosas"; se me quedó la costumbre; llené por lo menos cinco diarios, hice diario a mis amores, mi primer embarazo, mi primera hija. Cada vez que los releo es como volver a vivir y ese ejercicio es una permanente forma de analizar la vida.

Qué sorpresa tan agradable causa ubicar que esa labor de toda mi vida (hablar con un cuaderno) se retome en la Universidad como una herramienta de trabajo. Son ejercicios permanentes de lectura, escritura, redacción, reflexión; el registro diario salva del olvido, me permite mirar atrás, cuento con fuentes garantes de información y he podido reconstruir y categorizar, interpretar y proponer, a partir de eso que he escrito.

Las "elaboraciones teóricas y metodológicas" de lo que he propuesto como proyecto educativo han empezado su camino ahí, en mi diario de campo; me ha servido para definir mi trabajo, para concretarlo, para insistir en profundizar y creo que he logrado nuevos niveles en esa profundización; cada vez que ocurre algo importante es como un argumento nuevo para adelantar investigación en uno u otro campo de acuerdo al énfasis del suceso. Los significados dependen del marco contextual en que los hechos se produzcan así que si puedo armarme de grabadora de bolsillo para garantizar fidelidad a las entrevistas y condensarlas en el diario de campo, validando, podremos proponer un diseño curricular muy centrado en las necesidades reales" (Guerrero, Sara, 1996).

NOTAS

1. Algunos contenidos de este apartado se sustentan en: Cifuentes, Rosa María (1998), *El trabajo comunitario de trabajadores y trabajadoras sociales*, Universidad de la Salle, Facultad de Trabajo Social, Bogotá. La temática se puede profundizar en: Cifuentes, Rosa María (2007), *Cómo ha asumido Trabajo Social la LAP desde la reconceptualización*, Universidad de la Salle, Bogotá.
2. Sociólogo colombiano. Ha publicado entre otros: *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (1976), Ed. Punta de Lanza; "La investigación obra de los trabajadores", en *Boletín # 2* del CLEBA, Medellín; *Conocimiento y poder popular, lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia* (1980), ediciones Siglo XXI, México; *Cuestiones de metodología aplicadas a las ciencias sociales* (1984).
3. Algunos contenidos de este apartado se basan en: Cifuentes (2004), *Formación de educadores en la universidad: enfoques sugerentes*, Cuaderno de Pedagogía Universitaria 1, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago de los Caballeros, República Dominicana.
4. Idea fundamentada inicialmente en los planteamientos de Gramsci.
5. Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de septiembre 1921 - San Pablo, 2 de mayo 1997). Educador brasileño, teórico de la educación. Expuso innovaciones teóricas y prácticas en la pedagogía, que han incidido en el desarrollo de la praxis educativa. Diseñó una pedagogía de la liberación, para los países en desarrollo y de las clases oprimidas, con el objetivo de la concienciación. Sus mayores contribuciones fueron en el campo de la educación popular para la alfabetización y la concienciación política de jóvenes y adultos. Su obra atañe a toda la educación; plantea que no existe una educación neutra: cualquier educación es, en sí misma, política. Llamó a su educación pedagogía crítica. Su *Pedagogía del oprimido* es un texto trascendente en educación. Aspectos relevantes de su pensamiento: énfasis en el diálogo: para él la educación informal es principalmente dialogal o conversacional, más que curricular y basada en contenidos culturales preseleccionados; importancia de la praxis en la actividad educativa; concienciación del oprimido a través de la educación. Los principios de su pedagogía articulan el pensamiento crítico y la pedagogía de la pregunta.
6. Se basa en el libro de Cifuentes, Rosa María (1998), *La sistematización de la práctica en Trabajo Social*, Lumen Humanitas, colección Procesos y Políticas Sociales, Buenos Aires.
7. Tomado de: Cifuentes, Rosa María y Camelo, Aracely (1995), *La educación de jóvenes y adultos en el Centro Educativo Distrital Nocturno Antonio Villavicencio. Sistematización estudio de caso experiencias significativas. Localidad Engativá, Bogotá*, parte del macroproyecto de investigación sobre experiencias significativas en educación popular de adultos, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Interuniversitario de Trabajo en Educación Popular, Colciencias, Colombia.
8. Adaptado de: Camargo, Marina y Sánchez, Merlene. (1994), "La escritura de la educación sexual: un ejercicio de lectura", Ministerio de Educación Nacional, Proyecto Nacional de Educación Sexual, p. 91.
9. Para profundizar sobre este tema vale la pena consultar el texto *Curso de formación para analistas de información documental*, de Mónica Luque. Puede consultarse en la biblioteca CERLALC.

10. Elaborada por integrantes del Observatorio de Infancia Familia y Juventud de Caldas, ICBF, Colombia (2005).
11. Las descripciones en el mundo social como están dentro de ese mundo afectan simultáneamente a las relaciones sociales. ejecutan valoraciones morales, producen consecuencias políticas, morales y sociales.
12. Acordado en reunión de profesoras del área de práctica de Trabajo Social, Universidad de la Salle.

Capítulo 4

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: ARMAR EL ROMPECABEZAS

El proyecto de investigación se construye procesualmente durante un lapso de tiempo, en niveles crecientes de complejidad en la configuración de rutas para construir conocimiento.

El proceso se articula desde la precisión y la delimitación del objeto de conocimiento pertinente, que genere el compromiso de quienes buscan investigar.

El **proceso de investigación** denota un trabajo de indagación, en el cual, durante un lapso de tiempo, se tiene la oportunidad de pensar, cuestionar, socializar inquietudes sobre un objeto particular y específico de conocimiento. Con este proceso de estudio, reflexión, trabajo, creación reflexiva, se busca interpelar las prácticas y hechos sociales.

Durante la elaboración del proyecto (pensamiento, estructuración, escritura) se escriben y documentan interrogantes sobre el objeto. **Se habla**

de procesos y no de fases, por cuanto cada una se construye en forma progresiva, ascendente, no lineal. Cada proceso se construye, escribe y reescribe; se actualiza, cualifica y profundiza en la medida en que se abordan nuevos conocimientos o se cuenta con mayor información y reflexión.

Los procesos metodológicos cualitativos son de naturaleza multiciclo o de desarrollo en espiral: cada momento en el proceso investigativo (preconfiguración, configuración, reconfiguración) implica repensar la fase anterior para avanzar en la construcción de conocimiento; cada hallazgo o descubrimiento se convierte en punto de partida de una nueva fase dentro del mismo proceso de investigación (Vélez y Galeano, 2000, 47).

El **proyecto de investigación** es una estrategia cuya elaboración posibilita integrar en forma explícita, interrogantes sobre la realidad y propuestas para su conocimiento; viabiliza el diseño y el desarrollo de estrategias y alternativas para conocer la realidad. Con su escritura se promueve la reflexión sistemática (investigación) y la innovación (transformación) de las prácticas. El proyecto constituye una estrategia de integración y proyección de la búsqueda de construcción de conocimientos, reflexiones y aprendizajes para el mejoramiento de las prácticas, en tanto hay situaciones por mejorar; cada profesional puede incidir en transformar su contexto. Con el proyecto se aporta a conocer el sistema y a promover **coherencia de la práctica reflexiva con nuevas visiones** emergidas de la adecuación al contexto.

“Un error frecuente acerca de la investigación cualitativa en general, es pensar que carece de una teoría y una estructura: como cualquier investigador, el cualitativo, debe decidir primero cuáles serán las preguntas de la investigación, planificar la recogida de datos y proceder a una interpretación que pueda debatirse de los hechos” (Getz y Le Compte, 1997, 10).

Estupiñán (1997 y 2006) y Espejo (2006) proponen distinguir método y **metódica**: el primero como camino para construir conocimiento y la segunda como **procedimiento flexible que acepta contingencias** en el

proceso, como sucede en la construcción de proyectos de investigación cualitativa.

Conviene hablar de **metódicas**, en tanto los **procesos de investigación se construyen participativamente, en interacción y concertación** con diversos actores e instancias sociales y se ajustan durante el proceso mismo de reflexión e indagación. El proyecto de investigación se **construye en forma procesual**, conjunta, colectiva, con técnicas cualitativas, sin desconocer los aportes de la investigación cuantitativa (recuérdese la discusión inicial presentada en el primer capítulo en torno a concepciones que sustentan la investigación cualitativa).

En la investigación cualitativa son vitales la autorreflexión, la metaobservación, las conversaciones, como alternativas para conocer significativamente y en forma pertinente la realidad social, los hechos, las problemáticas. Los procesos de investigación van desde la autorreferencia, la conversación con diversos actores, la interacción y la creación para la transformación hasta la autogestión, que incide en la transformación de contextos y de formas de relación.

El proyecto posibilita concretar **intereses e investigación sobre la práctica** con el fin de promover su transformación y fomentar el perfeccionamiento profesional. Se trata de un **proceso de construcción continua y progresiva**: Los y las participantes elaboran preguntas de reflexión en torno a sus prácticas, acopian indicios y los analizan.

Diversos espacios de reflexión, cuestionamiento y socialización posibilitan la construcción, cualificación y afianzamiento del proyecto de investigación. El trabajo bibliográfico y documental no es suficiente; se requiere de oportunidades para confrontar, interrogar, decidir e implementar alternativas de acción. Afianzar la formación y desarrollo profesional exige partir de cada realidad particular y de aspectos específicos a cambiar o mejorar para:

- Contribuir al desarrollo institucional y de cultura profesional.
- Facilitar que se integren en la práctica, la comprensión de procesos y se mejore la calidad de la acción social.
- Proporcionar guías, fundamentos y procedimientos sobre la práctica profesional y la transformación de la realidad (Valcárcel, Muñoz, Repizo, Ana, 2001).

De allí el reto de contextualizar las prácticas, de describir problemas que ameriten el mejoramiento del trabajo.

A continuación se describen los procesos a desarrollar cuando se construyen proyectos de investigación cualitativa, y se aportan orientaciones para su desarrollo.

DELIMITACIÓN

Para iniciar el proyecto es indispensable elegir un **tema** sobre el cual se quiere trabajar, reflexionar, indagar sistemáticamente para transformar las prácticas. Conviene a partir de la definición de intereses, conformar grupos (preferiblemente de hasta tres personas). También se puede construir individualmente. Es importante que las temáticas correspondan a ejes de interés de desarrollo personal, profesional y disciplinar. Se requieren procesos de intercambio, acuerdo y proyección. Los contenidos de cada proyecto giran en torno a intereses de los y las participantes y a las necesidades de la práctica académica, laboral y profesional.

La delimitación consiste en:

- **Precisar, construir y nombrar un objeto de conocimiento o de estudio**; esto es, definir un constructo intencionado que integra y hace explícita la temática en el **contexto** (institución, nivel, grupo, actores, tiempo). Es un error confundir el tema de estudio con el lugar de trabajo.
- **Focalizar los conceptos** (que se relacionan y enmarcan en teorías, enfoques, intencionalidades y posicionamientos frente a la temática) y las formas de aproximar la comprensión sistemática de la realidad, que se puntualiza en la **temática**. Incluye, en forma precisa, las categorías desde las que se asume la indagación con el objetivo de construir el conocimiento sobre la realidad. Implica definir qué categorías de análisis o qué conceptos se encuentran implícitos y relacionados con el objeto de investigación.
- Establecer el periodo de **tiempo** que cubre la indagación.
- **Precisar quiénes** participan al aportar fuentes e informaciones.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha afirmado, la investigación cualitativa posibilita construir formas de aproximación al contexto, construir caminos de interpretación y de orientación de la acción. El contexto genera condiciones específicas, problemáticas, posibilidades, limitaciones, demandas y sentidos a la indagación.

Según Bourdieu (2000), el contexto se entiende como el espacio en donde se produce el intercambio, se dan las apropiaciones y se determinan diversas visiones y lecturas del mundo, que median las variadas expresiones de identidad de las y los sujetos y, por tanto, sus percepciones y vivencias, las cuales están referidas a su vida cotidiana.

Hablar del contexto es situarse en una heterogénea cantidad de hechos y situaciones que configuran la realidad, por ello es algo más que un listado de problemas a enumerar, describir y medir. El contexto comprende el campo de la realidad que deberemos reconocer en la investigación y es allí donde se dan una serie de articulaciones entre experiencias, conocimientos, visiones, información e intereses que llevan a mostrar con más claridad unos aspectos, dejando en la oscuridad otros (Ghiso, 2000).

Contextualizar es el proceso de caracterizar el contexto: describir el lugar en que se desarrolla la investigación, cómo incide en la temática a indagar y en las personas que participan. Implica describir y analizar las condiciones, posibilidades y limitaciones de la acción y del proceso de conocimiento específico que se aborda; hacer explícitos elementos referidos a las **características institucionales**: objetivos, filosofía, principios, niveles, ritmos, entre otras. También condiciones de infraestructura que inciden en la calidad del trabajo, condiciones y relaciones de vida. Enmarcar y comprender el trabajo en sus condiciones.

Para contextualizar es necesario saber interpretar información sobre la cuestión social; las características mundiales, regionales, nacionales y locales y su incidencia en la realidad social que se busca conocer sistemáticamente mediante el proyecto de investigación, tener en cuenta factores estables (estructurales) y coyunturales (temporales).

El análisis ideológico del concepto “contexto” implica relacionar varios campos semánticos:

- **El escenario.** Qué dice el espacio físico de los acontecimientos a conocer.
- **Accidentes y coyunturas.** De los acontecimientos, de la práctica.
- **El carácter.** Permite determinar particularidades de las personas y sus relaciones.
- **El mensaje.** Da cuenta del proceso cultural (la cultura como texto).
- **El contexto como cuerpo.** Contextura, fachada, presencia, estampa, temperamento, envidia, incluye elementos como actores, tiempo, lugares, acontecimientos, argumentación.
- **El orden.** Organización, estructura, textura y contextura. Implica ordenar información en un texto que dé cuenta del contexto (*Diccionario Ideológico Vox*).

Estos campos semánticos constituyen elementos a interrelacionar en la interpretación de un contexto escenario de investigación. Se interpretan categorías sociales. Cuando se escribe sobre el contexto, se busca integrar datos que a primera vista aparecen aislados, fragmentados y después de dejar el espacio, se ven otras cosas que antes no se habían visto, se pueden retomar y relacionar. La **totalidad social ofrece contenido y universalidad** comprensiva.

El contexto permite entender la institución, así como las y los participantes en la investigación. Cualquier **contexto particular pertenece a una totalidad; la dimensión histórica es parte del presente**; es conveniente explicitarla, desentrañarla y establecer sus incidencias en la configuración de los hechos sociales que sobrepasan la institución; las relaciones y prácticas sociales. La caracterización y comprensión del contexto posibilita reconstruir y comunicar discursos sobre las prácticas y problemáticas sociales, comprenderlas como expresión de una situación y momento histórico (Alzate, 1997).

El proceso de **contextualización** se construye a partir del **posicionamiento** en una institución, ámbito social o comunitario y práctica específica, que se **describe y analiza** para

- Dar cuenta de qué dice el espacio físico sobre los acontecimientos, las prácticas y cómo es su puesta en escena.
- Establecer particulares formas de ser, de relacionarse.
- Caracterizar **escenarios** que permiten comprender el objeto de conocimiento.
- Argumentar sobre el carácter de las y los actores, tiempos, lugares, acontecimientos **que inciden** en la realidad a indagar.
- Describir la organización, estructura, textura y contextura del entorno en que se desarrolla la indagación.

Las prácticas se dan en relación con la estructura social. La **empatía permite comprender el contexto** emocional en que tiene lugar el proceso de construcción de conocimiento, **incide y condiciona posibilidades para interpretar la realidad y transformarla** (Hamersley y Atkinson, 1994); también en la generación de identidades (en las relaciones, en las y los sujetos, en la institución) (De Tezzanos, 1988).

Morin propone tomar conciencia de las determinantes, condicionamientos del ambiente, situarnos en el ecosistema social que produce determinantes, condicionamientos ideológicos del conocimiento y actuación. Establecer las circunstancias sociales, culturales e históricas en que se produce un texto: la escritura de la vida y de las prácticas. No es posible aislar las prácticas y su comprensión de su contexto, sus antecedentes, su devenir. La inteligibilidad de un sistema se encuentra no solamente en él, sino también en su relación con el ambiente (Morin, 1996, 27-71).

El contexto social incide en los procesos de construcción del conocimiento y en las interpretaciones; el comportamiento varía según él; las acciones están integradas en contextos temporales (Hamersley, 205-212). Quien investiga es auditorio y ejerce influencia sobre lo que se dice. Conviene minimizar las inferencias implícitas en la descripción, construir y reconstruir interpretaciones; crear afinidad entre las partes; no aceptar o rechazar la información, sino saber cómo interpretarla.

Un contexto particular pertenece a una totalidad mayor que lo determina; la dimensión histórica es parte del proceso actual. La vida social sobrepasa las instituciones; en ella se concretan las relaciones que

median la transmisión de saberes y prácticas sociales. La sociedad históricamente determinada le da, o no, sentido (legitimación, fracaso) a la vida (De Tezanos, 1997).

Otro indicio del contexto lo constituyen los discursos oficiales que legitiman la vida hacia afuera e idealmente hacia adentro. Para contextualizar es necesario interpretar múltiples discursos. Por ejemplo en una institución educativa los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), manuales de convivencia, que legitiman e institucionalizan imaginarios.

Cualquier institución y práctica se articula a la estructura social, a valores. **No se puede aislar un objeto de estudio de su contexto**, de sus antecedentes, de su devenir; verdades profundas, antagonistas las unas de otras, complementarias. Esa relación no es de simple dependencia; es constitutiva del contexto; evidencia vínculos en la distinción entre el sistema abierto y su ambiente. El sistema puede ser comprendido incluyendo en sí al ambiente (Morin, 1996, 23); ecosistémicamente, tomar conciencia de determinantes y condicionamientos ideológicos de nuestro conocimiento (Morin, 1976, 71-72) posibilita enmarcar las circunstancias sociales, culturales e históricas en que se produce un texto.

En este orden de ideas, la **CONTEXTUALIZACIÓN** del proyecto de investigación se puede **construir** a partir de diversos tipos de **fuentes**:

- La **autobiografía** como referente, en cuanto permite dotar de sentidos, significados e intencionalidades al esfuerzo por comprender la práctica y la intencionalidad de profundizar en el conocimiento de la realidad social, así como de su transformación. Relata el interés por la vinculación de las y los participantes al diseño de la investigación.
- **Discursos oficiales**, acuerdos, reglamentos que legitiman e institucionalizan imaginarios, instituyen formas y procesos culturales; los planes, los currículos. Para dar cuenta de éstos, se recurre a la **revisión documental**.
- Es conveniente interpretar **múltiples discursos simultáneos y cotidianos**, recurrir a la propia reflexión y a la **observación participante** para lograr niveles descriptivos sobre el lugar en que se indaga. También a la **entrevista**, y registrar reflexiones personales en el **diario de campo**.

- La **observación** da indicios sobre espacios y escenarios; la observación participante es una forma de aproximación al contexto, permite obtener un primer nivel descriptivo, ligado al dato y referido a un relato textual; la explicación, la interpretación engloban un discurso reconstruido. La observación posibilita ubicar el contexto a través del contacto directo con los actores, entender condicionantes en términos racionales y emotivos.
- Las **entrevistas** permiten comprender cómo se da la apropiación de los discursos en la vida cotidiana y cómo lo significan en la conversación.

Al asumir la **práctica como proceso de indagación**, las perspectivas cualitativas aportan diversas formas de aproximación al contexto para interpretar y orientar la acción. Conviene tener en cuenta varios componentes al contextualizar un proyecto de investigación:

- **CONTEXTO GLOBAL.** Ubicar los procesos sociales en el marco de la dinámica mundial y las pautas que genera para las propuestas de formación y ejercicio profesional.
- **CONTEXTO LOCAL.** Elementos de la región, el país, la ciudad en que se lleva a cabo el trabajo, generan condiciones específicas, posibilidades, limitaciones, demandas y sentidos a los proyectos, que vale la pena precisar, describir, analizar.
- **CONTEXTO INSTITUCIONAL.** Explicitar **características del sistema**; el tipo de institución, estructura, objetivos, filosofía, principios, programas, entre otras; la planta física, condiciones de infraestructura, como posibilitadores u obstaculizadores. La caracterización de las **intencionalidades** permite ubicar posibilidades, convergencias, divergencias, ambientes propicios o no, para elaborar un proyecto frente a la problemática. La escritura en torno a diversas preguntas permite **describir y analizar el trabajo**.
- **CONTEXTO TEMPORAL.** Es importante delimitar el periodo de indagación, del que se dará cuenta en la investigación.
- **CONTEXTO POBLACIONAL.** La caracterización de **actores del trabajo**; precisar reflexiones, número, composición por sexo, sus profesiones,

creencias, trabajo en equipo, tradición, entre otras. Se pueden tener en cuenta preguntas como: ¿qué cultura se ha construido? ¿Qué formas de vida social son características? ¿Qué limitaciones vemos? ¿Cómo nos coordinamos con otras personas? ¿De qué forma hemos aprendido de otros compañeros? ¿Cómo asumimos la investigación? ¿Qué ideas tenemos sobre la cualificación? (García, 2001). También caracterizar las y los participantes: número, sexo, procedencia, rasgos socio-culturales, roles, funciones, procesos de vinculación, entre otras. ¿Cuáles son sus motivaciones e intereses? ¿Cómo aprenden? ¿Qué esperan?

- **CONTEXTO CURRICULAR.** Espacios educativos y relaciones interinstitucionales. (Para el caso de instituciones educativas formales).

El contexto está influenciado por aspectos de la política sectorial, local y nacional.

Los profesionales de la acción social, de una u otra forma, son trabajadores culturales y políticos, viven un proceso laboral. La dirección, la tecnología, la formación, los recursos, la política y las descripciones del trabajo, afectan. La investigación profesional y colectiva, opositora y emancipadora, reflexiva, centrada sobre la clase, la escuela y el Estado, forma parte de otro proyecto, probablemente de carácter local. No se puede perder de vista la relación local global en los procesos de construcción de conocimiento.

El saber profesional constituye un punto de partida para la reflexión crítica. No puede darse por sentado y sistematizado en la teoría, ni tomarse como definitivo; los actos educativos son sociales, reflexivos, históricamente localizados y sumergidos en contextos intelectuales y sociales concretos; saber posibilita cambiar de acuerdo con las circunstancias históricas, los contextos sociales y el diferente entendimiento de los protagonistas; se trata de promover la educación como praxis (Carr y Kemmis, 61).

En el proyecto de investigación se caracteriza el contexto; conviene precisar: títulos, complejidad y pertinencia de términos. Referenciar rasgos de actores, precisar su orientación social y pedagógica, evitar juicios de valor, adjetivos calificativos. Describir la planta física a partir de planos o esque-

mas. Para garantizar la validez y fundamentación, referenciar fuentes de consulta, argumentar elementos clave. Es importante realizar cuadros descriptivos que permitan visualizar los rasgos generales del contexto.

RASGOS INSTITUCIONALES

- Ubicación, mapas, planos.
- Antecedentes históricos.
- Tipo de institución, carácter, jornada, calendario, modalidad.
- Estructura administrativa.
- Estrato y perfil socioeconómico.

ACTORES

- Categorías de actor, profesionales, líderes, mujeres, grupos etáneos, situaciones que les posibilitan identificación. Por ejemplo, maestros y directivos: sexo, título profesional, escalafón, experiencia, tiempo de trabajo, estudios de postgrado. Estudiantes: sexo, edad, procedencia.
- Padres y madres de familia: nivel académico, social, actividad laboral.
- Otras profesiones y personas que interactúan.

ESCENARIOS

- Planta física, tipo de construcción, número de aulas, laboratorios, recursos, espacios exteriores, espacios especializados.
- Espacios preferidos por los estudiantes.

ACONTECIMIENTOS

- Hechos históricos, coyunturas, circunstancias o hitos importantes, publicaciones, propuestas innovadoras.

Lo fundamental a tener en cuenta cuando se escribe la contextualización de un proyecto de investigación es que se está construyendo el marco de referencia para comprender el escenario en que se hará la investigación; aporta condiciones, posibilidades y limitaciones para construir conocimiento; permite construir sentido y comprender los comportamientos sociales.

Dados los actuales escenarios de conflictividad, se estima pertinente transcribir aportes elaborados por Alfredo Ghiso, frente al desarrollo de proyectos de investigación en estas situaciones para comprender y actuar sobre la realidad¹:

- Apertura económica, “Globalización desde arriba”, como tendencia socioeconómica que lleva a la concentración y centralización del poder financiero, tecnológico, político y militar en unas pocas manos, en donde el 20% de la humanidad controla el 83% de los ingresos y el 20% más pobre tiene acceso al 1.4% de los mismos...
- Las nuevas tecnologías en comunicación y mercadeo parecerían democratizar los bienes culturales y de consumo suministrando imágenes, sueños y patrones de adquisición y uso homogéneos... el modelo está agudizando las contradicciones entre los sectores sociales, el capital financiero y la fuerza de trabajo, entre los hombres y las mujeres, lo social y lo político; los blancos contra las diferentes etnias, lo urbano opuesto lo rural, los jóvenes en rivalidad con los adultos, las culturas de la agresión, la violencia y la muerte en contra de las culturas del diálogo, la paz y la vida.
- La irrupción de los nuevos desarrollos tecnológicos en el campo de la información y la comunicación...
- El conocimiento, la educación, los desarrollos científicos y la construcción de conocimientos cobran mayor importancia. Los productos de las investigaciones son valiosos en la medida que puedan convertirse en mercancías. Se venden proyectos, resultados, diagnósticos, estudios de factibilidad a sociedades financieras, petroleras, a grupos de poder. Así, se consolidan dinámicas en las que se concentra el conocimiento en unos sectores, reduciendo y vaciando a otros. Hoy, los procesos investigativos están tensionados por la exigencia de responder a intereses políticos, económicos, ambientales o culturales definidos; ante esto no puede existir ingenuidad en el investigador, ni en la comunidad.
- Los efectos de este modelo ideológico, político y económico caracterizado por la constante y creciente acumulación de recursos naturales, financieros y culturales se palpan en la degradación y destrucción del medio ambiente, en el deterioro de las condiciones de vida de las poblaciones y en la deficiencia permanente de los sistemas de educación, salud, saneamiento y seguridad social...

- El modelo ha llevado a fragmentaciones del tejido social pero también ha impulsado nuevas formas de clientelismo social, político, religioso y económico sostenido en liderazgos unipersonales, no orgánicos a procesos sociales o movimientos que los asuman. Este tipo de líderes no son institucionales – son informales –, ni son instituyentes de dinámicas o propuestas político-culturales en un sector social; esto afecta negativamente los procesos organizativos; obstaculizando la construcción de liderazgos colectivos en el seno de las comunidades. Este tipo de liderazgos fragmentados y fragmentadores se observa también en la pugna que sostienen los diferentes poderes del estado; congreso versus corte, ministros contra fiscalías, militares en oposición al procurador y así sucesivamente. Todo esto, es producto de la carencia de un proyecto político fuerte y lleva a que la participación social sea cada vez menos eficaz, debido a que no hay a quien reclamar, no hay con quien concertar y lo que es peor, nadie asume desde sus competencias las responsabilidades frente a las decisiones que se toman o se requieren tomar. Con lo anterior no queremos negar que vemos aparecer en el escenario social, nuevos actores, nuevos conflictos e intereses, nuevos movimientos sociales, nuevas ideologías. El feminismo, la defensa de los derechos humanos, la objeción de conciencia, el pacifismo, los movimientos ecologistas, los indigenistas y las negritudes, los desempleados y usuarios de créditos de viviendas, todos ellos junto con las organizaciones no gubernamentales, académicas, el estado y las multinacionales financieras e industriales, constituyen el universo social y por consiguiente un mundo ideológico plural y conflictivo.
- La inestabilidad del modelo económico, la incertidumbre política, la inexistencia de estrategias que permitan actuar sobre las necesidades, reclamos y potencialidades existentes en los sectores actualmente excluidos – pobres, lleva a suplantar los deseos de cambio por desconfianza, frustración, desesperanza y fatalismo; y lo que es peor, llevan a reemplazar disposiciones y acciones de diálogo y consensuación, por hechos violentos que debilitan y fragmentan más las identidades culturales y los tejidos sociales fundados en la palabra del otro, la confianza y la solidaridad.

Otras mutaciones contextuales:

- *Del geocentrismo al cosmoctrismo (Sagan; Morin).*
- *Nuevas experiencias del espacio y el tiempo (Virilio).*
- *Del yo subjetivo al yo relacional (Gergen).*
- *Nuevos principios de realidad (Rorty; Capra; Baudrillard; Virilio).*
- *Del etnocentrismo occidental al pluriculturalismo o transculturalismo.*
- *Nuevos paradigmas científicos.*
- *Cristalización de modelos de pensamientos interaccionistas, complejos y sistémicos.*
- *Nuevo paradigma económico basado en la acumulación de conocimientos.*
- *Robotización, automatización, desempleo.*
- *Resurgimiento de la religiosidad. Aparición de tendencias sincréticas que proponen convergencias entre el pensamiento científico, la religión, la ecología y las culturas tradicionales (Varela, F.).*
- *Crisis de sociabilidad, desintegración, marginación violencia. Crisis de las instituciones de acogida y socialización: familia, iglesia, escuela, sindicatos...*
- *Del neoliberalismo al poscapitalismo (Grupo de Lisboa)³.*

Sin duda se hace necesario tomar en cuenta estos cambios contextuales en el diseño de proyectos de investigación..., buscando aclarar los sistemas de ideas desde los que se puedan establecer... parámetros epistemológicos, ideológicos, culturales y éticos que orienten los procesos. Para acordar estos cambios se necesitarán muchos intercambios y diálogos; las redes cumplen la función de favorecer los encuentros para confrontar las reflexiones y experiencias, si esto no se hace se corre el peligro de ir actualizando las propuestas de una manera superficial y funcional sin consistencia teórica y sobre todo, sin el consenso ético necesario para implementar este tipo de proyectos que intervienen el ser, el quehacer y el conocer - la cultura - de las comunidades (Ghiso, 2000).

CONSTRUCCIÓN DE ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para construir un proyecto de investigación es fundamental indagar sobre los abordajes **teóricos, conceptuales, metodológicos** que se han hecho previamente al investigar el objeto de conocimiento. Identificar qué se ha **investigado** en diferentes ámbitos. Iniciar la construcción sistemática de antecedentes investigativos permite lograr un conocimiento crítico sobre la temática.

Es necesario rastrear, construir y escribir los antecedentes de la investigación, a partir de revisión bibliográfica y documental de investigaciones previas que permitan responder preguntas como:

- ¿Qué se ha dicho sobre el tema que se va a investigar? ¿Qué tipos de documentos? ¿Quiénes lo han investigado, en dónde, con qué enfoques, teorías, conceptos, énfasis? ¿Cómo lo han dicho?
- ¿Cuánto se ha aprendido (qué se sabe) y cuánto se ignora (vacíos) sobre lo que se va a investigar?
- ¿Cuál es la suficiencia o inadecuación de este conocimiento y dinámica a partir de la cual se ha desarrollado la descripción, explicación o comprensión del tema?
- ¿Cuál ha sido la forma como se han orientado estos conocimientos y la intencionalidad, direccionalidad de los estudios previos sobre la temática, así como las categorías que se han planteado como claves en la temática?

Se analiza la **producción investigativa previa para reflexionar y comprender el objeto de estudio**, caracterizar la reflexión sobre el tema, sus avances, tendencias, vacíos, potencialidades. Conviene agrupar en tendencias estos desarrollos.

El proceso consiste en "hilar indicios de muchos puntos"; indagar para determinar desde dónde se está produciendo el conocimiento, a qué nivel se ha llegado, qué características ha tenido, qué enfoques metodológicos se han empleado, cuáles han sido las líneas de interés y los niveles de desarrollo (Camargo y Sánchez, 1994).

La construcción de antecedentes permite acceder, consultar y socializar información sobre contextos, áreas y problemáticas a abordar, con el fin de comprender la temática objeto de investigación.

La información documental se asume como instrumento de poder y desarrollo, necesario de democratizar (Luque, Mónica, 1996). Por ello es pertinente consultar centros de acopio y divulgación de información; uno en América Latina es la REDUC⁴, que ha diseñado el formato RAE⁵ como instrumento para sintetizar y consultar la **imagen global de un texto**, identificar, almacenar y diseminar documentos; buscar información (por nivel, área y subtemas), conocer documentación original y su contenido, así como seleccionar textos para leer y profundizar⁶. También existen índices de revistas y publicaciones, bases de datos especializadas, que se pueden consultar, al buscar investigaciones previas. Para el caso de las ciencias sociales, el Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal y **LATINDEX**, producto de la cooperación de una red de instituciones que funcionan de manera coordinada para reunir y diseminar información bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas en la región (<http://www.latindex.unam.mx>). También en el índice **CLASE** (Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades), conocido como "hemeroteca latinoamericana", el Centro de Información Científica y Humanística (CICH) de la Universidad Autónoma de México es su encargado.

Con la indagación de antecedentes se busca conocer la documentación investigativa previa sobre la temática a indagar, de manera que el estudio avance en **interpretaciones y formulaciones sobre el tema**, aporte conocimiento a partir de lo encontrado (Camargo, Marina y otras, 92). La construcción de antecedentes es punto de partida, "camino para entrar confiablemente en la labor de investigación y de interpretación" (Vargas Guillén, Germán; Calvo, Gloria y Camargo, Marina, 1986, 17). Permite analizar la **producción sistemática de conocimiento** a partir de la investigación previa, de **revisión bibliográfica y documental**⁷.

Los antecedentes constituyen un puente entre saberes, aportan a la formación académica, habilitan el desarrollo del proceso investigativo y permiten desarrollar conocimientos; propician iniciar en el conocimiento sobre la temática y avanzar en su comprensión.

Para construir los antecedentes se puede desarrollar el siguiente proceso metodológico

1. Identificar, compilar y visualizar las evidencias del saber previo construido en torno a la temática, problemática y contexto de indagación.
2. Ordenar y organizar la información de manera analítica, como preparación al proceso comprensivo. “Mirar aspectos que se consideraban como ajenos a un fenómeno, como constitutivos o relacionados con el mismo”. Identificar y construir familiaridades y relaciones, sustentarlas conceptualmente y llenar de contenido las categorías, para orientar nuevas miradas e intereses. Tener en cuenta el contexto social, cultural y temporo-espacial de la producción investigativa (Vargas et al., 18).
3. Revisar y analizar críticamente la información, para identificar pistas que conduzcan a establecer tendencias epistemológicas, teóricas, metodológicas, sobre enfoques e influencias del contexto, expresadas en las investigaciones frente a la temática que se indagará. Formular argumentos descriptivos.
4. Retomar los argumentos descriptivos a la luz de enfoques teóricos y derivar relaciones que permitan avanzar hacia la definición de hipótesis cualitativas que se plantean inicialmente como supuestos y que se van replanteando como afirmaciones, cada vez más certeras: corresponde a la fase interpretativa. Avanzar en la construcción de nueva coherencia que aporte luces comprensivas sobre los antecedentes del objeto de investigación que se abordará en el proyecto.

Es indispensable referenciar correctamente y de manera completa, las fuentes consultadas. Este proceso metodológico implica desarrollar las siguientes actividades:

1. **Rastrear información.** Sobre la temática y problemática en centros de investigación, universidades locales y regionales, bibliotecas, centros de documentación, librerías e internet, en programas de formación profesional afines al objeto de indagación. Tener en cuenta los siguientes criterios:

2. Seleccionar e inventariar la información pertinente.

- **Elaborar cuadros sobre la información rastreada.** Con los datos bibliográficos, de acceso y aportes: propicia un acercamiento panorámico y visual a los textos, una lectura descriptiva transversal y contextual (síntesis del rastreo).
- **Caracterización completa y fiel de los textos.** Se pueden diligenciar varios tipos de formatos: para libros, tesis (doctorados y maestrías), trabajos de grado (pregrado) y artículos de revistas, documentación de internet, de modo que se retomen en forma completa los datos bibliográficos de la información, como se presenta a continuación:

CUADRO 11. Formato para registrar libros

DATOS DE ORIGEN DEL TEXTO (BIBLIOGRÁFICOS)						CONSULTA		Comentarios	
#	Autor ^a	Año	Título	Editorial (país)	# Edición, año	Tipo de publicación ^b	Fuente de acceso (institución, dependencia, # topográfico)	País (departamento, ciudad)	Aportes a la investigación

CUADRO 12. Formato para sintetizar monografías, investigaciones, trabajos de grado y tesis

DATOS DE ORIGEN (BIBLIOGRÁFICOS)						CONSULTA		Comentarios
#	Autor ^a	Año	Título	Universidad, Facultad, programa	Asesor	Fuente de acceso (institución, dependencia, # topográfico)	País (departamento, ciudad)	Aportes a la investigación

CUADRO 13. Formato para inventariar artículos de revistas

DATOS DE ORIGEN (BIBLIOGRÁFICOS)									CONSULTA		Comentarios	
#	Autor	Año	Título artículo	Páginas	Nombre revista	#	Volu-men	Entidad	Circula-ción (perio-dicidad)	Fuente de acceso ...	País ...	Aportes...

3. Consultar la información, recuperarla, reseñarla. Se puede utilizar dos estrategias de recuperación y síntesis: el formato RAE y las fichas temáticas.

a. **FORMATO RAE (adaptación)**¹⁰. El Resumen Analítico de Educación aporta información bibliográfica general sobre documentos pertinentes y potentes para la investigación; propicia el análisis de la documentación más que una revisión detallada y pormenorizada de contenidos; un análisis grueso de las tendencias, los movimientos, las principales conceptualizaciones, aportes y desarrollos. Describe esfuerzos realizados, en el ámbito nacional, latinoamericano y mundial, para aventurar hipótesis, explicaciones y comprensiones sobre los abordajes previos de la investigación. Se reseñan únicamente contenidos pertinentes a la investigación: objetivos, referentes teóricos, conceptuales y metodológicos, hallazgos, conclusiones. Se anexan tablas de contenido y bibliografía de los textos. Sobre el formato general¹¹ se han hecho algunas adaptaciones:

- *Descripción*. Considerar tipo de material, propósito y estructura.
- *Contenidos*. Extraer de la introducción: ideas fuerza que explicitan el propósito del documento, hipótesis que se plantean. Anexar la tabla de contenido. Reseñar solamente los contenidos pertinentes para la investigación (no todo el texto).

b. **FICHAS TEMÁTICAS**. Contienen información seleccionada, de acuerdo con temas y subtemas pertinentes para indagar en torno

a la producción de conocimiento sobre la temática que versa el proyecto de investigación. Una ficha es temática cuando transcribe información textual de la fuente consultada, en torno a temas específicos asociados a la indagación. Es necesario detallar la referencia bibliográfica completa, la página del texto consultado, las citas textuales (qué dice el texto) y los comentarios (qué le digo o pregunto al texto, qué aporta para comprender la temática a investigar, qué se ha investigado suficientemente y desde qué conceptos y procesos; qué no se ha investigado aún) sobre posibles aportes a la investigación. Las fichas permiten una inmersión selectiva, intencionada, comprensiva y profunda en los contenidos que manejan los textos. Su objetivo es hacer hablar a los documentos desde una nueva perspectiva y en relación con los intereses investigativos. Las citas textuales hacen posible la conceptualización, la fundamentación, el establecimiento de categorías e hipótesis nuevas, así como cruces sugerentes.

**Ficha temática para el registro de contenido
en relación con las categorías**

TIPO DE TEXTO ¹²		
AUTOR: APELLIDO, Nombre (año). "Título de la obra". Editorial, Ciudad. Si es artículo de libro, revista o ponencia se especifica con los datos bibliográficos completos).		
TEMA		
SUBTEMAS		
PÁGINA	CITA TEXTUAL	COMENTARIOS

4. Analizar individual y detalladamente las fuentes de información.

Como insumo para construir la reflexión sobre los antecedentes que den cuenta de la comprensión sobre la temática, a partir de las investigaciones previas. Se pueden tener en cuenta, entre otros:

- Documentos sobre el tema (tipo, clasificación, circulación, presentación, volumen, metodología, población, contenidos).
- Aporte a la investigación según subtemas, contextos o categorías de análisis.
- Tendencias teóricas, metodológicas y conceptuales.

La lectura y análisis de los RAEs y de las fichas temáticas permite pasar de la descripción al análisis e interpretación sobre avances en el conocimiento sobre la temática que se abordará en el proyecto de investigación. El sondeo de información, la síntesis, la descripción analítica posibilitan construir textos descriptivos, analíticos, sintéticos y comprensivos sobre la misma.

5. Archivar la información. En formato papel y digital, pues ésta será una fuente de consulta durante toda la investigación.

Los comentarios que se incluyen en las fichas temáticas en torno a lo que no se ha investigado suficientemente frente a la temática, y otros que reseñan problemas en su indagación, constituyen uno de los primeros sustentos para construir la problematización de la investigación.

Las fichas temáticas constituyen una herramienta de consulta durante la investigación y son a la vez evidencia del proceso. Conviene archivarlas y mantenerlas al alcance.

ARGUMENTACIÓN DE LA PROBLEMATIZACIÓN QUE SUSTENTA LA INVESTIGACIÓN

Investigar implica reflexionar críticamente en torno a las situaciones actuales de la realidad, identificar y describir aquellas que aún no se conocen suficientemente.

Toda investigación, se proponga finalidades explicativas o comprensivas, busca llenar un vacío en el conocimiento que el investigador ha enunciado; éste puede ser propuesto mediante una descripción de la ignorancia que supone, lo cual de por sí no conduce necesariamente a un proceso de indagación. De hecho, en el discurrir cotidiano y en la reflexión académica, continuamente nos estamos declarando ignorantes en diversos campos, sin que por ello nos convirtamos en investigadores. Una investigación tiene como condición el haber distinguido un no saber, que puede dar inicio a un proceso investigativo solo cuando se le problematiza; es decir cuando se interroga acerca de qué es lo que ocurre allí, con lo cual se demarca hacia dónde dirigir las pesquisas (De Tezanos, 1998; Valles, 1999, citado por Pérez, 2005, 46).

El **problema** se entiende como una ausencia, carencia, dificultad en el conocimiento de una temática objeto de indagación, que se puede expresar en preguntas, que, por su dificultad, no pueden resolverse en forma clara, obvia, inmediata, aunque en general se presuponen como solucionables. También como un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de los fines sociales; es necesario hacer explícitos **elementos que inciden** negativamente cuando las y los sujetos se enfrentan ante obstáculos y limitaciones.

Así como teniendo buena o mala vista hay que mirar desde alguna parte, asimismo hay que leer desde alguna parte, desde alguna perspectiva, que no es otra cosa que una pregunta abierta, una pregunta aún no contestada, que trabaja en nosotros y sobre la cual nosotros trabajamos con una lectura. Una pregunta abierta es una búsqueda en marcha que tiene un efecto específico sobre la lectura...

Hay que tomar por lo tanto en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema. Un problema es una sospecha y una esperanza. La sospecha de que existe una unidad y una articulación necesaria allí donde sólo vemos algunos elementos dispersos, que sólo podemos entender parcialmente; que se nos escapan pero que insisten como una herida abierta. Y la esperanza de que si logramos establecer esa articulación necesariamente quedará explicado algo que no lo estaba; quedará removido algo que impedía el proceso de nuestro pensa-

miento y funcionaba por lo tanto como un nudo en nuestra vida; quedará roto un lazo de aquellos que nos atan obligándonos a emplear toda nuestra energía, nuestra agresividad y nuestra libido, en lo que Freud llamaba una "guerra civil" sin esperanzas.

El trabajo de la sospecha consiste en someter todos los elementos a una elaboración y a una crítica, que permita superar el poder de la fuerza... (Zuleta, 1974, 107-109).

El problema se ha entendido como una **dificultad teórica o práctica** cuya solución es incierta; se concreta en un planteamiento en forma interrogativa que se trata de aclarar o resolver (Ander Egg, 1995, 239). Su correcto planteamiento parte de lo dado o conocido (el contexto), para desde allí explicitar las oscuridades existentes. Una pregunta constituye un problema cuando, a causa de la dificultad que implica, no puede resolverse sin especial esfuerzo (Brugger, 1992, 241).

La **formulación del problema** se aborda desde dos puntos:

- **Teórico, conceptual.** Basado en el rastreo de antecedentes y la consulta bibliográfica (qué se ha dicho en investigaciones y documentos previos sobre el desconocimiento del tema). Las situaciones problemáticas deben ser formuladas con debida atención a sus implicaciones teóricas y conceptuales, así como a los paradigmas apropiados de investigación empírica y los adecuados modelos de verificación. Esos paradigmas y modelos han de estructurarse de manera que permitan que de su empleo se deduzcan nuevas implicaciones teóricas y conceptuales de las situaciones problemáticas. Hacerlo exige de quien investiga que especifique cada una de esas implicaciones y las examine en relación unas con otras, de manera que encaje en los planteamientos (Wright Mills, 1998).
- **Empírico** (problemas relevados en la práctica; se presentan evidencias). En la descripción y argumentación conviene emplear testimonios, citar registros y reflexiones, así como los resultados obtenidos en las indagaciones con las y los participantes.

Se **explicita un vacío de conocimiento** que amerita desarrollar la investigación. Puede concluirse mediante la formulación de una o de varias preguntas.

Toda investigación, se proponga finalidades explicativas o comprensivas, busca llenar un vacío en el conocimiento que el investigador ha enunciado; éste puede ser propuesto mediante una descripción de la ignorancia que supone, lo cual de por sí no conduce necesariamente a un proceso de indagación. De hecho, en el discurrir cotidiano y en la reflexión académica, continuamente nos estamos declarando ignorantes en diversos campos, sin que por ello nos convirtamos en investigadores. Una investigación tiene como condición el haber distinguido un no saber, que puede dar inicio a un proceso investigativo solo cuando se le problematiza; es decir cuando se interroga acerca de qué es lo que ocurre allí, con lo cual se demarca hacia dónde dirigir las pesquisas (De Tezanos, 1998; Valles, 1999, citado por Pérez, 2005, 46).

El problema se entiende como una ausencia, carencia, dificultad en el conocimiento de una temática objeto de indagación, que se puede expresar en preguntas, que, por su dificultad, no pueden resolverse en forma clara, obvia, inmediata, aunque en general se presuponen como solucionables. También como un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de los fines sociales; es necesario hacer explícitos **elementos que inciden** negativamente cuando las y los sujetos se enfrentan ante obstáculos y limitaciones.

Así como teniendo buena o mala vista hay que mirar desde alguna parte, asimismo hay que leer desde alguna parte, desde alguna perspectiva, que no es otra cosa que una pregunta abierta, una pregunta aún no contestada, que trabaja en nosotros y sobre la cual nosotros trabajamos con una lectura. Una pregunta abierta es una búsqueda en marcha que tiene un efecto específico sobre la lectura...

Hay que tomar por lo tanto en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema. Un problema es una sospecha y una esperanza. La sospecha de que existe una unidad y una articulación necesaria allí donde sólo vemos algunos elementos dispersos, que sólo podemos entender parcialmente; que se nos escapan pero que insisten como una herida abierta. Y la esperanza de que si logramos establecer esa articulación necesariamente quedará explicado algo que no lo estaba; quedará removido algo que impedía el proceso de nuestro pensa-

miento y funcionaba por lo tanto como un nudo en nuestra vida; quedará roto un lazo de aquellos que nos atan obligándonos a emplear toda nuestra energía, nuestra agresividad y nuestra libido, en lo que Freud llamaba una "guerra civil" sin esperanzas.

El trabajo de la sospecha consiste en someter todos los elementos a una elaboración y a una crítica, que permita superar el poder de la fuerza... (Zuleta, 1974, 107-109).

El problema se ha entendido como **una dificultad teórica o práctica** cuya solución es incierta; se concreta en un planteamiento en forma interrogativa que se trata de aclarar o resolver (Ander Egg, 1995, 239). Su correcto planteamiento parte de lo dado o conocido (el contexto), para desde allí explicitar las oscuridades existentes. Una pregunta constituye un problema cuando, a causa de la dificultad que implica, no puede resolverse sin especial esfuerzo (Brugger, 1992, 241).

La **formulación del problema** se aborda desde dos puntos:

- **Teórico, conceptual.** Basado en el rastreo de antecedentes y la consulta bibliográfica (qué se ha dicho en investigaciones y documentos previos sobre el desconocimiento del tema). Las situaciones problemáticas deben ser formuladas con debida atención a sus implicaciones teóricas y conceptuales, así como a los paradigmas apropiados de investigación empírica y los adecuados modelos de verificación. Esos paradigmas y modelos han de estructurarse de manera que permitan que de su empleo se deduzcan nuevas implicaciones teóricas y conceptuales de las situaciones problemáticas. Hacerlo exige de quien investiga que especifique cada una de esas implicaciones y las examine en relación unas con otras, de manera que encaje en los planteamientos (Wright Mills, 1998).
- **Empírico** (problemas relevados en la práctica; se presentan evidencias). En la descripción y argumentación conviene emplear testimonios, citar registros y reflexiones, así como los resultados obtenidos en las indagaciones con las y los participantes.

Se **explicita un vacío de conocimiento** que amerita desarrollar la investigación. Puede concluirse mediante la formulación de una o de varias preguntas.

La elaboración metódica de un problema implica su delimitación; exige poner de manifiesto las razones a favor y en contra de lo que constituye la problemática, fundamental en todo proceso de indagación. Un planteamiento acertado de problemas es fértil para construir conocimientos en torno a la realidad.

“Conocer el problema y definirlo es parte de la solución”. En este proceso es necesario trascender la mirada basada exclusivamente en evidencias empíricas: síntomas, resultados o consecuencias de los factores que inciden en la situación, para construir visiones integrales, holísticas y comprensivas de las problemáticas. Es útil desglosar el problema en ámbitos: causas, responsabilidades, autoridad, legitimidad, intereses, necesidades, valores, preferencias e identificar la pieza que más afecta el problema.

Un problema de investigación no es lo mismo que uno práctico; en el primero se formulan preguntas básicas, que se responden durante un proceso de indagación sistemática; el problema práctico se resuelve en el momento, sin mayores elaboraciones.

El proceso de construcción de una problemática o problematización implica descripción e integración de problemas planteados en un dominio de la ciencia o la realidad. Las situaciones problemáticas deben ser formuladas atendiendo a sus implicaciones teóricas y conceptuales, así como a los paradigmas y modelos de investigación, que a su vez deben estructurarse de manera que de su empleo se deduzcan nuevas implicaciones teóricas y conceptuales de las situaciones problemáticas. Es necesario que quien investiga especifique cada una de esas implicaciones y las examine en relación unas con otras, de manera que encaje en paradigmas y modelos de investigación (Wright Mills, 1998).

Para hacer una adecuada descripción de problemáticas conviene hacer un autoexamen sobre: ¿qué sabemos sobre la situación? ¿Qué necesitamos saber? ¿Qué es necesario transformar? Es imprescindible realizar un análisis lógico de estas proposiciones.

Hay varias formas en las que puede se puede construir la problematización. En primera instancia, a partir de la descripción y la argumentación del contexto, se identifican condiciones de la realidad social y del problema a indagar. Plantear este último implica describir una situación de vacío, ca-

rencia, que afecta a una población, una situación, un contexto: es indispensable especificar su magnitud, sus relaciones, las personas afectadas, los efectos, las interrelaciones. Un problema no se plantea sólo en abstracto. Para problematizar, es necesario contextualizar, es decir, ubicar y caracterizar la institución, el grupo, las condiciones del trabajo que se desarrollan.

En segundo lugar, presentar información sobre dificultades, vacíos, carencias, ausencias, limitaciones que se estructuran y describen, teniendo en cuenta sus relaciones. Se explicitan y categorizan diversos tipos de situaciones difíciles que se han evidenciado, especificando cómo afectan a diversas instancias, poblaciones, circunstancias. La descripción del problema implica establecer cuántos y quienes son las y los afectados por la situación planteada, cómo se manifiesta y las consecuencias. Debe ser detallada para entender factores que convergen en las diversas manifestaciones y expresiones planteadas (Peter Park, 1990).

La **problematización** se construye a partir de diversos tipos de fuentes, principalmente testimoniales:

- **Observaciones.** Permiten ilustrar la dificultad y la magnitud de las situaciones problemáticas.
- **Entrevistas.** Aportan testimonios sobre percepciones y apreciaciones en torno a las problemáticas.
- **Documentos escritos.** Por ejemplo, los resultados de evaluaciones.
- **Diarios de campo.** Es un instrumento fundamental para registrar y argumentar la problematización de la práctica.
- **Elementos de la historia de vida o autobiografía personal.** Conviene retomarlos en la medida en que posibiliten argumentar elementos de contexto, problematización y construcción de sentidos y de los diarios de campo, con la fecha respectiva en pie de página. Se puede desarrollar la problematización a partir de la experiencia laboral y profesional.

Conocer hechos, actores, espacios, recursos y procesos concretos relacionados con la situación es una forma de saber cómo seguir adelante si tales hechos parecen relevantes. Este análisis incluye, por lo general, un

cuadro de la “historia de los problemas”, las condiciones que rodean el contexto y las opiniones de las personas afectadas. Cuando un problema ha sido enunciado antes del análisis, es posible que lo que se suponía que era problema no esté respaldado por los hechos que el análisis permite poner al descubierto; en ocasiones, el estudio del contexto evidencia cierto número de situaciones en lugar de una sola; cuando esto sucede, se focaliza la problemática a abordar en primer lugar.

La formulación del problema debe ser coherente y correspondiente a la delimitación temática y ubicada en el marco del proceso de contextualización.

Como enseñó Bourdieu (1990), no hay objetos pequeños, sino preguntas mal formuladas y mediaciones metodológicas inexistentes o mal establecidas. Las preguntas que susciten un problema acotado y antes aún, la definición misma del problema y el caso particular en el que el problema se referencia (el barrio, la escuela, el hospital), nunca son meramente “locales” ni están desconectados del modo de producción de los problemas, principalmente los problemas sociales. El caso corresponde siempre a un universo posible, al que expresa de un modo particular (Grassi, 2003).

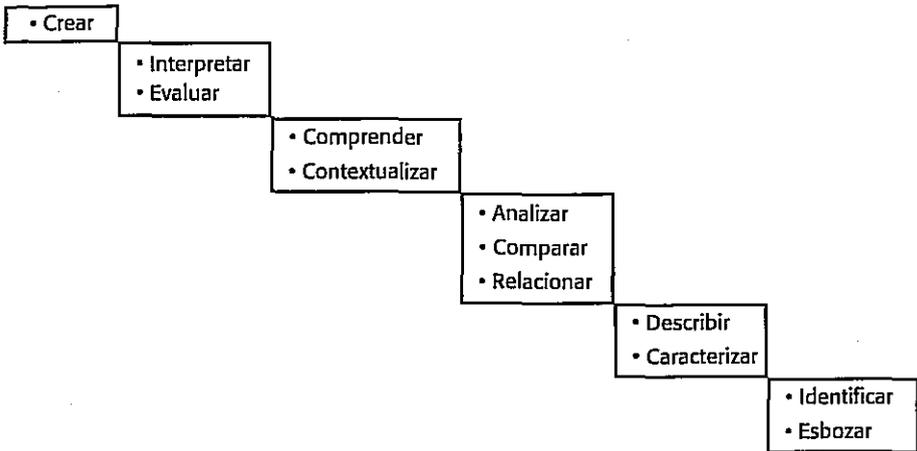
PRECISIÓN DE OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Formular los objetivos de investigación implica precisar qué se quiere indagar o conocer sistemáticamente en el proceso de construcción de conocimiento, a partir de la exploración de diversas fuentes. Es indispensable haber hecho una buena argumentación, descripción y delimitación de la problemática, desde la cual se consolida la delimitación del **objeto de conocimiento** o fenómeno particular, visto desde un ángulo teórico específico (Hammersley y Atkinson, 1994) que puntualiza los rasgos y categorías desde los cuales se desarrollará la investigación.

Los objetivos de investigación son enunciados que precisan lo que se va a indagar. Se conforman básicamente de dos componentes: verbos y categorías de análisis (conceptos).

Si se piensa el conocimiento como una escalera con diversos peldaños, se pueden ubicar algunos verbos que precisen procesos de construcción de conocimiento (base para definir los objetivos). A cada verbo corresponderían algunos procesos indagación.

En los escalones más altos se ubicaría el verbo correspondiente al objetivo general y en los más bajos, los correspondientes a los objetivos específicos. A continuación se presentan algunos posibles verbos (Anderson, 2001).



Una mirada centrada en el proceso racional de construcción de conocimiento ubicaría como el escalón más alto el nivel de interpretación. Desde esta perspectiva, la creación o el diseño de propuestas de investigación correspondería al propósito, producto y/o justificación de la investigación, más que a uno de sus objetivos.

Como se afirmó en el primer capítulo, el proceso de construcción de conocimiento ha sido concebido de diversas formas en la historia; con el desarrollo inicial de las ciencias en los siglos XVIII y XIX, se planteaba la investigación en el marco de la racionalidad moderna; en investigación, hoy se reconocen otras dimensiones en los procesos de construcción de conocimiento: la subjetividad, la afectividad, la socialidad, la interacción; ante la crisis y la convergencia de paradigmas, se avala la creación, que significa aceptar el componente de intervención como objetivo de la investigación, en tanto se investiga para transformar la realidad, no para contemplarla.

Los objetivos precisan, además, de los verbos, conceptos o categorías de análisis que se argumentan en la investigación y se conceptualizan en los referentes de la misma. Los conceptos posibilitan precisar, desarrollar las comprensiones del objeto de conocimiento en cada investigación.

La definición de los objetivos de investigación debe ser coherente con el enfoque (empírico analítico, histórico hermenéutico, crítico social, constructivista o de complejidad), modalidades y estrategias de investigación, en el marco de intereses y opciones ideológicas y políticas frente al conocimiento, acción y transformación social, que se podrán derivar de la investigación a desarrollar. Se sugiere revisar los contenidos de los dos apartados de este texto al formular los objetivos del proyecto de investigación.

La formulación de objetivos debe corresponder y ser coherente con el título de investigación y mantener consistencia con los conceptos utilizados en la formulación de la problematización.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La justificación da cuenta de la importancia, la pertinencia y la relevancia del conocimiento que se piensa construir mediante el proceso de indagación, así como de los beneficios que se pueden lograr en diferentes niveles e instancias.

La construcción de antecedentes y la problematización constituyen un marco inicial para justificar la investigación, en tanto en ellos se evidencia que hay vacíos en el conocimiento que se pueden abordar y desarrollar en la investigación que se propone realizar.

También las dificultades empíricas descritas (de la vida cotidiana) en la problematización dan cuenta de la necesidad de construir conocimiento sobre el objeto particular, en tanto posibilita comprender y mejorar las prácticas en torno a las falencias identificadas.

En la justificación de la investigación se precisa diferencialmente quiénes y cómo se beneficiarán del conocimiento que se construya como fruto de la investigación que se propone.

OPERACIONALIZACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño consiste en concretar el **plan de investigación**, organizar el proceso de indagación, las modalidades, las estrategias, las técnicas, las actividades y los tiempos, para garantizar su factibilidad y la viabilidad de su desarrollo.

A continuación se sintetizan las formas según las cuales se ha comprendido tradicionalmente el diseño de la investigación.

CUADRO 14. Propuestas para asumir el diseño metodológico de la investigación

FUENTE, AUTOR	UBICACIÓN	CONCEPTO	CLASIFICACIÓN
Carlos Sabino (1980). <i>El proceso de investigación</i> , El Cid Editor, Bogotá.	Cap. 6 (problemas de verificación). 6.1. El diseño de la investigación. 6.5. El diseño concreto de la investigación. 7. muestreo (operacionalización, datos y unidades, universo y muestra). 8. Indicadores, índices, operacionalización de variables, problemas de medición (escalas). 9. Instrumentos de recolección de datos: indicadores, técnicas, instrumentos, datos primarios y secundarios, observación, entrevista, cuestionario.	<i>Estrategia o plan general</i> que determina las operaciones necesarias. Plan coherente y racional de trabajo, estrategia para elegir técnicas de recolección y análisis de datos. Resultado de estructura interior de la investigación, de sus propuestas teóricas y dificultades empíricas. Proporciona el modelo de verificación o contrastación.	Bibliográficos. De campo (experimental), post facto, encuestas, panel, estudios de caso.

<p>Guillermo Briones (1982), <i>Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales</i>, Trillas, México.</p>	<p>Cap. 1, numeral 1.1.2. Diseño metodológico.</p>	<p>Formado por tácticas y procedimientos relacionados con los objetivos. Por reglas operativas y técnicas en relación con el problema y tareas. Incluye: elección de tipo de diseño, de medios y de técnicas para recolectar información, plan, definición de muestra y universo, plan de prueba de instrumentos.</p>	<p>Experimental. No experimental.</p>
<p>Mario Tamayo Tamayo. (1983), <i>El proceso de investigación científica. Fundamentos de la investigación</i>, México, Limusa, 3ª ed.</p>	<p>5. Metodología: 5.1. Tipo de investigación. 5.2. Población y muestra.</p>	<p>Procedimiento ordenado en función de los objetivos. Incluye métodos y técnicas para la investigación. Es la médula del plan; describe unidades de análisis de la investigación, técnicas, instrumentos, procedimientos. Los diseños metodológicos muestrales y estadísticos generan la estructura de análisis. Marco metodológico.</p>	<p>Tipo de investigación o estudio: causal, exploratorio, productivo.</p>
<p>Carlos Eduardo Méndez Álvarez, (2006) <i>Guía para la elaboración de diseños de investigación en ciencias económicas, administrativas y contables</i> (Mc Graw Hill, Bogotá)</p>	<p>7. Aspectos metodológicos de la investigación.</p>	<p>Implica definir alcances, qué, por qué. Planear cómo proceder en la investigación. Determinar el nivel de profundidad, métodos y técnicas.</p>	<p>Exploratorio o formulativo, descriptivo, explicativo.</p>

Los textos reseñados dan cuenta de una comprensión del diseño metodológico de investigación como un plan que estipula previamente, entre otros, los instrumentos de recolección de información a utilizar.

En el caso del diseño de proyectos de investigación cualitativa, los instrumentos se van diseñando y validando en la medida en que se construye el proyecto, dado el carácter dialógico e interactivo de la investigación.

El diseño de investigación da cuenta del enfoque y del tipo de investigación, los métodos, técnicas e instrumentos de recolección, así como de las formas cómo se desarrollará el análisis de información que se recolecta y se construye; concreta el proceso metodológico que se llevará a cabo (etapas, fases, momentos) y las fuentes de información, haciendo explícitos los criterios para su selección.

La definición de etapas del proceso de investigación no se hace al margen o en forma independiente de una exploración de la situación que se quiere analizar (Bonilla y Rodríguez, 68).

Un criterio para seleccionar un método es la naturaleza del problema, las propiedades de la realidad, su complejidad.

A continuación se describen procesos del diseño metodológico que se incluye en un proyecto de investigación.

- **Definición del enfoque epistemológico.** Se relaciona con hacer explícito el interés de analizar, comprender y/o transformar la realidad; es decir, con precisar para qué se propone investigar (empírico analítico, histórico hermenéutico, crítico social, complejidad, constructivismo social y/o ecología social desarrollados en el primer capítulo de este texto). Por ejemplo, en el enfoque histórico hermenéutico, se busca comprender la realidad particular, afectar la práctica; en el enfoque crítico social, transformarla; se reconoce la necesidad de construir propuestas, al asumir la investigación como una relación dialéctica entre conocimiento, acción y transformación.
- **Precisión del nivel de conocimiento al que se aspira llegar con la indagación: exploratorio, descriptivo, analítico, interpretativo.** Duverger (1962) y Ander Egg (2000) hablan de niveles descriptivo, clasificatorio y explicativo. La selección del nivel de conocimiento

que se alcanzará con la investigación debe ser coherente con los verbos que se ubican en los objetivos de la investigación.

Nivel descriptivo. Como aproximación a un aspecto de la realidad social, en sentido elemental investigaciones descriptivas llamadas también diagnósticas. Buena parte de lo que se estudia sobre lo social no va más allá de este nivel. Consiste, fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta, indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores. En la ciencia fáctica consiste, según Bunge, en responder: ¿Qué es? Correlato. ¿Cómo es? Propiedades. ¿Dónde está? Lugar. ¿De qué está hecho? Composición. ¿Cómo están sus partes si las tiene interrelacionadas? Configuración. ¿Cuánto? Cantidad. Se trata de una enumeración en que se hace una especie de inventario... Es una forma de producir información que puede ser utilizada para todo tipo de trabajos y servicios sociales (Ander Egg, 2000, 29,30).

Nivel clasificadorio. Los datos y fenómenos se ordenan, disponen o agrupan en clases sobre la base del descubrimiento de propiedades comunes... Este nivel exige mayor esfuerzo de sistematización, categorización y ordenación. La clasificación es fundamentalmente una tarea de categorización consistente en agrupar objetos discriminándolos, dentro de un conjunto, en una serie de subconjuntos. Esta discriminación se hace de acuerdo con ciertas similitudes, características o cualidades o propiedades en común (Ander Egg, 30-31)... Para definir las relaciones entre varias categorías de fenómenos es preciso que esas categorías hayan sido determinadas con precisión. El segundo paso del desarrollo de toda ciencia es establecer una clasificación, la puesta a punto de una tipología... el nivel de descripción y clasificación no deben considerarse como momentos completamente distintos y necesariamente sucesivos de la investigación. Toda descripción adopta naturalmente el aspecto de una clasificación, supone siempre, más o menos, la referencia a una clasificación de principio, implícita o no (Duverger, 1962, 357).

Nivel explicativo. En este nivel se intenta dar cuenta de un aspecto de la realidad, explicando su significatividad dentro de una teoría de referencia, a la luz de leyes o generalizaciones que dan cuenta

de hechos o fenómenos que se producen en determinadas condiciones. Las teorías... constituyen un sistema explicativo global que ilumina la comprensión de hechos singulares que se dan en un determinado ámbito de la realidad. Es un nivel profundo de investigación por medio del cual se intenta, ante un enunciado, dar las razones que lo llevaron a que se produjese el hecho descrito. La operación de explicar es siempre un intento de responder a los porqués. ¿Por qué algo sucede como sucede? ¿Por qué algo es como es? (Ander Egg, 31). Una vez descrito un número de fenómenos y suficientemente precisadas las clasificaciones de base, es posible abordar válidamente el estadio de explicación científica, intentar deducir leyes (Duverger, 1962, 357-358).

- **Seleccionar la(s) modalidad(es) o estrategia(s) de investigación.** Algunas de éstas fueron presentadas en el tercer capítulo del presente texto; entre ellas, el estudio de caso, la historia de vida, la etnografía, la investigación-acción, la investigación acción participativa, la investigación social participativa, la sistematización. Diversos textos de investigación cualitativa hacen otras clasificaciones. La estrategia o modalidad debe ser coherente con el enfoque epistemológico en que se ubica la investigación (ver capítulo 2 del texto).
- **Definir métodos y técnicas interactivas de recolección de información.** En investigación cualitativa se privilegian la observación, la entrevista, los talleres, la revisión documental (de trabajos, actas evaluaciones, diario de campo, por ejemplo) y se tiene en cuenta la triangulación de resultados a partir de la confrontación de hallazgos, atendiendo al uso de variedad de alternativas, fuentes de recolección y análisis de información. Por esta razón, en los diseños metodológicos es fundamental contemplar procesos de triangulación y socialización de los hallazgos, desde los que se puede cualificar la interpretación.
- **Seleccionar y definir las fuentes de información.** Las fuentes primarias son esenciales en la investigación cualitativa; se denominan también testimoniales (personas que aportan datos en torno al objeto de conocimiento que se indaga: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, líderes comunitarios, personas que pueden aportar

la información que se requiere). Las fuentes secundarias documentales aportan a la construcción de antecedentes referentes de la investigación y constituyen un punto de vista a confrontar con los hallazgos y resultados de la indagación. Se pueden considerar como fuentes secundarias trabajos escritos por estudiantes, informes de evaluación, documentos institucionales, investigaciones profesionales y de formación. La **selección** de las personas a entrevistar y de las situaciones a observar se basa necesariamente en **criterios definidos explícitamente por quien investiga**. El acceso real a las y los informantes y a su realidad depende, en gran medida, de la **relación** personal que logre establecer con ellos y ellas. Sólo gracias a este contacto se podrán identificar las personas, los grupos, las situaciones, las interacciones e informantes pertinentes de la comunidad; no en términos estadísticos, sino en cuanto al conocimiento que comparten del problema que se estudia.

- **Definir fases y momentos de la investigación.** Se dispone y organiza el uso de las técnicas de recolección y análisis de información en el tiempo, teniendo en cuenta tanto el periodo de diseño de la investigación, el trabajo de campo (centrado en la recolección de información), el análisis de información, la elaboración del informe final, su socialización y discusión.
- **Organizar el diseño metodológico.** Se sustenta y se concreta la elección de la estrategia o modalidad de investigación. Cada diseño debe ser definido de forma coherente y argumentado en torno a intencionalidades, condiciones y procesos metodológicos; es fundamental hacer una revisión bibliográfica y metodológica detenida sobre formas de investigación, para identificar criterios que permitan sustentar la decisión sobre la modalidad o estrategia elegida. La operacionalización es la concreción del plan de investigación, que permite precisar la forma como se van a desarrollar los objetivos específicos por fases, recurriendo a fuentes y técnicas específicas de recolección. Implica visualizar globalmente el proceso, para garantizar la coherencia y consistencia de la indagación. Los instrumentos son los recursos de que se valen quienes investigan para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información; se distinguen dos aspectos:

la forma en que se refiere al tipo de aproximación con lo empírico y el contenido se expresa en la delimitación de datos concretos a conseguir, como las preguntas, los elementos a observar, etc.

- **Cronograma.** También es pertinente **elaborar un cronograma** para el desarrollo de la investigación.

Estructurar el diseño metodológico posibilita construir una idea global, coherente, consistente y viable de la investigación. Garantiza *"atar cabos sueltos"* entre la fundamentación epistemológica y la concreción metodológica de la investigación que se espera desarrollar.

La información del diseño metodológico se puede sintetizar en un cuadro como el siguiente:

CUADRO 15. Estructura de organización metodológica de la investigación

FASES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FUENTES DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS

Quienes desarrollan investigación cualitativa requieren lograr una comunicación directa, permanente, con las y los sujetos, pues su **interés es comprender** el conocimiento que tienen de la situación y sus condiciones. El problema de la relación en pie de igualdad no se resuelve negando los conocimientos y la identidad de quien investiga, en tanto permiten una comprensión creativa sistemática de la lógica y de la racionalidad cultural.

Debido al énfasis en la capacidad personal inherente al uso de las técnicas cualitativas, las y los investigadores se convierten en mediación importante de investigación. Su responsabilidad permea todo el proceso, desde el diseño y la planeación de la investigación, hasta la recolección, organización, análisis e interpretación de los datos. Por esto deben desarrollar capacidad para captar información sobre los rasgos esenciales que

dan identidad a la situación estudiada según las percepciones de las y los sujetos que interactúan en dicho contexto. La calidad de los resultados depende en gran medida de las habilidades personales y profesionales, así como de su experiencia.

El análisis debe verse como parte del diseño del proyecto de investigación, pues es cíclico con la recolección de datos. Es una actividad constante. Todo el proceso de investigación debe estar condicionado por la conciencia de las posibilidades del análisis (Coffey, Amanda y Atkinson, Paul, 2003, 7-14).

Los métodos cualitativos se desarrollan con un esquema abierto de indagación que se va refinando, puntualizando o ampliando según quien investiga vaya comprendiendo de la situación; el proceso debe iniciarse con un plan de trabajo referencial que se formula a partir de una caracterización preliminar y tentativa de las propiedades de la situación estudiada, con base en las cuales se perfila el trabajo de campo de tipo exploratorio en su primera etapa y cuyos resultados serán el criterio básico para seleccionar la población que participará, así como para escoger las técnicas de recolección de información. La investigación cualitativa es un proceso de entradas múltiples al trabajo de campo. El proceso investigativo es planeado y a la vez exploratorio, con etapas que se reatalimentan y se ajustan a medida que se avanza en la comprensión del problema.

Los asuntos teóricos y metodológicos son inseparables. La mecanización de procesos de investigación ha llevado a marcos teóricos aceptados en forma acrítica y ahistórica; la lógica que guía el paso de los conceptos a procesos queda en penumbras; de allí la necesidad de prever cómo reconstruir el proceso mismo de investigación, desde el diseño, pues una de las riquezas de la investigación cualitativa reside en construir conocimiento metodológico sobre el abordaje del conocimiento social en contextos particulares (Rodríguez y Bonilla, 1995, 37).

CONSTRUCCIÓN DE LOS REFERENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los referentes constituyen una aproximación documental y bibliográfica a la temática objeto de investigación, concepciones y conceptos en que se sustenta. Pueden ser contextuales, teóricos, conceptuales, pedagógicos,

éticos, legales; dan cuenta de la **comprensión que se va construyendo y precisando en torno a las categorías o conceptos delimitados**, que a su vez se enmarcan en líneas y propuestas de investigación. Incluyen los **conocimientos que dan sustento ético, político, filosófico, teórico, conceptual, metodológico y técnico a la investigación**; posibilitan construir y sustentar **sentidos sobre la comprensión del objeto de conocimiento**.

Se habla de referentes y no de marco teórico, por cuanto en una investigación cualitativa el contexto, la vivencia, la interacción, las preguntas de quienes investigan, la construcción de hallazgos y resultados en la indagación, constituyen también otros referentes para la construcción de conocimiento situado, pertinente, significativo y relevante.

GRÁFICA 4. Referentes en el proceso de investigación cualitativa ¹³



Para cada investigación se construyen referentes específicos, lo que implica apropiarse críticamente paradigmas, teorías, conceptos y propuestas metodológicas, así como comunicarlos con precisión.

Los referentes permiten comprender el objeto de conocimiento y los hallazgos de la investigación, más allá del sentido común. En este proceso es fundamental retomar e integrar y desarrollar aportes conceptuales pertinentes identificados en los antecedentes e insumos bibliográficos, teóricos, metodológicos.

Para construir los referentes se rastrean, identifican, sintetizan, integran argumentos, conceptos, propuestas teóricas y/o metodológicas que den cuenta del sustento de las categorías de la investigación. Los referentes son fruto de la sistemática indagación bibliográfica y documental; se construyen en forma progresiva; se fortalecen y se desarrollan durante la indagación. Para construirlos es necesario revisar bibliografía y documentos de diversa índole. Como estrategia metodológica para concretar la lectura y aportar a su escritura, se puede recurrir, al igual que para la construcción de antecedentes, al diseño de RAES (Resúmenes Analíticos de Educación), fichas de bibliográficas, fichas temáticas, estrategias sistemáticas de lectura; conviene sintetizar, además, en esquemas, gráficas, cuadros o mapas conceptuales las categorías esenciales, para argumentar y sustentar la indagación.

Diversas fuentes facilitan construir los referentes: bibliografía e información virtual; textos relacionados con la temática particular de investigación; campos de reflexión, aportes interdisciplinarios, de la “enciclopedia” (trayectoria, saberes, conceptos, vivencias) de quienes elaboran el proyecto de investigación.

En la construcción de los **referentes conceptuales** es indispensable identificar y delimitar los conceptos clave, ubicar fuentes bibliográficas para apoyar su conocimiento, reflexionar en torno a la estructura de campos de conocimiento, desarrollar los conceptos esenciales explícitos en el título, los objetivos, las intencionalidades, las estrategias que se contemplan en el proyecto de investigación. Hacer diversas búsquedas, teniendo como punto de reflexión y de conceptualización el contexto y los sujetos con quienes se desarrolla la investigación.

En los referentes se precisa en qué se sustenta lo que se quiere conocer, para indagarlo, entenderlo, analizarlo, comprenderlo, reflexionarlo. Se trata de recurrir a aportes que permiten argumentar la comprensión del objeto de investigación.

Los referentes se construyen durante toda la investigación. Su ubicación en el texto escrito se relaciona con el lugar que se le asigna a la teoría en el conocimiento de la realidad y de los hechos sociales.

Es fundamental la **construcción conceptual**: lo que se puede captar del mundo depende significativamente del equipaje conceptual, de cuerpos conceptuales. Los **conceptos** son ideas abstractas que corresponden a formas diferentes de interpretar el mundo y, por lo tanto, **orientan y delimitan la dirección que tome la investigación. Desde la perspectiva del método cualitativo, los conceptos no son el punto de arranque, sino la meta** (Bonilla y Rodríguez, 1995, 29-30).

Para Nietzsche (1992) los **conceptos** son construcciones sociales, históricas, culturales; abstraen, equiparan semejanzas; abandonan arbitrariamente diferencias; dan cuenta de las características del contexto en que se interpreta, de las posiciones desde las que se nombra, gracias a la circulación de discursos, a partir de representaciones mentales que se objetivan. Constituyen instrumentos para captar la realidad (simbolismo lógico), se expresan en signos (simbolismo gramatical) distintos de lo que representan; son un medio indispensable para comprender la realidad (Ander Egg, 1998). Como entidad lógica que resulta del conocimiento de los objetos, posibilitan la descripción, clasificación y precisión (Martínez, 1980); son producto histórico; se resumen sobre la base de la práctica, perfeccionan y puntualizan, para formular otros nuevos (Rosental, 1977).

Un **concepto pertinente y relevante** se construye desde aportes disciplinares, teóricos, metodológicos, contextualmente en la singularidad de cada situación (Cifuentes, 1999). La idónea acción social se potencia desde **conceptos, reinterpretados en cada espacio, en condiciones cotidianas, específicas, particulares**. Conviene considerar el carácter relativo, perspectivo del conocimiento; construir y recrear contextualmente los conceptos, para comprender de forma vigente, pertinente y significativa la intervención y proyectarla con esos mismos rasgos.

Se requiere contextualizar las definiciones que se construyen para el proyecto de investigación, teniendo en cuenta las condiciones institucionales y poblacionales; esto significa ubicar los conceptos en un contexto. Explicitar las concepciones e ideologías subyacentes en su uso, pues detrás

de un término hay una concepción que es necesario desentrañar y hacer explícita.

El cuerpo de conocimiento utilizado como marco de referencia influye en la percepción que se logre del problema que indaga, determina las preguntas que se formulan y las respuestas que se buscan. Es necesario hacer explícitos los supuestos, limitaciones y capacidad de generar conocimiento. Quien investiga requiere formación integral para pensar e interpretar la realidad a partir de sus parámetros históricos y culturales. En investigación cualitativa se usan **conceptos sensibilizadores** que proveen de sentido a la indagación. El concepto debe refinarse paulatinamente. La inducción analítica, basada en la observación de la realidad, debe proveer a las y a los investigadores el conocimiento necesario para desarrollar cuerpos conceptuales y teóricos que capten los esquemas interpretativos de los grupos que participan en la investigación. Se han generado tensiones frente al **papel que debe jugar la teoría en la investigación**; el conocimiento que se busca como punto de referencia es el de quienes participan en la investigación (Rodríguez y Bonilla, 1995, 38-44).

Al estructurar los referentes

Es clave atender a la doble función de reflejar correctamente la estructura del objeto de conocimiento (su campo semántico) presentándola de manera que corresponda al marco profesional específico (su campo pragmático) (García, 1991, 98).

Es indispensable integrar reflexiones, enfoques, puntos de vista, teorías, conceptos y/o estrategias metodológicas en que se apoya el conocimiento del objeto específico de conocimiento. García afirma que la estructura de una disciplina se refiere a los marcos conceptuales o paradigmas que se emplean para orientar la indagación y dar sentido a los datos; permite una comprensión integrada de los contenidos, modelos conceptuales subyacentes y estructuras conceptuales. La estructura sintáctica del contenido completa la estructura sustantiva y tiene que ver con criterios aceptados por la comunidad científica para orientar el conocimiento y el desarrollo en dicho campo. Incluye el conocimiento de formas conceptuales y metodológicas. Los referentes pueden tener en cuenta:

- La disciplina y campos que abarca la temática que se indaga.
- Un análisis interdisciplinario de relaciones con otras disciplinas de la misma área del conocimiento o de otras que se relacionan con el objeto de investigación.
- Análisis **diacrónico** o histórico: cómo ha evolucionado la reflexión en torno a la disciplina, a los conceptos que se indagan, ¿cuáles han sido las diferentes formas que se han tenido para explicar los fenómenos objeto de estudio?
- Análisis **sincrónico** de cuáles son las actuales teorías, modelos y tendencias que sirven para comprenderla hoy, cuál es su visión y problemática actual.
- Las principales líneas y modelos de investigación y sus procedimientos metodológicos.
- Las categorías de análisis implícitas, explícitas y relacionadas con los conceptos que se utilizan en la investigación.

Miguel Zabalza (2003) propone explicitar la naturaleza conceptual y operativa como campo de conocimiento y, si procede, como campo de intervención tomando en consideración las condiciones y variables contextuales que la afectan, teniendo en cuenta:

- una integración entre lo que constituye el saber general propio del ámbito científico¹⁴, en este caso los saberes particulares aportados por la especificidad de quien desarrolla el trabajo, y
- la doble identidad profesional de quien investiga como constructor de conocimiento y de transformaciones sociales.

Propone también una forma sistémica de construir los referentes, teniendo en cuenta la definición y la estructura de cinco niveles de organización, que van de lo más general a lo más específico: parte de la epistemología de la disciplina para llegar a la cotidianidad.

- El primer nivel se refiere a las bases epistemológicas del conocimiento. En él se visualiza a quien investiga como un intelectual que va más allá del dominio de los contenidos para entrar a analizar su naturaleza y su sentido.

- El segundo introduce un contexto de significación de la disciplina en el marco de su historia y del proceso de especialización temática, para reflexionar, por ejemplo, en torno a qué tiene de propio y especial con relación al ámbito al que pertenece. Se señala la relación con otros campos del conocimiento en términos de enfoques o planteamientos desde los que se construye.
- El tercero se refiere al espacio semántico. Los conceptos, consideraciones y desarrollos prácticos que posibilitan construir sentido en el marco científico o disciplinar.
- El cuarto analiza los conceptos en relación con el ejercicio profesional.
- El quinto lleva a la concreción de cómo se comprende en la investigación.

En la construcción de referentes conviene avanzar desde planteamiento de conceptos hasta la configuración de estructuras y sistemas de ideas, ubicarlos en perspectivas teóricas, para lo cual es recomendable integrar y jerarquizar los conceptos mediante esquemas y mapas conceptuales que posibilitan sintetizar la información y comunicarla.

Las redes conceptuales se pueden graficar mediante poliedros en que todas las categorías se encuentran vinculadas por *aristas* (líneas). Cada categoría tiene múltiples interacciones, “incluyendo la variable temporal (las cosas no son, sino que devienen en interacciones)” (Dabas, 1995, 65). El poliedro permite realizar ejercicios interpretativos para identificar, conceptualizar, graficar relaciones de diverso orden; hacer análisis de contenido. Cada artista tiene relación con varias al mismo tiempo; cualquier relación se establece, a su vez, desde varios rasgos. La unión entre dos aristas (categorías) se da por ejercicios interpretativos. Para Morin (1996) al hacer interactuar los términos, se hace posible un conocimiento complejo que comporta su propia reflexividad (Cifuentes, 2004 A).

Conviene precisar, además, la operacionalización de las categorías de la investigación, indicando su relación con los objetivos general y específicos y la forma como serán abordadas en la indagación. El siguiente cuadro aporta ideas para esta síntesis:

CUADRO 16. Estructura para la operacionalización conceptual de la investigación

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	CÓMO LA DEFINO	CÓMO LA INDAGO

En el cuadro se concreta el trabajo conceptual construido en la investigación y materializado en los referentes.

Un proyecto de investigación idóneo se basa en la construcción de CONCEPTOS en cada espacio o contexto, en condiciones específicas, particulares, ubicando escenarios y actores. Las concepciones se pueden precisar, inferir y analizar a partir de conceptos, que se construyen contextualmente.

En el texto se ha reiterado que en la investigación cualitativa se reconoce la **subjectividad** como parte constitutiva del proceso, hecho que implica que las ideologías, las identidades, los juicios, los prejuicios y los elementos de la cultura impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos. Tener en cuenta la subjectividad de quienes interactúan en una investigación implica diseñar la investigación, seleccionar los recursos para hacer la presentación y la divulgación de los resultados del estudio. Este reconocimiento tiene consecuencias y debe hacerse explícito en los **referentes éticos** de la investigación.

La investigación cualitativa en las ciencias humanas indaga la condición humana; construye conocimiento mientras acoge y al mismo tiempo evita caer en reduccionismos sobre la complejidad, ambigüedad, flexibilidad, singularidad y pluralidad, lo contingente, lo histórico, lo contradictorio y lo afectivo, entre otras condiciones propias de la subjectividad del ser humano y su carácter social (González, 2000:78).

El objeto de estudio en el enfoque cualitativo implica cultivar valores durante la investigación; en buena medida, la riqueza de la investigación depende de qué tan bien sean captadas y descritas condiciones en la búsqueda de los significados. El “objeto” de investigación es sujeto inter-

activo, motivado e intencional, asume una posición frente a las tareas que enfrenta. La investigación es un proceso de comunicación, un diálogo que toma diferentes formas.

La ética comunicativa estudia facetas e implicaciones de la dignidad del ser humano como interlocutor válido. La categoría de persona, central en el ámbito ético, implica derechos a la réplica y argumentación, pragmáticamente reconocidos. El “reconocimiento recíproco básico es vital; sin él, una persona no podrá llegar al conocimiento de la verdad de las proposiciones y la corrección de las normas. A partir una teoría de los derechos humanos y de la democracia participativa, se perfila una noción de autonomía. El punto de llegada es el de individuos que, por su competencia comunicativa, tienen derecho a participar en condiciones de igualdad en la deliberación y decisión de las normas” (Cortina, 1994:182).

En la planeación y desarrollo de la investigación cualitativa es esencial la dimensión ética definida “en la legislación nacional e internacional acorde con la práctica académica y autónoma de la Universidad” (Viviescas y Romero, 2004:1).

El análisis de la dimensión ética del conocimiento deriva de aportes de autores clásicos de las ciencias sociales (Cifuentes, 2007 y Camelo y Cifuentes, 2007); se postula que la sociología debería comprender lo incomprendible, la entrada de la humanidad en lo inhumano (Adorno, 1996, 12). Este planteamiento es pertinente para todo campo de conocimiento, pues el conocimiento que no tiene en cuenta como prioridad la existencia del otro, carece de sentido (Uribe, 1998, 43).

Desde la teoría de la acción social Luckman (1996, 42-45) sustenta que el actuar es un resultado de la conciencia, no una categoría objetiva del mundo natural; por tanto, los actos sociales tienen consecuencias para el prójimo y sus contemporáneos.

La relación entre la dimensión ética y el trabajo intelectual como actividad profesional se reconoce en autores que reivindican el sentido personal vital y la rigurosidad en este proceso. Los pensadores más admirables no separan su trabajo de sus vidas. El trabajo intelectual es un tipo de vida, forma su propio yo a medida que trabaja. Organiza un archivo, un diario, para lograr un pensamiento sistemático (Wright Mills, 1998).

Desde la Escuela de Francfort, en el sistema teórico **crítico social**, el análisis del problema del conocimiento científico es, en última instancia, **la eticidad**; indica que el problema más determinante es el de **cómo cada práctica de conocimiento contribuye a la constitución de una sociedad racionalizada** en la que el ser se haga más autónomo y libre (Vargas Guillén, 1997, 67).

La validez del pensamiento crítico se hace explícita en procesos de investigación como la IAP; quien observa **no está aislado del fenómeno, sino que forma parte de él; el fenómeno lo afecta y viceversa** (Martínez, 1997, 27). El conocimiento transforma desde la acción con otros.

El debate en las ciencias sociales sobre las consecuencias prácticas de los procesos de investigación y de intervención en una realidad, siguiendo a Villasante (2000, 35), compromete la reflexión en torno a preguntas del tipo: ¿por qué?, ¿para qué? Ligadas a ¿para quién?, ¿con quién? Las respuestas conllevan decisiones a partir de condiciones reales y los objetivos que se pueden proponer, ¿hasta qué punto tiene sentido comprometerse en procesos para una investigación sin saber bien adónde vamos y cuáles son algunas de las condiciones básicas de las que partir? ¿Hasta dónde nos podemos involucrar en procesos de construcción social sin unas bases más o menos fundamentadas?

La búsqueda de conocimiento de realidades sociales, inherente a la construcción del proyecto de investigación cualitativa con una perspectiva ética consecuente, propone la reflexión permanente sobre los límites y los alcances de sus resultados. De ahí que el sentido de los mismos trasciende el campo de una experiencia particular; por acción o por omisión, no podemos estar al margen de las redes en que convivimos. En ese sentido, siempre estamos haciendo construcción social de nuestros espacios, tiempos y relaciones.

Tanto en la naturaleza como en lo social, no nos queda más que intentar ser lo más lúcidos y creativos posible para poder contrarrestar los problemas que tenemos. (Villasante y Montañés, 2000, 16).

Desde la **teoría de sistemas**, la circularidad, introduce los conceptos de proceso, contexto y pluralidad (Garcíandía, 2005, 51), como concepción

ética diferente frente a la posición de considerar la verdad como única en la mirada de los fenómenos. El investigador o profesional que forma parte de la realidad observada puede observarse a sí mismo. En ese sentido, mirándonos a nosotros mismos podemos observar a los demás, **aceptarlos, dialogar y convivir con ellos en condiciones de mutua libertad, de contradicción, de cooperación, antagonismo, conflicto y de conversaciones** para soluciones de conflictos y conversaciones para soluciones de acuerdos que son conflictivos (Rozo Gauta, 2003, 9).

En el **constructivismo** se connota que la solución de cualquier problema social siempre pertenece al dominio de la ética, de seriedad en la acción frente a cada circunstancia que parte de aceptar la legitimidad de todo ser humano (Maturana, 1995). Por tanto, la responsabilidad social tiene que ver con nuestra **conciencia de si queremos o no las consecuencias** de nuestra preocupación por las derivaciones de nuestras acciones sobre la vida de otros seres.

Estos planteos éticos implican considerar la perspectiva de responsabilidad social al asumir la construcción de proyectos de investigación cualitativa. Se requiere la **solidaridad intelectual** al indagar los procesos sociales (Adorno, 1996, 62).

Desde el constructivismo se postula que **la ética surge de la preocupación por el otro**, no de la sumisión al argumento racional; esa preocupación es emocional, no racional. La autorreferencia, la responsabilidad es importante por cuanto el camino de la sabiduría, al igual que el de la comprensión, la preocupación y la responsabilidad por las consecuencias de las acciones en los mundos que los seres humanos ponemos de manifiesto y vivimos, **deben de ser cultivados en especial, si es que han de tener alguna presencia en nuestra vida diaria** (Maturana, 1996, 81-89).

Desde la **complejidad**, los aportes a la dimensión ética son relevantes y tienen implicaciones desde la postura personal: el mundo se moverá en una dirección ética sólo si queremos ir en esa dirección. Es nuestra responsabilidad, aventura y desafío. De todas maneras, **la ética evoluciona en sí como un proceso social** Morin, 1996).

Verdad y conocimiento son búsquedas históricas del pensamiento y de la producción humanos. Están influenciadas por los contextos y las con-

cepciones que en ese sentido se han desarrollado. La **complejidad** plantea que la búsqueda de la verdad sobre el conocimiento no puede sino contribuir a la búsqueda de la verdad por el conocimiento y, en cierto sentido, forma parte de ella (Morin, 2002, 34).

Este texto ha hecho un recorrido desde las concepciones que sustentan la investigación cualitativa, los enfoques que permiten asumir su desarrollo y posicionarse frente al mismo; las modalidades y estrategias, así como algunas técnicas para construir conocimiento desde este enfoque y finalmente ha descrito el proceso de construcción del proyecto. Para aprender a investigar hay que hacer la investigación, leer metodología de la investigación e informes de investigación. Este es el camino de quienes asuman esta meta.

En cualquier caso, que nadie espere tener todas las cosas claras antes de comenzar su Proyecto. Una parte fundamental del proceso de realización es justamente el estar instalado en ese marco de incertidumbre y dudas. Algunas de ellas se irán aclarando a medida que vayamos avanzando, pero no hay que preocuparse porque, al mismo tiempo, irán apareciendo otras muchas. Al fin y al cabo, la esencia de la función docente es la incertidumbre (cuanto menos intelectual) y uno de los atributos básicos de la profesión es su naturaleza dilemática. (Zabalza, 2003)

NOTAS

1. En este punto retomamos y reorganizamos los elementos de análisis contextual desarrollado por SEGRERA F (1998), "Importancia de la investigación universitaria latinoamericana en un mundo globalizado", en revista *Análisis* Nro. 1, Medellín, FIUC - FUNLAM.
2. Ver informes del Sela y CEPAL, en especial el informe de la Conferencia Regional de Seguimiento de la Cumbre Mundial de Desarrollo Social, Sao Paulo, 6 - 9 noviembre de 1997.
3. Este punto se puede ampliar con la lectura de Pérez, A. (1998), *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*, Buenos Aires, Eudeba.
4. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación.
5. Resumen Analítico de Información en Educación.
6. Para conocer la forma como se elaboran los RAES, formato adoptado en América Latina, consultar el texto *Pauta para la elaboración de RAES*, de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
7. Para profundizar sobre este tema, vale la pena consultar el texto "Curso de formación para analistas de información documental", de Mónica Luque. Puede consultarse en la biblioteca CERLALC.
8. Especificar si es compilador o compiladora, editor, coordinador de obra.
9. El artículo "Pautas para la elaboración de RAES", de Gloria Calvo, Universidad Pedagógica Nacional (SF, P.P. 2-4) propone: publicación personal, libros, artículo de revista, contribución, publicación unidad, informe de experiencia, informe de avance, informe final de investigación, subproducto de investigación, informe de reunión, documento oficial, tesis de grado, material instruccional, ponencia, repertorio, bibliografía, estado del arte, otro. (Disponible para fotocopiar).
10. Para su diligenciamiento se requiere revisar los textos "Pautas para la elaboración de RAES", Gloria Calvo, Universidad Pedagógica Nacional, y *Curso de formación para analistas de información documental*, de Mónica Luque (OEA).
11. Descrito en el texto "Pauta para la elaboración de RAES", cit.
12. Elaborada por: (nombre), fecha y fuente de acceso.
13. Adaptación de figura presentada en el artículo "La perspectiva constructivista en la investigación social", elaborado por Teodoro Pérez (2005).
14. El concepto de *ámbito científico* no es fácil de definir. Es más fácil referirnos a la idea de *área de conocimiento*, pero a veces éstas no están bien definidas ni son lo suficientemente restrictivas como para que no nos perdamos en el intento de caracterizar algo que no es unitario.

Bibliografía

- Adorno, T. W. (2001), *Epistemología y ciencias sociales*, Cátedra (Grupo Anaya S.A.), España.
- Alberich, Tomás (2000), "Conocer nuestro entorno social. Teorías, métodos y técnicas de investigación", en: Villasante, Tomás; Montañés, Manuel y Martí, Joel (coords.) (2002), *La investigación social participativa*, 2ª ed., tomo I, Viejo Topo, España.
- Alzate Medina, Gloria (1997), "La investigación cualitativa. Una herramienta para el trabajo psicológico", en: *Revista Debates en Psicología*, N° 3, págs. 27-46.
- Ander Egg, Ezequiel (1995), *Métodos y técnicas de investigación social*, Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- Ander Egg, Ezequiel (1998), *Diccionario de Trabajo Social*, Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- Ander Egg, Ezequiel (2000), *Métodos y técnicas de investigación social III. Cómo organizar el trabajo de investigación*, Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (eds.) (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York.
- Aranguren, Doris (1986), *Instructivo del diario de campo*, Fundación Universitaria Monserrate, Facultad de Trabajo Social, Supervisión de Prácticas. Bogotá.
- Barnechea, María Mercedes; González, Estela y de la Luz Morgan, María Teresa (1994), "Respuesta a las guías de discusión, programa de apoyo a la sistematización", en: *Taller permanente de sistematización CEAAL - Perú*, Propuesta de estrategia del programa de apoyo a la sistematización de CEAAL 1994-1996.
- Benjamin, Walter (1993), "Historia y memoria. La muerte de Luigi Trastulli", en: Módulo 5, *Curso especializado en la modalidad a distancia sobre investigación en las*

- ciencias sociales: La investigación cualitativa, Lecturas complementarias*, ICFES, INES, Universidad de Antioquia, págs. 13-51).
- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1968), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Bonilla, Elsy y Rodríguez, Penélope (1985), *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*, CEDE UNIANDES, Bogotá.
- Blancet, Ghiglione, Massonnat y Trogon (1987), *Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos, observación, entrevista cuestionario*, Narcea, España.
- Bourdieu, P. (2000), *Cuestiones de sociología*, Istmo, Madrid.
- Bourdieu, P. (1983, 1990), "Espacio social y génesis de las clases", en: *Sociología y cultura*, Grijalbo, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1995), "Una duda radical", en: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, Madrid.
- Briones, Guillermo (1982), *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*, Trillas, México.
- Brugger, Walter (1995), *Diccionario de filosofía*, Herder, Barcelona.
- Camargo, Marina y Sánchez, Marlene (1994), *La escritura en la educación sexual: un ejercicio de lectura*, Ministerio de Educación Nacional, proyecto de educación sexual. Bogotá Colombia.
- Camelo, Aracely y Cifuentes, Rosa María (2007), *Fundamentación de metodología integrada en trabajo social*, Informe de investigación, Facultad de Trabajo Social, Centro de Investigaciones, Universidad de la Salle, Bogotá.
- Carlino, Paula (2002), "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la Universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades", en: *Revista Lectura y Vida*, Año 23, N° 1, Argentina.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1984), *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca. Educación. Colección dirigida por Vicente Benedito, Joan Mestres, Fernando De Ceá, Madrid.
- Carr, Wilfred (1993), *Calidad de la enseñanza e investigación acción*, Editora Díada, Colección investigación y enseñanza, serie fundamentos, N° 3. Sevilla.
- Cifuentes Patiño, María Rocío (1993), "Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estados del arte", en: Cuadernillos de Trabajo Social N° 3, Universidad de Caldas, Facultad de Trabajo Social, Manizales, p. 18.
- Cifuentes, Rosa María y Camelo, Aracely (1995), *La educación de jóvenes y adultos en el bachillerato nocturno*, Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio, Sistematización de experiencias significativas en Educación Popular de Adultos, Universidad Pedagógica Nacional - Grupo Interuniversitario de Trabajo en Educación Popular, Colciencias, Santa Fe de Bogotá.
- Cifuentes, Rosa María (1998), *La sistematización de la práctica en trabajo social*, Lumen Humanitas, colección Procesos y Políticas Sociales, Buenos Aires.
- Cifuentes, Rosa María (1999), *El trabajo comunitario del educador y la educadora pre-escolar*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Cifuentes, Rosa María (2007), "Cómo ha asumido el trabajo social la IAP a partir de la reconceptualización", Ponencia presentada en el encuentro de reflexiones en torno al método IAP, Facultad de Trabajo Social Universidad de la Salle, Bogotá.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2003), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Editorial Universidad de Antioquia. *Título original: Making sense of qualitative data: complementary research strategies*, London, New Delhi, 1996. Primera edición (en español): Editorial Universidad de Antioquia, Colombia.
- COLCIENCIAS (2003), *Guía-formato para la presentación de proyectos de investigación científica y tecnológica. Modalidad de financiación: recuperación contingente*. COLCIENCIAS, Bogotá.
- Conde, F. (1995), "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias" y "Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos de institucionalización/reificación social en la praxis de la investigación social", en: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis Psicológica, Madrid.
- Cortina, Adela (1994), *La ética de la sociedad civil*, Anaya, Madrid.
- Chaves Navia, Jairo (SF), *La cartografía social: Un procedimiento para la planeación participativa en el nivel local*, Corporación Autónoma regional del Valle del Cauca.
- Dabas, Elina (1995), *Redes. El lenguaje de los vínculos hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, Edición Paidós. Buenos Aires.
- De Gregori, V. (1999), *Capital intelectual*, Íconos Comunicadores, Bogotá.
- De Sousa Santos, Boaventura (2001), *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, 8ª ed., Cortez, São Paulo.
- De Tezanos, Aracely (1988), *Escuela y comunidad, un problema de sentido*, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- De Tezanos, Aracely (1997), *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social*, Antropos, Colección Pedagogía siglo XXI, Santa Fe de Bogotá.
- Diccionario ideológico de la lengua española. Vox* (1995), 1ª edición, Bibliograf S.A., Barcelona.
- Duverger, Maurice (1962), *Métodos de las ciencias sociales*, Ariel, colección Demos, Barcelona.
- Elliott, John (1987), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, traducción de Pablo Manzano, Morata, Madrid.
- Encina, Javier y Monserrat, Rosa (2002), "El gran teatro del mundo, o de cómo los ayuntamientos intentan repartir papeles, organizar y marcar tiempos", en: Villasante, Tomás; Montañés, Manuel y Martí, Joel (coords.) (2002), *La investigación social participativa*, 2ª edición, Tomo I, Viejo Topo, España.
- Echavarría, Rafael (1996), *Ontología del lenguaje*, Dolmen Estudio, Chile.

- Espejo, E. (2006), *Cátedra escenarios de investigación*, Universidad de la Salle, Especialización Consultoría en Familia y Redes Sociales, Colombia.
- Estupiñán, J. y Martín, E. (1997), *Aportes a la psicología*, Universidad Santo Tomas, Bogotá.
- Estupiñán, J.; Garzón, D.; Niño, J. y Rodríguez, L. (2006), *Consultoría sistémica: un enfoque interventivo, formativo e investigativo*, Universidad Santo Tomas, Bogotá.
- Fals Borda, Orlando y Libreros Illidge, Augusto (1974), *Cuestiones de metodología aplicadas a las ciencias sociales*, La Rosca, Colombia.
- Fals Borda, Orlando (1980), *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*, Punta de Lanza, Siglo XXI Editores, Bogotá.
- Fals Borda, Orlando (1998), "Experiencias teórico prácticas en el XX Congreso mundial IAP", en: *Participación y poder popular*, IEPRI, CINEP, COLCIENCIAS Bogotá.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Bogotá.
- Freire, Paulo (1971), *Educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Bogotá.
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, Bogotá.
- Galeano, Eduardo (1977), "Defensa de la palabra. Literatura y sociedad en América Latina", en: *Revista Sociedad* N° 33, noviembre-diciembre, págs. 17-24.
- Garcíandia, J. A. (2005), *Pensar sistémico*, Editorial Universidad Javeriana, Colombia.
- García-Valcárcel Muños-Repiso, Ana (coord.) (2001), *Didáctica universitaria*, Muralla, Aula Abierta, España.
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, México.
- Ghiso, Alfredo (1999), "Acercamientos. El taller en procesos investigativos interactivos", en: *Revista Colombiana de Trabajo Social* N° 13, págs. 143-156. Colombia.
- Ghiso, Alfredo (2000), "Investigación comunitaria. Desafíos y alternativas en escenarios de alta conflictividad", en: *Memorias del encuentro de talentos, experiencias y esperanzas de investigación comunitaria*, DIGIDACP, Ministerio del Interior, ISMAC (Instituto María Cano), Bogotá.
- Godard, Francis y Cabanes, Robert (1996), *Uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, Cuadernos el CIDS/ Serie 11 N° 1, Universidad Externado de Colombia, Centro de Investigaciones sobre la Dinámica Social, Bogotá.
- Gómez Baena, Mario (1991), *Una opción investigativa: la sistematización*, Facultad de Trabajo Social, Universidad de Caldas.
- Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.
- González Vargas, Sandra Lorena; Mora Rosero, Liliana y Verbel, Mercedes (2003), *Enfoques de intervención en trabajo social, la práctica de entrenamiento profesional*, Facultad de Trabajo Social, Universidad de la Salle (1997 I ciclo 2002), trabajo de grado, Bogotá.
- Grassi, E. (2003), "El naturalismo en la investigación social. Peligros y complicidades", en: *Segundas Jornadas de Investigación*, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

- Guatari, Félix (1990), *Las tres ecologías*, traducción de José Vásquez Pérez y Umbelina Larraceleta, Pre textos, España.
- Guerrero Morales, Sara Inés (1996), "La reflexión pedagógica sobre el trabajo comunitario", en: *Tercer ejercicio escritural sobre el trabajo comunitario del educador y la educadora a nivel preescolar. Programa de profesionalización*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Habermas, Jürgen (1999), *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Paidós, Buenos Aires.
- Hammersley, Martin y Atkinson, Paul (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona Paidós.
- Luckman, Thomas (1996), *Teoría de la acción social*, Paidós, España.
- Ibáñez, Alfonso (1991), "Propuestas metodológicas: la dialéctica en la sistematización de experiencias", en: *Revista Tarea*, Lima.
- ICBF (2002), *Boletín de la Subdirección de Promoción y Fomento de los Derechos de la Niñez y Familia* N° 1, mayo.
- ICFES (1993), Curso especializado en la modalidad a distancia sobre investigación en las ciencias sociales. Serie Metodología de la investigación, Tomo I, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá.
- Latorre, Juan Manuel (1989), "La sistematización en trabajo social", en: *Curso de investigación para las ciencias sociales*, Universidad Nacional de Colombia.
- Lukács, George (1996), *Problemas del realismo*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Luque, Mónica (1996), *Curso de formación para analistas de información documental*, OEA, Argentina (Capítulo 3).
- Martinic, Sergio (1987), "Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos en educación y acción social, CIDE, Chile", en: *Revista Aportes* N° 32, Bogotá.
- Morin (1996), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, España.
- Mariño, Germán (1991), "Anotaciones sobre el diario de campo en la cruzada de alfabetización de Nicaragua", en: *Revista Aportes* N° 37, "La Investigación Etnográfica aplicada a la educación", Santa Fe de Bogotá.
- Martínez, Miguel (1997), *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*, Círculo de Lectura Alternativa, Bogotá.
- Maturana, H. (1995), *La realidad ¿objetiva o construida? Fundamentos Biológicos del conocimiento*, Antropos, México.
- Maya, Arnobio (1991), *El taller*, SECAB, Bogotá.
- Méndez Álvarez, Carlos Eduardo (2006), *Guía para la elaboración de diseños de investigación en ciencias económicas, administrativas y contables*, Norma, Bogotá
- Niethammer, Lutz (1989), "¿Para qué sirve la historia oral?", *Historia Fuente Oral* N° 2, Universidad de Barcelona, Barcelona. En: Módulo 5, Curso Especializado en la modalidad a distancia sobre investigación en las ciencias sociales: La investigación cualitativa, Lecturas complementarias. ICFES, INES, Universidad de Antioquia, págs. 55-86).

- Nietzsche, Friedrich (1990), *Sobre la verdad y mentira en sentido extramoral*, Tecnos, Madrid.
- Palacios, Jesús (1984), *La cuestión escolar, críticas y alternativas*, 6ª edición, Laia, Barcelona.
- Palma, Diego (1992), *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*, Serie Papeles del CEAAL N° 3, Santiago de Chile.
- Park, Peter (1989), *Qué es la investigación - acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*, Universidad de Massachusetts. Traducción: María Cristina Salazar.
- Pérez, Teodoro (2005), "La perspectiva constructivista de la investigación social", en: *Revista Tendencias y Retos* N° 10, Facultad de Trabajo Social de la Universidad de la Salle, Bogotá.
- Prat Fairchild, Henry (1963), *Diccionario de sociología*, Fondo de Cultura económica, México, traducción y revisión de T. Muñoz.
- Porlán, Rafael Martín José (1993), *El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula*, Diada, serie práctica, colección Investigación y Enseñanza, Sevilla.
- Puerta, Antonio (1989), "Sistematización e investigación", En: *Revista Enfoques* de la Facultad de Trabajo Social, Universidad de Caldas, Volumen 2, N° 3, Manizales.
- Pujadas, A. (1997), *Tipos de historias de vida*, cit. por Rubio y Varas en: *El análisis de la realidad en la intervención social*, CCS, Alcalá, Madrid.
- Quintero Velásquez, Ángela María (1997), "Tendencias del trabajo social familiar. Congreso Mundial de Trabajo Social Hong-Kong, 1996", en: *Revista Colombiana de Trabajo Social* N° 10-11, CONETS-FECTS, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Santiago de Cali.
- Quintero Velásquez, Ángela María (2004), *El trabajo social familiar y el enfoque sistémico*, Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- Quiroz, Teresa y Morgan, María de la Luz (1988), "La sistematización, un intento conceptual y una propuesta de operacionalización", en: *La sistematización en los proyectos de educación popular*, CEAAL, Santiago de Chile.
- Ramírez Velásquez, Jorge (1991), *La sistematización, espejo del maestro innovador*, CEPECS, Santa Fe de Bogotá.
- Restrepo, Gloria y Velasco, Álvaro (1998), *Cartografía social*, Instituto Geográfico Agustín Codazzi, Santa Fe de Bogotá.
- Rockwell, Elsie (2001), "Etnografía y teoría de la investigación educativa" (Apartes), Cuadernos del seminario. Tercer seminario de investigación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de investigaciones, en: *Aportes* 35, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, Elsy y Bonilla, Penélope (1995), *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*, CEDE Uniandes, Bogotá.
- Rodríguez Moreno, Liliana y otros (2002), *La investigación social participativa en los observatorios de infancia y familia*, ICBF, Dirección Técnica, Subdirección de Promoción y Fomento, Bogotá.

- Rosas de Martínez, Ana Isabel; Rondón Herrera, Gloria Marlén y Cifuentes Gil, Rosa María (2004), *La formación en competencias comunicativas y su incidencia en el desarrollo de proyectos pedagógicos*, Fundación Universitaria Monserrate, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, Bogotá.
- Rozo Gauta, José (2003), *Sistémica y pensamiento complejo I. Paradigmas, sistemas y complejidad*, Biogénesis fondo editorial, Medellín.
- Rubio, José y Varas, Jesús (1997), *El análisis de la realidad en la intervención social*, CCS, Alcalá, Madrid.
- Salazar, María Cristina (comp.) (1992), *LAP. Inicios y desarrollos*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
- Sabino, Carlos (1980), *El proceso de investigación*, El Cid Editor, Bogotá.
- Sarabia, E. (1986), cit. por Rubio y Varas (1997), en: *El análisis de la realidad en la intervención social*, CCS, Alcalá, Madrid.
- Segrera, F. (1998), "Importancia de la investigación universitaria latinoamericana en un mundo globalizado", en: *Revista Análisis* N° 1, Federación Internacional de Universidades Católicas FIUC - Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM, Medellín.
- Stake, R. E. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Morata, Colección Pedagogía, Manuales, Madrid.
- Schutz, Alfred (1974, 1995), *El problema de la realidad social*, Amorrotu, Buenos Aires.
- Shon, Donald (1995), "Cómo piensan los profesionales en la acción: el práctico reflexivo", en: *Formación de formadores, materiales para la formación de educadores desde la educación popular* N° 1, CEAAL Chile; Dimensión educativa, Bogotá.
- Tamayo, Mario (1983, 1991), *El proceso de la investigación científica. Fundamentos de la investigación. manual de evaluación de proyectos*, Limusa, Bogotá.
- Torres, Alfonso (1996), "La sistematización desde la perspectiva interpretativa", en: *Revista Aportes* N° 44, Dimensión Educativa, Santa Fe de Bogotá.
- Uribe, D. (1998), *Ensayo sobre la "despistemología" del pensamiento*, Producción editorial: Juanita Uribe Ángel, Colombia.
- Uricoechea, Fernando (1999), "Ciencias sociales en el siglo XX. ¿Continuidad o cambio", en: *Revista Análisis Político* N° 38.
- Valenzuela, Luz Stela y Cifuentes, Rosa María (2004), *Propuesta de consultoría para el desarrollo de la investigación regional en los observatorios de infancia y familia*, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Subdirección de Investigaciones, Bogotá.
- Valles, S. Miguel (1998), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Síntesis Sociológica, España.
- Vargas Guillén, Germán; Calvo, Gloria y Camargo, Marina (1986), *Proyecto de extensión REDUC-Colombia. Informe de avance*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Vargas, Germán (1997), *Investigaciones epistemológicas*, TECNÉ, Colombia.

- Vásquez Rodríguez, Fernando (1997), "El diario de campo", en: *Investigando 1*, Maestría en Educación - Área de Lectoescritura, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Vélez Restrepo, Olga Lucía y Galeano Marín, María Eumelia (2000), *Estado del arte de la investigación cualitativa y base de datos sobre fuentes documentales*, Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Centro de Investigaciones, Medellín.
- Valles, M. (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social*, Síntesis, Madrid.
- Villasante, Tomás (2002), "Síntomas, paradigmas y estilos éticos creativos", en: *La investigación social participativa*, Tomo 2: Prácticas locales de creatividad social, construyendo ciudadanía 2, Viejo Topo, España.
- Villasante, Tomás; Montañez, Manuel; Martí, Joel y otros (2002), *La investigación social participativa*, Tomo 2: Prácticas locales de creatividad social, construyendo ciudadanía 2, Viejo Topo, España.
- Villasante, Tomás y otros (1998), *Las ciudades hablan. Identidades y movimientos sociales en seis metrópolis latinoamericanas*, Nueva Sociedad, Caracas (1988).
- Viviescas Monsalve, Fernando y Romero Isaza, Carmen (2004), *Acuerdo No. 07, Acta 5*, Universidad Nacional de Colombia.
- Weber, Max (1964), *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Vasco, Carlos (1989), *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales, comentarios a propósito del artículo "conocimiento e interés" de Jürgen Habermas*, Documentos Ocasionales, CINEP N° 54, Bogotá.
- Roil Vélez, Dinah, (1999), *Más allá de las polaridades en la investigación*, Pontificia Universidad Bolivariana, Postgrado en Trabajo Social Familiar y terapia familiar, Universidad de Antioquia. Postgrado en Terapia Familiar. Fundación de Sistemas Humanos, Bogotá.
- Wright Mills, W. (1998), *Sobre artesanía intelectual*, Colección Humanitas 2000, Serie Técnicas Sociales, Buenos Aires.
- Yopo, Boris (1984), *Metodología de la investigación participativa*, CREFAL, México.
- Zabalza, Miguel (2002), *La enseñanza universitaria*, Narcea Universitaria, España.
- Zabalza, Miguel Ángel (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario*, Narcea Universitaria, Madrid.
- Zabalza, Miguel Ángel (2004), *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.
- Zamosc, León (1985), "Campesinos y sociólogos: reflexiones sobre dos experiencias IAP en Colombia", en: *Cuadernos de agroindustria y economía rural*, Universidad Javeriana, Bogotá.
- Zamosc, León (1987), *Investigación activa y organización del campesinado figuero en los Andes*, Punta de Lanza, Bogotá.
- Zamosc, León (1987), "Campesinos y sociólogos: reflexiones sobre dos experiencias de investigación activa en Colombia", *La IAP en Colombia*, Punta de Lanza y Foro por Colombia, Bogotá.

- Zuleta, Estanislao (1974), "Sobre la lectura", en: *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Fundación Estanislao Zuleta, Cali.
- Zuñiga, Miryam (1995), "La relación educación-trabajo desde la sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia", en: *Revista Contraste (para el educador de adultos)* N° 23, ICEA, Cali, Valle.

Bibliografía temática complementaria

Epistemología

- Adorno, T. y otros (1972), *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Grijalbo, Barcelona.
- Adorno, T. W. (2001), *Epistemología y ciencias sociales*, Cátedra, España.
- Bachelard, G. (1948), *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Siglo XXI, México.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1979), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y otros (1973), *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, España.
- Gil, Antón M. (1997), *Conocimiento científico y acción social*, Gedisa, España.
- Hoyos, Guillermo y otros (s/f), *El sujeto como objeto de las ciencias sociales. Las relaciones entre epistemología y política en las ciencias sociales en América Latina*, CINEP, Sociedad Colombiana de Epistemología, Bogotá.
- Korn, Francis (1977), *Ciencias sociales, palabras y conjeturas*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Luckman, T. (1996), *Teoría de la acción social*, Paidós, Madrid.
- Luhmann, N. (1997), *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*, Paidós, Madrid.
- Luhmann, N. (1998), *Sistemas sociales*, Anthropos, Universidad Iberoamericana, CEJA Centro Editorial Javeriano, España.
- Mariño, Germán (s/f), "¿Cómo se conoce, cómo se enseña?", en: *Revista Aportes, Dimensión Educativa*, Bogotá.
- Merton, R. (1957), "Social theory and social structure", en: Theodorson, G. A. (1978), *Diccionario de Sociología*, Paidós, Buenos Aires.
- Popper, Karl (2002), *La miseria del historicismo*, Alianza, Madrid.
- Scutz, Alfred (1964), *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Uribe, D. (1998), *Ensayo sobre la "desepistemología" del pensamiento*, Producción editorial: Juanita Uribe Ángel, Colombia.
- Uricoechea, Fernando (1999), "Ciencias sociales en el siglo XX. ¿Continuidad o cambio", en: *Revista Análisis Político*, N° 38.
- Vargas, G. (1997), *Investigaciones epistemológicas*, Tecné, Colombia.
- Vargas Guillén, Germán (1997), *Investigaciones epistemológicas*, Fundación Universitaria del Oriente Antioqueño, Tecné, Serie Teoría y Ensayo, Bogotá.

Vasco, Carlos E. (1989), "Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. comentarios a propósito del artículo 'Conocimiento e interés' de Jürgen Habermas", en: *Documentos Ocasionales*, CINEP, 54.

Zemelman, Hugo (2000), *Pensamiento crítico y neoliberalismo en América Latina*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Enfoques de investigación

Cifuentes, Rosa María (1999), *La sistematización de la práctica en trabajo social*, Lumen, colección Procesos y Políticas Sociales, Buenos Aires.

Torres, Alfonso (1999), *Aprender a investigar en comunidad*, Unidad dos: La investigación social es interesada, UNAD, Bogotá.

Vasco, Carlos E. (1989), "Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. comentarios a propósito del artículo 'Conocimiento e interés' de Jürgen Habermas", en: *Documentos Ocasionales*, CINEP, 54.

Hermenéutico

Koselleck, R. y Gadamer. H-G. (1997), *Historia y hermenéutica*, Paidós Ibérica, Barcelona.

Revista Aportes N° 37: "La hermenéutica una aproximación necesaria desde la educación".

Ricoeur, P. (2003), *El conflicto de las interpretaciones*, Ensayos de hermenéutica, Fondo de Cultura Económica, Argentina.

Crítico-social

Revista Aportes N° 20: "Investigación acción participativa, aportes y desafíos".

Revista Aportes N° 43: "Freire: anotaciones para una lectura de la evolución de sus planeamientos pedagógicos. Freire en Colombia: Circulación, apropiación y vigencia".

Constructivismo y construccionismo social

Maturana, Humberto (1996), *La realidad: ¿objetiva o construida?*, Fundamentos epistemológicos del conocimiento, tomo I. Fundamentos biológicos del Conocimiento. Tomo II, Antropos, Universidad Iberoamericana, ITESO, Barcelona.

Maturana, Humberto (1997), *El sentido de lo humano*, Dolmen Tercer Mundo, Colombia.

Maturana, Humberto (1998), *La objetividad un argumento para obligar*, Dolmen Tercer Mundo, Colombia.

Maturana, H. y Varela, F. (1995), *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*, Editorial Universitaria, Santiago.

Maturana, H. y Varela, F. (2003), *El árbol del conocimiento*, Lumen, Buenos Aires.

Pérez, Teodoro (2005), "La perspectiva constructivista de la investigación social", en:

Revista Tendencias y Retos, 10, Facultad de Trabajo Social de la Universidad de la Salle, Bogotá.
Revista Aportes N° 42: "Constructivismo y didáctica".

Complejidad

- Bateson, Gregory (1998), *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*, Lohlé-Lumen, Buenos Aires.
 Morin, Edgar (1984), *Ciencia con conciencia*, Anthropos, España.
 Morin, Edgar (1996), *Introducción al pensamiento complejo*, Paidós, España.
 Morin, Edgar (2002), *El método: el conocimiento del conocimiento*, Cátedra, España.
 Fandiño, Dyala y Mora, Mary Lu (1994), "El enfoque ecológico de la familia y el trabajo social", *Revista Costarricense de Trabajo Social* N° 4, Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica, San José de Costa Rica.
 Prigogine, I. (1999), *Las leyes del caos*, Crítica, España.
 Rozo, J. (2003), *Sistémica y pensamiento Complejo I. Paradigmas, sistemas y complejidad*. Biogénesis Fondo Editorial, Medellín

Sistémico

- Garciandia, J. A. (2005), *Pensar sistémico*, Editorial Universidad Javeriana, Colombia.
 Quintero, Ángela María (2004), *El trabajo social familiar y el enfoque sistémico*, Lumen - Humanitas, Buenos Aires.

Metodología general de la investigación

- Ander Egg, Ezequiel (2001), *Métodos y técnicas de investigación social I. Acerca del conocimiento y del pensar científico*, Lumen - Humanitas, Buenos Aires.
 Ander Egg, Ezequiel (2000), *Métodos y técnicas de investigación Social III. Cómo organizar el trabajo de investigación*, Lumen - Humanitas, Buenos Aires.
 Arfuch, Leonor (1995), *La entrevista, una invención dialógica*, Paidós, Papeles de comunicación, Barcelona.
 Bardin, L. (1986), *Análisis de contenido*, Akal Universitaria, Madrid.
 Blanchet A.; Ghiglione, R.; Massonnat, J. y Trognon, A. (1987), *Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario*, Narcea, Madrid.
 Bonilla-Castro, Elsy (1995), *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*, (Parte II, capítulos V y VI), CEDE Facultad de Economía Universidad de los Andes, Bogotá.
 Briones, Guillermo (1987), *Métodos de investigación para las ciencias sociales*, Trillas, México.
 Briones, Guillermo (1996), *Epistemología de las ciencias sociales. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*, ASCUN, Bogotá.
 Briones, Guillermo (2006), *Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*, Trillas, México.

- Cazanare, L. (1997), *Técnicas actuales de investigación documental*, 2ª edición, Trillas, México.
- Cerda Gutiérrez, Hugo (1994), *La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica*, Mesa redonda, Magisterio, Bogotá.
- Curras, Emilia (1985), *Documentación y metodología de la investigación científica. Cuaderno de trabajo*, Paraninfo, Madrid.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (1999), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Metodología de las ciencias del comportamiento*, Síntesis Psicológica (España).
- Duverger, Maurice (1962), *Métodos de las ciencias sociales*, Ariel, Colección Demos, Barcelona.
- Gartner Isaza, Lorena (2001), *Guía para la elaboración de proyectos y de informes finales de investigación*, Cuadernillos de trabajo N° 5, CONETS, Universidad de Caldas, Programa de Trabajo Social, Manizales.
- Gómez, B. Hernando y Jaramillo, Hernán (comps.) (1997), *37 formas de hacer ciencia en América Latina*, Tercer Mundo, Colciencias, Bogotá.
- Havens, A. Eugene (1965), *Medición en sociología: conceptos y métodos*, Universidad Nacional, Facultad de Sociología, Bogotá.
- Méndez Álvarez, Carlos (2006), *Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas*, Mc Graw Hill, Bogotá.
- Muñoz, Jorge Arturo (1992), *El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas*, CORPRODIC, Bogotá.
- Pardinas, Felipe (1959), *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*, Siglo XXI, México.
- Postic, M. y de Ketele, J. M. (1988), *Observar las situaciones educativas*, Narcea, Madrid.
- Sanches Rengifo, Luz Mary y Maldonado Gómez, María Cristina (2005), *Técnicas de entrevista en trabajo social*, Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, serie Documentos de Trabajo N° 5, Valle.
- Universidad Pedagógica Nacional (s/f), *Pauta para la elaboración de Raer*, Santa Fe de Bogotá.
- Walford, Geoffrey (dir.) (1996), *La otra cara de la investigación educativa*, La Muralla, Madrid.

Investigación cualitativa

- Alzate Medina, Gloria (1997), "La investigación cualitativa: una herramienta para el trabajo psicológico", en: *Revista Debates en Psicología* N° 3, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Arango Caldad, Carlos (2004), *La inter y transdisciplinariedad en los procesos participativos en investigación social*, Documentos de trabajo, área de educación desarrollo y comunidad, Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Valle.

- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (1999), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Metodología de las ciencias del comportamiento*, Síntesis Psicológica, España.
- Escudero de Santa Cruz, Cecilia y Rapacci Gómez, María Lucía (2000), *Investigación intervención. La realidad (es) social*, Pontificia Universidad Javeriana - Centro Universidad Abierta y Facultad de Medicina, Embajada Británica. Especialización en prevención del Maltrato infantil, modalidad a distancia.
- ICFES, INER, Universidad de Antioquia (1993), *Curso especializado en la modalidad a distancia sobre investigación en las ciencias sociales*, Módulo 5: La investigación Cualitativa.
- Morse, Janice (ed.) (2003), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Murcia Florian, Jorge (1992), *Investigar para cambiar*, Antropos, colección Mesa Redonda, Bogotá.
- Osorio, Jorge (1994), "El educador como práctico-reflexivo y la investigación educativa en América Latina", en: *Revista Piragua*, CEAAL, Chile.
- Pérez, Serrano Gloria (1994), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*, Muralla, Madrid.
- Porlán, Rafael Martín José (1993), *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*, Diada, serie Práctica, colección Investigación y Enseñanza, Sevilla. *Revista Aportes* N° 37: "La hermenéutica una aproximación necesaria desde la educación".
- Revista Nómadas* N° 11: "Las familias contemporáneas", Universidad Central, Departamento de Investigaciones, Compensar.
- Revista Nómadas* N° 18: "Desafíos de la investigación cualitativa", Universidad Central, Departamento de Investigaciones, Compensar.
- Revista Nómadas* N° 17: "Investigación y transformaciones sociales", Universidad Central, Departamento de Investigaciones, Compensar.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Aljibe, colección Biblioteca de Educación, Málaga.
- Rojas Soriano, Raúl (1989), *El proceso de investigación*, Trillas, México.
- Salinas, Luz Marina (2000), *Investigación intervención. Investigación cualitativa*, Pontificia Universidad Javeriana - Centro Universidad Abierta y Facultad de Medicina, Embajada Británica. Especialización en prevención del Maltrato infantil, modalidad a distancia.
- Serie aprender a investigar. Módulo 3. Técnicas para la recolección de información primaria. ICFES, Bogotá.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación cualitativa*, CONTUS, Universidad de Antioquia, Colombia.

- Taylor, S. J. y Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Introducción*, Paidós Básica, Barcelona.
- Torres, Alfonso (1994), "La investigación en la educación popular: El estado de la cuestión en Colombia", en: *Revista Piragua* N° 9, CEAAL, Chile.
- Torres, Alfonso (1999), *Aprender a investigar en comunidad*, Unidad dos: La investigación social es interesada, UNAD, Bogotá.
- UNAD (s/f), *Diplomado en métodos cualitativos y participativos de investigación social. Compilación antológica*, Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencias Sociales Humanas y Educativas. Unidad de Investigación (Bogotá).
- Vélez Restrepo, Olga Lucía y Galeano Marín, Eumelia (2000), *Investigación cualitativa. Estado del Arte*, Universidad de Antioquia.

Etnografía

- De Tezanos, Aracely (1988), *Escuela y comunidad, un problema de sentido*, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- De Tezanos, Aracely (1997), *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social*, Antropos, Colección Pedagogía Siglo XXI, Santa Fe de Bogotá.
- Eduards, Verónica (1993), "La relación de los sujetos con el conocimiento", en: *Revista Colombiana de Educación* N° 27, CIUP.
- Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994), *Etnografía métodos de investigación*, Paidós Básica, Barcelona.
- Mariño, Germán (1991), "Anotaciones sobre el diario de campo en la cruzada de alfabetización de Nicaragua", en: *Revista Aportes* 37: "La Investigación etnográfica aplicada a la educación", Santa Fe de Bogotá.
- Martínez, Miguel (1997), *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. Círculo de Lectura Alternativa, Bogotá.
- Revista Aportes* N° 35, "La investigación etnográfica aplicada a la educación", Dimensión Educativa, Bogotá.
- Woods, Peter (s/f), *El arte de la etnografía en la escuela*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Woods, Peter (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Temas de Educación Paidós, Barcelona.

Investigación acción participativa - enfoque crítico social

- Ávila Penagos, Rafael (2006), *La investigación acción pedagógica. Experiencias y lecciones*, Antropos, Bogotá.
- Bosco Pinto, Joao (1987), *La investigación - acción*, Facultad de Desarrollo Familiar, Universidad de Caldas, Manizales.

- Castilla Rey, Carmenza (s/f), *Diagnóstico y proyecto. 2 campos de intervención profesional*. Documentos de trabajo pedagógico en educación especial, Santa Fe de Bogotá.
- CLEBA (1991), IAP, *Conceptualización y experiencias*, Editorial Popular Básica, Medellín.
- Demo, Pedro (1985), *Investigación participante, mito y realidad*, Kapelusz, serie Los Nuevos Problemas Educativos, Buenos Aires.
- De Shutter, Antón (1983), *Investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos*, Crefal, México.
- Espinoza de Moreno, Ivonka (1997), *El educador y la investigación acción transformadora. Una propuesta metodológica alternativa*, Ediciones los Heraldos Negros, Venezuela.
- Fals Borda, Orlando (1976), *Ciencia aplicada y colonialismo intelectual*, Punta de Lanza, Bogotá.
- Fals Borda, Orlando y Rodríguez Brandao, Carlos (1986), *Investigación participativa*, Instituto del Hombre, Ediciones de la Banda Oriental, Brasil.
- Fals Borda, Orlando (comp.) (1998), *Participación popular. Retos del futuro*, ICFES, IEPRI, Colciencias, Bogotá.
- Fals Borda, Orlando (1986), *Investigación acción participativa en Colombia*, Punta de Lanza Foro por Colombia, Bogotá.
- Fundación la Minga (1999), *El barrio: un territorio estratégico para re-fundar la ciudad La Rosca*, Bogotá.
- Fundación FES Restrepo Barco (1997), *Congreso de convergencia*, Resúmenes, Cartagena.
- Kemmis, Stephen (1990), "Mejorando la educación mediante la investigación-acción", en: *Action research for change and development*, editado por O. Zuber-Skerrit, Universidad de Griffith, Brisbane, Australia. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia.
- Lewin, Kurt (1990), "La investigación acción y los problemas de las minorías", en: *Action research and minority problems. Journal of social issues*, Vol. 2, N° 4, Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, M. (2000), *Dos experiencias de investigación acción participativa en la autogestión de asociaciones cooperativas*, El Viejo Topo, España.
- Revista Aportes* N° 20: "Investigación acción participativa, aportes y críticas", Dimensión Educativa, Bogotá.
- Revista Aportes* N° 43: "Freire: anotaciones para una lectura de la evolución de sus planeamientos pedagógicos" y "Freire en Colombia: circulación, apropiación y vigencia".
- Sol, Tax (1960), "Antropología acción", en: Gearing, R. M. Netting y Peattie, L. R. (eds.) *Documentary History of the fox project 194-1958: A program in action anthropology*, Universidad de Chigago, Ponencia presentada en la 50ª reunión de la Aso-

- ciación Americana, Chicago, 1951. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia (1990).
- Stavenhagen, Rodolfo (1971), "Cómo descolonizar las ciencias sociales", *Descolonización en ciencias sociales aplicadas. Organización humana*, Vol. 30, N° 4, Chicago, Illinois, p. 37. Traducción de Carmen Cinta. Publicado en *Sociología y subdesarrollo*, Editorial Nuestro Tiempo, México.
- Yopo, Boris (1986), *Metodología de la investigación participativa*, Cuadernos del CREFAL, México.

Sistematización

- Barnechea, María Mercedes; González, Estela y de la Luz Morgan, María Teresa (1994), "Respuesta a las guías de discusión, programa de apoyo a la sistematización", en: *Taller permanente de sistematización CEAAL - Perú*, Propuesta de estrategia del programa de apoyo a la sistematización de CEAAL 1994-1996.
- Cadena, Félix (s/f), "La sistematización como proceso, como producto y como estructura de creación de saber", en: *Revista Aportes* N° 32, Dimensión Educativa, Santa Fe de Bogotá.
- Cadena, Félix. (1988), "¿Por qué y para qué sistematizar? Elementos para la construcción de un marco ideológico de la sistematización en la educación popular", Clasep, México, Codehuca, Ilsa y Ceal, en: *La sistematización en los proyectos de educación popular*, CEAAL, Chile.
- Cadena, Félix. (1988), "Sistematización del trabajo en derechos humanos con un grupo de base", en: *La sistematización en los proyectos de educación popular*, CEAAL, Chile.
- Cifuentes, Rosa María (1999), *La sistematización de la práctica en trabajo social*, Lumen, colección Procesos y Políticas Sociales, Buenos Aires.
- Cifuentes, Rosa María y Camelo, Aracely. (1995), *La educación de jóvenes y adultos en el bachillerato nocturno*, Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio. *Sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos*. Universidad Pedagógica Nacional - Grupo Interuniversitario de Trabajo en Educación Popular, Colciencias, Santa Fe de Bogotá.
- Cifuentes, Rosa María (1995), *Interrelaciones entre el acompañamiento educativo realizado por la UPN a los procesos de formación de educadores de adultos. Sistematización de una experiencia en el Municipio de Villapinzón Cundinamarca, en el periodo 1991-1994*, Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá.
- CLEBA (1990), *Boletín Informativo* N° 17: "Cuatro visiones sobre sistematización", Medellín.
- Crespo, Carlos (1989), "¿Cómo sistematizar?", en *Aportes* N° 32, Dimensión Educativa, Bogotá.
- Dimensión Educativa (1996), *Revista Aportes* N° 44: "Sistematización de experiencias, búsquedas recientes", Santa Fe de Bogotá.

- Dimensión Educativa (1989), *Revista Aportes* N° 32: "La sistematización en el trabajo de educación popular", Bogotá.
- Gartner, Lorena (s/f), *Sistematización de experiencias en trabajo social*, Celats, Taller FECTS, Perú.
- Ghiso, Alfredo (1994), *Desarrollo de la guía de trabajo. Seminario permanente de sistematización CEAAL Chile. Cuba. Representando al Cleba*, Colombia.
- Ghiso, Alfredo (1995), "Entre el temor y el compromiso. Fenomenología de la práctica sistematizadora", en: *Revista Contraste*, N° 23.
- Ghiso, Alfredo (1998), *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*, FULAM, Medellín.
- Ghiso, Alfredo (1988), "Formación de educadores y sistematización", en: *Revista Contraste* N° 10, ICEA, Cali.
- GIU (Grupo Interuniversitario de trabajo en Educación Popular de Adultos) (1994), *Memorias primer encuentro de investigadores, proyecto de sistematización de experiencias significativas en educación popular*, Colciencias, Calima, Valle del Cauca.
- Gómez Baena, Mario (1991), *Una opción investigativa: la sistematización*, Facultad de Trabajo Social, Universidad de Caldas.
- Gómez, Rocío y Zúñiga, Miryan (1994), *Sistematización de la experiencia de la Escuela de Madres de El Tambo Cauca*, Universidad del Valle - Grupo Interuniversitario de Trabajo en Educación Popular, Cali. (Informe de avance).
- Herrera, Ricardo (1989), "Sistematización, justificación y objetivos", en: *Curso de investigación en ciencias sociales*, Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Trabajo Social, Bogotá.
- Hleap, José (1998), *Sistematizando experiencias educativas*. FULAM, Medellín.
- Ibáñez, Alfonso (1991), "Propuestas metodológicas: la dialéctica en la sistematización de experiencias", en: *Revista Tarea*, Lima.
- Jara, Oscar (1994), "Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica", *Revista Tarea*, Lima.
- Jara, Oscar (1994), *Desarrollo de la guía de trabajo taller permanente de sistematización CEAAL*, Chile, Cuba.
- Jara, Oscar (1998), *El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales*, FULAM, Medellín.
- Kisnerman, Natalio y Mustieles, David (1997), *Sistematización de la práctica con grupos*, Lumen, colección Política, Servicios y Trabajo Social, Argentina.
- Latorre, Juan Manuel (1989), *La sistematización en trabajo social. En curso de investigación para las ciencias sociales*, Universidad Nacional de Colombia.
- Magendzo, Salomón (1995), "La sistematización como acto comunicativo y su relación con el constructivismo", en: *Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua* N° 9, CEAAL, Chile.

- Mariño, Germán y Cendales, Lola (1989), "Anotaciones acerca de la sistematización", en: *La sistematización en el trabajo de educación popular*, *Revista Aportes* N° 32, Dimensión Educativa, Bogotá.
- Martinic, Sergio (1998), "El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación", Ponencia presentada al Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL, 12-14 agosto.
- Martinic, Sergio (1987), "Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos en educación y acción social. CIDE, Chile", en: *Revista Aportes* N° 32, Bogotá.
- Mejía, Jorge Julio (1992), "Sistematizar nuestras prácticas. Descripción de un método para sistematizar", en: *Serie Materiales* N° 10, colección Educación Popular, CINEP, Bogotá.
- Mejía, Marco Raúl (1988), "Temas y problemas para la reflexión y el análisis. La sistematización", en: *Revista Contraste* N° 10, ICEA, Cali - Colombia.
- Morgan, María de la Luz y Monreal, María Luisa (1991), "La sistematización un intento conceptual y una propuesta de operacionalización", en: *La Sistematización de proyectos en educación popular*, 2ª edición, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Chile.
- Morgan, María de la Luz y otros (1998), *La sistematización de la práctica, cinco experiencias con sectores populares*, Humanitas, Centro Latinoamericano de Trabajo Social, Argentina.
- Ortega, Luz Myriam (1988), "La sistematización de experiencias, punto crítico en la educación popular de adultos", en: *Revista Contraste* N° 10, ICEA, Cali.
- Palma, Diego (1992), *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*, Serie Papeles del CEAAL N° 3, Santiago de Chile.
- Pierola, Virginia (1987), "La sistematización, definiciones y enfoques", tomado del libro boletín Chamiza, N° 16, en: *Revista Aportes* N° 32, Dimensión Educativa, Bogotá.
- PIIE (1994-1996), *Desarrollo de guía de trabajo. Taller permanente de sistematización*, CEAAL, Chile.
- Posada, Jorge (1993), "Epistemología y sistematización", en: *Pedagogía y Saberes* N° 4, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá.
- Prieto de Vargas, Flor (1989), "Sistematización, justificación y objetivos", en: *Curso de investigación en ciencias sociales*, Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Trabajo Social, Bogotá.
- Puerta, Antonio (1989), "Sistematización e investigación", en: *Revista Enfoques*, de la Facultad de Trabajo Social, Universidad de Caldas, Vol. 2, N° 3, Manizales.

- Quiroz, Teresa (1989), "La sistematización: un intento de operacionalización. Programa de mujeres, el canelo de Nos, Chile", en: *Revista Aportes* N° 32, Dimensión Educativa, Santa Fe de Bogotá.
- Quiroz, Teresa y Morgan, María de la Luz (1988), "La sistematización, un intento conceptual y una propuesta de operacionalización", en: *La sistematización en los proyectos de educación popular*, CEAAL, Santiago de Chile.
- Ramírez Velásquez, Jorge (1991), *La sistematización, espejo del maestro innovador*, CEPECS, Santa Fe de Bogotá.
- Rodríguez Brandao, Carlos (1985), ¿"Quién sistematiza?", en: *A participação de pesquisa no trabalho popular, em repensado a pesquisa participante*, Brasiliense, São Paulo. En: *Revista Aportes* N° 32, Dimensión Educativa, Bogotá.
- Sánchez, Daniela (1989), "Sistematizar es un verbo que se conjuga en la acción", Colectivo de Trabajo Social, en: *Apuntes para Trabajo Social* N° 16, Santiago de Chile.
- Sierra Pineda, Claudia María (1998), *Sistematización de sistematizaciones de experiencias de animación sociocultural y pedagogía social*, FUNLAM, Medellín.
- Silva, Antonio (1989), "En Villa O'Higgins, la experiencia de comprender", Universidad de Chile, *Apuntes para Trabajo Social* N° 16, Santiago de Chile.
- Torres, Alfonso (1996), "La sistematización desde la perspectiva interpretativa", en: *Revista Aportes* N° 44, Dimensión Educativa, Santa Fe de Bogotá.
- Universidad de Antioquía (1988), *Sistematización como creación de nuevo saber*, Facultad de Educación, Medellín.
- Zúñiga, Miryam (1995), "La relación educación-trabajo desde la sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia", en: *Revista Contraste (para el educador de adultos)* N° 23, ICEA, Cali, Valle, Colombia.

Otros títulos

**LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Una herramienta de
conocimiento y de acción
Ingrid Sverdllick (comp.)

**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y
TRABAJO EN RED**

Debates y proyecciones
*Colectivo Argentino de Docentes
que hacen Investigación
desde la Escuela*

**ENSEÑAR ES UN
TRABAJO**

Construcción y cambio de la
identidad laboral docente
Gustavo Mórtola

noveduc libros
contacto@noveduc.com
www.noveduc.com
(54 11) 4867-2020
Av. Corrientes 4345
Buenos Aires, Argentina