Categorías descriptivas para la vía metódica en investigaciones educativas a partir de referentes empíricos

José Francisco Alanís Jiménez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Resumen

En esta ponencia se presente una propuesta de categorías descriptivas para la vía metódica de investigaciones educativas con referentes empíricos, desarrollada como parte de un estado de la cuestión con base en el análisis de investigaciones en torno a la formación de docentes. Las categorías descriptivas pueden aplicarse en general a investigaciones educativas con referentes empíricos y contemplan tres ámbitos relevantes: a) los conceptos ordenadores así como los observables que les dan lugar; b) los instrumentos de recolección de datos, junto con el soporte de los mismos; y c) las herramientas analíticas con que se transforman los datos empíricos en datos de significado. A partir de estas tres categorías, se pretende abarcar los aspectos mínimos necesarios para describir una vía metódica de manera que se le pueda valorar y eventualmente también se le pueda replicar.

Palabras clave: Metodología de la investigación, Teorías.

Introducción

Al realizar una revisión para el estado de la cuestión de una investigación sobre procesos formativos, nos encontramos con una gran cantidad de referentes que hacían alusión a investigaciones de referente empírico, incluyendo principalmente libros o capítulos de libros, artículos en revistas especializadas e indexadas y ponencias presentadas en congresos diversos. En este tipo de referentes documentales encontramos que frecuentemente los autores intentaban reseñar el camino y la serie de pasos que siguieron para obtener su información proveniente de fuentes empíricas. Para fines de esta ponencia –siguiendo a Yurén (2004)–, a esto es a lo que nos referiremos como "vía metódica", y a la cual distinguimos de la "metodología", pues esta última etimológicamente nos señala más bien hacia el

conocimiento o tratado acerca del método, más que a la descripción y justificación del método en sí mismo.

Al revisar entonces la vía metódica reportada en investigaciones de corte empírico reseñadas en libros, capítulos de libros, revistas especializadas y ponencias, frecuentemente encontramos incompletas sus descripciones, debido a que había alusión a numerosos datos de los que hacía falta especificar de dónde se obtuvieron, cómo se recuperaron, y cómo se trabajó con ellos en aras de obtener a partir de los mismos información significativa para la investigación en cuestión. De esta manera se da lugar a que se vaya "diluyendo prácticamente la frontera entre «investigación de la práctica docente» y «literatura de la práctica docente»", como lo señala López Calva (2000).

Fue de esta manera que identificamos la necesidad de una categorización de elementos para la descripción de vías metódicas en investigaciones educativas a partir de referentes empíricos, con la cual fuera posible ponderarlas y determinar si estaban siendo suficientemente específicas de acuerdo con criterios homogéneos aplicables a todas ellas. En esta ponencia describimos las categorías descriptivas propuestas para este fin.

LOS CONCEPTOS ORDENADORES EN RELACIÓN CON LOS OBSERVABLES

En la investigación educativa a partir de referentes empíricos, no todos los investigadores informan sobre sus observables o los conceptos que les permitieron interpretarlos; algunos solo mencionan parcialmente la manera en que recabaron sus datos; otros más simplemente se limitan a mencionar sus conclusiones. A menudo señalan directa o indirectamente el éxito de una intervención, pero no aclaran en qué parámetros se basaron para llegar a esta conclusión. Todo este panorama desigual nos llevó a hacer algunas distinciones que eventualmente podrían favorecer descripciones más completas y a la vez puntuales o sintéticas sobre las vías metódicas elegidas.

Así, elaboramos de manera heurística una distinción básica que consiste en tres categorías descriptivas, a saber:

a) Los conceptos ordenadores en relación con los observables

b) La forma de registro de datos y su soporte

c) Los recursos analíticos empleados para transformar datos en información valiosa. Postulamos aquí que toda investigación con referente empírico requiere de estos tres aspectos, aunque no todas los reportan, y en ocasiones se les utiliza de manera inconsciente.

Para la investigación en que surgió nuestra propuesta, se pretendía estudiar procesos formativos (Alanís, 2014). La formación en sí misma no es una conducta observable directamente a través de los sentidos, pero ello no impide el que se le pueda estudiar a partir de referentes empíricos. Esta es la función de los observables y los conceptos ordenadores, que incluso pueden referirse a cualidades abstractas –como la formación, el diálogo o el pensamiento crítico–, pero que se manifiestan a través de hechos o comportamientos dentro de un contexto específico, como la participación en un curso, objetos culturales o fragmentos discursivos de los actores. El concepto ordenador puede ser identificado por el investigador antes o después del contacto con el referente empírico, y así, ser trabajado predominantemente de manera deductiva o inductiva, respectivamente.

Quivy y Campenhoudt describen a la conceptualización como "una estructuración abstracta que da cuenta de lo real […] [y que] no considera todos los aspectos de la realidad a la que se refiere, sino que sólo expresa lo esencial desde el punto de vista del investigador" (2009, pág. 115). De acuerdo con estos autores, hay dos maneras de estructurar un concepto, dependiendo de que esto se haga desde una aproximación inductiva o deductiva. El nivel inductivo de conceptualización produce "conceptos operables aislados" (también referidos como COAs por sus siglas), en tanto que el nivel deductivo produce "conceptos sistemáticos" (pág. 117).

Finalmente, lo que da valor a un concepto, es también su capacidad heurística, es decir, la ayuda que éste proporciona para descubrir y comprender el objeto de investigación. Es el progreso que éste aporta a la elaboración del saber científico. (Quivy y Campenhoudt, 2009, pág. 129)

Desde esta concepción, entendemos al concepto como una adecuación funcional que no es un fiel referente de la realidad, sino la formulación de una conveniente abstracción interpretativa de la misma, que nos permite analizarla y comprenderla, con pretensiones de generalización pero que nunca estará completamente agotado y que seguirá cambiando con el tiempo.

El observable de referente directo e indirecto

Aclaremos ahora a qué nos referimos cuando hablamos de un observable, retomando a García (2006): "Definiremos los observables como datos de la experiencia ya interpretados" (pág. 43). Se trata entonces de un fragmento interpretado de la realidad a partir de un referente empírico; perceptible a través de los sentidos.

De acuerdo con Cohen y Franco (2006) los referentes empíricos o indicadores directos "traducen el logro del objetivo específico en una relación de implicación lógica", mientras que los indirectos […] deben ser construidos. Si un proyecto tiene como objetivo aumentar la participación comunitaria, las metas e indicadores de la misma surgen de las formas en que la participación se expresa. En este caso, la relación entre indicador y meta es de carácter probabilístico y no de implicación lógica (pp. 155-156).

De esta manera, la identificación de los conceptos (operables o sistemáticos), así como de los observables (directos o indirectos) que correspondan a cada uno, constituiría la primera categoría de elementos para describir una vía metódica en investigaciones educativas a partir de referentes empíricos.

El registro de los datos y su soporte

Una de las decisiones necesarias que hace el investigador en todo proyecto que involucra fuentes primarias, o el contacto con el campo físico, consiste en la elección de los instrumentos de recolección y soporte de los datos que provienen de un referente empírico, sea directo o indirecto. Retomando de nueva cuenta a Quivy y Campenhoudt: "La elección de los métodos de recopilación de datos, influye más directamente en los resultados del trabajo: los métodos de recopilación y los métodos de análisis de datos se complementan y deben elegirse a la vez en función de los objetivos y de las hipótesis de trabajo" (2009, p. 178).

Por su parte Goetz y LeCompte, quienes se refieren de manera más específica a la investigación etnográfica, señalan que "la replicabilidad, así como la evaluación adecuada de un estudio etnográfico, son imposibles a menos que se identifiquen con precisión y se describan exhaustivamente las estrategias de recogida de datos" (Goetz y LeCompte, 1988, pág. 220).

En este sentido, encontramos también una gran diversidad entre los métodos de recolección y soporte de datos, que incluyen entre otros a la entrevista, el uso de cuestionarios, la observación no participante y la recolección de "objetos culturales", la interacción grupal (a manera de grupo focal o entrevista grupal), el relato, la autoevaluación, la autobiografía, el uso de videograbaciones, recolección de proyectos de investigación elaborados por los participantes, entre otros. También podríamos incluir en esta categoría a diversos modelos o secuencias de recolección, como en los casos en que se propone efectuar evaluaciones en distintos momentos de un proceso formativo, o cuando se utiliza un método específico para la selección de escenarios.

Como colofón a este apartado, consideramos útil, factible y deseable, que se realice un cruce de diversos instrumentos de recolección y soporte, puesto que estos se complementan entre sí. También sugerimos abrir la posibilidad de dar seguimiento posterior a la investigación, para darle continuidad al paso del tiempo, ya que algunos cambios relevantes pueden tardar en aflorar.

La elección de formas de recolección y soporte de los datos suele ser mencionada por los investigadores en sus reportes, sin embargo no es común que especifiquen los motivos de sus decisiones en este sentido. En ocasiones tampoco precisan si este proceso fue elegido de antemano o definido durante el transcurso del trabajo de campo, obedeciendo a los resultados obtenidos al aplicar un instrumento previo. Esta es una laguna frecuente en detrimento del rigor metódico, que refleja las desventajas de una cultura orientada a resultados. Sin embargo, vale la pena considerar todos estos detalles al informar sobre los métodos que respaldan una investigación, especialmente cuando esta implica un alto riesgo de modificaciones en los datos a partir de la elección de su forma de recolección y el soporte en que se encuentren.

Así, la especificación de instrumentos de recolección y soporte de datos, es la segunda categoría que proponemos para la descripción de vías metódicas en investigaciones educativas de corte empírico.

Los recursos analíticos

La elección de recursos analíticos está relacionada con el nivel de profundidad que se pretende obtener de los datos empíricos recabados e influye directamente sobre la manera en que los mismos serán trabajados, a fin de obtener de ellos información o datos de significado (Zemelman, 1987) de los que se puedan obtener conclusiones más adelante.

Los datos empíricos más reveladores o de mayor importancia carecen de valor si no pasan a través de un proceso de análisis que permita obtener conclusiones significativas a partir de ellos:

> Más importante aún para la fiabilidad interna y externa que la especificación de las técnicas de recogida de datos, es la identificación de las estrategias del análisis. […] El investigador debe especificar con claridad y exponer exhaustivamente los procesos de análisis utilizados (Goetz y LeCompte, 1988, págs. 220-221).

El recurso analítico requiere también de congruencia con respecto a las otras elecciones de la vía metódica y, particularmente, de consistencia con los sustentos teóricos construidos o elegidos por el investigador, de manera que permitan articular los conceptos ordenadores con los datos recabados y así generar conclusiones relevantes para un tema determinado.

En este punto es importante señalar que la hermenéutica en sí misma, como actividad interpretativa, se encuentra presente de alguna manera en todas las investigaciones con referente empírico, sin embargo solo son algunas las que apelan directamente al trabajo hermenéutico de manera explícita como recurso analítico. En la mayoría de estas, se acude a la hermenéutica para justificar una interpretación libre y espontánea por parte del investigador, aunque también observamos que a menudo se le combina con otros recursos analíticos. Aparte de esto, en general se puede advertir la presencia de criterios de validación intersubjetivos, por lo que podemos suponer que los indicios emanados de estos análisis no carecen de objetividad.

Los recursos analíticos utilizados en investigación educativa son de naturaleza sumamente diversa; pueden abarcar desde el empleo de síntesis descriptivas resaltando aspectos relevantes para el investigador (a partir de una observación registrada en video, por ejemplo), hasta recursos complejos y multirreferenciales combinando con frecuencia varias teorías sofisticadas, como la analítica de la identidad de Kastersztein y Blin; la etnografía crítica de Popkewitz, la teoría fundamentada o "Grounded theory" de Strauss y Corbin; el análisis a partir de las líneas de poder, saber y subjetividades de Foucault; las representaciones sociales de Moscovici, Jodelet, Abric, Wagner y Elejabarrieta o la reconstrucción de relatos de Pineau, entre otros, y solo por mencionar algunos ejemplos.

En el caso de las investigaciones sobre procesos formativos, observamos por ejemplo que hay una tendencia a combinar diversos referentes teórico-metodológicos de manera novedosa, lo que por un lado apunta hacia una práctica creativa y en constante enriquecimiento con respecto al empleo de

recursos analíticos, aunque por otro lado también observamos una diversidad tal, que difícilmente podrían hacerse comparaciones entre los resultados de estas investigaciones.

Observamos también que la construcción de un modelo analítico frecuentemente se vincula a un referente teórico, lo que permite articular conceptos ordenadores con la elaboración de teoría. Cuando la investigación es predominantemente deductiva este marco teórico se define casi por completo de manera previa a la realización del análisis. Por el contrario, cuando la investigación tiende a ser inductiva o con rasgos de investigación básica, los constructos teóricos pueden partir de un andamiaje teórico provisional para consolidarse y completarse hasta después de la implementación del análisis.

De esta manera, la elección de herramientas analíticas es la tercera categoría de elementos para la descripción de la vía metódica, cuya especificación no tendría que faltar en las investigaciones educativas realizadas a partir de referentes empíricos.

Conclusiones

A partir de una selección de investigaciones metodológicamente sugerentes acerca de procesos formativos, elaboramos una clasificación preliminar para trabajar la información de fuentes primarias, a partir de tres aspectos:

- Sus conceptos ordenadores y los correspondientes observables que fueron utilizados en estas investigaciones.
- Los instrumentos de recolección y soporte de los datos para el trabajo de campo.
- Los recursos analíticos aplicados a los datos empíricos recogidos en el campo.

En estos tres ámbitos podemos encontrar una gran diversidad de propuestas sobre lo que conceptualmente se busca observar (los conceptos ordenadores), los observables que pueden hacer esto posible, las formas de aproximarse al campo para la obtención de datos y la manera de analizarlos para generar información relevante para la investigación.

La investigación educativa de referente empírico suele utilizar más de un concepto ordenador, combina más de un instrumento de recolección y soporte, y analiza la información apoyándose en más

de un recurso analítico. Además de ello, sus métodos pasan por criterios de validación intersubjetiva, aportándole objetividad.

Concluimos así, que es necesario que las investigaciones educativas con referentes empíricos indiquen al menos estos tres aspectos (los conceptos ordenadores y sus observables; los métodos de recolección y soporte de datos; y los recursos analíticos empleados), aunque sea de manera enunciativa, ya que ellos nos permiten contar con bases suficientes para hacer una valoración pertinente con respecto a la vía metódica en su conjunto para este tipo de investigaciones, particularmente en el campo educativo, pero observamos que también esto podría ser aplicable en lo general a las ciencias sociales y las humanidades en conjunto.

Bibliografía y Referencias

Alanís, J. F. (2014). Relación entre la mercadización, la agencia y la proletarización del docente. Estudio en casos de formación continua no formal para profesores de univarsidades privadas [Tesis Doctoral en Educación]. Cuernavaca: ICE-UAEM.

Cohen, E., & Franco, R. (2006). Evaluación de proyactos sociales (7a ed.). México: Siglo XXI.

García, R. (2006). Sistemas complejos. Barcelona: Gedisa.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

López Calva, M. (2000). Especializaiones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos , 30 (3), 13-54.

Quivy, R., y Campenhoudt, L. V. (2009). Manual de investigación en ciencias sociales. México: Limusa.

Yurén, T. (2004). La asignatura "Formación Cívica y Ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos. México: SEP.

Zemelman, H. (1987). Conocimiento y sujetos sociales. México: Colegio de México.