

MÓDULO 4

Taller No 4

*IMPLICACIONES DE LA PREGUNTA DE
INVESTIGACIÓN*

PROGRAMA



REVERDECE LA VIDA

FASE I

*"Conciencia ambiental por un cambio cultural
profundo, para el buen vivir de todas y todos"*



Bogotá D.C. Julio de 2010



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



GOBIERNO DE LA CIUDAD

JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Programa “Reverdece la Vida”

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.

SAMUEL MORENO ROJAS
Alcalde Mayor

Secretaría de Educación

CARLOS JOSÉ HERRERA JARAMILLO
Secretario de Educación

JAIME AUGUSTO NARANJO R.
Subsecretario de Calidad y
Pertinencia

Dirección de Educación Preescolar y Básica

WILLIAM RENÉ SÁNCHEZ MURILLO
Director

GLORIA DIVA GUEVARA
Apoyo pedagógico

LUCY GARCÍA BELTRÁN
Profesional Especializado

Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis

HERMAN MARTÍNEZ GÓMEZ
Director

EDGAR MAURICIO GARZÓN G.
Subdirector Educativo y Cultural

ANA MARÍA CÁRDENAS NAVAS
Coordinadora de la Línea de
Innovación e Investigación
Pedagógica para la Gestión
Ambiental

ESTÍBALIZ AGUILAR
Coordinadora del programa
Formación de Gestores Ambientales

ADRIANA MELO
ANA MARIA ARANGO
WILLIAM MUÑOZ
CONSTANZA SALAMANCA
CATALINA TELLEZ
JULIAN FIGUEROA
MARTHA HERNÁNDEZ
FERNANDO LÓPEZ
Profesionales del programa de
Formación de Gestores Ambientales

ALICIA VASQUEZ
Apoyo Administrativo

Comité Coordinador del Convenio 1887 de 2009: Jardín Botánico (Frank Leonardo Hernández; Tania Rodríguez, Ana María Cárdenas y Estíbaliz Aguilar). Secretaría de Educación (William René Sánchez; Gloria Diva Guevara y Lucy García)

Este módulo se realizó en el marco del convenio 1887 de 2009, entre la Secretaría de Educación y el Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. (12 de noviembre de 2009 al 12 de julio de 2010)

Impreso en Bogotá D.C –Colombia

Bogotá, D.C., Julio de 2010

CONTENIDO

A LOS LECTORES	3
PRESENTACIÓN MÓDULO	5
FICHA RESUMEN.....	6
TALLER 4 IMPLICACIONES DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	7
1. PRESENTACIÓN DE PROPÓSITOS Y TEMÁTICAS DEL TALLER	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos.....	7
Categorías y preguntas orientadoras	7
Hacia la construcción de la pregunta de investigación.....	7
El proyecto pedagógico	9
Orientaciones generales para el diseño del proyecto pedagógico	10
2. METODOLOGÍA	11
Momentos del taller 4.....	11
3. DESARROLLO DEL TALLER 4	12
PRIMER MOMENTO.....	12
¿Cómo funciona un artefacto?	14
Guía de trabajo 1	14
Formulación de la pregunta de investigación.....	15
SEGUNDO MOMENTO	15
Instrumento base para la pregunta de investigación	16
Video-Experiencia	17
TERCER MOMENTO.....	17
Revisión del instrumento	17
4. COMPROMISOS Y TAREAS	18
5. LECTURAS DE APOYO	18
6. BIBLIOGRAFÍA.....	37
7. VALORACIÓN	39
ANEXOS	40

A LOS LECTORES

“Reverdece la Vida” es el nombre que le hemos dado al Programa que consolida las visiones, las acciones y las utopías entre la Secretaría de Educación de Bogotá y el Jardín Botánico José Celestino Mutis a partir de un trabajo que desde el 2004 estas entidades vienen adelantando en torno a la Educación Ambiental en la ciudad.

Es así como en la actualidad, la Dirección de Educación Preescolar y Básica de la Secretaría de Educación en coordinación con la Subdirección Educativa y Cultural del Jardín Botánico José Celestino Mutis, desde sus responsabilidades misionales y en el marco del Plan Sectorial de Educación 2008–2012: Educación de Calidad para una Bogotá Positiva, se han trazado como propósito consolidar dichos procesos.

En el contexto anterior, el programa pretende abordar desde espacios de reflexión y análisis, el reconocimiento, la conservación y la apropiación de elementos de la biodiversidad y la diversidad cultural de los Territorios Ambientales del Distrito Capital, con actores de la comunidad educativa de los colegios que participan.

Las temáticas de biodiversidad y diversidad cultural que se han trabajado en el desarrollo del programa, se enmarcan en dos grandes movilizaciones que a nivel internacional, nacional y local se han venido promoviendo: por una parte la Celebración del Bicentenario de la Independencia Nacional en el cual Bogotá debe reflexionar acerca de su historia en los últimos dos siglos desde una visión local pero a la vez Distrital, ello con el fin de recrear la memoria y construir identidad cultural y de forma simultánea, analizar los desafíos del presente y de lo que se quiere como ciudad futura. Por otra parte, la Declaración que hizo Naciones Unidas del 2010 como año Internacional de la Diversidad Biológica que pretende lograr la sensibilización de los ciudadanos para la protección y la conservación de la misma.

Teniendo en cuenta los dos referentes mencionados y el propósito del Programa, los grupos de docentes y estudiantes, a partir de un análisis del territorio desde lo real, lo imaginario y lo simbólico, dialogaron en torno a situaciones o fenómenos que están relacionados con el territorio que habitan, para formular preguntas de su interés que puedan promover la construcción de conocimiento mediante la puesta en marcha de trayectorias de investigación, en el marco de la educación por ciclos.

Para las estrategias de formación, acompañamiento y seguimiento del programa se desarrollaron seis módulos, los cuales plantean elementos, estrategias y herramientas del orden conceptual, pedagógico y didáctico para que los participantes logren

sistemáticamente la construcción colectiva del territorio; la identificación tanto de las potencialidades como las problemáticas ambientales y la reflexión de la situación actual de sus territorios y posteriormente definan una pregunta que guíe la formulación de proyectos pedagógicos.

Esta iniciativa se llevó a cabo durante el primer semestre del 2010 y contó con la participación de 154 colegios distritales. Estamos seguros de que los resultados logrados se verán reflejados en el fortalecimiento de los procesos educativos ambientales del Distrito y la región y contribuirán sustancialmente en la conservación, el uso y la valoración de los patrimonios natural y cultural en el presente

PRESENTACIÓN MÓDULO

*¿Qué es la vida? No lo sé.
¿Dónde mora? Al inventar el lugar
los seres vivos responden a esta pregunta
(Ana Alejandra Lichilín, 2000: 86)*

El proceso de formación presencial y virtual de la primera fase del Programa "Reverdece la Vida" propone elementos teóricos y ejercicios prácticos para que niños, jóvenes, docentes y directivos de 154 colegios distritales y miembros de la Red Juvenil Ambiental de Bogotá, cuenten con herramientas para indagar de manera creativa en las realidades socio-ambientales de sus territorios cotidianos. Se considera que el reconocimiento de sus entornos facilitará a los sujetos una mayor implicación en la valoración crítica de los problemas locales y su comprensión con relación a fenómenos que tienen un alcance global. Para Roger Hart "Antes de actuar sobre él es necesario que los ciudadanos evalúen críticamente su entorno local y el modo en que se usa y abusa de él como resultado de factores tanto globales como locales"¹.

Analizar situaciones contextualizadas busca aportar a la comprensión de dinámicas ambientales y a la producción de conocimientos en los campos de biodiversidad y diversidad cultural. En esta etapa exploratoria, la aplicación de diferentes estrategias metodológicas pretende alimentar y dar origen a inquietudes que se tengan y surjan en torno a las temáticas centrales del Programa.

¹ HART, Roger. La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Unicef – P.A.U. Education. España. 2001. Pág. 21.

FICHA RESUMEN	
Módulo	4
Título	Implicaciones de la pregunta de investigación
Materiales	Papel, bolígrafos, Presentación (PPT) con Imágenes de los territorios, Instrumento de análisis, Video, Presentación (PPT) "Ruta del Programa Reverdece la Vida",
Participantes	Colegios inscritos en el programa (aproximadamente 20 por día)
Objetivo General	Formular la pregunta de investigación, identificando los elementos en que se sustenta y argumentando su relevancia, para definir que implica abordarla como un proyecto pedagógico.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Formular la pregunta de investigación en el marco de la situación o problema identificado en el territorio a partir del trabajo desarrollado en los talleres y expediciones realizadas. • Analizar la pregunta de investigación teniendo en cuenta los aspectos que la justifican y las implicaciones que esta presenta al ser abordada como un proyecto pedagógico.
Preguntas Orientadoras	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué problemas tiene nuestro territorio? • ¿Cuál nos interesa abordar? • ¿Por qué y para qué abordamos este problema? • ¿Qué pregunta de investigación formulamos frente a este problema? • ¿Qué implica abordar esta pregunta como un proyecto pedagógico?
Marco Conceptual	La Pregunta de Investigación y El Proyecto Pedagógico
Productos	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta de investigación formulada. • Instrumento de análisis de la pregunta de investigación diligenciado.

TALLER 4

IMPLICACIONES DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

1. PRESENTACIÓN DE PROPÓSITOS Y TEMÁTICAS DEL TALLER

Este taller pretende consolidar los conceptos, herramientas y experiencias abordados, implementados y vividos en los cuatro encuentros desarrollados, de tal forma que los grupos de trabajo de cada colegio especifiquen la problemática de su territorio o situación a investigar, formulen la pregunta de investigación y analicen las implicaciones que representa abordar ésta como un proyecto pedagógico.

Objetivo General

Formular la pregunta de investigación, identificando los elementos en que se sustenta y argumentando su relevancia, para definir que implica abordarla como un proyecto pedagógico.

Objetivos Específicos

- Formular la pregunta de investigación en el marco de la situación o problema identificado en el territorio a partir del trabajo desarrollado en los talleres y expediciones realizadas.
- Analizar la pregunta de investigación teniendo en cuenta los aspectos que la justifican y las implicaciones que esta presenta al ser abordada como un proyecto pedagógico.

Categorías y preguntas orientadoras

Hacia la construcción de la pregunta de investigación

En la actualidad el sistema educacional busca satisfacer las necesidades generadas por los diferentes cambios que se han presentado en nuestra sociedad. Por ello, es necesario ofrecer a los estudiantes y docentes, conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para la vida en armonía y aprender a ser, que faciliten su formación como personas integrales y ciudadanos, que aporten de manera efectiva a los procesos de desarrollo sustentable de nuestros territorios ambientales.

La investigación e innovación en el programa “Reverdece la vida” aparece como la herramienta para estudiar y dar solución a problemáticas de interés para los integrantes de los 154 colegios y la Red Juvenil Ambiental que participan en este.

Lo primero que se hace en un proceso de investigación es formular las preguntas que originarán y regirán dicho proceso. A continuación se retoman y enumeran algunos apartes del Programa Ondas como guía para la formulación de la pregunta de investigación.

1. Cada uno de los integrantes del grupo de investigación (de cada colegio y la Red) hacen preguntas sobre lo que quisiera investigar, luego el grupo debe intentar dar respuesta a estas. Si se obtiene fácilmente la respuesta o la pregunta se responde con un sí o un no, es muy probable que estemos frente a un interrogante que no requiere un proceso de investigación para resolverlo.
2. Siempre se debe llevar un registro de lo que se discute en el grupo, así mismo se deben anotar las preguntas que no se lograron responder.
3. Luego se realiza una consulta en libros, internet, trabajos de investigación, entre los maestros, los padres de familia y otros sujetos de la comunidad con el fin de revisar si se le puede dar respuesta a las preguntas que habían quedado sin contestar, si es el caso eliminar las preguntas que ya se han respondido.
4. Posteriormente se debe hacer una lista de las preguntas que no tienen respuesta conocida, cada uno de los integrantes del grupo debe argumentar por qué cree que su pregunta debe ser la elegida para orientar el proceso de investigación o, por el contrario, por qué debe descartarse. Se debe analizar si se pueden agrupar algunas de las preguntas. El criterio sería revisar cuáles pertenecen a un mismo tema, fenómeno o cosa.
5. Para realizar la selección final, se debe tener en cuenta los siguientes criterios:
 - a) Contar en la institución educativa, en la comunidad y en el territorio, con los recursos para responderla.
 - b) Que la pregunta elegida sea importante para el grupo de investigación, su institución, su comunidad y su territorio, una buena pregunta de investigación debe reflejar las necesidades del grupo, la comunidad o su territorio.
 - c) Que a la pregunta se le pueda dar una respuesta en el tiempo previsto para la investigación.
 - d) Que la pregunta nos permita definir claramente hasta dónde se puede investigar con las condiciones y características del grupo.
6. Para determinar si la pregunta elegida es una pregunta de investigación, debe tenerse en cuenta lo siguiente:
 - a) La pregunta debe ser transformadora; debe implicar cambios en la calidad de vida de los habitantes de una región o de una comunidad.

- b) La pregunta debe permitir la solución de problemas existentes en los contextos, transformando o modificando las situaciones problemáticas.
- c) La pregunta debe aportar conocimiento nuevo. Eso significa que los investigadores especialistas en el tema deben reconocerla como tal, que los resultados de su investigación aporten para ellos o su comunidad algo útil o novedoso.

El proyecto pedagógico

Los proyectos pedagógicos son una estrategia generadora de acuerdos y compromisos entre los actores educativos de aula y tienen una estrecha relación con las unidades de aprendizaje, en torno a un tema problematizador (PGE Min. Ed. 2001:87). Por otro lado, AGUDELO y FLORES (1.997) consideran que es una estrategia de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de los niños-as y de la escuela, a fin de proporcionarles una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad. Según, MINA, ROMAN (1.999), es un instrumento de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo, se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos a fin de proporcionarles una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad. Así mismo, AMARISTA (2.001) planteó que es una estrategia metodológica concebida en la escuela, para la escuela y los educandos; elaborada por el conjunto de actores de la acción escolar, incluida la participación de la familia y otros integrantes de la comunidad, implica acciones precisas en la búsqueda de solución a los problemas de tipo pedagógico; ejecutadas a corto, mediano o largo plazo, en atención a las particularidades de cada proyecto que se desarrolle en las distintas etapas o grados de estudio. Según, CEMSE (2003), "Es un plan de acción generado por el docente y sus alumnos (as) con un objetivo o finalidad real. Integra diversos contenidos de distintas áreas programáticas y promueve la construcción de aprendizajes significativos".

La importancia del proyecto pedagógico radica en que favorece la creación de estrategias de organización de conocimientos escolares, el profesor es guía para que los y las estudiantes asuman control del conocimiento, significados, propósitos y usos; permite a los estudiantes el desarrollo de la capacidad de análisis para la resolución de problemas y ubicar los recursos requeridos para ello; posibilita las relaciones entre lo viejo y lo nuevo, entre el saber cotidiano y el saber científico; permite que la experiencia tenga sentido formativo con orientación específica; propicia que los estudiantes sean investigadores y partícipes de su desarrollo cultural y social; favorece el desarrollo del sentido de cooperación, solidaridad y participación, así como el lenguaje oral y escrito, entre otras.

Se caracteriza por intentar dar respuesta a una serie de preguntas que sustentan el proyecto pedagógico:

- Objetivos y justificación del proyecto: ¿Por qué y para qué se realiza el proyecto?
- Fundamentación: ¿Qué y cómo se concibe el conocimiento?
- Contextualización: ¿A quién se dirige y dónde se ubica el proyecto?
- Metodología: ¿Cómo se planea, diseña y desarrolla el proyecto pedagógico?
- Evaluación: ¿Qué, cómo, quién y cuándo se valora el proyecto pedagógico?

Orientaciones generales para el diseño del proyecto del pedagógico

El proyecto pedagógico se construye con base en los procesos investigativos hacia un carácter formativo. Es la herramienta que brinda la oportunidad de resolver o analizar problemas con rigor metodológico. Después de que la pregunta de investigación este delimitada se puede estructurar el proyecto teniendo en cuenta entre otras las siguientes pautas:

- Tema o problema del proyecto: Discutir, reflexionar y definir el área de conocimiento y su relación con el grado o ciclo al cual está dirigido. Partir de temas de interés de los estudiantes o problemáticas del contexto local o regional.
- El proyecto pedagógico debe explicitar la relación con el PEI y el plan de estudios.
- Definir el estándar o estándares de competencias ciudadanas.
- Descripción del proceso del proyecto: Identificar el enfoque pedagógico que sustenta el proyecto.
- Ubicación de conceptos relevantes de la temática base, secuencialidad y su relación con otras áreas.
- Los estándares como referentes para la formulación del proyecto: Definir el estándar(es) del área (s) involucrada (s).
- Determinar las actividades, procedimientos, tiempo y recursos orientados al desarrollo del proyecto.
- Definir roles y compromisos de los participantes en el proyecto.
- Resultados, sistematización y valoración: Determinar tipo de herramientas para la sistematización. Definir indicadores para medir logros, dificultades y necesidades.
- Identificar evidencias de la integración del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Valorar los aportes del proyecto en la formación de los participantes.

Las preguntas que orientan el presente ejercicio desde este enfoque son: **¿Qué problemáticas presenta nuestro territorio?, ¿Cuál nos interesa abordar?, ¿Por qué y para qué abordamos este problema?, ¿Qué pregunta de investigación formulamos frente a este problema?, ¿Qué implica abordar esta pregunta como un proyecto pedagógico?**

2. METODOLOGÍA

Momentos del taller 4

Este es el último taller de la serie prevista en el marco del proceso de formación de la primera fase del Programa “Reverdece la Vida”, a continuación se referencia los elementos que lo constituyen. Para el desarrollo de este taller es necesario tener en cuenta como antecedentes los temas abordados, las actividades y ejercicios desarrollados durante los tres talleres presenciales, el foro virtual y las expediciones que son la base para el primer acercamiento a la pregunta de investigación en el marco de la situación escogida por cada grupo de trabajo; este material permitirá que el encuentro, por medio de cuatro momentos, ofrezca la orientación suficiente para formular la pregunta de investigación y analizar su factibilidad. El producto de este taller se consolidará con el apoyo y asesoría brindados a través de la plataforma virtual, donde cada uno de los grupos participantes revisará la pregunta de investigación partiendo de las implicaciones que tiene ésta al trabajarla como un proyecto pedagógico y planteando un ejercicio piloto a desarrollar en la segunda expedición.

Agenda

Para alcanzar el objetivo planteado en este encuentro se desarrollará la siguiente agenda:

Hora	Actividad
1:30 a 1:50	Actividad “El artefacto”
1:50 a 2:10	Observación de Imágenes del territorio
2:10 a 3:00	Formulación de la Pregunta de Investigación
3:00 a 3:30	Análisis de la pregunta formulada (implicaciones, factibilidad)
3:30 a 3:40	Receso
3:40 a 3:55	Observación de Experiencias
3:55 a 4:35	Revisión del Análisis en el marco de las experiencias observadas
4:35 a 5:00	Con el fin de cerrar el encuentro se retomará la ruta seguida hasta esta jornada, enfatizando en elementos puntuales de cada uno de los momentos de trabajo y finalizando con algunas sugerencias frente a la formulación de la pregunta de investigación en el marco de los proyectos pedagógicos.

3. DESARROLLO DEL TALLER 4

PRIMER MOMENTO

Inicialmente se presenta una secuencia de imágenes de la primera expedición al territorio, que permitirán a los(as) participantes proyectar su pregunta de investigación a partir del problema escogido al haber interactuado en su contexto real.



Recapitulación de la Experiencia...



JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN


MODULO 1
¿Cómo era, cómo es, cómo queremos que sea nuestro territorio?

Motivar un reconocimiento de los entornos cotidianos de los participantes de las comunidades educativas y de la Red Juvenil Ambiental a partir de la construcción de una matriz prospectiva territorial y de cartogramas, como herramientas para caracterizar diferentes dimensiones del ambiente: biofísica, social, económica, política y cultural, en escenarios temporales (pasado, presente y futuro deseado)





JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

MODULO 2
¿Cómo puede ser nuestro territorio?



Propender por la construcción de una base conceptual compartida que estará constituida por una serie de elementos cognoscitivos y filosóficos mínimos que aportarán a un ejercicio cartográfico, en el que los participantes harán una socialización de sus resultados para la elaboración de una matriz territorial de potencialidades y problemáticas, insumo requerido para, acto seguido, de determinar el escenario del futuro probable.



JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Expedición 1



Realizar un reconocimiento real de un lugar del territorio que permita una lectura de la biodiversidad y la diversidad cultural presente en éste como primera aproximación a la identificación de inquietudes investigativas



JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

EXPERIENCIAS EN EL TERRITORIO




JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN







JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

MODULO 3

¿Qué queremos hacer?, ¿Qué queremos saber?,
¿Qué queremos conocer?, ¿Qué queremos
indagar?

Inducir a los conceptos de biodiversidad y diversidad cultural desde una perspectiva interdisciplinaria y analizar la incidencia que estos tienen en el diario re-conocimiento de los elementos relevantes que definirán la ruta para la formulación de una pregunta de investigación contextualizada con la realidad de sus territorios.






 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS



MODULO 4

¿Qué problemáticas presenta nuestro territorio?, ¿Cuál nos interesa abordar?, ¿Por qué y para qué abordamos este problema?, ¿Qué pregunta de investigación formulamos frente a este problema?, ¿Qué implica abordar esta pregunta como un proyecto pedagógico?



Formular la pregunta de investigación en el marco de la situación o problema identificado en el territorio a partir del trabajo desarrollado en las sesiones anteriores.

Foto: Río Fucha zona Tintal
<http://www.proniofucha.8m.com>



 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS

¿Cómo funciona un artefacto?

Luego del saludo de bienvenida se invita a los participantes a organizarse en sus grupos de trabajo (por cada institución) para desarrollar un ejercicio que consiste en explicar ¿cómo funciona un artefacto?, escogido por ellos, considerado sencillo (ejemplo: una aguja, un esfero, unas gafas), de tal forma que se expliciten las preguntas que deben formularse para describir el artefacto, siendo lo más minucioso posible.

Guía de trabajo 1	
¿Cómo funciona un artefacto?	
Objetivo	Describir detalladamente cómo funciona un artefacto.
Materiales	Hojas de papel, esferos y artefacto.
Tiempo (20 minutos)	
Procedimiento General	<ol style="list-style-type: none"> Una vez ubicados en el sitio de trabajo los y las participantes formarán grupos de trabajo por colegio, dado el caso que solo asista un representante se le invitará a hacer parte del grupo que corresponda al colegio más cercano al suyo. Cuando cada grupo esté organizado se les pedirá que escojan un artefacto que les parezca sencillo, de tal forma que puedan describirlo completamente en cinco minutos. Después de seleccionar el artefacto se sugieren las siguientes preguntas para iniciar el proceso descriptivo. Cada grupo debe buscar otras preguntas que les ayuden con el objetivo del ejercicio <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo está conformado?

- b. ¿Qué necesita para cumplir su función?
c. ¿De dónde se tomaron los elementos que lo conforman?
d. ¿De qué manera funciona este artefacto?
3. Al terminar el tiempo se le solicitará a dos grupos que a través de un representante socialicen su experiencia, contando brevemente los resultados obtenidos y las situaciones que se presentaron en el grupo frente al desarrollo de la actividad. En cada una de las socializaciones los participantes de otros grupos podrán sugerir preguntas o posibles repuestas que no estén contempladas en los ejercicios presentados.
4. Para cerrar la actividad los mediadores partirán de las siguientes preguntas:
- a. ¿Qué tan fácil fue describir el artefacto? ¿Qué tan sencillo era éste?
b. ¿Qué elementos son necesarios para describir un artefacto?
c. ¿Qué proceso o estrategia se debió implementar para la elaboración de ese artefacto?
e. ¿Qué disciplinas se pueden relacionar con la elaboración de ese artefacto?

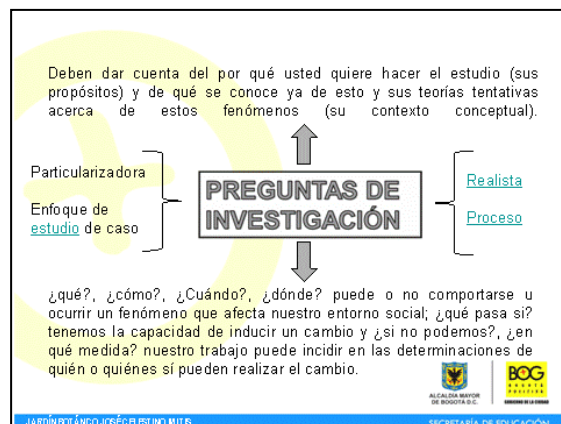
Nota: los mediadores deberán anotar las conclusiones de cada uno de los espacios de socialización, estas serán base para el desarrollo de la siguiente actividad.

Formulación de la pregunta de investigación



La pregunta de investigación se formula con las herramientas adquiridas en los talleres anteriores, respetando el análisis particular de los problemas de investigación, los puntos básicos a tener en cuenta en este momento son las conclusiones de la última actividad del tercer taller, la actividad uno de este taller y la primera expedición.

SEGUNDO MOMENTO

Los participantes de cada grupo realizarán un ejercicio de análisis previo de la pregunta, a partir de una presentación breve sobre elementos necesarios para formular una pregunta de investigación.





- ¿Cómo enfrentan los estudiantes las diferencias raciales y étnicas en las escuelas multirraciales? / ¿Cómo enfrentan los estudiantes del colegio Magdalena Ortega las diferencias raciales y étnicas?
- Enfoque de investigación de muestreo: Pregunta generalizadora (de una gran muestra a una muestra en particular)
- Enfoque de estudio de caso

JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



- **Pregunta Instrumentalista:** preguntas en términos de datos observables o medibles.
 - **Pregunta Realista:** tratan los datos como evidencia falible acerca de estos fenómenos.
- **Pregunta de variación:** se centra en la diferencia. ¿Cuánto?, ¿En qué medida? Y existe-
- **Pregunta de proceso:** Se centran en Cómo pasan las cosas.

JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO PEDAGÓGICO

- **Objetivos y justificación del proyecto:**
 -¿Por qué y para qué se realiza el proyecto?
- **Fundamentación:**
 -¿Qué y cómo se concibe el conocimiento?
- **Contextualización:**
 -¿A quién se dirige y dónde se ubica el proyecto?

JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

- **Metodología:**
 -¿Cómo se planea, diseña y desarrolla el proyecto de aula?
- **Evaluación:**
 -¿Qué, cómo, quién y cuándo se valora el proyecto de aula?

JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Instrumento base para la pregunta de investigación.

Cuando la pregunta de investigación se haya formulado, a cada grupo se le entregará una guía de análisis basada en preguntas claves, que le ayudarán a cuestionarse frente a los qué, para qué y cómo ha de abordarse su pregunta en el marco de un proyecto pedagógico.

A continuación se presentará un video compuesto de fragmentos de dos experiencias de investigación en diversidad cultural y biodiversidad que permitirán a los(as) participantes reflexionar respecto al instrumento que diligenciaron, aportando elementos para la argumentación de su investigación como base de su proyecto pedagógico.

Video-Experiencias

El video propuesto contiene clips de las experiencias de investigación realizadas por el colegio Alberto Lleras Camargo (Aula Intercultural) y varias instituciones de la Localidad 18 Rafael Uribe Uribe (Vías Alternativas al deterioro ambiental de la localidad de Rafael Uribe Uribe)². Las experiencias mencionadas aportarán elementos como, tiempos de desarrollo, multidisciplinariedad, participación, entre otros, de tal forma que se pueda nutrir el instrumento de argumentación. (Ver Anexo 2.)

Al terminar la actividad se toma un receso de cinco minutos.

TERCER MOMENTO

Revisión del instrumento

Teniendo en cuenta los nuevos insumos suministrados por el video, se invita a los grupos a revisar el instrumento diligenciado, con el fin de ajustar aquellos elementos que consideren necesarios y/o puedan añadir información que contribuya al ejercicio de argumentación de la pregunta de investigación.

Formulación de actividades de aprendizaje a desarrollar y pautas para su implementación

Con el propósito de facilitar la reflexión en torno a la pregunta o situación, tengan en cuenta los siguientes criterios:

<i>¿Pregunta o situación problema que quisieran abordar?</i>
<i>¿Cuáles son los temas relacionados con esa pregunta o situación?</i>
<i>¿Para qué abordaría esa pregunta o situación? (propósitos)</i>

² Videos. Experiencia del colegio Alberto Lleras Camargo y Vías Alternativas al deterioro ambiental de la localidad de Rafael Uribe Uribe. IDEP.

<i>¿Cómo lo haría? (estrategias, herramientas, instrumentos y recursos)</i>
<i>¿Cuándo la harían? (tiempos propuestos para la actividad)</i>
<i>¿Con quién la harían? (participantes)</i>
<i>¿Cómo la evaluarían? (estrategias, instrumentos y momentos)</i>

4. COMPROMISOS Y TAREAS

1. Ajustar el instrumento de análisis con el fin de formular la Pregunta de Investigación que se pretende desarrollar a través de un proyecto pedagógico.
2. Proponer una experiencia o actividad piloto para abordar la pregunta de investigación. Ésta herramienta propuesta se desarrollará en la segunda expedición al territorio y deberá ser enviada por medio electrónico con plazo máximo de una semana anterior a la fecha establecida para la segunda expedición.

5. LECTURAS DE APOYO

EL PROYECTO DE AULA O ACERCA DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Elvia María González Agudelo
Profesora facultad de educación
Universidad de Antioquia
Recuperado de aprendenlinea.uda.edu.co

La Concepción Teórica

El proyecto de aula es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas, desde los procesos formativos, en el seno de la academia. Desglosemos esta definición:

Proyectar es lanzar hacia el infinito. Pensar un acto educativo desde el presente pero trasladando el pasado para posibilitar futuros. El proyecto se convierte en una guía. Es una acción intencionada. Es el puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela.

El concepto de aula, se resignifica, en tanto se convierte en un espacio donde un grupo humano se encuentra para establecer lazos de comunicación en torno a un conocimiento. El aula es lugar donde habita el conocimiento. Sea ella, el aula tradicional encerrada entre muros (que guardan secretos) o un laboratorio, un hospital, un teatro, una sala de cine, un consultorio, un aula inteligente, un aula abierta o hasta la misma calle.

El proyecto de aula posibilita las relaciones entre lo viejo y lo nuevo, lo conocido y lo desconocido, lo que fue y lo que será, entre el saber cotidiano y el saber científico. El sentido del proyecto de aula es curricularizar la experiencia cultural de la humanidad, de manera tal, que adquiera un sentido formativo con orientación específica.

El proyecto de aula es una propuesta didáctica. Etimológicamente la didáctica tiene como origen el verbo griego *didaskhein*, que se utiliza tanto en activo, enseñar, como pasivo, aprender o ser enseñado, y también transitivo, en el sentido de aprender por sí mismo. La didáctica, desde tiempos remotos, cobija tanto los procesos de enseñar como los de aprender y los de autoaprendizaje.

Hoy el sentido de la didáctica, por ejemplo para Not, es de mediación. “La mediación consiste en suministrar al alumno la información de la que no dispone, y que no podría procurarse por sus propios medios; después, en ayudarlo a transformar esa información en conocimiento” (Not, 1994). Como mediación la didáctica implica un diálogo entre el maestro y sus discípulos. Se genera la comunicación para posibilitar actividades con el conocimiento hecho cultura. En el conocimiento es inseparable la actividad y el lenguaje. El conocimiento se construye a través de las experiencias vividas y de la expresión de dichas experiencias. Como dijo Martí, “sólo el que hace, sabe”.

En este mismo sentido Chevallard, enuncia “las transposiciones didácticas como el paso del saber de las ciencias al saber enseñado”. (Chevallard, citado por González Agudelo, 2001). Como transposición, la didáctica implica una lectura de la cultura de la humanidad hecha conocimientos científicos, artísticos, técnicos, tecnológicos y/o cotidianos. Ese proceso de lectura implica una comprensión, un análisis y una interpretación que el maestro realiza, a través de su competencia lectora, de los procesos de construcción de las ciencias, de su historia, de su epistemología y de su socialización.

Leer, comprender, analizar e interpretar los conocimientos pero siempre desde el discontinuo preguntar. Ya sabiamente lo enunciaba Kant “la didáctica es el espacio

que se le brinda al estudiante para interrogar e interrogarse. Cuando el maestro le va preguntando a sus discípulos aquello que quiere que aprendan". (Kant, citado por González, 2001)

El proyecto de aula es, entonces, una propuesta didáctica. La didáctica como un proceso de mediación entre sujetos que se comunican haciendo y como transposición de las ciencias hacia su enseñanza a través de preguntas. Pero aquellas preguntas que posibilitan pensar y construir un camino para hallar su respuesta. Son preguntas que emergen para solucionar problemas. Podemos remitirnos a varias concepciones sobre problema, a saber:

"El término problema designa una dificultad que no puede resolverse automáticamente, sino que requiere una investigación, conceptual o empírica". (Bunge, 1972)

"Las situaciones problemáticas emergen desde las tensiones de valor y cognitivas que los estudiantes confrontan en sus vidas cotidianas en la familia, en la escuela, en la comunidad, en la sociedad" (Magendzo, 1991).

"Un problema es una pregunta surgida de una observación más o menos estructurada, la pregunta que se hace puede tomar diferentes formas de acuerdo al objetivo perseguido". (Pardinas, 1984)

"Un problema, en tanto obstáculo, son nociones que pueden ser estudiadas en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación". (Bachelard, Gastón, 1979)

"El problema surge de la insatisfacción de un sujeto en relación con la situación específica manifiesta en el objeto". (Álvarez y González, 1998).

Dificultades, tensiones, preguntas, obstáculos, necesidades sobre el mundo de la vida son las situaciones que enmarcan el punto de partida de los proyectos de aula.

Los proyectos de aula surgen de una situación problemática y como consecuencia con la premisa que "todo proceso problemático es un proceso investigativo" (Álvarez de Zayas, 1996), los proyectos de aula formarán en la investigación.

La investigación como ese "hacerse una pregunta inteligente y seguir un método de respuestas inteligentes (...) es un proyecto de saber" (Gómez y Jaramillo, 1997). Y la formación como "el proceso de construcción de cada individuo de su propia imagen" (Álvarez y González, 1998).

El concepto de solución de problemas se fundamenta en la metodología de la investigación, es decir, la didáctica para el desarrollo de los proyectos de aula se

construye con base en los procesos investigativos de las ciencias pero con carácter formativo.

En la solución de problemas se hace uso de la lógica y de los conocimientos que las ciencias han producido para la humanidad; el conocimiento, bien sea científico, técnico, tecnológico, artístico o empírico, en su construcción, en su resultado y en su aplicación, se problematiza.

Detectando y resolviendo problemas, con rigor metodológico, se formarán las nuevas generaciones, para intervenir en el desarrollo de las comunidades.

El proyecto de aula se estructuran en tres momentos: la contextualización, lo metodológico y lo evaluativo.

En la contextualización, el primer momento, se estipula el problema, el objeto, el objetivo y los conocimientos. En lo metodológico se relaciona el método, el grupo y los medios. En lo evaluativo se certifica el logro del objetivo mediante la solución del problema que dirige el diseño de los proyectos y se indican los resultados.

La contextualización del proyecto parte siempre de un problema que puede ser uno o descomponerse en varios según la pertinencia para el trabajo. En la contextualización se necesita tener claro el objeto, la parte del mundo real portador del problema, y precisar las características de todo aquello que lo rodea.

A partir del problema se plantea el objetivo u objetivos del proyecto. “El objetivo, como la expresión pedagógica del encargo social, es la aspiración, el propósito que se quiere formar en los estudiantes. El objetivo de la institución escolar es la formación de los ciudadanos del país y en particular de las nuevas generaciones. En él habitan las características sociales que se aspiran formar en los estudiantes para que satisfagan esas necesidades sociales y resuelvan los problemas. Pero no sólo los problemas pasados y actuales sino futuros, pues el objetivo posee un carácter predictivo, ya que la escuela no es tan sólo respuesta a la sociedad sino también forjadora del destino de la humanidad, es visionaria.

El objetivo se redacta en términos de aprendizaje, es decir, que tanto para el docente, como para el alumno, el objetivo es el mismo y está en función de este último. Por supuesto, el objetivo se concreta en cada estudiante. Cada estudiante, a través de su método de aprendizaje, que no es otro que el método problémico, individualiza el objetivo y para alcanzarlo necesita aprender a resolver problemas; mediante la solución de problemas adquiere conocimientos desarrolla competencias e incorpora valores”. (Álvarez y González, 1998).

Por competencia se entiende el conjunto de condiciones necesarias para comprender las reglas y las estructuras de un conocimiento específico y poder interpretarlo, aplicarlo y transformarlo.

El valor es una propiedad que adquieren los objetos. Tanto naturales como sociales, el estar incluidos del trabajo y del ser. Los valores son aspiraciones de todas las personas y se expresan mediante las metas alcanzadas en forma individual o colectiva. Los valores son el sentido de lo humano en el obrar" (González Agudelo, 1999).

Para alcanzar los objetivos, el estudiante tiene que dominar una serie de conocimientos. El profesor necesita diseñar esos conocimientos en términos de conceptos, leyes, principio, teorías y visiones del mundo y en relación con las competencias y los valores que ellos portan.

"Los conocimientos no son un ente indiferente al estudiante; ellos tienen mayor o menor significación en la medida en que se identifique con los intereses y necesidades del alumno, de allí que el valor sea también una característica de los conocimientos. De esta manera entran al proceso de aprendizaje los afectos de los alumnos con sus respectivos efectos, su afectividad y su sensibilidad, lo ético y lo estético. Lo que lo hace vivir en paz en una sociedad y lo que lo hace creativo para esa comunidad." (Álvarez y González, 1998)

Estos conocimientos constituyen, lo que en investigación se denomina el estado del arte o el marco referencial, que no son otra cosa que lo que en la escuela, el currículo ha denominado contenidos. Los estudiantes necesitan apropiarse de dichos conocimientos para proyectarlos en la comunidad. Emerge una pregunta ¿Cómo el estudiante adquiere esos conocimientos? Se explicita en el proyecto de aula el momento de lo metodológico.

La tríada método, grupo y medios integran lo metodológico, el segundo momento del proyecto de aula.

El método es la organización interna del proyecto de aula en tanto procesos de comunicación y actividad. El grupo será siempre la relación entre el profesor y sus aprendices o más bien el profesor como coordinador del grupo responsable del proyecto. Los medios son las múltiples herramientas que se utilizan para la transformación del objeto. En el método se manifiesta la relación entre el grupo y los medios.

"El método es la configuración que adopta el proyecto en correspondencia con la participación de los sujetos que en él intervienen, de tal manera que se constituye en los pasos que desarrolla el sujeto, en su interacción con el objeto, a lo largo de su proceso consciente de aprendizaje.

El método es un camino que construye el alumno para alcanzar su objetivo; en dicho camino, el alumno resuelve una serie de problemas. El método es el problémico. La lógica de la ciencia se desarrolla inmersa en la solución del problema, un proceso problémico es un proceso científico. Las ciencias se desarrollan a través de la precisión de un problema, y a partir de él se determina, siguiendo la lógica de la ciencia en particular, el aspecto desconocido y su solución, su descubrimiento. El nuevo conocimiento es consecuencia de esa manera de actuar. Si la lógica del proyecto de aula se constituye como la lógica de las ciencias se educarán alumnos con la formación investigativa, con formación para la vida en capacidades para resolver problemas.

Es en la flexibilidad del método donde se expresa la creatividad para la solución del problema. En tanto senda para ser caminada, el método es zigzageante y en su vaivén genera la capacidad de asimilar las relaciones lógicas subyacentes al logro del objetivo." (Álvarez y González, 1998)

A través del método se concreta en las actividades mediante las cuales los aprendices adquirirán la información necesaria para formular su proyecto, aplicarlo y sistematizarlo. Las actividades son las acciones que desarrolla el grupo en correspondencia con el objetivo, de acuerdo con las condiciones en que se encuentra el objeto y los métodos que se desarrollará para resolver el problema.

El método es el modo en que lleva a cabo cada estudiante la actividad y la comunicación para apropiarse de los conocimientos; el método es el orden, la organización de las actividades, la sucesión sistémica de ellas. Así las condiciones en que se desarrolla el proyecto pueden llegar a excluir determinada actividad y plantearse otra actividad para alcanzar el fin que se aspira. Por esta razón es que en la actividad el objetivo se personifica, ya que es posible que cada estudiante elija actividades distintas para acercarse a un mismo objetivo.

En cada actividad está presente el objetivo. En cada actividad se manifiesta un conocimiento a asimilar, una habilidad a desarrollar, un valor a adquirir. El desarrollo de una sola actividad no garantiza el dominio por el estudiante de una competencia, el sistema de actividades sí. El objetivo se alcanza mediante el cumplimiento del sistema de actividades. El objetivo necesita portar las competencias que en la sucesión de actividades incorporará el estudiante. Dichas competencias explicitan tanto "la lógica del pensamiento, en sus movimientos dialécticos, tales como la deducción y la inducción, el análisis y la síntesis, la abstracción y la concreción, lo general y lo particular, lo absoluto y lo relativo, lo divergente y lo convergente, lo analógico y lo disímil, entre otros, (como) los procedimientos de las metodologías de la investigación tales como la experimentación, la observación, la demostración, la

descripción, la explicación, la argumentación, la definición, la clasificación, la formación de conceptos, entre otros" (Álvarez y González, 1998)

En consecuencia, el proyecto de aula, es una serie sucesiva de actividades. La ejecución continua o discontinua de actividades irá formando al estudiante como investigador, como creador, como solucionador de problemas reales de una sociedad para lograr el desarrollo humano.

En lo evaluativo, como el tercer momento del proyecto de aula, están comprometidos todos los sujetos que vivenciaron el proyecto de aula. Mediante la evaluación se comparan los resultados del trabajo con los objetivos propuestos, para determinar los aciertos y desaciertos de la trayectoria del proceso y en consecuencia, tomar decisiones para volver a diseñarlo y aplicarlo en futuras oportunidades.

El proyecto de aula genera un producto que se comunica a la comunidad académica o científica. Producto que necesita ser evaluado como proceso y como resultado. Como proceso en tanto la evaluación acompaña el aprendizaje consciente que los participantes del proyecto están llevando a cabo a partir de las mediaciones que los sujetos desarrollan entorno a la comunicación y las actividades que se desarrollan para la realización del proyecto. Como resultado en cuanto la evaluación certificará si con ese producto, resultado del proyecto de aula, se ha solucionado el problema que generó dicho proyecto.

La evaluación es un sistema complejo que parte de la observación de las acciones que se generan a partir de poner en práctica, de ejecutar lo diseñado en el proyecto educativo respectivo. Dichas acciones son analizadas, tanto en su desarrollo como en sus resultados, para identificar la pertinencia de los procesos, estipular sus diferencias, captar sus particularidades, controlar su eficacia y su efectividad, y a partir de toda esta información establecer debates entre los participantes del acto educativo para elaborar juicios de valor y tomar decisiones, por consenso, para presentar alternativas que cualifique dicho proceso.

El proyecto de aula forma en investigación porque desarrolla en el estudiante la potencialidad de la investigación como proyecto de saber. Parte de la problematización del conocimiento, contextualiza los saberes, construye estados del arte, busca respuesta metódicas para las preguntas, se inmiscuye en lo epistemológico de los conocimientos, propone innovaciones y comunica resultados a las comunidades académicas y/o científicas, pero ante todo desarrolla competencias, valores y procesos de sensibilización para cualificar los conocimientos al servicio de las comunidades.

INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN CUALITATIVA: BASES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES

L. Iñiguez Rueda

Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y
Comunitaria

Departamento de Psicología de la Salud y de psicología social. Universidad autónoma
de Barcelona. Bella Terra (Barcelona)

ISSN 0212-6567, Vol. 23, N° 8, 1999, págs. 496-502

Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2893032>

La cuestión metodológica produce una de las controversias más interesantes y, a la vez, más difíciles de resolver en la investigación, la intervención y la evaluación en el área de salud. De hecho, la elección de procedimientos cuantitativos o cualitativos es muy frecuentemente puesta en cuestión por los/as defensores/as de unos y otros métodos. La posición que se mantendrá aquí es que este tipo de controversia sólo puede ser superada a la luz, y mediante el uso, del conjunto de herramientas conceptuales y teóricas que nos han ofrecido las ciencias humanas y sociales. No obstante, puesto que se presentan y se defienden los métodos cualitativos, se ofrecerá una panorámica de cómo el enfoque cualitativo puede ser de especial interés en el ámbito de la investigación/intervención sanitaria. Para un desarrollo profundo del debate cualitativo frente al cuantitativo, el/la lector/a puede dirigirse a trabajos específicos sobre esta cuestión como los que se ofrecen en la tabla 1.

Metodología cualitativa

La investigación en ciencias humanas y sociales, tanto "básica" como "aplicada", ha sido hasta hace poco casi exclusivamente cuantitativa. La cuantificación y mediación de procesos tales como opiniones, creencias, actitudes, valores, hábitos, comportamientos y otros se ha presentado como uno de los avances más importantes, y se ha convertido en el principal indicador y criterio del desarrollo científico: Sin embargo, en los últimos años, las creencias humanas han entrado en crisis, y una de sus consecuencias ha sido la apertura hacia otras comprensiones de la realidad social y a otras estrategias de la realidad social y a otras estrategias para estudiarla³. En efecto en las últimas dos décadas es cuando se ha producido el inicio de cambio de forma suficientemente visible haciendo que cada día la apuesta cualitativa sea más importante, aunque no por ello el uso de métodos cuantitativos haya dejado de ser el dominante. Si el uso de métodos cualitativos no es más general, es probable porque todavía se enseña de manera mayoritaria a profesores/as y estudiantes que los métodos cuantitativos, son sobre todo experimentales, son los estándares de una ciencia sistemática.

³ Denzin NK, Lincoln YS, eds. Handbook of qualitative research. Londres: Sage, 1994

Tabla 1. Para seguir leyendo

Bardin L. Análisis de contenido. Madrid: Akal 1986 (Edición original en francés, 1977). Un manual de análisis de contenido en un enfoque cualitativo, especialmente en el análisis de textos escritos.
Bericart E. La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona: Ariel, 1998 Una defensa de la complementariedad de métodos que facilita además el acceso a un inventario extenso de posiciones teóricas.
Cook TD, Reichardt CS. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata, 1986 (edición original en inglés, 1982) Monografía sobre investigación evaluativa que defiende la complementariedad de los métodos cuantitativo y cualitativo.
Denzin NK, Lincoln YS, eds. Handbook of qualitative research. Londres: Sage, 1994 La referencia clave para los próximos años en investigación cualitativa.
Guasch O. Observación participante. Madrid: CIS, 1997 Manual de observación participante con un conjunto muy interesante de ejemplos de cuadernos y notas de campo, referidos en muchos casos a contextos sanitarios.
Hammersley M, Atkinson P. Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós, 1994 (edición original en inglés, 1983) Uno de los mejores y más accesibles manuales del método etnográfico.
Krueger RA. El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide, 1991 (edición original en inglés, 1988) La guía para la realización de un "grupo focal" con las mejores garantías.
Patton MQ. Qualitative evaluation and research methods. Londres: Sage 1990 Manual de evaluación mediante métodos cualitativos.
Rodríguez G, Gil J, Gracia E. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe, 1996 Un manual de métodos y técnicas cualitativas que aborda tanto los fundamentos teóricos como la práctica concreta del diseño y los procedimientos de análisis.
Ruiz Olabuénaga JI. Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1997 Manual de métodos cualitativos en el que se enfatiza en la fundamentación teórica y el proceso de investigación desde su planificación al análisis.
Sarabia B, Zarco J. metodología cualitativa en España. Madrid: CIS, 1997 La historia del uso de la metodología cualitativa en España desde sus orígenes hasta la actualidad. La mejor prueba de la existencia de una tradición de redescubrir en la investigación.
Taylor SJ, Bogdan R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós, 1992 (edición original en inglés, 1984) Uno de los manuales más utilizados. Presenta la ventaja de ofrecer un buen número de informes de investigación.

La opción por una metodología cualitativa nos es arbitraria o fruto de una preferencia casual. Las ciencias humanas y sociales se ven implicadas siempre en procesos de comprensión e intervención de las realidades que afectan a las personas, por lo que

están obligadas a conocer exhaustivamente el contexto en el que actúan. Además, el hecho de estar orientadas hacia la intervención formando parte de la realidad social sobre la que operan hace imposible que puedan situarse en posición de exterioridad. En efecto, analistas, investigadores e investigadoras, agentes de todo tipo de intervención, personas, grupos, comunidades o instituciones, están incluidos conjuntamente en la realidad que estudian, por lo que únicamente desde "dentro", metiéndose en la piel de quienes viven la situación, pueden captarse los significados profundos que estructuran la realidad analizada o intervenida⁴.

El contexto de investigación o intervención en el ámbito de la salud no es distinto, por lo que propondremos una reflexión sobre esta cuestión para ofrecer un abanico de herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas de orientación cualitativa.

Metodologías y métodos científicos. El debate sobre metodología cualitativa frente a cuantitativa.

¿De qué hablamos cuando decimos metodología cualitativa? ¿Qué métodos están a nuestro alcance? ¿Cuáles son las herramientas disponibles? En la tabla 2 se ofrecen definiciones tentativas que permiten distinguir metodología, método y técnica, que son, con frecuencia, objeto de interpretaciones muy dispares. El uso de métodos y técnicas cualitativas ha recibido muchas críticas, centradas fundamentalmente en su falta de objetividad, imposibilidad de reproducción de sus resultados y su escasa validez. En paralelo a estas críticas, el uso de estos métodos se sitúa en posición de inferioridad y de una falta casi completa de reconocimiento. Por el contrario, el uso de los métodos cuantitativos raramente es cuestionado. Existe un amplio consenso en la idea de lo correcto es la utilización de métodos cuantitativos y que es la única forma de hacer ciencia y ser científico/a. La transmisión de conocimientos durante la formación de nuevos/as profesionales ha asegurado el mantenimiento de este presupuesto hasta nuestros días. En los últimos años, ha comenzado un tímido contraataque consistente en poner sobre la mesa el análisis de las prácticas científicas dominantes, a la luz de las propias reglas que dichas prácticas decían seguir. Ello ha permitido identificar algunos puntos débiles de la investigación cuantitativa redibujando así un contexto en el que poder iniciar seriamente un debate sobre los métodos. Se trata de: a) la crítica a la medida en las ciencias sociales, y b) la crítica al empiricismo.

TABLA 2. Definiciones

Metodología: aproximación general al estudio de un objeto o proceso, es decir, el conjunto de métodos teóricos, conceptuales y técnicos que una disciplina desarrolla para la obtención de sus fines.

⁴ Ibáñez T, Íñiguez L. Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. En: Álvaro JL, Garrido A, Torregrosa JR, coords. Psicología social aplicada. Madrid: McGraw-Hill, 1996.

Método: los caminos específicos que permiten acceder al análisis de los distintos objetos que se pretenden investigar. El método engloba todas las operaciones y actividades que, regidas por normas específicas, posibilitan el conocimiento de los procesos sociales.

Técnicas: los procedimientos específicos de recogida de información o de producción de información. Estos procedimientos no son en sí mismos cuantitativos o cualitativos; la diferencia proviene de su encuadre en un método cualitativo o cuantitativo

Medición en ciencias sociales. El problema que tiene planteada la medición en ciencias sociales radica en las características de la cuantificación. Una de las más importantes es la segmentación; en pocas palabras, el comportamiento de la gente, individual o de grupo, sus creencias, su visión del mundo, los significados que elaboran y comparten, no pueden ser ni segmentados ni divididos puesto que son procesos continuos en un flujo inacabable de transformaciones y dinámicas muy diversas; toda medida, sin embargo, implica ineludiblemente troceamiento y segmentación. No obstante, este es tan sólo uno de los problemas que podríamos citar: el nivel de medida y sus condicionantes que rara vez se presentan, las características de las distintas teorías de la medida que circulan sobre todo en las ciencias humanas, son algunos otros⁵.

El empiricismo. El "empiricismo", entendido aquí como la medida sistemática y acrítica de rasgos de una población como criterio último de la validez científica, constituye una de las características más frecuentes en la investigación. Así, la producción de datos en la investigación social de carácter cuantitativo es vertiginosa, adquiriendo día a día niveles de sofisticación elevadísimos. Con mucha frecuencia, esta progresión se realiza a costa de la potencia teórica en la que se sustentan, y se esconde tras un artefacto, muy sutil, que el mismo empiricismo radical ha logrado instituir. Toda producción cuantitativa de datos tiene un *valor de verdad* sólo por haber sido obtenidos mediante formas o procedimientos muy elaborados y analizados con las más sofisticadas y complejas técnicas de análisis. Una mirada no ya crítica, sino únicamente serena, muestra que muy frecuentemente alcanza resultados de la más asombrosa inutilidad. Otra de las características que se desatienden con frecuencia es la minimización de la importancia de las distorsiones inherentes al uso de los métodos cuantitativos, distorsiones provenientes de los instrumentos que se usan, de los prejuicios de los/as investigadores/as y del contexto social en el que se produce la práctica científica concreta⁶.

Algunas características de un enfoque cualitativo en la investigación

La investigación social cualitativa es enormemente variada, pero se puede decir que las distintas concepciones tienen en común un compromiso con una aproximación

⁵ Íñiguez L. Métodos cualitativos en psicología social. Revista de Psicología Social Aplicada 1995; 5 (1/2): 4-26.

⁶ Íñiguez L. Métodos cualitativos en psicología social. Revista de Psicología Social Aplicada 1995; 5 (1/2): 4-26.

naturalista e interpretativa, y una crítica continua a la política y a los métodos del positivismo.

El auge de los métodos cualitativos tiene que ver con la emergencia de perspectivas críticas, tal como se señaló anteriormente. Desde este punto de vista, se muestran más adecuados todos aquellos instrumentos analíticos que descansan en la *interpretación*. En efecto, los métodos cualitativos se adecuan perfectamente al buscar la comprensión, más que la predicción, o si se prefiere, al pretender dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es la naturaleza, más que explicarla.

Optar por la metodología cualitativa en la investigación debería comportar el tomar ciertas opciones. Entre ellas habría que resaltar: a) un cambio en la sensibilidad investigadora; b) la investigación guiada teóricamente, y c) a garantía de participación.

Un cambio en la sensibilidad investigadora. En la práctica, la adopción de los métodos cualitativos debería ir acompañada de un cambio de sensibilidad en la investigación que se articularía en cuatro diferentes dimensiones: histórica, cultural, política y contextual⁷.

Una *sensibilidad histórica* se refiere a estar atentos al hecho de que los procesos sociales son temporales y portadores de la historia que los ha constituido. La definición y selección de un objeto de investigación no puede ser ajena a esta característica. Una *sensibilidad cultural* requiere prestar atención a que cada proceso social está enmarcado en un entorno cultural particular. Los significados compartidos, el sistema de normas y reglas que cada cultura ha ido construyendo a lo largo de su historia, le dan unas particularidades diferenciadoras del resto que no pueden ser ignoradas en la investigación ni en la evaluación si pretenden ser mínimamente ajustadas. Una *sensibilidad sociopolítica* implica reconocer que toda práctica social se enmarca en un contexto político concreto. La investigación cualitativa no olvida esta cuestión proponiendo explicitar las consecuencias sociales y políticas, inhibitoras o favorecedoras de cambio social, que pueden ir implícitas en su propia realización. Finalmente, una *sensibilidad contextual* hace referencia a que la investigación debe considerar el contexto social y físico en el cual se está produciendo. El contexto es el resultado de múltiples elementos, proceso y acciones, entre las que resalta la acción colectiva de quienes participan en él.

Investigación guiada teóricamente. Con frecuencia, el uso de los distintos métodos asume su legitimidad desde su propia puesta en práctica de una manera aporosa. Así, la necesidad de conocer, comprender o evaluar un proceso, un problema o una intervención sociales, se realiza por encima de la definición del

⁷ Silverman D. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. Londres: Sage, 1993

proceso, del problema o del carácter de la intervención. Cualquiera de ellos, sin embargo, no debería ser por sí mismo un objeto de investigación.

En efecto, el proceso de investigación debe estar guiado por la teoría. La teoría nos proporciona un conjunto de herramientas capaces de ayudarnos a conceptualizar los procesos o los objetos que queremos analizar. La satisfacción, las actitudes, las creencias y valores, las representaciones, las motivaciones, la acción de las personas y de los grupos sociales, son aspectos conceptualizables desde la teorización que las ciencias sociales han elaborado a través del tiempo. Es necesario definir los problemas y los objetos de investigación desde ellas, para entenderlos mejor y para hacer comunicable la práctica investigadora y sus resultados.

Habría que abandonar la idea según la cual la investigación cuantitativa sólo pueden hacerla los expertos/as, pero la investigación cualitativa puede hacerla cualquiera. En este sentido, la valoración del punto de vista de la gente, del sentido común, en sí mismo, no es incompatible con la aplicación del elemento más importante que la práctica científica nos ha proporcionado: la teoría.

Participación. Existen formas muy variadas de entender la participación. En algunos casos, la participación se entiende como una modalidad de la toma de decisiones; en otras se identifica con las formas de participación diferida características de los procesos democrático-representacionistas. En fin, aparece también como una de las dimensiones del liderazgo en las dinámicas sociales y grupales. Con frecuencia mayor de la deseable, se considera también "participación" la mera transmisión de información a colectivos o grupos en temas que supuestamente le afectan.

Sin embargo, ciertas prácticas de intervención ignoran la importancia de la participación, lo que convierte en demasiadas ocasiones al/la profesional orientado/a a la práctica en una suerte de "déspota ilustrado" con la supuesta legitimación que le da trabajar por el interés y la mejora en las condiciones o en la calidad de vida de las personas.

Otras concepciones de participación más pluralistas, más directas, permitirían romper estas dinámicas de imposición y acercar la investigación a su contexto asumiendo la inseparabilidad investigador/a-objeto de investigación o intervención. Tal concepción de participación tiene que ver con el reconocimiento de su carácter de acción. En efecto, la participación no puede ser sino una forma de acción colectiva en relación a las prácticas cotidianas en cada contexto espacial e histórico determinado.

Así considerada, toda investigación en la práctica debería poder ser participativa, al menos es un cierto grado: en un grado máximo o directo, es decir, en el de la implicación de las personas en los procesos sobre los que se quiere intervenir, incluido

el/a investigador/a, o en un grado mínimo o indirecto, es decir, uno en el que la participación se articula en el espacio de la intersubjetividad colectiva o lingüística.

Los métodos de carácter cualitativo están en las mejores condiciones para insertarse en las formas de acción colectivas, para involucrar a las poblaciones implicadas en este tipo de procesos y para respetar la autonomía en la toma de decisiones de su propia praxis.

Métodos y técnicas de investigación cualitativos

Se presentarán a continuación algunas herramientas metodológicas cualitativas para la investigación y evaluación en ámbitos de la salud. La lista que se ofrecerá no debería representar un menoscabo de otros procedimientos metodológicos de tipos cuantitativos perfectamente legítimos y adecuados. Se puede asumir sin complejos la superación de la investigación empírica al marco teórico, ésta no solo será viable sino, con seguridad, la opción más adecuada. Ahora bien, en coherencia con las consideraciones anteriormente expuestas, los métodos cualitativos presentan una mayor adecuación en aquellos casos en que los procesos a estudiar implican los significados creados por personas, grupos y comunidades. ¿Cuándo utilizar unos métodos u otros? La decisión no será, en cualquier caso, arbitraria, sino coherente con los objetivos y el planteamiento teórico de la investigación (tabla 3).

Tabla 3. Investigación, intervención y evaluación

Objetivo	Método	Metodología
Describir, relacionar, explicar, predecir	Experimental y correlacional	Cualitativa
Comprender	Etnografía	Cualitativa
	Análisis del discurso	
	Grounded Theory	
Transformar, cambiar	Investigación-acción participante	Cualitativa
Evaluar y valorar	Investigación evaluativa (que incluye pluralidad de	Cuantitativa / Cualitativa

Métodos cualitativos

El elevado número de métodos y técnicas disponibles hace muy difícil determinar una lista exhaustiva de ellos. En muchos contextos, en particular los de la investigación sobre la satisfacción de usuarios, los de la investigación comercial y otros, <método cualitativo>. En esta breve presentación, vamos a huir de tal estereotipo para presentar

separadamente 4 métodos y otras tantas técnicas, por su adecuación a la investigación y evaluación en el ámbito sanitario.

Por las razones aludidas, señalaremos cuatro de ellos: la investigación-acción participante (IAP), la etnografía, la <Grounded Theory> (GT) y el análisis del discurso (AD). Una visión amplia exhaustiva y sistemática de métodos y técnicas cualitativas puede consultarse en el *Handbook of qualitative research*⁸.

Estos métodos pueden posicionarse en el continuum de máximo nivel de participación directa-máximo nivel de *participación indirecta* que se refirió con anterioridad. Así, la IAP ocupa el lugar de máxima participación porque, como veremos a continuación, sus presupuestos hacen que la investigación o la intervención sea realizada por los/las propios/as implicados. La etnografía, por la inmersión en el contexto de la investigación que postula, ocupa también un puesto muy cercano al polo de la máxima participación directa. Con la GT nos aproximamos a los modelos de participación indirecta puesto que pone su énfasis, como veremos enseguida, en los significados aprehensibles a partir de las producciones lingüísticas, verbales o documentales, de los/as participantes. Finalmente, el AD ocupa el extremo de la participación indirecta al ser un método directamente orientado al análisis de la intersubjetividad y de las formas de construcción y acción social.

IAD. Es el método asociado a la intervención comunitaria, tal y como es practicada en Latinoamérica. Esta orientación se origina en la experiencia de la educación popular⁹ y adopta modelos teóricos y prácticos como el construccionismo social y la teología de la liberación¹⁰. Asume, en coherencia con ello, ciertos compromisos con la realidad social como la necesidad de hacer una investigación de teoría y praxis, la consideración del/la profesional como un agente de cambio social, la relación con el desarrollo de la conciencia social y el reconocimiento del carácter histórico y cultural de los fenómenos psicológicos y sociales. Como práctica, la IAP asume ciertos presupuestos ideológicos como que la neutralidad valorativa no es una posibilidad para los seres humanos, por lo que cuando el/la profesional expresa los valores que guían su trabajo está facilitando de hecho su evaluación por otras personas. Igualmente, asume que el compromiso del/la investigador/a es con las personas investigadas y que los procesos de intervención e investigación son simultáneos e inseparables.

Los supuestos básicos de este método son que las personas construyen la realidad en la que viven; que las comunidades y los grupos en las que se inserta la acción investigadora tienen su propio desarrollo histórico y cultural, es decir, preceden a y prosiguen después de la investigación; que la relación entre investigador/a y personas

⁸ Denzin NK, Lincoln YS, eds. *Handbook of qualitative Research*. Londres: Sage,1994.

⁹ Freire P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI,1979.

¹⁰ Montero M, coor. *Psicología social comunitaria*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1994.

de la comunidad o grupo ha de ser horizontal y dialógica, donde el diálogo es a la vez una categoría social y epistemológica; que toda comunidad dispone de los recursos necesarios para su evolución y transformación; que la investigación es propiedad de las personas investigadas; que la persona que investiga ejerce un rol de persona que se inserta en una comunidad, y finalmente que el proceso de investigación debe romper la relación de dependencia intelectual y sustituirla por un modelo de relación horizontal con las personas investigadas¹¹.

La IAP asume la conveniencia de utilizar distintas técnicas, tanto cualitativas, pero son habituales el uso de la observación participante, las entrevistas y las técnicas grupales¹².

Método etnográfico y cuasi-etnográfico. La etnografía, que nace en la antropología cultural, es para muchos/as autores/as una forma básica y fundamental de investigación cualitativa^{13,14} puesto que permite aprehender los significados compartidos del grupo que se analiza. La investigación etnográfica o de tipo etnográfico se caracteriza fundamentalmente por la participación del/la investigador/a, durante un largo periodo de tiempo, observa, escucha, habla con la gente, es decir, recopila toda la información disponible sobre las cuestiones que hacen referencia al objeto de estudio. Cuando la etnografía se realiza durante un breve espacio de tiempo y de manera extensiva, los diseños de investigación pasan a denominarse <de tipo etnográfico>).

En la investigación y evaluación, los métodos etnográficos y de tipo etnográfico son extremadamente útiles, pues son herramientas privilegiadas para aprehender los significados culturales, compartidos, por las comunidades afectadas o implicadas en los procesos de análisis y/o evaluación.

La investigación etnográfica y de tipo etnográfico utiliza fundamentalmente la observación participante junto con las entrevistas y las técnicas documentales.

GT. La GT (teoría fundamentada) se refiere a la elaboración de una teoría derivada inductivamente del estudio del fenómeno del que da cuenta. Esta teoría se desarrolla y legitima durante y por la recogida de datos, así como en su análisis. Utilizando otros términos, tanto la recogida de datos, su análisis y la teoría subyacente se encuentra recíprocamente imbricados unos con otros. Se trata, pues, de un método de investigación cualitativo que, mediante interpretación y codificación, construye una teorización sobre un fenómeno. La GT asume que la persona investigadora debe

¹¹ Serrano-García I, Rosario W, eds. Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social comunitaria. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1992.

¹² Montero M, coor. Psicología social comunitaria. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1994.

¹³ Hammersley M, Atkinson P. Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós, 1994.

¹⁴ Hammersley M, Atkinson P. Ethnography. Principles in practice (2. Ed). Londres: Routledge, 1995.

introducirse en el campo de acción para conocer cómo se desarrollan las cosas, reconocer cómo influyen activamente las personas en la formación del mundo circundante y otorgar una importancia vital al significado y a la acción de las personas. Esta teoría se aproxima en la práctica al análisis del contenido categorial de entrevistas, de materiales de observación o documentales, utilizando diversas teorías analíticas e interpretativas fundamentadas en la codificación, entendida como una técnica de conceptualización de los datos¹⁵.

Las técnicas más utilizadas en el marco de este método son la entrevista y las técnicas documentales.

AD. Es una etiqueta que, por el momento, nombra distintas prácticas, distintos procedimientos con raíces y fundamentos teóricos muy diferentes en cada uno de ellos¹⁶. Simplificando mucho, hay un primer gran conjunto, de orientación lingüística, que está relacionado con la teoría de los actos del habla, con la sociolingüística y con la pragmática lingüística. En estas perspectivas el discurso se entiende como lenguaje en uso, es decir, el lenguaje en la comunicación entre actores en un contexto social determinado.

Hay otras versiones del AD que resaltan aspectos distintos. Así, existe una concepción más social, interesada por el análisis ideológico¹⁷. Otras, por el contrario, se originan en la lingüística crítica y resalta la concepción del discurso como práctica social, una práctica ideológica y de significación que construye y reconstruye las entidades sociales¹⁸.

Una forma de síntesis de estas distintas versiones propone una definición de discurso como conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven relaciones sociales. Su análisis por ello consiste en estudiar, mediante el uso de técnicas lingüísticas, retóricas y hermenéuticas, cómo esas prácticas actúan para mantener y promover esas relaciones sociales¹⁹.

El AD utiliza cualquier fuente de datos textuales como la entrevista y las técnicas documentales, aunque prefiere la transcripción precisa y rigurosa de observaciones de interacciones sociales concretas.

¹⁵ Strauss A, Corbin J. Basis of qualitative research. Grounded theory: procedures and techniques. Londres: Sage, 1990.

¹⁶ Schiffrin D. Approaches to discourse. Oxford: Blackwell, 1994.

¹⁷ Lozano J, Peña-Martín C, Abril G. Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual. Madrid: Cátedra, 1989.

¹⁸ Fairclough N. Discourse and social change. Oxford: Polity Press, 1991.

¹⁹ Iñiguez L, Antaki C. El análisis del discurso en psicología social. Boletín de Psicología 1994; 44: 57-75.

Técnicas de Investigación Cualitativas

Por sí mismas, las distintas técnicas de investigación no son cuantitativas o cualitativas, aunque es obvio que algunas de estas implican prácticamente el método cuantitativo, como el cuestionario, y otras el cualitativo, caso de la observación participante. Esto es así sobre todo cuando se utilizan como herramientas únicas. Sin embargo, su carácter <cualitativo> o <cuantitativo> vendrá dado, dicho con mayor propiedad, por el método en el cuál se haya diseñado su uso. No se ofrecerá un repaso completo de las distintas técnicas de investigación, que por otra parte cualquier manual de metodología nos puede ofrecer, sino que se aludirá a aquellas técnicas que son más habituales en los diseños de investigación cualitativos.

Observación participante. La observación participante es una de las técnicas privilegiadas por la investigación cualitativa. Consiste, en esencia, en la observación del contexto desde la participación del propio investigador o investigadora no encubierta y no estructurada. Suele alargarse en el tiempo y no se realiza mediante la cumplimentación de matrices, protocolos o códigos estructurados previamente, sino más bien desde la *inmersión en el contexto*. Este tipo de observación proporciona *descripciones* de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también la vivencia, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa.

Cuando la observación participante se realiza en el marco de un diseño etnográfico o cuasi-etnográfico, el resultado de la observación se materializa en el *libro, diario o cuaderno de campo* que contiene tanto las descripciones como las vivencias e interpretaciones del/la observador/a.

Entrevista. La entrevista es un contexto formal de interacción entre el/la analista y las personas investigadas que se utiliza para obtener información sobre el punto de vista y la experiencia de las personas y los grupos que se analizan.

Existen multitud de modalidades de entrevista. En la entrevista cualitativa estas modalidades varían tanto por el número de participantes en la entrevista (individual o grupal) como por su nivel de estructuración (abierta, estructurada o semiestructurada) y por el grado de implicación del/la entrevistador/a. En cualesquiera de las modalidades producidas por las dimensiones de cantidad o de estructuración (individual, grupal, abierta, estructurada o semiestructurada), en la investigación cualitativa se aprecia una preferencia por la implicación de quien realiza la entrevista más que por el mantenimiento de una posición neutral del/la entrevistador/a. En efecto, cada vez más se estimula que el/a entrevistador/s se comporte como un participante más en la entrevista.

Técnicas grupales. Son profusamente utilizadas en la investigación cualitativa. *Brainstorming, role-playing, mesa redonda, simposio, panel, grupos de consenso, Philips 66, grupo nominal, etc.,* son técnicas de uso habitual en la investigación aplicada. Pero los más frecuentes son el grupo de discusión y los grupos focales.

En esencia, el grupo de discusión y grupo focal consisten en la reunión de un pequeño grupo de personas para obtener información en un ambiente agradable con un formato de conversación que estimula el debate y la confrontación. El tipo de material que produce es, obviamente, cualitativo y acostumbra ser objeto de análisis de contenido y de análisis de discurso.

Técnicas documentales y textuales. Documentos, libros, revistas, informes, panfletos, comunicaciones, en definitiva textos de toda índole son productos habituales en los contextos sociales que van a analizar. Su recogida, su codificación, catalogación y clasificación son tareas imprescindibles en la mayor parte de trabajos de investigación de campo. No hay un procedimiento único en estas técnicas, pero su objetivo sí es único: la constitución de un corpus analizable en el marco de los distintos métodos. El análisis de contenido y el análisis del discurso suelen ser los procedimientos más habituales de análisis.

Conclusiones

Se ha presentado una posición desde las ciencias sociales con la que entender las prácticas de investigación y evaluación, pensando en su utilidad en el ámbito de la salud. Como toda posición construida sobre un cierto entramado epistemológico, metodológico, ético y político se diferencia de otras posibles, enfrentándose incluso a algunas de ellas, pero permitiendo un debate estimulante y enriquecedor propio de cualquier empresa científica. La asertividad en la definición de esta posición no debe llevar a la suposición de que es rígida e inamovible, puesto que la aceptación del postulado dialógico es aplicable también aquí. No obstante, en la línea de concluir, se insistirá sobre algunas características básicas.

Se ha sostenido que el/la investigador/a no puede entenderse como exterior a la realidad misma que investiga, puesto que solo desde el interior de la <realidad> pueden aprehenderse los significados construidos por cada sociedad o grupo. También se ha defendido la idea de que toda investigación es, en sí misma, una intervención, de modo que el/la investigador/a se ve envuelto voluntaria o involuntariamente en la transformación de la realidad por el mero hecho de analizarla.

La propuesta metodológica cualitativa da cuenta de las exigencias que se desprenden de estas características. La apuesta por métodos cualitativos comporta estimular y afrontar la participación de todo agente social al menos en cierto grado, por lo que este tipo de metodología respeta, probablemente más que otras, los retos

que se le plantean la investigación científica en el ámbito sanitario. Esta perspectiva es coherente, finalmente, con los principios y valores asumidos en una posición crítica.

No obstante ninguna opción metodológica debe arrogarse la exclusividad ni erigirse en dictadora sobre cualquier práctica de investigación. No hay una perspectiva cuantitativa o cualitativa que sea, en sí misma, mejor o peor. Es preciso mantener un grado suficiente de <independencia> metodológica, es decir, es necesario no ser esclavo o adicto a un tipo de procedimiento, sino hacerlo depender de una fundamentación o perspectiva teórica, de modo que el procedimiento se determine más bien en función de los objetivos que se pretenden, conociendo y asumiendo, eso sí, sus defectos, sus limitaciones y sus consecuencias. Sólo así es posible una deseable pluralidad metodológica abierta al diálogo y adaptada a las condiciones y condicionantes de la realidad sobre la que se opera.

La serie sobre evaluación e investigación cualitativa que ahora comienza en esta revista mostrará todas y cada una de las propiedades y características expuestas en este artículo e ilustrará las posibilidades, el alcance y los límites de la investigación cualitativa en el ámbito de la salud.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, Carlos. (1996) *Hacia una Escuela de Excelencia*. La Habana, Academia,

ALVAREZ, Carlos y GONZALEZ, Elvia María. (1998) *Lecciones de Didáctica General*. Medellín, Edinalco.

BACHELARD, Gastón. (1990) *La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un Psicoanálisis del Conocimiento Objetivo*. Santafé de Bogotá, Siglo Veintiuno.

BARTHES, Roland. (1970) *Introducción al análisis estructural del relato*. Buenos Aires, tiempos contemporáneos,

BUNGE, Mario. (1972) *La investigación científica, su estrategia y su filosofía*. Barcelona.

DE LISLE, J. (1998). El informe Delors dentro del contexto americano. *Boletín 45*, abril. Proyecto Principal de Educación. ONU.

DENEGRI, M., G. MARTINEZ (2001). *Proyectos de aula interdisciplinarios: una mirada desde la psicología educacional*. En: *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros*. María Juliá y Jorge Catalán (eds.). La Serena: Departamento de Publicaciones, Universidad de La Serena.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. 1989. *Cien Años de Soledad*. Bogotá, Oveja Negra.

GOMEZ BUENDÍA, Hernán. (1997) JARAMILLO, Hernán. 37 Modos de hacer ciencia en América Latina. Santafé de Bogotá. TM-Colciencias.

GONZALEZ AGUDELO, Elvia María. (2000) Un modelo curricular basado en la solución de problemas para la formación de profesionales. Medellín, Universidad de Antioquia.

GONZALEZ AGUDELO, Elvia María. (2000).Las historias de vida: un método de lectura para la literatura. La Gaceta Didáctica N° 3, Universidad de Antioquia.

GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. (1996). Fotografía de grupo o los actantes en la novelística de Gabriel García Márquez. Revista Universidad de Medellín. N° 63.

GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. (1998). La Educación metáfora de la vida: modelo didáctico basado en la comunicación para generar acciones creativas en el mundo de la vida. La Habana, tesis doctoral,.

GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. (2001) Las concepciones didácticas o del conversar sobre el conocimiento. Medellín, Facultad de educación-Universidad de Antioquia, Cuadernos Pedagógicos N° 15. (Coautora)

HERNANDEZ, F., M. VENTURA. (1992). La organización del currículo por proyectos de trabajo. Barcelona: Editorial Grao.

MAGENDZO, Abraham. (1991). Currículo y Cultura en América Latina, 2 ed. Santiago de Chile, PIIÉ,.

MORENO, Alejandro. (1989) El método de las historias de vida. En: Comportamiento humano, nuevos métodos de investigación. México, trillas.

NOT, Louis. (1994) Las pedagogías del conocimiento. México, fondo de la cultura económica.

PARDINAS, Felipe.(1984) Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales, siglo XXI.

SACRISTAN Y A. PEREZ GOMEZ (1992). La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal/Universitaria.

SANTAMARINA, Cristina y MARINAS, José Miguel. (1994) Historias de vida e historias orales. En: Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid, síntesis.

7. VALORACIÓN

Con el propósito de conocer su percepción sobre la sesión, le solicitamos responder a las preguntas que se formulan a continuación. Le recomendamos dar a cada pregunta una valoración numérica inicial y después ampliar su evaluación con información que considere pertinente. Califique de 1 a 5, donde 1 es el menor puntaje y 5 el máximo.

1. Los contenidos trabajados en la sesión fueron adecuados y pertinentes 1 2 3 4 5

2. Las actividades prácticas realizadas y la metodología utilizada facilitaron la comprensión de la temática 1 2 3 4 5

3. La sesión aportó elementos conceptuales y metodológicos para comprender y enriquecer su quehacer profesional 1 2 3 4 5

4. Su participación fue oportuna y aportó significativamente al desarrollo de la sesión 1 2 3 4 5

5. ¿Tiene comentarios adicionales que quisiera hacer?

ANEXO
FRAGMENTOS DE LOS VIDEOS PROPUESTOS PARA ESTA SESIÓN

VIDEO	
VIAS ALTERNATIVAS AL DETERIORO AMBIENTAL EN LA LOCALIDAD 18 RAFAEL URIBE URIBE	
Minuto de inicio	Temática
0:30	Articulación del currículo a la realidad del escenario
2:44	Tener en cuenta las expectativas de los niños para observar la realidad
6:48	El niño/a como potenciador/a de procesos
7:37	Percepción geográfica a partir de vivencias particulares
9:00	"se aprende lo que se puede coger y ver"
11:40	"materias encasilladas"
13:05	Estrategias de trabajo en la localidad
14:22	Experiencia comentada
19:40	Arte como elemento detonante de la experiencia
20:30	Basura vista desde otras perspectivas
23:00	Transversalidad del proyecto
25:30	Dinámicas con el entorno natural y el construido

VIDEO	
AULA INTERCULTURAL (COLEGIO CARLOS LLERAS RESTREPO)	
Cortes	Temática
00:10 – 01:28	Título
02:47 – 03:08	Fecha de inicio y objetivo
03:09 – 03:43	Preguntas problema
03:44 – 04:02	Resultados y población intervenida
04:03 – 05:31	Proyección del trabajo
06:35 – 06:58	"Hacia la institucionalización"
07:42 – 07:59	Dotación y equipamiento
08:01 – 08:46	Metodología
08:47 – 09:06	Definición del Aula y Sistematización
10:25 – 10:38	Las guías usada en el trabajo como proyecto pedagógico curricular
15:51 – 16:47	Actividades puntuales
17:13 – 18:26	
19:03 – 20:41	Interacción con cabildos de Suba y Cota
20:43 – 21:01	Interacción otros docentes de otros colegios
23:45 – 25:37	Otras investigaciones que se están asociando
28:16 – 28:44	Apoyos profesionales
30:18 – 30:56	
31:02 – 32:33	Intervención docente de Canadá
32:34 – 32:49	Cierre