

La investigación educativa trascendental como método de estudio de casos

Dora Inés Arroyave Giraldo*

*Ya no puede haber explicación del pasado asegurada
ni futurología arrogante: se puede, se debe, construir escenarios
posibles e improbables para el pasado y el futuro.
Edgar Morin*

El método de estudio de casos como método de acción pedagógica nace en Estados Unidos, alrededor de 1920. En la Universidad de Harvard se sistematiza y estructura a través de la utilización en el programa de Derecho y leyes y, también como preparación para directivos de empresas.

Después de 1935, la metodología del estudio de casos se proyecta en la línea de la investigación educativa, principalmente al originarse los procesos de evaluación de proyectos curriculares o innovadores, organización y clima social del aula y/o pensamiento del profesor, del directivo o del propio alumno. En los últimos años se encuentran varios ejemplos de este tipo de investigación, sobre todo en el ámbito anglosajón. Uno de ellos es el ya legendario Humanities Curriculum Project, el modelo de proceso en acción, planteado por Lawrence Stenhouse.

Desde entonces, se considera el método de estudio de casos como un instrumento eficaz para la formación de profesionales en ciencias humanas y sociales, así como una modalidad de investigación educativa que se define como un estudio con una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social.

El método de estudios de casos es un método de estudio, de formación e investigación que según Anguera¹ (1985), implica el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo

fenómeno. Es decir, es un examen de un fenómeno específico (situación, problema, caso), como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social.

Un caso puede ser seleccionado por ser intrínsecamente interesante y cuyo objetivo básico es el de comprender y explicar el significado de la experiencia para un encuentro fecundo de soluciones y/o mejoramiento.

Ahora bien, la investigación educativa trascendental como método de estudios de caso en la formación permanente de docentes inquietos, se define como particularista, descriptiva, interpretativa, evaluativa y propositiva, cuyo razonamiento se basa en un pensamiento complejo al manejar las relaciones de complementariedad e interdependencia y la pluralidad en el diseño y elaboración de los instrumentos de recolección de información, en las técnicas empleadas en el análisis e interpretación de los datos, tanto cualitativos como cuantitativos.

Desde un enfoque sociocrítico, en la investigación educativa trascendental como método de estudios de casos, se reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad de los fenómenos educativos, por ello focaliza el estudio en aspectos prácticos, cotidianos y situaciones con acciones estratégicas y comunicación permanente de los participantes, de acuerdo con los diversos contextos.

* Profesora invitada, Doctora en Pedagogía

Adelman², afirma que los estudios de casos son "un paso para la acción", empiezan en un mundo de acción y contribuyen a ella. Sus intuiciones pueden interpretarse directamente y ponerse en práctica para el autodesarrollo individual o del personal, para realimentación dentro de las instituciones, para evaluación formativa y para el desarrollo de la política educativa.

Desde esta perspectiva, la investigación educativa trascendental como método de estudios de casos es esencialmente activa y, por lo tanto, aplicable en diversas dimensiones de la práctica educativa, donde se desea articular adecuadamente la teoría y la práctica. En ese sentido se considera como una contribución de gran potencia para la mejora de la realidad socio-educativa.

Así que, la investigación educativa trascendental como método de estudios de caso en la formación de docentes, se presenta como un *modelo didáctico*, como una forma de aprendizaje individual y grupal, sistemática y continuada que intenta conciliar lo que

se aprende con lo que se vive, el saber teórico y la experiencia cotidiana. Por tanto, a través de una situación o acontecimiento problemático (caso), tomado de la realidad y a partir de su estudio, análisis e interpretación, se enfrenta a la comprensión del caso e intenta conceptualizar la práctica educativa mediante una alternativa significativa con una propuesta eficaz de solución o mejoramiento a la situación planteada.

De otro lado, para la investigación educativa trascendental como método de estudios de caso en la formación permanente de docentes inquietos, se pretende provocar en el docente investigador una nueva actitud, una nueva manera, entre múltiples, de enfrentarse con las diversas situaciones que finalmente, lo lleva al compromiso personal, profesional, laboral e investigativo. Veamos en el siguiente cuadro algunos testimonios significativos de docentes que vivenciaron el proceso de la investigación educativa trascendental como método de estudios de caso:

Ante la pregunta: *¿Qué le aportó a usted vivenciar el proceso del modelo didáctico de la investigación educativa trascendental en lo personal, lo profesional, lo laboral y lo investigativo?* se destacan algunas respuestas que se consideran significativas, veamos:

Personal	<p>"Mayor conocimiento, nuevas opciones para cumplir en otros escenarios, con distintas personas y aprendo de ellas, además fue una oportunidad de retroalimentación emocional y subjetiva".</p> <p>"Funcionó en mí valores de responsabilidad, puntualidad para los encuentros. Asumí el trabajo del grupo con democracia".</p> <p>"Me ayudó al desarrollo personal en el respeto por la diferencia".</p> <p>"Como persona, mejoraron las relaciones familiares y mi vida ha cambiado un poco".</p> <p>"Adquisición de nuevos y variados conocimientos que enriquecen mi vida personal y me permiten ser mejor padre, esposo, profesor".</p> <p>"...enriquecimiento mental, social y moral".</p> <p>"Mejoramiento de relaciones familiares y la satisfacción de sentirme como ser humano".</p> <p>"Me dio bases para cambiar de mentalidad".</p> <p>"Me ayudó a ser y hacer de mí docente... para trascender en mi labor educativa".</p>
Profesional	<p>"Aprendí a vivir la realidad educativa con una mirada holística dando cada evento más sentido y significado".</p> <p>"...aporte y cualificación para el desempeño profesional de la docencia".</p> <p>"Desde el fin de las investigaciones que se hacen en bien de la institución y alumnos, con miras al mejoramiento de la educación".</p> <p>"Profesionalmente mi experiencia ha trascendido a mis compañeros educadores, fíjese como entones de mis avances pedagógicos".</p> <p>"La construcción paso por paso de todo el proceso de investigación trascendental con miras a generar un cambio positivo en la educación".</p> <p>"Pude adquirir muchos conocimientos para desempeñar mejor como educador".</p> <p>"La aprendizaje me permite desarrollarme con propiedad y a ser parte de la solución de los problemas".</p> <p>"A ser más creativo, escuchar al otro".</p>
Laboral	<p>"Como parte activa en la solución de los problemas".</p> <p>"...trabaja en los aprendizajes al lugar de desempeño para mejorar el desarrollo de los procesos institucionales".</p> <p>"Mejoró mi metodología de trabajo".</p> <p>"Me posicionó al momento a nivel metodológico de soporte teórico, espacios de reflexión dentro del quehacer educativo generando en mí un cambio muy grande dentro del aula de clases".</p> <p>"Aplicaciones de innovaciones pedagógicas".</p> <p>"Sustentación en mi desempeño como docente y un alto sentido de pertenencia para generar acciones significativas en el aprendizaje".</p> <p>"Manejo holístico de las relaciones laborales".</p> <p>"Dinamizar los procesos educativos en mi institución".</p> <p>"Me permitió ganarme un espacio en la institución ya que lo que aprendí, me sirvió para debatir argumentando la reflexión propuesta en los distintos espacios que ofrece el colegio".</p>
Investigativo	<p>"...fundamental y esencial para seguir nuevas investigaciones".</p> <p>"Deseo de mantener la vitalidad existente en la escuela".</p> <p>"Un conocimiento de la realidad de mi quehacer pedagógico".</p> <p>"Obra de metodología apropiada para la investigación cualitativa".</p> <p>"Pautas para realizar investigaciones, que permitieron conocer problemáticas existentes".</p> <p>"Verbalmente me di cuenta que al ser se investiga debe quedar propuestas de mejoramiento muy significativas".</p> <p>"Continuar generando procesos de investigación".</p> <p>"Comprender el rol del maestro como investigador y todo lo que puede facilitar y posibilitar a partir de la investigación educativa trascendental".</p> <p>"Desde ahora puedo investigar y presentar propuestas para solucionar".</p> <p>"Dando origen desde la práctica y el quehacer docente puede utilizar la investigación educativa trascendental como método de estudio de caso como base para la transformación".</p> <p>"... me permitió indagar, reflexionar, participar y actuar como un gestor de comunidad educativa".</p>

En este sentido, en la investigación educativa trascendental como método de estudios de caso, los participantes se convierten en actores y autores de la situación que viven y que posteriormente los transforma para transformar.

En fin, en el proceso de la investigación educativa trascendental como método de estudios de casos en la formación de docentes inquietos, todos salen enriquecidos, pues no sólo se aprende a resolver los problemas, también para los actores se abren nuevas ideas y perspectivas, se amplían los conocimientos y se adquieren habilidades, capacidades y competencias importantes para la actualización, formación y la transformación permanente.

Ciclo de la investigación educativa trascendental como método de estudio de caso

*...el saber transforma y nos transforma.
Edgar Morin*

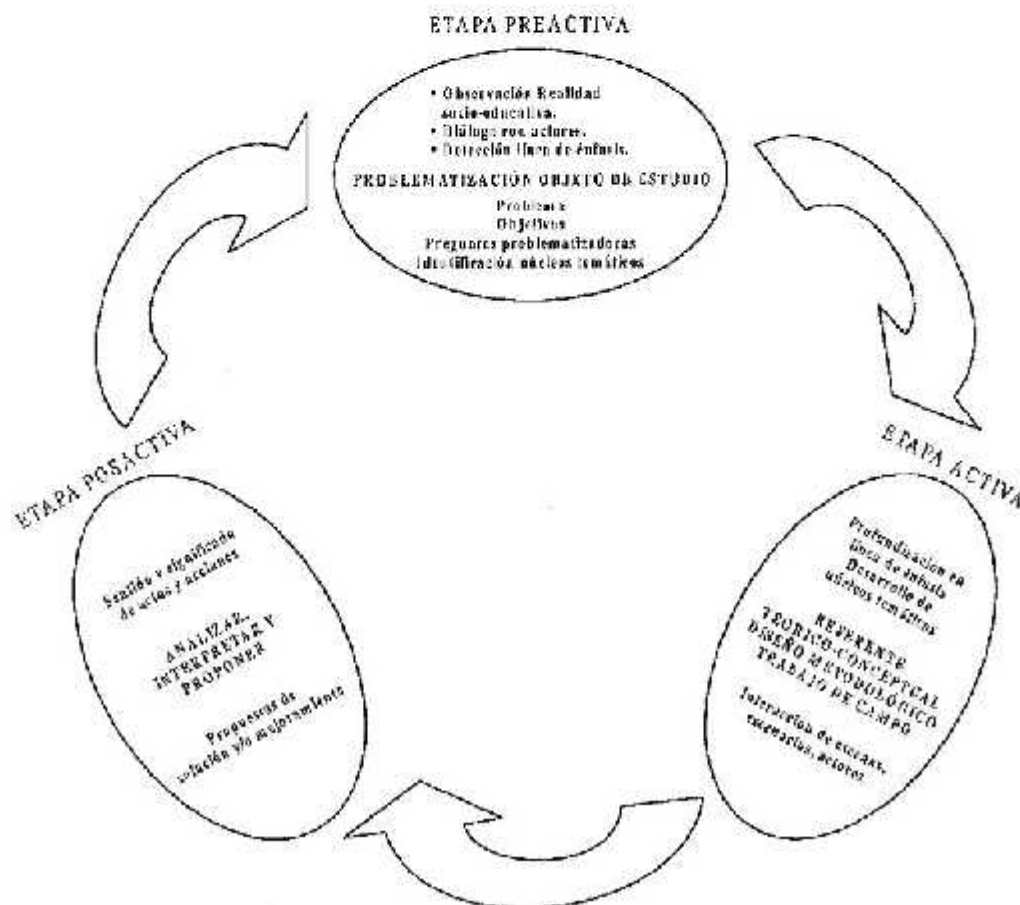
En la investigación educativa trascendental como método de estudio de casos se recurre prioritariamente

a los diseños metodológicos de carácter cualitativo. Para su aplicación y desarrollo se propone un proceso activo, pues, en forma permanente, las fases de las etapas se interrelacionan e involucran a los actores en procesos de reflexión fecunda y acercamiento diverso a la realidad objeto de estudio.

Como lo muestra el siguiente diagrama: Ciclo de la Investigación Educativa Trascendental, se propone desarrollar la investigación educativa trascendental como método de estudio de caso, en tres etapas básicas: Preactiva, Activa y Posactiva, cada una de ellas con procedimientos específicos que combina equilibradamente métodos y técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas.

1. La Etapa Preactiva, problematización del objeto de estudio.

Elliott (1986) afirma que "mientras que el científico natural o conductista comienza por un problema teórico definido por su disciplina, el práctico que realiza una investigación en la acción comienza con



Ciclo de la Investigación Educativa Trascendental.

un problema práctico", así mismo la investigación educativa trascendental como método de estudios de caso, se caracteriza prioritariamente por partir de los problemas cotidianos que se le plantean a los docentes cuyo interés se centra en la comprensión de la situación particular para luego explicarla y transformarla.

La *problematización* del objeto de estudio de la investigación educativa trascendental, se desarrolla en el primer momento del proceso activo, allí el docente o un equipo de docentes investigadores, problematiza el objeto de estudio. Es decir, después de un período de observación, diálogo y confrontación con la realidad institucional, el aula, el grupo o persona, define el problema, plantea unas preguntas problematizadoras, precisa los objetivos y propone unos núcleos temáticos para conceptualizarlos en la siguiente etapa, es decir, la activa.

Desde esta perspectiva, se vislumbra la necesidad de formular y construir nuevas prácticas que exige la sensibilización de un espíritu crítico lo cual se ubica en el terreno de la problematización sobre las realidades, es decir, que en esta primera etapa preactiva, el *problematizar* implica ejercer una capacidad para observar, interrogar, analizar, conocer, comprender, interpretar para explicar y valorar el orden existente, pero para transformarlo, planteando nuevos órdenes que correspondan a lo anhelado y deseado por los involucrados en el proceso de la problematización, lo cual se logrará una vez desarrollado el ciclo de la investigación educativa trascendental como método de estudio de caso.

En este sentido, problematizar, como afirma Víctor Guedez³, es una actitud distinta a la que se encarna en una posición protestaria, que reduce la esencia de su significado al rechazo, al repudio, al desprecio y a la impugnación del presente, pero que no es capaz de formular las alternativas de sustitución de que lo objeto.

2. La Etapa Activa, referente-diseño - trabajo de campo.

Después de definir el problema, el docente o equipo de docentes investigadores que participa en el proceso activo de la investigación educativa trascendental, comienza a profundizar en el objeto de estudio, en consecuencia, realiza el referente teórico-conceptual de la propuesta investigativa, luego define y construye el diseño metodológico del estudio de caso, elabora los

instrumentos de recolección de información que para cada caso se requiere y finalmente, se lanzan al escenario y junto con los actores se desarrolla el trabajo de campo, en una dinámica donde técnicas e instrumentos de recolección de información, se comparten con los actores de la investigación: La común-unidad educativa.

En este sentido, se fecundan procesos de conscientización entre los actores, entendiéndose la conscientización como ese grado fundamental de conocimiento y de compromiso histórico que expresa la condición del hombre para tomar conciencia de su propio nivel de realización, apreciar al semejante en cuanto a persona, percibir sus derechos, comprender las circunstancias históricas, captar su relación con el orden natural y social, definir sus responsabilidades ante lo existente y comprometerse en la acción transformadora por y para la realización de todos, como una comunidad. En términos más generales, la conscientización significa la posibilidad que tiene el hombre de conocerse a sí mismo a través del conocimiento de los otros y su mundo a través del conocimiento de sí mismo.

De esta forma, en el proceso de la investigación educativa trascendental, conciencia y realidad dejan de percibirse como una dualidad dicotómica y se convierten en una unidad compleja que se complementan la una en y con la otra.

En suma, una conciencia⁴, en términos morinianos, como una cualidad dotada de potencialidades organizadoras, capaces de retroactuar sobre el ser mismo, de modificarlo, de desarrollarlo. Una conciencia que implica la emergencia del pensamiento reflexivo del sujeto sobre sí mismo, sobre sus operaciones, sobre sus acciones. En fin, una conciencia eminentemente comunicativa, crítica y transformadora.

3. La Etapa Posactiva, analizar e interpretar para proponer.

El proceso de análisis e interpretación de los datos en una investigación puede variar según el fin del estudio, el referente teórico conceptual, la experiencia del investigador y por la naturaleza de los datos recolectados, analizados e interpretados.

Según el estudio por ejemplo, si está caracterizado por ser un estudio *inductivo generativo*, las abstracciones se integran tanto con los datos como con la teoría, para crear un sistema coherente con el

que explicar o comunicar el significado de la investigación. Si es un estudio de carácter *deductivo-verifyativo*, se prueba o refuta una hipótesis a partir de sus formas a priori, de las evidencias recolectadas y del diseño de la investigación. Y finalmente, si es un estudio de carácter *intuitivo-artístico*, entonces el proceso es orientado a encontrarles el sentido a los datos, sin que para ello sea necesario seguir un proceso de separación en elementos y reconstrucción del todo a partir de las relaciones entre los elementos.

Lo anterior es válido, pero también conviene tener presente que la expansión y extensión del uso del estudio de casos en la investigación educativa y en la ciencia social contemporánea en general, ha marcado igualmente una pluralidad en el diseño y elaboración de los instrumentos de recolección de información, y en general, en las técnicas empleadas en el análisis e interpretación de los datos, tanto cualitativos como cuantitativos.

Veamos lo que algunos expertos piensan frente al proceso de análisis e interpretación de una investigación enmarcada en los postulados de un paradigma cualitativo:

Lacey, 1976:

Denomina este ir y venir de la investigación cualitativa en "espiral de comprensión", dice que los actos de comprensión se intensifican a través del movimiento hacia atrás y hacia delante entre la observación, el análisis, la comprensión, con la utilización de la observación en los diferentes escenarios escolares, nuevamente de la observación, luego los cuestionarios de entrevistas...

Bunge, 1985:

El análisis es un proceso aplicado a alguna realidad que nos permite discriminar sus componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas.

Goetz y LeCompte, 1988:

Una fase inicial del análisis constructivo es la construcción de categorías conceptuales abstraídas de los fenómenos sociales observados.

Taylor y Bogdan, 1988:

El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones.

Rodríguez, Gil, García, 1996:

El proceso de análisis de datos es un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación.

Hammersley y Atkinson, 1994:

El análisis de la información comienza en la fase anterior al trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de investigación, y se prolonga durante el proceso de redacción del texto.

Tesch, 1990:

El análisis es el proceso de extraer sentido de los datos.

Milles y Huberman, 1994:

El análisis no constituye una fase final, posterior a la recogida de datos, pues ello excluye la posibilidad de recoger nuevos datos para rellenar huecos o comprender nuevas hipótesis que emergen durante el análisis.

Pues bien, en la investigación educativa trascendental, como método de estudio de caso, el proceso de análisis e interpretación se define como un flujo continuo de ir y venires, tanto en cada una de las etapas del ciclo de la investigación como tal, como en la realidad objeto de estudio. En ese sentido, los momentos de análisis e interpretación y los de la recolección de los datos se alternan, se reiteran, se superponen, se complementan y/o se entrecruzan a lo largo del proceso investigativo.

3.1 Momentos del proceso de análisis e interpretación

Al igual que Potter y Wetherell (1987), se siente una "resistencia a dar recetas sobre la etapa analítica propiamente", no obstante, es conveniente precisar algunos momentos indispensables a tenerse en cuenta para llevar a cabo el proceso de análisis e interpretación en la investigación educativa trascendental como método de estudio de caso.

Como proceso singular y creativo, a las habilidades y tareas propias del proceso de análisis e interpretación de cualquier investigación, se le articulan otras de carácter especial.

3.1.1 Descripción de las escenas:

Para describir las escenas en el diario de campo propuesto, se requiere ante todo, un agudo estilo de

observación. En consecuencia, es necesario observar con un gran sentido de indagación rigurosa y científica, lo cual implica focalizar la atención de una manera intencional sobre algunos momentos de la realidad que se estudia, tratando de percibir los elementos interactuantes entre sí y en ese sentido, reconstruir inductivamente la dinámica de la situación.

Cuando se emplea la técnica de la observación es preciso tener presente algunos interrogantes que ayudan a conducirla, como: *¿a quién se observa?*, es decir, el actor; *¿qué hace?*, es decir, la escena, el acto; *¿con quién?*, es decir, que persona significativa lo acompaña en ese acto; *¿qué relaciones se desarrollan durante la escena?*, es decir, si solo, con objetos o con la persona significativa desarrolló una relación visual, táctil, verbal...; *¿en qué contexto?*, es decir, en que situación (de clase, descanso, de pasco, de diálogo...); *¿dónde?*, es decir el escenario, lugar o medio físico; *¿cuál es el fin?*, es decir, el objetivo de la relación establecida y el desarrollo de los hechos; y finalmente, *¿cuáles sentimientos se explicitaron en la escena?*, es decir, las emociones y expresiones relevantes y significativas de los actos.

Lo anterior exige que se contemplen algunas habilidades en el observador, como:

- Capacidad de concentración durante las observaciones.

- Escribir, tomar notas descriptivamente, evitando interpretar la situación observada, puesto que la interpretación se desarrolla en otro momento.
- Diferenciar entre detalles significativos y los triviales, es decir, los que no aportan al objeto de estudio.
- Enfocar la observación selectiva e intencionadamente para hacer explícitos los procesos que normalmente pasan desapercibidos por el resto de las personas.
- Enfocarse en los detalles sin perder la visión total del objeto de estudio.
- Registrar a tiempo las apreciaciones subjetivas de la observación objetiva, puesto que serán de gran ayuda para la interpretación posterior de las escenas registradas.
- Utilizar en el registro un lenguaje claro y concreto.
- Registrar las expresiones textualmente, como las dicen los actores observados, sin traducirlas al vocabulario propio del observador.

Como puede deducirse, en la investigación educativa trascendental como método de estudio de caso, también hacen parte de los datos, aquellas descripciones detalladas mediante una adecuada observación de las situaciones, los eventos, las personas, las interacciones, los comportamientos, en fin, los pensamientos, actúes, decires y sentires de los actores del objeto de estudio en curso.

Veamos el formato de la estructura del diario de campo propuesto:

ESTRUCTURA DE UN DIARIO DE CAMPO

FECHA	ESCENARIO	ACTOR	DESCRIPCIÓN DE SUCURNCIA DE ESCENA SIGNIFICATIVA	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
	Parlo recreo	Estudiante			
	Aula clase	Docente			
	Oficina	Directivo			
	Hogar	Familia			

Ahora bien, existen múltiples formas de estructurar un diario de campo, sin embargo se sugiere el anterior por los resultados positivos que se han obtenido con su uso en experiencias con grupos de formación de docentes y, además, por lo beneficioso que resulta para el posterior proceso de análisis e interpretación de los datos.

De otro lado, es válido considerar que en el diario de campo también se transcribe lo más significativo de las entrevistas realizadas a los diversos actores e, igualmente se desarrolla el proceso de interpretación, categorización y codificación de los textos o testimonios significativos para el objeto de estudio.

En esencia, el diario de campo: Es un instrumento muy útil para el investigador, en este se registra la información más significativa de todo aquello que es observado y que tiene relación directa con el objeto de estudio, posteriormente se interpretan los datos, que en su fase inicial se realiza desde lo empírico, pero que una vez se ha ido profundizando en el referente teórico, las interpretaciones se hacen más sólidas y argumentativas. La misma dinámica puede decirse que ocurre en el proceso de categorización que será descrito más adelante.

3.1.2 Interpretación de descripciones

Analizar e interpretar es moverse entre la información y los conceptos. En el desarrollo de su proceso juegan un papel clave las ideas teóricas, las expectativas del sentido común y el conocimiento del contexto.

El proceso de interpretación de las descripciones registradas en el diario de campo, se desarrolla desde el inicio de la observación del objeto de estudio, por ello se considera que las interpretaciones iniciales son más desde la empiria de los investigadores, pero ellas se van solidificando argumentativamente, por un lado, a medida que se va profundizando en el objeto de estudio y, por el otro lado, a medida que se va desarrollando el referente teórico conceptual del mismo.

3.1.3 Categorización

Categorizar, según Miguel Martínez (1994), es conceptualizar o codificar con un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática. Según Penélope (1995), es fraccionar la información en subcontenidos y asignarle un código o nombre.

Ahora bien, para el caso de la investigación educativa trascendental, la categorización es un concepto general bajo el que se clasifican cierto número de escenas registradas e interpretadas en el diario de campo, es decir, que en la categorización, se integran, articulan e interrelacionan con sentido los diversos procesos llevados a cabo en el diario de campo.

Por tanto, la categorización de los variados contenidos registrados (observaciones a diversos actores, transcripción de datos significativos de entrevistas y su posterior interpretación, observación de escenarios...) requiere mucha concentración.

Al inicio del proceso, después de realizar las interpretaciones iniciales, las categorías se basan más en la intuición que en la relación de la teoría y la experiencia del proceso investigativo. Estas categorías se denominan categorías inductivas, iniciales, que en ocasiones pueden determinarse algunas que harán parte de la estructuración final del proceso, otras desaparecerán y, finalmente, emergen las definitivas, las categorías deductivas.

3.1.4 Definición de categorías

En el proceso de categorización se considera una tensión entre lo experiencial-lo teórico y lo contextual. Desde esta perspectiva, se propone tener presente algunas recomendaciones:

- No precipitarse, es decir, darle tiempo al surgimiento de las nuevas ideas que permita interrelacionar los hechos y retomar relaciones no consideradas en una primera instancia.
- No presionar el pensamiento, es decir, permitir la fluctuación mental.
- Estimular la autoconfianza, no dejarse vencer por los temores de incapacidad frente a un proceso que se ha ido construyendo.
- Permitirse crear modelos, innovar, re-crear lo existente. En ocasiones el uso de analogías, metáforas y/o símiles resulta interesante.
- No temerles a las contradicciones que pueda encontrar entre lo conocido y lo sabido, es la oportunidad para romper esquemas.
- Leer y re-leer el material. En ocasiones el patrón emerge en la primera lectura, pero en otros casos sólo después de muchas lecturas.
- Leer el material desde diferentes perspectivas, es decir, explorar múltiples posibilidades.

De todas formas, una buena categorización deberá ser tal que exprese con diferentes categorías y precise con propiedades adecuadas lo más valioso y rico de todo el trabajo de campo. Es, pues, encaminar con paso firme hacia el hallazgo de teorías sólidas y bien fundamentadas.

Por ello, la definición inicial de categorías se desarrolla en dos momentos básicamente. El primero, en la casilla de categorización del diario de campo que se propone, se ejecuta las primeras aproximaciones de definición de categorías. Posteriormente, el o los docentes investigadores se desplazan con todo el material y valoran el proceso hasta ahora desarrollado para registrar desde otra perspectiva la información en el *cuadro de definición de categorías* que se propone, pues, se espera que se argumente más sólida y ampliamente la definición de las categorías y, así, continuar con ese tejido de red de relaciones entre las múltiples categorías halladas.

Cuadros para el proceso de análisis e interpretación: en la etapa posactiva del ciclo de la investigación educativa trascendental, cada equipo de docentes investigadores se enruta por la incesante búsqueda del sentido y el significado de las acciones, los gestos, los actos y dichos observados y registrados en su material de recolección de información (el diario de campo), pues, como afirman, Cohen y Manion⁵, los datos no son para aprenderlos; se trata de usarlos de manera que se pueda reconstruir la situación que el caso describe y que se introduzca en la problemática del mismo. Los datos no son, pues, más que el punto de partida para que entre los diversos actores se genere la comprensión, y la explicación de la problemática objeto de estudio.

Para tal efecto se proponen los siguientes cuadros porque facilitan el proceso de análisis e interpretación en ésta etapa del ciclo de la investigación educativa trascendental. No obstante, se recomienda hacer uso de la creatividad y la habilidad de los docentes, puesto que pueden plantearse otras propuestas que permitan llevar a cabo el desenlace de la etapa posactiva.

**PROCESOS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EN LA
I. E. T. COMO MÉTODO DE ESTUDIO DE CASO
CUADRO DE DEFINICIÓN DE CATEGORIALES**

CÓDIGO	CATEGORÍAS	DATOS SIGNIFICATIVOS- TEXTOS-TESTIMONIOS	DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

**PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EN LA
I. E. T. COMO MÉTODO DE ESTUDIO DE CASO
CUADRO DE RELACIONES CATEGORIALES**

CATEGORÍA # _____
NOMBRE _____

CONSIDERACIÓN ANALÍTICA-ARGUMENTATIVA E INTERPRETATIVA	TENDENCIA	DATOS SIGNIFICATIVOS- TEXTOS-TESTIMONIOS	ACTOS INTERVISTANTE	INTERVISTADO O TÉCNICA

3.1.5 Codificación y determinación de relaciones categoriales

Codificar es asignarle un número, símbolo o color a las categorías que se han definido. Es un proceso fácil y necesario para establecer las relaciones de integración, articulación y/o complementación entre las categorías. Es decir, es el arte, el tejido de la red de relaciones intercategoral de todo el proceso.

3.1.6 Identificación de tendencias temáticas

Una tendencia temática la definen un grupo de categorías que por su relación se articulan y se complementan para establecer propiedades definitivas acerca de la comprensión y la explicación del objeto de estudio. Veamos un ejemplo:

TENDENCIA TEMÁTICA	CATEGORÍAS
PARTICIPACIÓN	{ Adaptación Receptividad Solidaridad Disposición Diálogo Opinión Interacción
IDENTIDAD	{ Pertenencia Autoestima Lenguajes Compromiso Integración
ENTENDIMIENTO	{ Docentes Método Estrategias Intercomunicación Evaluación Receptividad

3.1.7 Construcción analítica, argumentativa e interpretativa

La construcción analítica, argumentativa e interpretativa se desarrolla en una de las casillas del formato anteriormente utilizado.

Pues bien, ahora, a la luz de los datos y del referente teórico conceptual empieza a darse una ordenación de ideas, por tanto, el docente (o docentes)

investigador se sumerge en ese gran tejido que ha ido elaborando para que con firmeza emerja la etapa final del proceso de análisis e interpretación: La teorización.

3.1.8 Teorización

La teoría es abierta porque es ecodependiente, depende del mundo empírico al que se aplica, señala Morin⁶. Pues bien, aunque la teorización se propone al final del proceso de análisis e interpretación, en la realidad ha venido desarrollándose desde la etapa inicial del ciclo de la investigación educativa trascendental como método de estudio de caso. Así se ha expandido un verdadero juego con las ideas; por ello, escenas, actos y actores se han entrecruzado y han sido atravesados por la interpretación para ganarle comprensión y explicación a la situación que ha sido objeto de estudio.

Frente a la comprensión/explicación, Morin⁷ considera que nuestra actividad cognitiva cotidiana funciona según una dialógica de comprensión/explicación. Afirma que "el conocimiento sociológico necesita una dimensión comprensiva para conocer las significaciones de las situaciones y acciones vividas, efectuadas, percibidas, concebidas por los actores sociales, individuales y colectivos".

La comprensión, continúa el autor, es el "modo fundamental de conocimiento para cualquier situación humana que implique subjetividad y afectividad y, más centralmente, para todos los actos, sentimientos, pensamientos de un ser percibido como individuo/sujeto. [...] comprensión es un conocimiento empático/simpático de las actitudes, sentimientos, intenciones, finalidades de los demás; es aportada por una mimesis psicológica que permite reconocer, sentir incluso en uno mismo lo que siente alguien diferente de uno mismo. Es decir, la comprensión siempre comporta una proyección (de uno hacia los demás) y una identificación (de los demás con uno), doble movimiento de sentido contrario que forma un bucle".

De otro lado, propone que la comprensión debe ser combinada, por una parte con procedimientos de verificación (por los riesgos de error e incomprensión), y por la otra con procedimientos de explicación. En este sentido, precisa que "explicar es descubrir los elementos simples y las reglas simples a partir de las que se operan combinaciones variadas y las construcciones complejas"⁸.

Finalmente, señala que la “comprensión y explicación pueden y deben controlarse, complementarse mutuamente (sin por ello eliminar su antagonismo) y remitirse una a otra en un bucle constructivo de conocimiento. La explicación no podría finalmente explicarse a sí misma [...], la comprensión no podría finalmente comprenderse a sí misma [...], pero pueden ayudarse mutuamente a conocerse”.

Pues bien, en la etapa posactiva de la investigación educativa trascendental como método de estudio de caso, la tensión comprensión/explicación se intenta organizar en un todo, para demostrar-nos, para la comun-unidad, para posibilitar-nos emprender nuevos órdenes en las prácticas socio-educativas. En este sentido, nuevamente, la percepción, la contrastación, la comparación, la ordenación y la integración se nutren dándole el sentido y el significado a la realidad estudiada a través del proceso de investigación desarrollado.

Acercas de la teorización, Glaser y Strauss, por ejemplo, proponen la “teorización enraizada”, afirman que ésta es el análisis de la información, paralelo al diseño de la investigación. En ella, la elaboración teórica y la recogida de la información están relacionadas dialécticamente.

De otro lado, Goetz y LeCompte, plantean la “teoría enraizada en los datos”, estiman que la elaboración de la teoría enraizada puede considerarse como una fase posterior a la interpretación de los datos. Es una fase de conceptualización creativa y progresiva en la que las ideas propias de los investigadores emergen a partir de las evidencias proporcionadas por los datos.

De todas formas, para el desarrollo de la teorización se requiere un pensamiento muy divergente y con un gran talento artístico y creativo. La metáfora, el símil y/o la analogía son medios que posibilitan fecundas e inimaginables relaciones discursivas en un proceso de teorización.

3.2 Proposición

Así las cosas, como una consecuencia del anterior proceso, cada equipo de docentes o el docente investigador, delinea una propuesta dentro de los presupuestos de lo que puede ser una pedagogía, una didáctica o un currículo alternativo e innovador de

acuerdo con el objeto de estudio, como una respuesta, entre múltiples, para la solución y/o mejoramiento del estudio de caso investigado en el aula, en la institución o en la comunidad en general, porque en palabras morinianas: “todo recomienza de nuevo con una posibilidad de novedad”.

A manera de ejemplo, se nominan los lineamientos contemplados en una propuesta educativa que surge después de llevar a cabo el proceso de la investigación educativa trascendental como método de estudio de caso. Es en esencia, un modo adecuado de lo propositivo, en tanto, se fundamenta en un contexto investigativo real, un contexto reflexivo-crítico y un contexto de posibilidad-viabilidad.

3.2.1 Lineamientos de una propuesta educativa

- PRESENTACIÓN
- JUSTIFICACIÓN
- OBJETIVOS
 - General
 - Específicos
- POBLACIÓN BENEFICIARIA
- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL
 - Epistemológica
 - Antropológica
 - Pedagógica
- FUNDAMENTACIÓN DE LA DINÁMICA CURRICULAR
 - Gestión de los procesos:
 - Administrativos y Organizacionales
 - Didácticos
 - Relacionales
- ESTRUCTURA TEMÁTICA
 - Contenidos Temáticos
 - Estrategias de Desarrollo
 - Estrategias Metodológicas
 - Estrategias de Seguimiento y Evaluación

Ahora bien, en cuanto a la FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL, se espera que se especifiquen los postulados epistemológicos⁹, antropológicos¹⁰ y pedagógicos¹¹ que fundamentan la propuesta alternativa. En la siguiente gráfica pueden apreciarse algunas categorías, no obstante pueden considerarse otras, según las diversas necesidades del caso específicamente estudiado.

En cuanto a la FUNDAMENTACIÓN DE LA DINÁMICA CURRICULAR, se espera determinar claramente el desarrollo de la gestión de los procesos

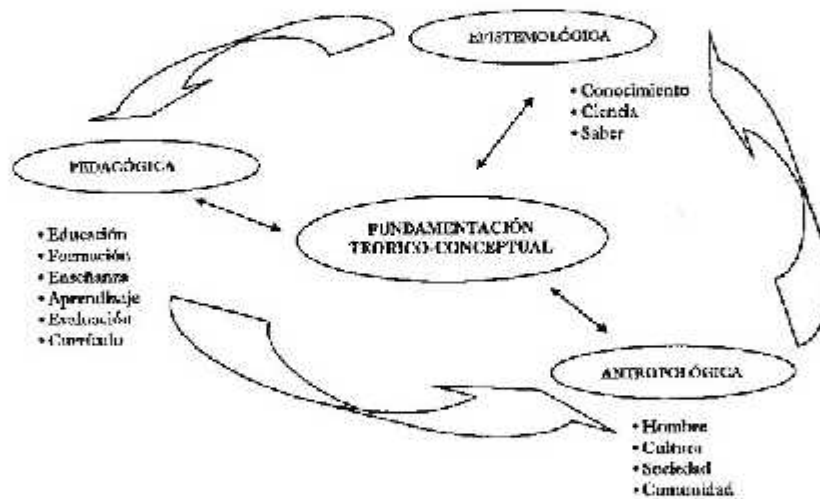
relacionales en tres funciones básicamente: La función de: *El maestro al enseñar-el estudiante al aprender, el directivo al gestionar y finalmente, de la comunidad al participar.*

En términos de Foucault¹², "la gestión constituye "la mejor forma" de dirigir las instituciones educativas". La gestión constituye un discurso profesional y profesionalizante que permite a quienes la pronuncian y a sus titulares reclamar para sí, en exclusiva determinados tipos de dominio (dirección de la organización y adopción de decisiones) y un conjunto de procedimientos que convierten a los demás en (subordinados), quiéranlo o no, en objetos de ese discurso y receptores de los procedimientos.

En esta forma de gestión, continúa el autor, el poder no está confiado por completo a alguien que deja ejercerlo

sólo sobre los demás de manera absoluta; en cambio, todos están atrapados en esta máquina, tanto quienes ejercen el poder como quienes están sometidos a él. En consecuencia, "la gestión es una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control. [...] La gestión constituye un medio para un fin y quienes en ella participan también son medios".

Esencialmente, "la gestión constituye "la mejor forma" de dirigir las instituciones educativas", en tanto, hace enmudecer cualquier discusión sobre las posibilidades de organización, desempeña un papel clave en el proceso de marcha de reconstrucción del trabajo docente, permite lograr un papel más férreo y preciso sobre los procesos de enseñanza, se convierte en un mecanismo para la reforma de las escuelas y la disciplina de los profesores y, por último, constituye una concepción omni-abarcadora.



EN TORNO A LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS

Capítulo Segundo 6, 1998



En la anterior gráfica se representa la gestión de los procesos contemplados en la FUNDAMENTACIÓN DE LA DINÁMICA CURRICULAR propuesta.

Para concluir, frente a la ESTRUCTURA TEMÁTICA, puede contener una expresión inspirada en los planteamientos curriculares de diversos autores como Abraham Magendzo con el currículo problematizador, Lawrence Stenhouse con el currículo como proceso investigativo, Donald Lemke con la propuesta de currículo flexible, Gimeno Sacristán con el currículo comprensivo y, también propuestas de autores nacionales como Nelsón Ernesto López, Marco Raúl Mejía y J. V. Rubio, entre otros, con el denominado currículo con pertinencia social y pertinencia académica, con los llamados procesos de De(s)construcción y con los planteamientos de la pedagogía del caos, respectivamente.

De todas formas, se considera que las anteriores propuestas aunque son válidas, no son las únicas y

tampoco se excluyen mutuamente. Lo verdaderamente importante es la claridad que se tenga frente a los planteamientos que se desean incluir en los lineamientos de la propuesta propia; es pues, un lugar ideal para hacer uso de la imaginación y de la creatividad, para establecer relaciones nuevas, a lo mejor no imaginadas, en suma, para re-crear lo establecido. Así lo sugiere Morin¹, "las culturas modernas yuxtaponen, alternan, oponen, complementarizan una gran diversidad de principios, reglas, métodos de conocimiento (racionalistas, empiristas, místicos, poéticos, religiosos, etc.)".

De otro lado, se estima que la anterior figura representativa denominada *Acercas del Currículo*, puede iluminar o acompañar algunas bifurcaciones del recorrido en ese proceso de construcción de propuestas, pues, decantando las múltiples formas de entender, de percibir, de querer y de actuar se configuran estilos profesionales o tradicionales diferenciados con cierta coherencia y sello particular.

ACERCA DEL CURRÍCULO



¹ ANGUERA, M. T. Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa. Revista investigación educativa, vol. 3, # 6, páginas 127-144. 1985.

² Aldeman y otros, citado por COHEN, Louis. MANION, Lawrence. Métodos de investigación educativa. Editorial Muralla. Madrid, 1990. p.194.

³ GUEDEZ, Víctor. Educación y proyecto histórico-cultural. Fondo editorial. Vicerrectorado Académico Universidad Nacional Abierta. P.51.

⁴ Véase a MORIN, Edgar. El Método III. El conocimiento del conocimiento. Ediciones Cátedra. Madrid, 1993. P.134 "La consciencia es por tanto nueva comunicación, al mismo tiempo que nueva separación y nueva distanciamiento de sí a sí, de

sí a los demás, de sí al mundo. En esta nueva comunicación/distanciación va a permitir ella el examen, el análisis, el control de los diversos componentes de la unidad compleja que es el acto humano de conocimiento (la representación, la percepción, el lenguaje, la lógica, el pensamiento). Va a permitir la introspección y el auto-análisis; va a permitir la integración del observador/conceptuador en la observación y la concepción. La consciencia se muestra capaz de retroactuar sobre el espíritu, modificarlo, reformarlo, reformando con ello al ser mismo".

⁵ Ob. Cit., COHEN, Louis. MANION, Lawrence. Métodos de investigación educativa. Editorial Muralla. Madrid, 1990. P. 11

⁶ "Lo propio de la teoría es admitir la crítica exterior, según reglas aceptadas por la comunidad que mantiene, suscita, crítica a las teorías. [...] La teoría vive de sus intercambios con el mundo: Para vivir metaboliza lo real". Véase, MORIN, Edgar. El Método IV. Las ideas. P.135-136.

⁷ Véase MORIN, Edgar. El Método III. El conocimiento del conocimiento. P. 157-166

⁸ Véase, MORIN, Edgar. El Método I. La naturaleza de la naturaleza. P.118.

⁹ La epistemología no es un punto estratégico a ocupar para controlar soberanamente todo conocimiento, rechazar toda teoría adversa, y atribuirse el monopolio de la verificación y, por tanto, de la verdad. La epistemología no es pontificia ni judicial; es el lugar tanto de la incertidumbre como de la dialógica. La epistemología tiene necesidad de encontrar un punto de vista que pueda considerar nuestro propio conocimiento como objeto de conocimiento. Todo ello nos incita a una Epistemología abierta. Véase, MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. P.71-75

¹⁰ De hecho, hemos llegado en un momento del desarrollo de las ciencias en el que las nociones de hombre, vida, cosmos, realidad son reclarificados y reproblemalizados a la vez. [...] Nos hallamos en un momento de la era planetaria en el que se plantean, de forma cada vez más aguda, los problemas antropológicos capitales de la aventura humana sobre el planeta Tierra. Véase, MORIN, Edgar. El Método IV. Las ideas. P.100.

¹¹ Mélich (1994), filósofo de la educación que ha tomado como objeto de reflexión al proceso educativo, afirma que la pedagogía es la actividad de enseñar en la escuela, de culturizar en el hogar, de educar o incluso adoctrinar o domesticar en otros escenarios, a través de múltiples acciones pedagógicas, englobadas como prácticas instructivas, formativas, adoctrinadoras-domesticadoras y educativas que tienden a la modificación de conductas y comportamientos de un modo espontáneo como una necesidad impuesta por la misma naturaleza del fenómeno educativo que vislumbra la comprensión y otras explicaciones de las interrelaciones socio-educativas de la vida diaria, es decir, que revela, una educación en la vida cotidiana. Véase, MELICH, Joan-Carles. Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Editorial Anthropos, 1994.

¹² BALL, J., Stephen (compilador). La gestión. Un análisis ludista. En Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid, Ediciones Morata. 1994.

¹³ Véase, MORIN, Edgar. El Método IV. Las Ideas. P.21.