



Metodología de Investigación Educativa. Algunos antecedentes y procedimientos

Educational Research Methodology: Some Background and Procedures

Alma Elisa Delgado Coellar¹

Jorge Luis Rico Pérez²

Resumen

El presente plantea los escenarios para desarrollar investigación educativa a partir de diferentes perspectivas metodológicas que abonan en la reflexión del sujeto/docente sobre la observación, recuperación de información, sistematización y análisis de sus diferentes contextos. Desde esta perspectiva, se busca generar una transformación epistémica, en el docente partiendo de su incidencia sobre el fenómeno educativo para analizarlo y en el marco de una actuación sobre del mismo desde una dinámica que incida en la transformación. Se presenta un contexto teórico y diferentes metodologías de investigación educativa, tales como: etnografía, etnometodología, sistematización de experiencias, investigación-acción.

Palabras clave: Investigación educativa; metodologías cualitativas; etnografía, etnometodología, sistematización de experiencias, investigación-acción.

1. Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Universidad Nacional Autónoma de México. Mail: delgadoelisa@cuautitlan.unam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2213-7708>

2. Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Universidad Nacional Autónoma de México. Mail: jricop25@gmail.com

Abstract

This work presents scenarios for developing educational research from various methodological perspectives that contribute to the teacher/subject's reflection on observation, data collection, systematization, and analysis of their different contexts. From this perspective, the goal is to foster an epistemic transformation in the teacher, starting from their involvement in the educational phenomenon to analyze it and act upon it within a dynamic that promotes transformation. A theoretical framework is provided, along with different educational research methodologies, such as ethnography, ethnomethodology, systematization of experiences, and action research.

Keywords: Educational research; qualitative methodologies; ethnography; ethnomethodology; systematization of experiences; action research.

Introducción

Actualmente nuestra sociedad está atravesando por una crisis civilizatoria, la cual, de acuerdo con Buxarrais (2003), conlleva al hecho de llegar a culpar a la escuela y, por ende, a los propios docentes, esto tiende a obviar la verdadera naturaleza y origen del problema. De hecho, refiere dicho autor que los actuales problemas de la sociedad, demandan una orientación ética de los principios que las regulan, lo cual trasciende con mucho aquello que aporta actualmente la ciencia y la tecnología. Al respecto Morín (2002) refiere también que el desarrollo económico debiera supeditarse a la de un desarrollo humano y no a la inversa como pareciera estar ocurriendo y que “debemos cambiar y ser sujetos de la aventura humana”. En tal contexto, el estudio del fenómeno educativo se constituye ahora en un asunto con numerosas facetas interpretativas, una de las cuales se relaciona con las características de la práctica educativa que desarrollan los docentes y estudiantes, entendida esta, de acuerdo con Carr W. y Kemmis S. (1988) como “un es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social” (p.16).

Por su parte, de acuerdo con Jiménez I. (1982) aquella puede ser concebida como:

“una realidad determinada bajo la que la misma cobra forma y... que.... sobre la base de las necesidades de reproducción del sistema económico social vigente,...transmite conocimientos acabados,... desarrolla hábitos de repetición y limita el desarrollo de medios de producción intelectuales en quienes participan dentro del proceso educativo”. (Jiménez, 1982, s.p.)

Para Kemmis & Mc Taggart (1992) una manera de re plantear los desafíos críticos al fenómeno educativo consiste en volver constantemente a la relación entre educación y escolarización. Ello, en tanto que la escolarización es la forma institucionalizada de las ideas y las esperanzas que una sociedad deposita en la educación. Al respecto, se buscaría que dichas escuelas sean capaces de alentar la búsqueda de valores de todo tipo. Sin embargo, resulta pertinente comenzar por preguntarse si es que realmente las formas o prácticas particulares de la escolarización son educativas o si estas más bien se dan a la tarea de negar los mismos valores y propósitos que desde la perspectiva de la educación se buscaría alentar.

Los autores antes referidos han propuesto además que, dentro de la cotidianidad desarrollada por los docentes se genera un proceso al cual se le conoce como institucionalización y que se refiere a:

“una especie de cultura organizacional, la cual posee características distintivas propias y la identifican u orienta en su actuar, compartiendo valores y creencias particulares, mismos que, a su vez influyen en todas las acciones de quienes participan y que, dentro de tales procesos- la labor de una escuela, una clase o todo un sistema educativo-es producto de la historia: es producto de una serie de luchas entre personas reales, ideas reales, modos reales de trabajar y modos reales de organizar el trabajo”. (Kemmis & Mc Taggart, 1992, s.p.)

Al respecto se enfatiza el hecho de que es posible llegar a descubrir que tan sólo ciertos elementos de nuestro lenguaje en torno a la educación están tomados de nuestras afirmaciones teóricas más explícitas (por ejemplo, nuestras teorías acerca del valor real de la educación como medio de ilustración pueden no encajar nada bien con nuestras opiniones específicas

acerca de las funciones selectivas de los métodos de evaluación). Asimismo, afirman, que nuestras teorías generales acerca de la educación no se correspondan con nuestras prácticas o nuestras opiniones generales acerca de la educación pueden verse contradichas por las formas específicas de organización de la escuela.

Para autores como Magdalena Merbilhaa (2017) la educación está en crisis, porque en sus concepciones iniciales contraponen tres ideas que de manera aislada parecen lógicas, coherentes y pertinentes, pero que articuladas entre sí, aparecen como contradictorias.

En el corazón mismo de cómo se conciben los colegios está el origen del problema de la crisis actual de la educación. Desde que se concibieron los colegios se les piden tres cosas: se les pide que “socialicen” que preparen a los niños para ser parte de la sociedad establecida y que encajen; lo segundo que se les pide es que conecten a los niños con esas cosas que deben ser conocidas, esa verdad, eso se conoce como academicismo; y lo tercero que se les pide es que permitan y dejen salir aquello que está en el interior del niño, que lo dejen en libertad para que florezca, eso se conoce y es el origen de todas las teorías progresistas. Entonces, el gran problema es que las tres cosas son fantásticas [...] pero son incompatibles. Yo no puedo socializar y meterle contenidos al niño para que encaje en el molde de la sociedad si le enseño mucho acerca de aquellos contenidos que merecen ser conocidos, de esas verdades, porque entonces estas verdades humanistas lo van a hacer disentir y considerar que el molde es un poco chico, que el molde es un poco grande, que el molde no les gusta. Por otro lado, no puedo dejar al niño libre para que florezca si tengo que meterle contenidos para que encaje en el molde social, no puedo dejar al niño libre para que florezca cuando hay contenidos que “debe conocer”. Las tres cosas son incompatibles, las tres cosas pueden ser válidas. (Merbilhaa, 2017, min. 4:28)

Además, como se señala anteriormente se plantea una dicotomía entre la teoría educativa esperada y los sucesos, el acontecer cotidiano y el vaivén de operación de la educación, en todos sus niveles y en diferentes dimensiones con los sujetos que la viven y modelan en la práctica cotidiana.

Desarrollo.

Stenhouse y sus aportaciones a la investigación educativa

Uno de los autores más controvertidos e influyentes del movimiento pedagógico de los últimos tiempos ha sido, sin lugar a dudas, Lawrence Stenhouse, cuya tesis central aludía en todo momento a una real

“conexión que existe o debe existir entre el saber escolar, el mundo extraescolar y la importancia del diálogo, entre otros aspectos articulados a un verdadero aprendizaje”. (Stenhouse, L., s.p.)

Este autor, junto con otros colegas de la University of East Anglia, crearon hacia los años setentas el CARE (Centre for Applied Research in Education) mismo que cobró una importante reputación tanto a nivel nacional como internacional en el Reino Unido, como resultado del trabajo desarrollado en relación a diversos aspectos sobre la problemática que suele acontecer al interior de las escuelas, en el contexto del compromiso de los docentes quienes podrían contribuir a profesionalizar su actividad, a través de convertirse en investigadores de su propia práctica.

La influencia de Stenhouse fue tal que, uno de sus méritos adicionales, sería la de influir sobre otros colegas cercanos que trabajaban en el CARE, para que se interesasen en el diseño de varios proyectos de investigación sobre asuntos diversos que tenían relación con su trabajo académico cotidiano. Así, mediante una serie de proyectos de esta índole este autor fue ganando identidad y credibilidad como docente e investigador, hasta la fecha en que aconteció su deceso (septiembre de 1982), estando en plena cúspide de su carrera intelectual, dejando todo un legado de ideas transformadoras en el campo de la educación. Cabe destacar el hecho de que, dentro del CARE, Stenhouse escribió hacia el año de 1975 una importante y reconocida obra: “An Introduction to Curriculum Research and Development, la cual era producto de sus investigaciones iniciales sobre el currículo y, daba pauta incipiente a un nuevo enfoque que guardaba relación con otros estudios de investigación que tenían aplicación para beneficio de la mejora educativa en el aula y las escuelas.

El pensamiento y contribución principal de este grupo de investigadores liderado por Stenhouse giraba en torno a concebir la aplicación de la investigación en la acción, concibiendo dentro de una relación estrecha a la teoría con la práctica, Para ellos, la educación debía pasar a mostrar un verdadero interés en el rendimiento de los estudiantes. Para ello, Stenhouse consideraba necesario e imprescindible el hecho de llegar a estar en posibilidad de conocer con mayor claridad tales cambios, rendimiento o conducta de los estudiantes, dado que, según ellos “antes de enseñar hemos de decidir cuáles serán estos cambios

” y.....-por supuesto- lo que hay que hacer para lograrlo.....en tanto que, el fin de la educación no es conseguir unos objetivos determinados sin saber por qué, sino proporcionar acceso al conocimiento y, con ello, facilitar la comprensión de lo que debe ser aprendido para que el estudiante sea capaz de permanecer fuera de la autoridad del profesor y de descubrir un conocimiento, de manera autónoma”. (Stenhouse, L., s.p.)

Las implicaciones de lo que aportaban por ese entonces este grupo de investigadores serían muchas, pero una de ellas, quizá la más relevante, sería la insistente propuesta innovadora acerca de que los docentes deben asumir un papel activo, de actuación no solo en la enseñanza, sino en los procesos de investigación educativa de manera sistemática y por tanto, reflexiva.

Fue así como se comenzaban a sentar las bases para transitar hacia nuevos derroteros, desafiando las viejas costumbres de concebir que debían ser los investigadores “externos” quienes se abocaran a estudiar aquello que los profesores hacen cotidianamente en su accionar, para pasar al pugnar por promover que sean los docentes quienes se dieran a la tarea de investigar su propia práctica para estar en mejor posibilidad de contribuir a desarrollar una actividad más reflexiva y profesional. Ello, a través de diseñar modelos pertinentes que fuesen capaces de tomar en cuenta las variables específicas que influyen dentro del proceso educativo. Con ello, Stenhouse contribuyó a otorgar un nuevo enfoque al modo de elaborar, desarrollar y aplicar los contenidos del currículum, como un aspecto nodal, tanto para fomentar el aprendizaje auténtico del alumno, así como para incidir en el aspecto formativo del docente, afirmando que “serán los

profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola”. Dentro de otra de sus obras: *La investigación como base de la enseñanza (Research as a basis for teaching)* editada en 1985, Stenhouse presentaría diversos avances investigativos relacionados con lo antes expuesto, donde el tema central versaría sobre sus concepciones y significado de la investigación en las escuelas, en relación con el desarrollo curricular, como fundamento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación hacemos una breve síntesis del pensamiento de Stenhouse (1987), en relación con sus aportaciones en el tema de la investigación educativa:

1. La investigación debe ser concebida como una indagación sistemática, basada en la curiosidad y en un deseo de comprender, la cual puede estar sustentada en una determinada estrategia, donde la autocrítica continua permite hacer una valoración sobre el accionar de los individuos. En dicho proceso, el profesor no se limita a enseñar los contenidos curriculares, sino que se preocupa permanentemente por la o las formas idónea de enseñarlos, así como por el resultado y la respuesta diferenciada de sus alumnos. Es decir, se da a la tarea de investigar sobre su propio accionar, con el fin de conocer y retroalimentar lo que hace.
2. La investigación educativa se realiza en el contexto de un proyecto educativo orientado a comprender y enriquecer la labor educativa desarrollada. Se trata por lo tanto de una acción donde las aulas se constituyen en una especie de laboratorio y donde los investigadores son los propios profesores que comprueban de manera sistemáticamente la teoría y práctica educativa. A través de ello, según el autor referido, se consigue una mejora en el arte de enseñar por parte de los profesores, como resultado del reforzamiento de su juicio, a través de tomar la acción educativa como hipotética y experimental, así como de comprobar su validez en la práctica cotidiana.
3. Para Stenhouse, la investigación perfecciona la enseñanza bajo dos condiciones: A) A través de ofrecer hipótesis susceptibles de ser comprobadas en el aula y b) Ofrece descripciones detalladas que logran enriquecer el contexto específico bajo el cual discurre la realidad educativa.
4. Dado que los ejecutores de la investigación en la acción son los docentes, es imprescindible que estos conozcan lo que está llevando a cabo, por lo que se demanda que sean ellos mismos capaces de identificar las ideas y su respectivo discurso, permitiendo ir conformando un criterio así como

una visión amplia acerca del conocimiento y del proceso educativo, Además, todo ello proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje.

5. Las propuestas de Stenhouse sobre la investigación educativa constituyen una combinación del pensamiento pedagógico y de la experiencia del docente, en tanto que sugieren la necesidad de un marco flexible para experimentación e innovación dentro del aula, con involucramiento de los distintos actores.(Stenhouse, 1987)

De acuerdo con lo antes expuesto, resulta posible identificar nuevos modos de comprensión de la educación. Además, desde esta perspectiva, se hace patente la interconexión entre teoría-pensamiento del profesor-acción, de tal suerte que, el pensamiento educativo debe servir para analizar y cuestionar la propia práctica, dándole las herramientas epistémicas, metodológicas y axiológicas para comprobar el valor de la investigación y de la teoría, en un proceso de enseñanza que hay que reorientar constantemente.

El proceso aludido líneas arriba, podría también llegar a incidir, paulatinamente, para ir transformando los modelos educativos obsoletos, por la sencilla razón de que comienza y se construye sobre el conocimiento real de las y los profesores, toda vez que se dirige a preocupaciones reales, asociadas a procesos complejos ocultos de la vida del aula, orientando su intención hacia la profesionalización, autonomía y desarrollo de los docentes, a través de articular y auto regular su práctica (arte informado por la razón) y al de aprendizaje (búsqueda y logro de significados personales). Asimismo, ello puede conllevar al hecho de acceder a un mayor compromiso con los problemas de la práctica y con las necesidades de aquellos a los que sirve. En otro sentido, otra implicación derivada de lo anterior es la apertura a nuevas concepciones sobre el acto de evaluar, por cuanto que su enfoque se orienta hacia nuevos aspectos tal como lo es el arte de identificar dinámicas, y no sólo los resultados pretendidos por el modelo de objetivos. En tal contexto, las posibilidades de innovación se orientan a

tratar de ofrecer un currículum adecuado para cada caso, en un contexto social concreto, de acuerdo con el “propio progreso del profesorado, la oportunidad de conjuntar teoría y práctica y la transformación de la propia organización institucional de la educación en algo más flexible y democrático”. (Stenhouse, 1987)

Por todo ello, es posible asentir que Stenhouse pertenece a una corriente pedagógica que intenta teorizar y sistematizar “una concepción de currículo orientada hacia la argumentación del pensamiento escolar y la experimentación del docente, a la vez que asume la práctica educativa como parte de un proyecto cuyas intenciones educativas constituyen procedimientos hipotéticos o sugerencias de enseñanza a comprobar y evaluar en clase” (1987, s.p.). Esto implica un cambio paradigmático en la concepción educativa, en tanto transforma el constructo epistemológico, metodológico y axiológico de los docentes para llevar una actuación conducente no solo a implementaciones técnico-pedagógicas, sino a intervenciones educativas que inciden en la reflexión sistematizada de la práctica educativa, con los actores cotidianos, con quienes se construye el acto educativo. Esta postura, transforma la visión ontológica -los principios y fines de la educación-, en sí mismos.

Algunos procedimientos metodológicos

En lo que se refiere a los procedimientos para indagar acerca de las prácticas educativas desarrolladas por los actores, cabe referir aquí algunas de ellas: por ejemplo, la Etnografía, la Etnometodología, la Sistematización de Experiencias y la Investigación Acción, entre otras. Por razones de espacio nos referiremos aquí solamente a algunas de ellas.

1. Etnografía

La etnografía es un método de investigación cualitativa que se pone de manifiesto en las ciencias sociales y humanas desde hace décadas, se ha ido perfeccionando en cuanto a las orientaciones para recoger informa-

ción, sistematizarla y analizarla. La etnografía implica un método profundo de observación, descripción y análisis de comportamientos e interacciones entre individuos, permitiendo comprender múltiples formas de vida social. De esta manera la etnografía permite una comprensión profunda de los sujetos, sus puntos de vista, interpretaciones sobre el mundo, relaciones con los demás, con los objetos que producen tanto físicos, como simbólicos, las conductas y sucesos que se derivan de las interacciones y en sí las formas de manifestación sobre el mundo.

Si bien, el método etnográfico recoge información a partir de diferentes tipos de instrumentos y herramientas, requiere un punto -o varios puntos de vista- para recuperar la información, es decir un sujeto que indaga y que a su vez mantiene subjetividades sobre el mundo. En algunos casos, recuperar información implica producirla o provocarla, por ejemplo, a través de las entrevistas, los diarios de observaciones, bitácoras, diarios de campo, así como organizarla y por supuesto, realizar el proceso de análisis-interpretación, en donde también se pone de manifiesto el sujeto cognoscente. Por ello, se conoce como un enfoque interpretativo que recae en una tradición hermenéutica y que se ha ido perfeccionando hasta constituirse como parte fundamental de metodologías de investigación en las ciencias sociales.

Para Pulido (2003 en Maturana y Garzón, 2015, p. 197): “hacer etnografía exige cubrir ambos significados del término, es decir, el proceso y el producto”. De esta manera, se observa como el método etnográfico exige una doble partida, en tanto proceso que provoca la recuperación de conocimiento social y en sí mismo como objeto resultante de los propios mecanismos mediante los que recupera información. Asimismo, el sujeto puede ser el propio sujeto que en su contexto provoque y recoja su mirada del acontecer de la realidad, a esto se le conoce como autoetnografía.

La autoetnografía como método para la investigación en ciencias sociales y humanas, tiene como cualidades: a) Permite un acercamiento a la investigación y la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural de un grupo social más amplio. b) La autoetnografía combina los métodos etnográficos para vivir la experiencia narrativa, siendo a su vez proceso y producto en sí

mismo. c) La autoetnografía, parte de un reconocimiento de que generalmente las comunidades académicas son cerradas, pero que cada persona tiene diferentes supuestos acerca del mundo -diferentes maneras de hablar, escribir, valorar y creer- y que las formas convencionales de hacer y pensar la investigación son estrechas, limitantes y parroquiales si no se considera al individuo que vive la experiencias. (Delgado y Rico, 2024, p. 30)

Los métodos etnográficos y autoetnográficos son muy diversos. Y según Pulido (2003) incluyen diversos tipos de actividades y en diferentes niveles. Podemos identificar cuatro niveles:

1. En un primer nivel se ubicarían los acercamientos iniciales y las relaciones del sujeto/investigador/etnógrafo con el campo social de estudio.
2. Un segundo nivel incluye observación sistemática sobre el campo social de estudio, tanto de las personas como de los objetos, sucesos y todo tipo de manifestaciones e interacciones del campo, tanto sociales como simbólicas; en este nivel se supone que son producidos, inducidos y recopilados a través de herramientas e instrumentos la información de análisis.
3. El tercer nivel involucra la recolección de información, pero a un nivel de profundidad mayor, en donde no solo se observan acontecimientos o interacciones, sino elementos del sentido, emoción, propósitos, sentipensares de los sujetos que actúan, es un nivel que requiere de sensibilidad frente al fenómeno que se registra.
4. Finalmente el cuarto nivel involucra los procesos de organización, jerarquización, análisis, interpretación de lo recuperado; este nivel de análisis puede conllevar distintas perspectivas o enfoques, por ejemplo, enfoque hermenéutico, semiótico, iconográfico, psicoanalítico, sistémico, etc., o la combinación de varios enfoques.

Además de los niveles etnográficos, se localizan las herramientas, instrumentos o formas desde la cual se puede abordar la etnografía. A continuación se presentan algunas de los principales herramientas etnográficas utilizadas dentro del fenómeno educativo:

A. Bitácora: es un instrumento autoetnográfico que recupera rutas del pensamiento y de observación de la realidad del sujeto que la construye, en ella, los fragmentos pueden interactuar incorporando elementos tales como: literatura (cuentos, poemas, caligramas, fragmentos literarios, citas, narraciones, ficciones...), imágenes (dibujos, garabatos, bocetos, collages, fotografías, recortes...), organizadores gráficos (líneas de tiempo, tablas, esquemas, mapas conceptuales...), objetos (fragmentos de tela, papel, boletos, fanzines, estampas, postales, bordados...), así como la construcción principal de narraciones, proyecciones sobre ideas, experiencias, sentimientos, emociones, expectativas, ideaciones, retrospectivas, prospectivas, identidades de quien lo realiza. En sí, la bitácora no es un simple diario de observación sobre acontecimientos del sujeto con una línea de tiempo unidimensional, sino que en ella confluyen diferentes tiempos articulados con formas de expresión y de manifestación sobre el mundo. El espacio de la bitácora se transforma, puede no ser solo una libreta, sino una articulación propia, convirtiéndose inclusive en un libro-arte dada su naturaleza y significación. El concepto de bitácora en sí, refiere a un taburete que se ubicaba en la proa de un barco, en donde el capitán resguardaba la brújula, los mapas, instrumentos de navegación y aditamentos personales. Es así que, la bitácora como analogía, no solo es un instrumento etnográfico, sino que se convierte en una herramienta metacognitiva en toda su expresión para incorporar toda clase de elementos simbólicos y de representación de la realidad del sujeto/o de los sujetos que la construyen; se convierte en algún punto, en una brújula, una guía y a la vez un mapa de orientación y/o ficción sobre la realidad (entendiendo la máxima “el mapa no es el territorio” o no siempre es lo que es, sino lo que *puede o debe ser*).

B. Diario de observación: es un instrumento descriptivo, casi siempre lineal sobre los principales acontecimientos observados de la realidad o fenómeno de estudio. Generalmente los sujetos que la construyen determinan las dimensiones, extensión y ámbitos de análisis del diario de observación, por ejemplo: disposición del espacio, horarios de observación, lapsos, elementos de ambientación, asistentes, descripción de actividades, interacciones, materiales, elementos utilizados, incidentes percibidos, entre otros. En general, es descriptivo, lineal y supone objetividad en las descripciones.

C. Biografía y autobiografía: métodos narrativos que se circunscriben a la subjetividad del sujeto que realiza la narración. En estos instrumentos se pueden enfatizar -a criterios del escritor- eventos, experiencias, idearios que constituyen al sujeto. La subjetividad se marca y la expresión literaria también caracterizan a estos instrumentos, que dan muestra del sentipensar de/la que suscribe. Forman parte de procesos de análisis e interpretación.

D. Entrevistas: Es uno de los métodos etnográficos por excelencia. Las entrevistas pueden ser de distintos tipos, pero por lo general se preparan para la obtención directa de información que resulta relevante de obtener por parte del investigador. También pueden suscitarse entrevistas abiertas en las que, son los entrevistados quienes dirigen y externan sus prioridades y enuncian su discurso de manera natural, este tipo de entrevistas son muy reveladoras; también pueden darse de forma mixta. Las entrevistas pueden, a su vez, ser en un solo momento, en varios momentos o durante ciclos del trabajo etnográfico.

E. Testimonios.

F. Recursos de información iconotextual: como mapas, imágenes, organizadores gráficos, tablas, esquemas, infografías, fotografías...

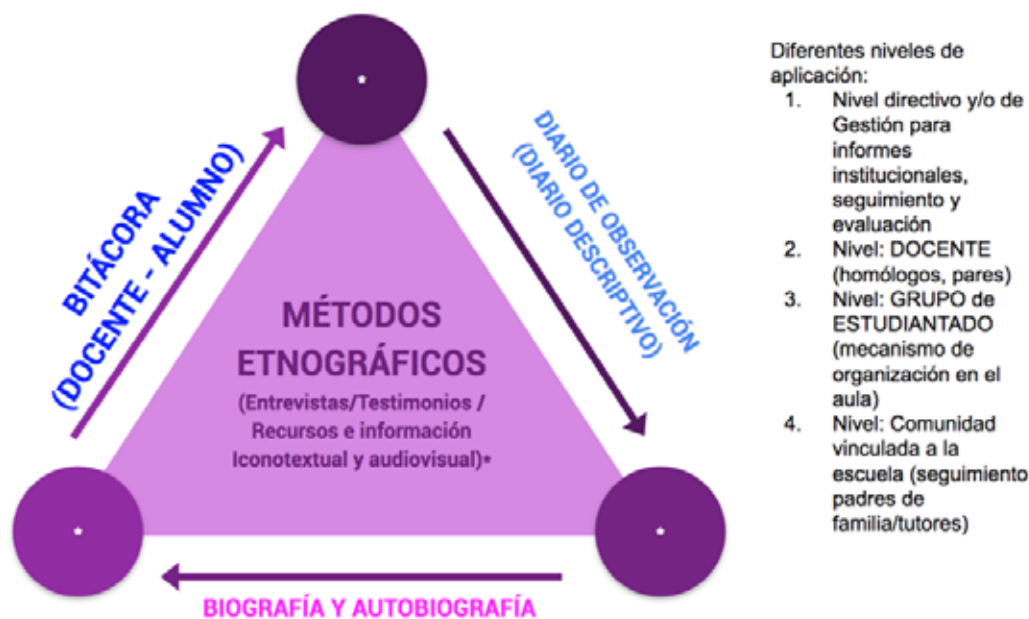
G. Material audiovisual.

H. Objetos: propios de análisis sobre el trabajo de campo, tales como producciones artísticas, artesanales, manifestaciones materiales, somáticas, etc.

Estas herramientas además se pueden aplicar en diferentes grupos de actores del fenómeno educativo, de manera sincrónica entre dichos actores o en diferentes momentos de un ciclo de observación etnográfica.

Imagen 1.

Métodos etnográficos y auto etnográficos para la experiencia educativa y diversos niveles de actuación.



Fuente: Alma Elisa Delgado Coellar, 2024.

En síntesis, son muy variados los métodos etnográficos y las formas que adquiere para el análisis de un fenómeno social, como en el caso del educativo.

Al hacer uso de la etnografía como herramienta investigativa, el docente tiene la oportunidad de desarrollar una amplia gama de estudios acerca de su contexto; sus propias prácticas, escenarios y procesos didáctico-pedagógicos. (Maturana y Garzón, 2015, p. 193)

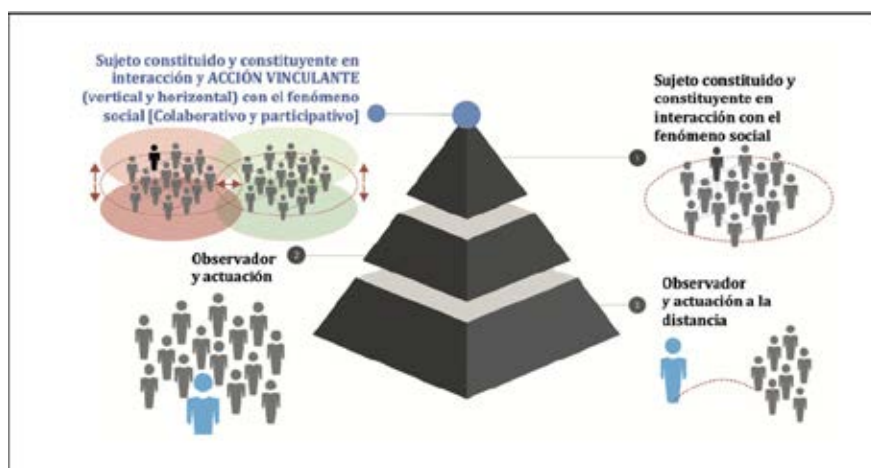
Es importante señalar, como refieren Maturana y Garzón (2015), que un estudio etnográfico en la investigación educativa no es una moda o un comodín, o recopilación e información de forma deliberada, sino por el contrario, plantearse investigación educativa desde el enfoque etnográfico implica una articulación de herramientas, procedimientos, sistematización y prácticas de análisis que permitan explicar diversos contextos edu-

cativos y no solo descripciones del fenómeno. La descripción se queda en un nivel inicial, a partir del cual, los hallazgos y las formas de observación y sistematización de lo observado permita plantear intervenciones sobre el fenómeno. De tal manera que el sujeto/investigador/docente actúe sobre el fenómeno de análisis, no solo como un observador participante, sino como un sujeto que actúa sobre la realidad.

Al respecto Velázquez y Delgado (2023) observan tres niveles de involucramiento de un sujeto sobre la realidad, el tercer nivel es el de “observador y actuación a la distancia” en donde no existe un real involucramiento con el contexto, sino que se actúa desde una perspectiva epistémica lejana al grupo de estudio; el segundo nivel “observador y actuación”, el sujeto se involucra con los sujetos, pero mantiene una distancia con los mismos a partir del nivel hegemónico que presenta; en el primer nivel el “sujeto constituido y constituyente en interacción con el fenómeno social” existe un involucramiento en múltiples dimensiones con el fenómeno, modelando y moldeándose dentro del mismo. Las autoras plantean que el nivel al que se aspira es al “sujeto constituido y constituyente en interacción y acción vinculante” de manera vertical y horizontal con el fenómeno social, esto implica un involucramiento con acción colaborativa y participativa no solo desde el grupo o contexto actuante, sino en otras dimensiones y estructuras del fenómeno social.

Imagen 2.

Niveles de involucramiento en el diseño social.



Fuente: Daniela Velázquez Ruíz y Alma Elisa Delgado Coellar, 2023, p. 98.

Cada uno de estos niveles de involucramiento implica en un proceso de investigación diferentes formas de analizar e interpretar la información recuperada a través de métodos etnográficos. Por cada nivel, por ejemplo se podría tener un diario de observación, pero este arrojaría distintas percepciones sobre el fenómeno observado, si el sujeto que lo realiza se encuentra más o menos vinculado con el contexto. Así podemos observar que la etnografía plantea tanta complejidad como involucramiento del sujeto/investigador que la proponga como proceso y como producto de una investigación social.

2. Etnometodología

La etnometodología nace en la década de los sesenta, dentro de un entorno caracterizado por una laboriosa búsqueda de sendas para el estudio de los entornos sociales, y aunque ha ganado su espacio en la cátedra y en los espacios en que se trata la metodología cualitativa, no hay muchos estudios realizados con esta herramienta que confirmen su aceptación entre los investigadores. La etnometodología pertenece a lo que algunos han dado en llamar la microsociología y se localiza dentro del paradigma interpretativo. Giddens, un crítico sociólogo neomarxista, afirma que es el estudio de los “etnométodos”. Estos son los métodos populares o de los inexpertos, empleados para darle sentido a lo que dicen y realizan los demás (Giddens, 2000, p. 111). Por tanto “... se refiere a un método que la gente posee. Es un conocimiento de los asuntos cotidianos que puede ser revelado en forma de razonamientos prácticos” (Pérez, 2006, X). Este enfoque brinda una opción de conocimiento holístico de los procesos sociales (Merlino, 2009, p. 58). Así, sin tener método o teoría propios, únicamente se limita a describir los etnométodos.

Las principales ideas fundacionales de la etnometodología provienen de las investigaciones sobre la interacción social, el lenguaje, la etnografía, la psicología social y la ciencia cognitiva. Los resultados de su aplicación han sacado a la luz estudios realmente novedosos (Firth, 2010, p. 598), haciendo sus indagaciones sobre el mundo social desde la cotidianidad, a partir del contexto donde ocurren los eventos del diario vivir. Desde investigaciones iniciales se ha evidenciado contra la “sociología profesional”, debido a que

en su descripción de los etnométodos declara no contar con teoría ni método. (Esquivel, 2015, s.p.)

3. Sistematización de Experiencias

De acuerdo con Jara O (2006) esta:

“busca enfocar las vivencias de los docentes como un tipo de procesos históricos en donde participan diferentes actores, quienes se desenvuelven en un determinado contexto económico social, político e institucional”. (Jara O, 2006, s.p.)

Con ello se pretende así intentar comprender el porqué tales procesos se desarrollan de una determinada forma u otra. Se ha reconocido que este tipo de procedimientos investigativos se suelen orientar hacia la interpretación crítica del proceso de la experiencia vivida y permite extraer aprendizajes para generar nuevos conocimientos. De esa manera, la producción de conocimientos mediante este tipo de opciones investigativas se orienta a desarrollar la capacidad creativa de pensar y no solo de repetir lo que nos dicen, por lo cual se abren nuevas posibilidades de expresar, desarrollar y divulgar los conocimientos y saberes locales, que tienen mucho que aportar al enriquecimiento del pensamiento científico (saber empírico y saber científico). En síntesis, mediante la sistematización de experiencias se busca mejorar la práctica, para estar en posibilidad de contrastar dichos aprendizajes con otras experiencias similares e interpretarlas a la luz de las teorías de tipo social, psicológicas, pedagógicas y/o epistémicas.

4. Investigación Acción

Para Stenhouse la investigación en la acción está caracterizada por círculos espirales de identificación del problema, conjunto de datos sistemáticos, reflexión, análisis, toma de acción de conducción de datos y, finalmente, la redefinición de un determinado problema. Así, el enlace de los

términos “acción” e “investigación” tiene como característica esencial la de someter a prueba ideas en práctica como significa el incremento de conocimiento sobre la mejora del currículo, enseñando y aprendiendo (Kemmis&McTaggart, 1982).

La investigación en la acción del profesor es, de acuerdo con John Elliot: “estar preocupado por los problemas prácticos diarios de la experiencia de los profesores, mejor que los “problemas teóricos” definidos por verdaderos investigadores dentro de una disciplina del conocimiento” (Elliot, 1987). Investigar está diseñado, conducido y llevado a cabo por los mismos profesores para mejorar la enseñanza en sus propias clases, a veces convirtiéndose en un proyecto de apoyo al desarrollo, en el cual los docentes establecen habilidades en el desarrollo del currículo y una enseñanza reflexiva.

Notas finales

Desde nuestra perspectiva, uno de los obstáculos de tipo epistémico a los cuales se enfrenta el accionar docente dentro de las universidades, se refiere al hecho de que, al no contar con una formación pedagógica ex profeso, los docentes suelen soslayar aspectos profundos relacionados con su accionar, lo cual les conduce a asumir posturas no siempre fundamentadas en teorías y metodologías ad hoc que sean capaces de trascender su experiencia empírica. Es decir, como tal, son carentes de una formación que les otorgue las bases para comprender distintos procesos que intervienen en la formación educativa de los alumnos (cognitivo, afectivo, social, etc.). De hecho, pareciera prevalecer un desconocimiento casi generalizado en lo que se relaciona con el hecho de querer interpretar su accionar, así como resultados y datos concretos, al margen de aspectos de tipo cualitativo, con lo cual renuncian a la posibilidad de desarrollar una visión integral sobre determinados problemas. A lo antes expuesto suele identificársele como parte de un obstáculo epistémico, que puede ser trascendido solo en la medida en que estemos dispuestos a desaprender lo aprendido y a romper viejos paradigmas impuestos, así como vencer

la resistencia al cambio. Con lo cual se estaría avanzando para dar pasos firmes que orienten nuestro accionar en el rumbo de la profesionalización docente, vía la adquisición o desarrollo de una conformación sistemática de marcos referenciales de tipo teórico y metodológico amplios.

Dentro del ámbito de la educación, uno de los primeros paradigmas que debiésemos comenzar por romper, se ubica el de la visión naturalista de los fenómenos, lo cual guarda relación con el hecho de que, durante las últimas décadas ha venido prevaleciendo dentro de nuestra sociedad una visión de corte “cientificista” en distintos ámbitos del acontecer humano lo cual, al parecer, ha contribuido a determinar las características de los fenómenos sociales. Nos referimos a la visión de la filosofía positivista, a través de la cual se establecen criterios y juicios de valor muy apegados a lo cuantificable o medible.

Lo anterior obedece a que, desde el surgimiento mismo de la visión positivista se rechazaba todo tipo de idea metafísica y se partía de reconocer como única fuente de conocimiento a aquello que resultara perceptible a los sentidos. Mediante ello, se asumía tácitamente que para acercarse al saber humano, no se podía partir de principios de validez universal, sino desde el contexto de la historia y la sociedad, donde, el estadio positivo-científico serían capaces de conducir a la humanidad a vivir en condiciones óptimas y por ello mismo habría que separar aquellas ciencias positivas que dieran certeza, con respecto a aquellas otras que no lo eran.

Otro autor, John Stuart Mill, al igual que Comte, intentó formular una teoría de la ciencia, de acuerdo a un Sistema de la lógica deductiva e inductiva, muy acorde a lo que proponía el empirismo inglés donde había venido destacando Hume, quien refería que el saber asociado al alma humana encuentra su fundamentación original en la psicología, es decir, se trataba de una especie de lógica psicológica. De hecho, distintas expresiones de la autoría de Stuart Mill siguen vigente en nuestros días y constituyen referentes importantes dentro de distintos fundamentos filosófico-lingüísticos de la lógica y de la teoría de la ciencia. Por señalar algunas de tales expresiones, podemos referirnos, por ejemplo a las siguientes: “universalidad”, “singularidad”, “concreción”, “abstracción”, “denotación” y “connotación”. Stuart Mill propone, además, diversas tesis

acerca de una ética de corte “utilitarista”, desde donde concibe, incluso, la posibilidad de medir cualitativamente aspectos subjetivos, tales como la felicidad (Delius, C, *et al.*2005).

A los anteriores, se agregan otros autores como Charles Sanders Peirce y John Dewey, quienes sostenían que conocer y actuar, teoría y praxis resultan inseparables. Si bien, Dewey rechazaba la comprensión del conocimiento como una forma de la contemplación. A este autor se le atribuye el desarrollo de posiciones epistemológicas del pragmatismo orientado hacia el instrumentalismo. Los postulados de autores como los anteriormente referidos vendrían a sufrir un cierto estancamiento en lo que se refiere a dar crédito a la filosofía como una rama del saber que justificara su propia existencia. Sobre todo, a partir de que ocurriera la primera guerra mundial, toda vez que con ese hecho se socavara la fe en la razón y la ilustración que parecían haber avanzado en dirección del progreso y que en los hechos estaban demostrando su incapacidad para oponerse a los poderes destructivos de la época. Los propios postulados de Karl Marx, Friederich Nietzsche y Sigmund Freud, mediante sus respectivas derivaciones teóricas en distintos campos como el de la economía, la ética y la psicología, vendrían a cuestionar y a poner “en tela de juicio” al poder de la razón, por cuanto que, de acuerdo con Delius C. *et al.* (2005) coincidían en que: “era evidente que el sujeto seguro de sí mismo no era el responsable de ámbitos centrales de la autocomprensión humana, sino que los dueños de la situación eran fuerzas ciegas” (Delius, C, *et al.*2005)

Resulta importante reflexionar con respecto a la naturaleza de aquellos fenómenos que, como el que ahora nos ocupa, caen dentro del campo de estudio de las ciencias sociales. Al respecto, cabe señalar que existen diversos estudios donde se aborda de manera amplia la diferencia entre los objetos de estudio propios de las ciencias naturales y los de las ciencias sociales, para lo cual se recomienda consultar a autores como Mardones & Ursua (1982).

Con respecto al enfoque metodológico por ser abordado dentro de la indagación en educación, Sacristan G. (1989) ha referido que

“algunos trabajos de raigambre positivista con respecto a la práctica educativa suelen conducir a desarrollar una visión fraccionada del fenómeno por

cuanto que se llega a correr el riesgo de adoptar actitudes metodológicas que lleven a hacer perder el sentido unitario del proceso que se dice querer estudiar, al parcelar la realidad en aspectos que por sí mismos y sin relación a otros carecen de significado”. (Sacristán, 1989, s.p.)

Por su parte, Max Weber (1988) ha referido que: “lo más accesible, de modo directo, a un estudio científico es la interrogante de la idoneidad de los medios frente a unos fines estipulados -por lo que- .dentro de las respectivas limitaciones de nuestros conocimientos, somos capaces de discernir los medios que nos son o no convenientes para un fin propuesto”.

Es por lo anterior que resulta sumamente importante tener presente la postura o enfoque por asumir dentro de un determinado estudio o trabajo de investigación, sobre todo, a partir de que se vislumbra la posibilidad de que sean los docentes quienes se conviertan en investigadores de su propia práctica. En tal sentido, creemos que se debería comenzar por fomentar una cultura que guarde relación con los sustentos epistemológicos de la investigación y, posteriormente, abrirnos a la posibilidad de llegar a romper viejos paradigmas impuestos.

Como se sabe, hacia finales del siglo XIX, en Europa se desarrolló un enorme interés por los problemas sociales, de tal suerte que, a partir de identificar que había profundas diferencias entre las ciencias naturales y las “ciencias del espíritu” o humanas, se pasaba a reconocer que estas últimas debían orientarse a comprender el mundo, desde una visión distinta, a la cual se le identificó como una visión interpretativa o hermenéutica (Rojas V, 2008). Cabe mencionar que a partir de ello, ha sido posible llegara a generar toda una serie de cambios y enfoques acerca de los fenómenos asociados a la actividad humana, por cuanto que, se abrió la posibilidad de acceder a una mejor comprensión de los procesos, en comparación a una visión mucho más reduccionista, derivada de la aplicación del método hipotético-deductivo-inductivo y experimental. Al respecto de acuerdo con Corenstein (1993) ha llegado a prevalecer “una desilusión por los métodos cuantitativos y experimentales aplicados a los problemas sociales (a la par de) una crisis o cambios en las visiones paradigmáticas del mundo que ocurrieron en las comunidades científica, sociológica, y educativa.” (Corenstein, 1993)

Para Kuhn T. citado por Cedeño (2001):

“el trabajo cotidiano de la ciencia se encuentra organizado en torno a un paradigma, el cual especifica la manera que tiene una comunidad científica de explicar y resolver problemas en un momento determinado”

Habermas (1972) citado por Elliott (2000) refiere que “el saber positivista de los fenómenos sociales, se basa en los intereses prácticos de la acción instrumental. Al considerar que la conducta humana está determinada de forma causal, el saber positivista puede traducirse fácilmente a reglas técnicas mediante las que se pueda manipular la conducta para alcanzar los fines deseados. Adquirir un valor instrumental como medio para ejercer el poder sobre los seres humanos. Termina diciendo que la ciencia y la ética se mueven en universos de discurso lógicamente distintos”. (Elliott, 2000)

Por otra parte, según Filck (2012) citado por Hernández (2014) los métodos cualitativos “toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable”. Para Rockwell (2014), observar lo que sucede en las aulas:

“es equivalente a enfrentarse a secuencias de interacción, en apariencia incoherentes. Sin embargo, pareciera importante estar en posibilidad de reconstruir lo que se enseña a partir del estudio de su experiencia concreta y cotidiana”. (Rockwell, 2014)

En tal contexto, surgen nuevas posibilidades metodológicas susceptibles de ser incorporadas en el campo de la investigación educativa. Sobre todo, cuando se pretende indagar acerca de la perspectiva de los actores. Sobre todo, porque en la aproximación a ello resulta muy relevante descubrir esquemas de relaciones complejas e integrales. Al respecto, Stenhouse (2004) refiere que las aulas escolares se constituyen en escenarios idóneos para los docentes que se encuentran suficientemente dotados de herramientas de tipo metodológico y quieren profundizar dentro de su propio campo de acción.

Filck (2012) citado por Hernández (2014) indica que

“los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador y de aquéllos a los que se estudia son parte del proceso de investigación”. (Hernández, 2014)

Resulta muy natural que distintos estudios relacionados con la consecución de metas y logros educativos tomen como punto de partida al docente, ya sea, desde el punto de vista de sus características particulares o bien desde la perspectiva de lo que aquel desarrolla dentro del aula (pensamientos, actitudes, creencias y valores de los profesores). Es en dicho contexto histórico donde la Pedagogía puede llegar a ocupar un papel central al momento de instrumentar los procesos de aprendizaje y enseñanza, por cuanto que permite conocer y aplicar estrategias o guías de acción con la intención de orientar dichos procesos hacia la obtención de resultados óptimos, además de proporcionar herramientas que permitan desarrollar una planificación educativa eficaz y comprender mejor situaciones asociadas a: el tipo de personas, sociedad y cultura en la que se aplica la estrategia; la estructura lógica de acuerdo a la asignatura que se imparte, la modalidad y contenidos curriculares, entre otros muchos aspectos.

Otro aspecto a considerar, es aquel que aborda Gimeno Sacristan (1989), en lo que se refiere a que, cuando intentamos estudiar algún aspecto del fenómeno educativo, resulta pertinente asumir metodologías que permitan recuperar el sentido unitario de los procesos y, por lo tanto, nos ayuden a evitar, hasta donde resulte posible, el disgregar o desarticular la realidad en distintos aspectos que, por sí mismos, y sin relación con otros, carecen de significado. En tal sentido, el autor refiere que

“la enseñanza genera unos usos específicos, una interacción entre profesores y alumnos, una comunicación personal, unos códigos de comportamiento profesional peculiares. Condición que debe buscar su articulación a los contenidos culturales que se amasan en la enseñanza institucionalizada y con los valores implícitos en dicha cultura”. (Sacristán, 1989)

Por todo lo antes expuesto, pareciera que el rol de los docentes está sujeto a nuevas demandas sociales, por lo cual resulta conveniente que aquellos aprendan a indagar, vía investigación educativa, en lo que respec-

ta a los procesos de pensamiento de los actores del acto educativo, así como sobre la manera en que ello llega a verse reflejado en el terreno de los hechos. Dentro de este proceso resulta de interés el aspecto relacionado con la forma en que lo individual permea en el ámbito de lo colectivo en el contexto universitario, así como su respectiva influencia sobre los sistemas colectivos de creencias en diversas áreas de conocimiento. Sin embargo, como se ha insistido en el presente documento, todo parece indicar que la investigación que se realiza regularmente dentro de los centros de enseñanza superior, con frecuencia, se orienta mayormente hacia aspectos de tipo utilitarista, por lo cual resulta imprescindible ya que, en aras de contribuir a profesionalizar la docencia, se otorgue una mayor importancia la investigación de corte cualitativo, a fin de llegar a profundizar en aspectos de tipo epistémico, a fin de atenuar el desconcierto y confusión que parece seguir prevaleciendo en distintos contextos.

REFERENCIAS

- Carr W. y Kemmis S. (1988). Teoría de la enseñanza de la investigación. Martínez Roca. Barcelona, España.
- Corenstein M (1993) el enfoque de la “Nueva Sociología de la Educación”
- Delgado, A. y Rico, J.L. (2024). Formación Docente Universitaria. Construcciones autoetnográficas para la docencia reflexiva. MATLANI. Revista Académica de Investigación Transdisciplinaria en Educación Superior. No. 1, Enero-Abril, 2024. <https://publicaciones.aragon.unam.mx/ojs/index.php/matlani/article/view/35/29>
- Delius C., Gatzemeier M; Sertcan D y Wunscher K et al (2005). Historia de la Filosofía. Konemann. Germany.
- Esquivel, A. (2015). La Etnometodología, una alternativa relegada de la educación. <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/193/852>
- Habermas J (1979). Communication and the evolution of society, trads. Thomas McCarty, Boston, Beacon Press
- Habermas J. (2008). Teoría Analítica de la Ciencia y la Dialéctica. Apéndice a la controversia entre Popper y Adorno. P.p. 86-143. en La Lógica de las Ciencias Sociales. Colofón S. A de C.V.
- Hernández, Y. y Guerrero, M. T. (2006). Clima y Compromiso a la Organización de Docentes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Conciencia Tecnológica, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94403208>
- Jara O. (2006). El desafío político de aprender de nuestras prácticas, C.E.P. Costa Rica.
- Jiménez I. (1982). Práctica educativa escolarizada (elementos para la construcción de un marco teórico de análisis). Perfiles Educativos, CISE; UNAM. México, D.F. Jul.-Agost.- Sept. Pg. 2-9.

- Kemmis S, y Mc Taggart R. (1992) Cómo planificar la Investigación-Acción. Barcelona: Editorial Laertes.
- Tomado de Rico, J; Rivera, R.; Rodríguez, J.C. (comp.) (2013) Antología Módulo II. El modelo de Investigación-Acción aplicado a la Docencia. Diplomado en Formación Docente. México. FESC 1, UNAM.
- Mardones J.M. y Ursua N. (1982). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante. En: Filosofía de las ciencias humanas y sociales. (Materiales para una fundación científica). Barcelona, Fontamara. Pg. 15-35.
- Merbilhaa, M. (2017). El problema de la Educación. <https://www.youtube.com/watch?v=Lvezj-XogqQ>
- Maturana Moreno, G. A., & Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 9(2), 192–205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- Weber M. (1988). El Conocimiento Objetivo de las Ciencias y la Política Sociales, en: *Sobre la Teoría de la Ciencias Sociales*. Premio Editora, S.A 3ª. ed. México D.F
- Salgado L. Ana C. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del Rigor Metodológico y Retos. Peru:LIBERABIT. P. 71-78
- Stenhouse, Lawrence (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Ed. Morata S.A.
- Stenhouse, Lawrence. (1985) Investigación y desarrollo del currículum, Morata: Madrid. pp. 194-221.
- Stenhouse, Lawrence. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Ed. Morata S.A.
- Stenhouse, L. (2004). La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata.
- Velázquez, D. y Delgado, A.E. (2023). Diseño social, ámbitos de intervención-acción. En Zarza, M.P. (Coord.) *A propósito del diseño. Reflexión y crítica desde la academia*. Universidad Autónoma del Estado de México y Bonilla Artigas Editores.



Atribución-NoComercial-SinDerivadas
Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.