

Ensayo

CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN COMO PROCESOS DE VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

CATEGORIZATION AND TRIANGULATION AS PROCESSES OF VALIDATION OF KNOWLEDGE IN QUALITATIVE INVESTIGATIONS

FRANCISCO CISTERNA CABRERA

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío, Chillán.
e-mail: fcisterna@yahoo.com y fcisterna@ubiobio.cl

RESUMEN

Las conclusiones estamentales nos permiten conocer la opinión de los diferentes sectores de población en relación con los principales tópicos de una investigación, y desde esa perspectiva representan información fundamental para validar epistemológicamente la acción del investigador que sostiene su acción en una racionalidad hermenéutica, expresada operacionalmente en los llamados “métodos cualitativos”. En este trabajo se proponen criterios para la elaboración de tipologías que permitan recopilar organizadamente la información de campo, mediante la construcción de categorías apriorísticas, procedimientos para analizar la información obtenida a partir de una acción de triangulación ascendente y dialéctica, y criterios para interpretar la información, con la finalidad de proporcionar una herramienta oportuna a quienes trabajan en educación bajo esta perspectiva paradigmática.

PALABRAS CLAVES: Hermenéutica, investigación, educación, categorización, triangulación.

ABSTRACT

The various conclusions obtained allow us to know the opinion of the different sectors of the population with relation to the principal topics of an investigation, and from this perspective they represent fundamental information to epistemologically validate the action of the investigator who bases his or her action according to hermeneutic rationale, which is expressed operationally in what is referred to as “qualitative methods”. In this paper, criteria is proposed for the production of typologies that allow an organized re-compilation of the field information by means of the construction of deductive categories; procedures to analyze the information obtained from an action of ascending and dialectic triangulation; and criteria to interpret the information, with the purpose of providing an opportune tool for those employed in education under this paradigmatic perspective.

KEYWORDS: Hermeneutics, investigation, education, categorization, triangulation.

Recepción: 21/03/05. Revisión: 30/05/05. Aprobación: 30/06/05

1. LA RACIONALIDAD HERMENÉUTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Habermas desde la década de 1960 establece que los diseños científicos y, por tanto, los modos de hacer ciencia no son política

ni ideológicamente neutrales. Existiría, en su opinión, una clara relación entre “conocimiento e interés” que guía el trabajo humano. En este sentido, Habermas distingue entre el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio (Habermas, 1986). Cada uno de estos tipos de interés se expre-

sa en tipos determinados de paradigmas y éstos, a su vez, en determinadas metodologías investigativas.

Así, el interés técnico da origen al paradigma neo-positivista que se expresa en las ciencias empírico-analíticas, de naturaleza esencialmente cuantitativa; el interés práctico da origen a las ciencias histórico hermenéuticas, de naturaleza cualitativa, y el interés emancipatorio da origen a las ciencias socio-críticas, que metodológicamente utilizan herramientas y procedimientos cualitativos, aunque también complementan sus resultados dialécticamente con datos cuantitativos.

Los postulados de Habermas y su posterior profundización en el campo de la educación por otros autores (Grundy, 1986) se han visto cada vez más desarrollados en los últimos años, lo que ha significado socializar y masificar los estudios metodológicos cualitativos, particularmente en el campo de las ciencias sociales. Ello ha implicado, entre otras cosas, la legitimación de una racionalidad distinta, la racionalidad hermenéutica.

Investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador. Así, la pretendida objetividad positivista fundada en la separación entre investigador y objeto de investigación desaparece, y se asume la cuestión de la construcción del conocimiento como un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto es el sujeto quien construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen de la propia investigación, la que luego se colectiviza y discute en la comunidad académica.

El eje conductor del acto hermenéutico es el uso del lenguaje, entendido en su doble acepción dialéctica, que lo concibe, por una parte, como la vía a través de la cual socialmente construimos la realidad desde procesos sostenidos en relaciones intersubjetivas, que configuran el dominio lingüístico y semántico que hace posible las acciones de entendimiento humano; y por otra, como medio de circulación de dicha construcción, es decir, como el acto comunicacional propiamente tal, el que a su vez, en el decir de Echeverría, “se verá asociado a los actos de expresar, de explicar, de traducir y, por lo tanto, de hacer comprensible el sentido que algo tiene para otro..., y en donde la hermenéutica como fenómeno de comunicación se constituye en la fusión de dos horizontes de sentido: aquel horizonte de entendimiento del intérprete y el horizonte del cual es portador el texto” (Echeverría, 1993).

Es a este proceso de construcción de conocimiento reconocidamente subjetivo e intersubjetivo al que se ha pretendido dar validez y confiabilidad epistemológica, esfuerzo que ineludiblemente debemos asumir todos aquellos que trabajamos desde esta racionalidad.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Un modelo de estructuración operacional de una investigación cualitativa implica un diseño que se articula en un conjunto de capítulos o secciones que en su totalidad deben dar cuenta de modo coherente, secuencial e integrador, de todo el proceso investigativo. De la misma forma, el informe de investigación expresa la presentación de dicho proceso en términos formales (Pérez Serrano, 1998).

En la tabla 1 se muestra una propuesta de estructura de investigación, con los elementos que integran cada sección, así como su función dentro del proceso investigativo y del informe de investigación.

Tabla 1. Estructura de una investigación cualitativa.

Sección	Elementos integrantes	Funciones esenciales
Planteamiento problemático	–Enunciación del campo temático en que se investiga; definición del objeto de estudio y planteamiento del problema; entrega de los antecedentes claves para contextualizar el problema que se investiga; enunciación de las preguntas de investigación; formulación de los objetivos; definición de premisas, supuestos o ejes temáticos que orientan la investigación.	Comunicar sobre el objeto de estudio, el problema concreto que se aborda, las finalidades y los ejes orientadores de la investigación.
Marco teórico	–Revisión bibliográfica; discusión teórica.	Informar una revisión reflexiva y discutida de la literatura especializada, actualizada y pertinente al ámbito temático de la investigación.
Diseño metodológico	–Declaración acerca del tipo de investigación que se realiza; declaración de la unidad de estudio y de los actores o sujetos que se estudian, con su correspondiente agrupación en estamentos (si correspondiera); definición de los instrumentos que se utilizan para recoger la información y definición conceptual y operacional de las categorías y subcategorías apriorísticas; declaración de los procedimientos centrales que guían el proceso de análisis de la información.	Dar cuenta de forma precisa, del aparato metodológico que sustenta el trabajo investigativo y le otorga validez epistemológica.
Presentación de resultados	–Presentación de resultados por cada instrumento en cada estamento; triangulación de la información.	Informar de modo organizado y coherente de los resultados de la investigación a partir del procedimiento de triangulación hermenéutica.
Discusión de resultados	–Interpretación de la información y construcción de las tesis propiamente tales que surgen desde la investigación.	Construir conocimiento.
Conclusiones	–Síntesis de la investigación; enunciación de las nuevas aperturas problemáticas que han surgido a partir del proceso investigativo que se ha realizado.	Sintetizar el trabajo realizado y recapitular en torno a las interrogantes de la investigación.

La racionalidad interpretativa, expresada en los modelos cualitativos, es abierta, y por sobre todo dialéctica, lo que implica que los procesos de investigación cualitativa no incluirían, en un estricto rigor epistemológico, la formulación de hipótesis, pues éstas

surgen de una concepción neo-positivista como respuestas anticipadas a las preguntas de la investigación, condicionando un modelo cerrado en que todo el accionar del investigador gira en torno a la contrastación de dichas hipótesis.

Desde esta perspectiva, y como una forma de estructurar el diseño investigativo, surge como propuesta heurística el uso de instrumentos conceptuales denominados “premisas”, supuestos” y “ejes temáticos”.

Las premisas corresponden a afirmaciones sostenidas sobre la base de información pre-existente acerca del problema de estudio, y que por su contundencia no necesitan su verificación, lo que les permite aportar de modo referencial en la investigación (por ejemplo, la relación que existe entre el origen socio-económico de los estudiantes y sus posibilidades de acceso a los bienes educativos en una sociedad neoliberal como la chilena); los supuestos también constituyen afirmaciones previas, pero que no cuentan con el mismo peso referencial de las premisas y, por ello, sólo pueden ser tomadas como antecedentes relativos para la investigación (por ejemplo, la relación entre el perfeccionamiento y la calidad de la docencia de un profesor, situación tan poco previsible, donde sólo se puede suponer de buena fe que quienes asisten a procesos de reciclamiento profesional tendrían que traspasar esa optimización personal a su trabajo de aula) y; los ejes temáticos no constituyen afirmaciones, sino líneas orientadoras para guiar al investigador allí donde no hay antecedentes de investigaciones previas (por ejemplo, estudios que se puedan realizar en temáticas tan poco conocidas como el rescate de una lengua nativa mediante la utilización de las TIC).

3. TÓPICOS DE INVESTIGACIÓN Y CATEGORIZACIÓN APRIORÍSTICA

Como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación, lo que se relaciona con la distinción que establece Elliot cuando diferencia entre “conceptos objetivadores” y “conceptos sensibilizadores”, en donde las categorías apriorísticas corresponderían a los primeros y las categorías emergentes a los segundos (Elliot, 1990).

Mi opinión es que los investigadores nuevos, aquellos que no tienen gran experticia en esta actividad, deben contar con la mayor cantidad posible herramientas conceptuales y operacionales para facilitar su tarea. Es en este sentido esencial que la distinción previa de cuáles son los tópicos centrales que focalizan la investigación puede resultar de ayuda fundamental, ya sea se utilicen entrevistas, observaciones etnográficas, grupos de discusión, historias de vida, análisis textuales de carácter semiótico, investigación-acción u otro tipo de métodos cualitativos.

Estos tópicos surgen dentro de la investigación a partir de la formulación de los llamados “objetivos”, tanto de aquellos de tipo

general, que son una inversión de las preguntas de investigación en términos de finalidades, como de aquellos denominados como “específicos”, que desglosan y operacionalizan los primeros.

Expresado en términos concretos, estos tópicos se materializan en el diseño de investigación por medio de las llamadas “categorías apriorísticas”, con su correspondiente desglose en subcategorías, constituyendo así la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información¹.

En una investigación en ciencias sociales el objeto de estudio son los sujetos. La especificidad del foco de la investigación está dada por el problema concreto que se quie-

re investigar. Desde este punto de vista, la investigación cualitativa siempre tiene un carácter fenomenológico que expresa la relación dialéctica que surge en la relación intersubjetiva entre las personas que conforman la unidad de estudio (Ruiz Olabuénaga, 1996). Cuando en dicha unidad concurren diferentes grupos humanos, que se distinguen entre sí por características muy específicas, ya sea por rol, estatus u otro elemento, para efectos de identificarlos y diferenciarlos, proponemos el uso del término “estamentos”².

En las tablas 2 y 3 se muestran ejemplos de categorización apriorística y elaboración de preguntas de investigación en tres estamentos distintos.

¹ Aquí hay que admitir cierta semejanza con la función similar que cumplen las variables y los indicadores en los modelos cuantitativos, pero donde la diferencia clave está en que estas categorías y subcategorías, por muy apriorístico que sea el diseño, no excluyen la posibilidad de que el investigador, a partir de su sensibilidad, incorpore los aspectos emergentes surgidos desde el propio proceso investigativo, lo que no ocurre en los primeros.

² En el campo específico de la investigación educacional, suelen expresarse como estamentos de docentes (que pueden ser subdivididos a su vez en docentes de aula, docentes directivos, docentes técnico-pedagógicos); de estudiantes; de personal administrativo y de servicio; de paradocentes y; de padres y apoderados. En función de ello, los instrumentos que se utilizan deben expresar entonces la diversidad de los estamentos a los que se aplican.

Tabla 2. Ejemplo de construcción de categorías y subcategorías apriorísticas.

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Evaluación educacional	Los procesos de evaluación de los estudiantes realizados por los docentes, no cuentan con el momento de los procesos cognitivos y metacognitivos que ellos vivencian en el desarrollo del currículo en el aula	¿Cuáles son las concepciones de evaluación educacional que subyacen en las prácticas de los docentes al momento de validar los aprendizajes de los estudiantes?	Develar las concepciones de evaluación educacional que orientan la praxis docente	Caracterizar la idea de evaluación que orientan el quehacer docente	Concepto de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Concepciones teóricas -Implicaciones prácticas
				Analizar cuál es el rol otorgado a la evaluación por los docentes en el contexto del proceso formal de enseñanza y aprendizaje	Rol de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Rol en el sistema escolar -Rol en la sala de clases
			Evidenciar las prácticas desarrolladas por los docentes en el aula para la evaluación de los aprendizajes estudiantiles	Describir los procedimientos de evaluación de los aprendizajes utilizados por los docentes	Procedimientos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Instrumentos utilizados -Frecuencia de los eventos evaluativos
				Caracterizar los criterios de evaluación de los aprendizajes aplicados por los docentes	Criterios de validación de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> -Criterios de corrección -Criterios de calificación

Tabla 3. Ejemplo de pauta de entrevista semi-estructurada para tres estamentos.

Subcategorías	Preguntas a sujetos pertenecientes al estamento docentes de aula	Preguntas a sujetos pertenecientes al estamento docentes técnico-pedagógicos	Preguntas a sujetos pertenecientes al estamento estudiantes
-Concepciones teóricas	¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan su quehacer evaluativo como profesional de la educación?	¿Cuáles son, en su opinión, las concepciones de evaluación que orientan la práctica pedagógica de los docentes?	¿Cuál es en tu opinión, la idea que tiene tu profesor sobre la evaluación?
-Implicaciones prácticas	¿De que manera expresa en su práctica de aula su idea de lo que es la evaluación educacional?	¿Considera que la concepción teórica que el docente tiene acerca de la evaluación se suele expresar en la práctica que éste desarrolla?	En tu opinión, ¿estás de acuerdo con la forma en que eres evaluado?
-Rol en el sistema escolar	¿Cuál es a su juicio el rol que la evaluación como quehacer sistemático desempeña dentro del sistema escolar?	En su opinión, ¿el docente de aula tiene claro el rol que juega la evaluación en el sistema escolar como totalidad?	¿Qué importancia crees tú que tu profesor le asigna a las notas de los alumnos?
-Rol en la sala de clases	En su opinión, ¿qué rol desempeñan las acciones evaluativas en la sala de clases?	¿Cuál cree Ud. que es la idea que el docente de aula tiene sobre el rol que juega la evaluación en la sala de clases?	¿Para que crees tú que tu profesor realiza evaluaciones en la sala de clases?
-Instrumentos utilizados	¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que utiliza habitualmente en la sala de clases con sus estudiantes?	En su percepción, ¿cuáles los principales instrumentos de evaluación que aplican los docentes en el aula? ¿A que se debe esto?	¿Qué actividades realiza y aplica el profesor para evaluarte a ti y a tus compañeros?
-Frecuencia de los eventos evaluativos	¿Cuál es la frecuencia con la que realiza los diversos eventos evaluativos? ¿Qué criterios le orientan en dicha frecuencia? ¿Cómo genera la retroalimentación?	¿Conoce la frecuencia con que los docentes de aula suelen realizar los eventos evaluativos? ¿Qué opina de ello?	¿Crees tú que la cantidad de evaluaciones que tu profesor realiza está bien? ¿Qué pasa cuando hay notas muy malas?
-Criterios de corrección	Cuando revisa los trabajos de sus estudiantes ¿sobre qué criterios asigna los puntajes?, ¿Construye pautas de corrección?	¿Cómo evaluaría los criterios de corrección y asignación de puntajes que usan los docentes de aula?	¿Crees tú que tu profesor actúa de forma justa cuando revisa tus diversas evaluaciones?
-Criterios de calificación	¿Cuáles son los criterios que orientan la asignación de notas a los trabajos de sus estudiantes? ¿Dichos criterios son invariables o flexibles?	En su opinión, ¿las calificaciones escolares expresan efectivamente los aprendizajes logrados por los estudiantes?	¿Crees que las notas que obtienes reflejan verdaderamente lo que has aprendido?

4. EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DESDE LA TRIANGULACIÓN HERMENÉUTICA

Entiendo por “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico.

4.1. La selección de la información

La selección de la información es lo que permite distinguir lo que sirve de aquello que es desechable. El primer criterio guía para esta acción es el de *pertinencia*, que se expresa en la acción de sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación, lo que permite, además, incorporar los elementos emergentes, tan propios de la investigación cualitativa. A continuación, hay que proceder a encontrar en las respuestas pertinentes, aquellos elementos que cumplen con el segundo criterio, que es el de *relevancia*, lo que se devela ya sea por su recurrencia o por su asertividad en relación con el tema que se pregunta. Estos hallazgos de información pertinente y relevante son los que permiten pasar a la fase siguiente.

4.2. La triangulación de la información por cada estamento

Las conclusiones estamentales nos permiten conocer la opinión de los diferentes sectores de población en relación con los principales tópicos de la investigación.

El camino propuesto para develar información es a través del *procedimiento inferencial*, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis, y que parte desde las subcategorías, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con las preguntas centrales que guían la investigación propiamente tal.

El modo concreto como se puede efectuar este procedimiento es por medio de la extracción de conclusiones ascendentes, donde el siguiente paso va expresando una síntesis de los anteriores.

A continuación se explicita este proceso (considerando un solo estamento)³:

- a) Se cruzan los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas por los sujetos a las preguntas, por cada subcategoría, lo que da origen a las conclusiones de primer nivel.
- b) Se cruzan dichas conclusiones de primer nivel, agrupándolas por su pertenencia a una determinada categoría, y con ello se generan las conclusiones de segundo nivel, que en rigor corresponden a las conclusiones categoriales.

³ El ejemplo que aquí se coloca está en relación con el uso de un solo instrumento, que es la entrevista en profundidad, muy utilizada en las investigaciones educacionales de tipo cualitativas.

- c) Se derivan las conclusiones de tercer nivel, realizadas a partir del cruce de las conclusiones categoriales y que estarían expresando los resultados a las preguntas que desde el estamento surgen a las interrogantes centrales que guían la investigación.

4.3. La triangulación de la información entre estamentos

La triangulación interestamental es la que permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo desde el que el investigador cualitativo construye los significados.

Para realizar esta acción, se pueden distinguir dos vías: una de carácter general, que consiste en establecer relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de tercer nivel, es decir, triangular la opinión de los estamentos a las interrogantes centrales de la investigación, y una de carácter específico, que permite hilar más fino, y que consiste en establecer estas relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de segundo nivel, es decir, entre categorías, cuando ello sea posible (esto porque a veces no todas las categorías son aplicables a todos los estamentos). La elección de una de estas dos vías, o de las dos en términos complementarios, es una decisión del investigador y dependerá fundamentalmente del grado de penetración que quiera realizar en su investigación.

4.4. La triangulación entre las diversas fuentes de información

Es muy común que en una investigación cualitativa se utilice más de un instrumento para recoger la información, siendo habitual

en educación el uso, además de las entrevistas, de actividades sistemáticas de observación etnográfica (participante o pasiva), grupos de discusión, historias de vida y análisis textual de carácter semiótico. Cuando ello ocurre, entonces el proceso de triangulación se complejiza, pues hay que integrar todo el trabajo de campo. Para hacer esto, el primer paso es triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, por estamentos, ya sea utilizando conclusiones de segundo o tercer nivel. Esta acción permite saber, por ejemplo, si lo que un docente de aula informó en sus respuestas en una entrevista, es coherente o no con lo que el investigador pudo observar directamente en la sala de clases. Un segundo paso consiste en integrar la triangulación inter-estamental por cada instrumento utilizado, pero ahora desde una perspectiva inter-instrumental y desde allí generar nuevos procesos interpretativos.

Cuando se ha realizado esta integración de toda la información triangulada es posible sostener entonces que se cuenta con un *corpus* coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos “resultados de la investigación”.

4.5. La triangulación con el marco teórico

Como acción de revisión y discusión reflexiva de la literatura especializada, actualizada y pertinente sobre la temática abordada, es indispensable que el marco teórico no se quede sólo como un enmarcamiento bibliográfico, sino que sea otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar. Para ello, hay que retomar entonces esta discusión bibliográfica y desde allí producir una nueva discusión, pero ahora con los resultados concretos del trabajo de campo desde

una interrogación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos, que en el diseño metodológico hemos materializado como categorías y sub-categorías, y lo que sobre ello hemos encontrado cuando hemos realizado la indagación en terreno. La realización de esta última triangulación es la que confiere a la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa.

5. LA INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La interpretación de la información constituye en sí misma el “momento hermenéutico” propiamente tal, y por ello es la instancia desde la cual se construye conocimiento nuevo en esta opción paradigmática.

El poder realizar correctamente este proceso interpretativo se ve enormemente posibilitado cuando partimos de elementos teóricos de base, que nos permiten pensar orgánicamente y, con ello, ordenar de modo sistematizado y secuencial la argumentación. En el campo de la educación, una forma de realizar este proceso surge de la comprensión de que dicho campo puede ser entendido epistemológicamente desde la concurrencia de dos grandes áreas: a) el de las ciencias pedagógicas propiamente tales, que estudian el hecho pedagógico en sí mismo, conformado por tres grandes campos de teoría y praxis: el

campo del currículo, desde donde se produce la selección de cultura, que a su vez conforma lo que denominamos “el conocimiento educativo”; el campo de la didáctica, desde donde se concreta el proceso de organización y realización del acto de enseñanza de los contenidos seleccionados, y el campo de la evaluación, que legitima y valida los aprendizajes de quienes son los protagonistas esenciales del hecho educativo, vale decir, los estudiantes, y b) el de las “ciencias o disciplinas complementarias de la educación”, que cumplen la función de aportar el abanico de conocimientos que nos ayudan a comprender y realizar de mejor forma la acción educativa, y donde podemos encontrar disciplinas tales como: filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología educacional, administración y orientación educacional.

Al partir de esta distinción, el procedimiento para realizar la interpretación de la información es plantear preguntas posibles desde cada uno de los diversos campos disciplinares de conocimiento, y que sobre la base de su pertinencia con la problemática investigada permitan efectuar el ejercicio de su abordaje desde los resultados obtenidos en la investigación, y desde allí ir generando el proceso hermenéutico que permite la construcción de nuevo conocimiento, expresado ya sea como nuevos hallazgos de relaciones o, como nuevos hallazgos propositivos, como se muestra en el siguiente ejemplo.

Tabla 4. Interrogantes que pueden orientar el proceso de interpretación.

Campo disciplinar	Cuestiones que pueden ser objeto de interrogación para la generación de procesos interpretativos
Desde el ámbito del currículo	¿De qué forma los resultados encontrados en la investigación interpelan los procesos de selección cultural expresados en el currículo oficial?; ¿qué tipo de código curricular está presente en las prácticas evaluativas del docente?
Desde el ámbito de la didáctica	¿Es posible develar determinadas concepciones didácticas en el docente a partir de sus concepciones evaluativas?; ¿qué rol implícitamente se atribuye al estudiante en la construcción de sus aprendizajes?
Desde el ámbito de la evaluación	¿Qué peso real tienen los referentes teóricos en las prácticas reales de evaluación en el aula?; ¿los criterios de evaluación planteados idealmente por el centro educativo encuentran un desarrollo real en el aula?
Desde el campo de las disciplinas complementarias de la educación	¿Qué tipo de sujeto propician las prácticas de evaluación en el aula?; ¿reflejan los resultados de la investigación cambios cualitativos en las concepciones de aprendizaje de los seres humanos?; ¿la evaluación practicada por los docentes incentiva la creatividad, el pensamiento autónomo?

6. CONCLUSIONES

La experiencia acumulada en investigaciones cualitativas, que tiene sus primeros avances significativos hacia la mitad del siglo pasado, no puede ser pasada por alto, ni siquiera por quienes detentan posiciones epistemológicas cercanas al más puro positivismo, es decir, a aquella visión cerrada que sólo pretende encontrar objetividad en lo que es cuantificable y reducible a relaciones estadísticas. Por el contrario, los avances actuales en el campo epistemológico son cada vez más coincidentes en la idea de encontrar complementaciones entre lo cualitativo y lo cuantitativo (Bericat, 1998). Sin embargo, una de las carencias más comunes en la metodología cualitativa es precisamente la ausencia de referentes que organicen la información y guíen a los investigadores noveles en el proceso de investigación. Suplir de alguna forma dicha carencia ha sido el principal esfuerzo de este trabajo, en el entendido de

que su mejoramiento es una tarea siempre presente, porque como expresión de la realidad, generar conocimiento es siempre un proceso dialéctico.

BIBLIOGRAFÍA

- BERICAT, E. (1998) Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona; Ariel.
- ECHEVERRÍA, R. (1993) El búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna. Santiago de Chile: Dolmen.
- ELLIOT, J. (1990) La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- GRUNDY, S. (1991) Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1986) Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Ediciones de la Universidad de Deusto.