

II PARTE

ÁMBITO METODOLÓGICO

Los enfoques de la investigación... afecta tanto a la delimitación de aquello que se pretende analizar, como a la intención y al propósito que tenemos los investigadores.

Vicente Ferreres Pavía

El hecho de que usted pueda observar una cosa o no, depende de la teoría que usted use. Es la teoría la que decide lo que puede ser observado.

Einstein a Werner Heisenberg

CAPÍTULO VII

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Toda investigación tiene ultimadamente una fundamentación cualitativa.
Donald Campbell

7.1 BREVE PLANTEO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

El conocimiento es saber, cultura y experiencia que se describe, se revela y se le apropia, que se reflexiona, se enriquece y se supera, que se demanda, se cuestiona y se reelabora, que se vive, se construye y se trasciende, por lo que su naturaleza se implica en una dinámica productiva, en un proceso dinámico en permanente desarrollo y evolución (Flórez O., 1994).

La imagen, la idea y el marco de referencia del conocimiento está inmersa en la disposición cognoscitiva y en la postura frente a las realidades. Se asume el mundo, la vida, los procesos, los hechos y los desafíos desde una dinámica perceptiva y desde un contexto de expectativas e ideales (Martínez M, 1997). El hombre, inicialmente se instala en el conocimiento cotidiano, en el conocimiento de la experiencia cotidiana, que vive en el seno de lo familiar y del encuentro con otras realidades (García, 2000), desde donde se marca y se construye la estructura conceptual que ha de dar razones y significados a las miradas cognitivas de los hechos y las cosas.

El hombre posteriormente, se ve inmerso en un arropamiento reflexivo, de desciframiento e interpretación que lo sitúan más allá de los “condicionantes empíricos y psico-socio culturales” (Flórez O., 1994), a objeto de identificar, definir, clarificar y explicar los obstáculos-problemas y poder dar una respuesta auto consciente y de afirmación autónoma que implique trascendencia, transformación y reconstrucción de los sistemas de creencias y concepción del mundo.

La construcción del conocimiento, para Giordan y de Vecchi (1995), la elaboración mental de la realidad, se efectúa según modalidades psicológicas y socialmente determinadas e interdependientes. La persona, en su estructura cognitiva, no funciona como un sistema de acumulación y recepción pasiva, sino más bien a partir de un campo explicativo y de ideas propias: las concepciones. Estas concepciones se corresponden con una estructura subyacente, un marco de significación; con un modelo explicativo a partir del cual se busca interpretar el medio, y con una génesis de carácter individual y social, que se expresa como un proceso personal de estructuración del saber a medida que se integran los conocimientos, como el proceso de una actividad de construcción mental de lo real: La elaboración mental en el proceso de conocimiento se efectúa a partir de las informaciones que la persona recibe por medio de los sentidos y del campo de relaciones con los otros, en el que ocurren situaciones cognitivas de filtro, selección y elaboración de las informaciones en función de las concepciones anteriores que el sujeto posee; de codificación, organización y categorización dentro de un sistema cognitivo global-coherente, que existe en función de las estructuras y del nivel de cuestionamiento de la persona que aprende; de recepción y comprensión de la realidad, fuente de lo que el sujeto concibe, en atención al conjunto de problemas-preguntas, del marco de referencia y de las operaciones mentales de la persona, en la que se suscita una evolución, el mejoramiento de una concepción al tiempo que estructura y se construye el conocimiento (Giordan y de Vecchi, 1995: 102-119).

El desarrollo del conocimiento (García, 2000), de acuerdo a los planteamientos piagetanos, responde y se asimila a un proceso continuo que tiene sus raíces en el organismo biológico, en las acciones del recién nacido, que prosigue a través de la niñez y se prolonga en el adulto hasta niveles de la actividad científica. Este proceso parte de los niveles más rudimentarios hasta los más altos niveles de abstracción; emerge y se revela en un proceso de organización de las interacciones entre el sujeto que conoce y la realidad constituida por los objetos, en el que ha de ocurrir

coordinación de acciones, las propias y otras, pues no hay acciones aisladas, el establecimiento de coordinaciones con los objetos, la construcción de las formas de organización de las situaciones y fenómenos de la realidad, que han de intervenir en los mecanismos inferenciales inherentes a toda interpretación; procede y tiene lugar por reorganizaciones sucesivas. El conocimiento en su desarrollo no deriva, no procede de manera uniforme, por simple expansión, ni por acumulación aditiva de elementos, sino que la elaboración de instrumentos cognoscitivos se da por etapas; arranca y se inserta en un contexto social, y en su dominio, las interacciones del sujeto con los objetos y la realidad, dan lugar a procesos cognoscitivos que se construyen con los mismos mecanismos (García, 2000: 60-62).

Las consideraciones acerca del desarrollo y construcción del conocimiento permiten puntualizar que, en su dinámica y favorecimiento, se hace presente un proceso perceptivo, interpretativo e intrerestructurante que atrapa al hecho, que interviene al objeto, para descubrirlo y explicarlo en función a un modelo de pensamiento, a un marco cognitivo desde donde se manifiesta y se expresa un contenido referencial, un campo de ideas y significados, un mapa de datos e informaciones que dan cuenta de la realidad construyéndola y reelaborándola.

En este sentido, se puede indicar, tal como lo refiere el investigador Carlos Sabino (1992), que el proceso de conocimiento no es una simple y pasiva contemplación de la realidad, ya que esta se revela desde el instrumental teórico que la aprehende y desde la actividad intelectual conceptual que la aborda, y como lo plantea el pedagogo Rafael Flórez Ochoa (1994), que todo conocimiento es un proceso consciente, activo, de adquisición y elaboración mental de lo real, de construcción interior del mundo.

El investigador y filósofo Miguel Martínez (1997), sostiene que hay un origen y una naturaleza construida del conocimiento; que nuestra observación y percepción están regidas y guiadas, desde un comienzo, por

un conjunto estructurado, una estructura total que posee significados personales en el que se manifiestan expectativas, actitudes, creencias, intereses, ideales y una teoría asimilada del instrumento que usa para escrutar la realidad; que en el proceso de conocer se pone en dinamización un sistema subyacente de relaciones de conocimiento de relación dialéctica, entre el sujeto y el objeto, donde se genera un paso de trascendencia de la cosa, de sus componentes, a partir de los presupuestos cognitivos en el que convive una filosofía implícita, un marco conceptual y una estructura teórica, y que trae consigo nuevas relaciones, la explicitación de conceptos, la capacidad para categorizar y caracterizar nuevos eventos, así como revisar, rectificar y reestructurar los ya experimentados (Martínez M., 1997: 39-56).

Estos aspectos señalados se adjudican, según se entiende desde una concepción dialéctica emergente del conocimiento (Martínez M., 1997), al desarrollo del conocimiento científico como elaboración humano social y producción reflexiva creativa de la realidad, y a la investigación educativa pedagógica como proceso de análisis, explicación y comprensión de los problemas pertenecientes al campo educativo, en razón a que:

1. En las observaciones, los datos, los testimonios y los hechos científicos tienen carencia de una existencia propia independiente, pues siempre están ligados al contexto situacional y personal del investigador, de aquel que los interpreta;

2. Los “hechos puros” no existen, y su realidad, al formar parte del proceso cognoscitivo, se sistematiza y moldea de acuerdo a un cierto modo argumental explicativo;

3. El saber científico y los datos están siempre cargados de teorías, de una presencia histórica previa, que los hechos no existen sin interpretación y los datos no pueden evitar ser influidos por el marco de referencia desde el cual son considerados;

4. El proceso de investigación al buscar captar y capturar la estructura y el sistema implícito en los hechos, se impregnan de los fines y las expectativas que el observador alimenta, de los materiales y las técnicas metodológicas que usa, de sus prejuicios epistemológicos, de las leyes en que ya cree y de sus categorías interpretativas (Martínez M., 1997: 39-73);

5. El objeto, todo objeto de conocimiento científico es una construcción mental del investigador, una representación intencional-explicativa construida por éste, como sujeto activo que funda y elabora lo existente según el espacio teórico que le sirve de apoyo y el guión descriptivo analítico interpretativo que propone para situar y significar la realidad (Flórez O., 1994: 5-26).

Las ideas y los conceptos esbozados constituyen las referencias base y las afirmaciones apoyo para connotar y rubricar, para instalar y figurar el tipo de paradigma, ese esquema-modelo de interpretación que constituye la red de concepto, teorías, creencias; postulados, valores, normas y valores de comprender y de encarar los problemas de la investigación (Cerdeña, 1997; Hurtado L. y Toro G., 1998), es decir, la matriz-guía que ha de referir y caracterizar la tarea investigativa en orden a los modos-maneras de percibir, leer, analizar e interpretar los procesos y problemas educativos.

7.2 PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

La escena de la investigación educativa pedagógica se ha visto filtrada y legitimada desde una pluralidad de enfoques y de paradigmas, en atención a la diversidad de problemas que signan el campo intelectual de la educación y la enseñanza (Arellano D., 1998; Flórez O. y Tobón R., 2001). Inicialmente, con el nacimiento de la pedagogía en su abrazo científico (Flórez O., 1994), la investigación de los fenómenos en educación es impulsada por un cambio en la concepción y en la manera de originar y causar el conocimiento, que habría de estar arropado de

advertencias y ejercicio objetivamente, así como de un proceso experimental que diera razón de un método científico que proveyese leyes y teorías científicas educativas, la cual requería la pedagogía como disciplina científica (Colás B. y Buendía E., 1994).

Los cambios en los fundamentos de la ciencia (Martínez M., 1999), en las ciencias humanas y en las bases epistemológicas de los métodos que se impulsa desde 1950, frente a la crisis de los cimientos del conocimiento científico y del pensamiento en general, en el que se cuestiona el “logos científico tradicional” (Martínez, M., 1999: 22), que valora el determinismo de los fenómenos; el lenguaje lógico-formal-matemático y el método único de racionalidad analítica-deductiva (Flórez O. y Tobón R., 2001) y en el que se caracteriza una “concepción dialéctica emergente del conocimiento” (Martínez M., 1997: 39), que propugna una racionalidad hermenéutica-sistémica-dialógica, para atender y explicar los nuevos modos de pensar, percibir y valorar que se mueven en los desafíos que impone la interconexión de los fenómenos, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la multidimensionalidad de la realidad, ha permitido que en la investigación educativa, se aglutinen en la actualidad múltiples formas de lenguaje y de lógicas subyacentes (Colás B. y Buendía E., 1994: 43), en virtud a que los problemas sociales y educativos se suceden y expresan en un campo de complejidad.

Las visiones y posturas paradigmáticas de la investigación educativa pedagógica, se sustentan en las proyecciones y posicionamiento de planteamientos filosóficos y de orientaciones científicas que tienen opinión y determinadas concepciones sobre los fenómenos y problemas educativos (Colás B. y Buendía E., 1994; Carr y Kmmis, 1998; Martínez M., 1999; Flórez O. y Tobón Restrepo, 2001). Se tiene así, tal como lo señalan los autores, esquemas y enfoques como: el positivista, el interpretativo, y el crítico (Carr y Kemmis, 1988: 7-187; Colás B. y Buendía E., 1994: 43-63), cuantitativo y cualitativo (Cerdea, 1997: 43-46; Martínez M., 1999: 165-200); positivista y humanista (Plummer, 1983), positivista y hermenéutico

(Gummesson, 1991), ambos referidos en Ruiz O. (1996: 13-14); positivista y cognitivo (Flórez O. y Tobón R., 2001: 2-12).

La actualidad investigativa en educación, en pedagogía y en las ciencias sociales, en consideración a los escritos y a la literatura que aportan y estructuran su discurso teórico-práctico, permiten referir la distinción y coexistencia de tres propuestas conceptuales paradigmáticas, a saber: la positivista, la interpretativa y la crítica (Carr y Kemmis, 1988; Bisquerra, 1989; Colás B. y Buendía E., 1994), y una visión emergente, un nuevo paradigma para el cambio que ha de buscar la superación de los reduccionismos y esquematismos, y asimilarse a una lógica de la coherencia integral, sistémica y ecológica (Martínez M., 1993).

El paradigma positivista, abraza un marco intelectual orientador explicativo de corte formal lógico deductivo y de razón instrumental, que pretende abordar la naturaleza social educativa desde una referencia objetivista y determinista. Su postulado básico se centra en el criterio de que lo realmente válido es manifestación de la experiencia, de la observación de los datos y su mensurabilidad.

El positivismo sostiene que hay una “realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa y objetiva” (Martínez M., 1997: 14), y que el conocer es producto de la configuración y la imagen de esa realidad en el campo cognoscitivo, que la ha de reflejar pura y exacta.

El objetivismo en la investigación se marca en la experiencia sensible, en lo tangible y susceptible de verificación, en el control y el rigor de los datos, en la observación y la experimentación. La finalidad es explicar, predecir, manipular, medir, comprobar, dominar,. Establecer leyes para regular los fenómenos (Colás B. y Buendía E., 1994 y Sandín E., 2003), que conduzca a un conocimiento de absoluta certeza, universal e impersonal, libre de juicios de valor, sujeto sólo a la verdad y al significado que reside en los objetos, e independiente de la operación y percepción de ninguna conciencia.

La postura positivista, según lo expresan algunos autores, precisa que en la investigación social educativa se ha de seguir el mismo propósito-modelo de las ciencias naturales, se ha de actuar en consideración con sus nortes metodológicos y descubrir leyes generales que sirvan de explicación y predicción (Hurtado L. y Toro G., 1998); que los objetivos y métodos de las ciencias naturales se pueden aplicar a las indagaciones científico-sociales, y que el modelo explicativo de las ciencias naturales proporciona normas lógicas de valoración a las explicaciones dadas por las ciencias sociales (Carr y Kemmis, 1988); que las teorías que se generan en el campo de la investigación social educativa se han de asimilar a las exigencias lógicas e hipotéticas educativas, al criterio normativo y generalizable, exento de cualquier tipo de valor y de presuposiciones, al lenguaje fiscalista y lógico matemático (Florez O. y Tobón R., 2001).

El paradigma crítico, nace como alternativa frente a los postulados y modelos teóricos dominantes de arraigo positivista. Sus representantes iniciales (Adorno, Marcuse y Horkheimer) mostraron preocupación por el “predominio de la ciencia positivista y el grado en que ésta se había convertido en un elemento poderoso de la ideología del siglo XX” (Carr y Kemmis, 1998: 11), que penetraba desde sus esquemas metodológicos todo el terreno de la acción social, configurándola y dirigiéndola (Colás B. y Buendía E., 1994).

La propuesta crítica no sólo denuncia la preponderancia de la extensa difusión de la racionalidad instrumental y de carácter objetivista del conocimiento que ampara el positivismo, sino que atiende y manifiesta reparos a la visión fundada en la fenomenología social que busca explicar la realidad desde las nociones “interpretativas de comprensión, significado y acción” (Carr y Kemmis, 1998), y donde el investigador juega rol definidor y constructor de esa realidad en un campo de auto entendimiento y de concepciones personales, cuestión que no es suficiente por si sola, ya que la “realidad puede distorsionar sistemáticamente la conciencia” (Carr y Kemmis, 1988: 142) y conducir a concepciones irracionales y falseadas.

Esta postura sostiene la necesidad emancipadora de la persona como sujeto individual y como miembro de un sistema social a partir de sus propios entendimientos y actos. La investigación se destina al análisis de la realidad, a reconocerla y explorarla en su dimensión histórica, construida, dinámica y divergente para descubrir el “potencial de cambio” y contribuir a su transformación.

Las características más destacadas, según Colás B. y Buendía E. (1994: 51-53), se identifican en los siguientes postulados:

- La ciencia sólo ofrece un tipo de conocimiento, y éste “nunca es producto de un agente puro que se encuentre en actitud desinteresada”. El conocimiento se construye por los intereses, que tienen su asiente en las necesidades naturales y su configuración en las condiciones histórica y sociales por lo que “ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos”.
- La ciencia no ofrece una explicación objetiva ni neutral de la realidad, ya que obedece a un determinado interés humano al que sirve. Ciencia y conocimiento llevan implícita una ideología que justifica y racionaliza las prácticas y manifestaciones sociales, por lo que los valores tienen lugar predominante.
- La realidad es siempre dinámica y evolutiva, y los sujetos son agentes activos en la configuración y construcción de esa realidad que tiene un sentido histórico y social. La investigación ha de posibilitar en los sujetos el análisis de la realidad para concienciarse de su situación e incorporar dinamismo a la evolución de los valores y la sociedad.
- La ciencia, en su finalidad, no sólo ha de explicar y comprender la realidad, sino que ha de contribuir al cambio, a la alteración de la misma. El investigador ha de tener en cuenta la relevancia de la conexión entre hechos, valores y las múltiples formas del contexto histórico social.

- Los hechos se han de analizar desde una perspectiva teórica y de la acción. El objetivo de la teoría es la formación del carácter en los hábitos de la reflexión, elemento imprescindible para la producción de la cultura científica, y la acción es base de la teoría, de la posibilidad de la conciencia crítica y del desarrollo cultural.
- El carácter metodológico que se propugna es la crítica ideológica, para permitir liberar de los dictados y limitaciones y de las formas de vida social establecidas. Ha de haber una comprensión correcta de la situación, autorreflexión, conocimiento interno y personalizado; un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica, para posibilitar el desarrollo del conocimiento.

El paradigma interpretativo, se manifiesta como una reacción al discurso y al enfoque que posiciona a la investigación educativa en el mismo ámbito de las ciencias físico-naturales, en el estudio de fenómenos sujetos de mensurabilidad y cuantificación, sin importar el contexto social y que el mundo de las acciones humanas es complejo y diferenciado.

El planteamiento interpretativo se identifica con ideas como : que la “característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales” (Carr y Kemmis, 1988: 99); que no hay realidad independiente, aislada de sus actores, de aquellos que la definen, la exteriorizan, la objetivan y le dan significado; que la ciencia no es un proceso abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social; que no hay verdad absoluta y leyes universales, que la teoría es una expresión relativa, signada por su relación con lo práctico en un proceso de intercambio, de interpretación y aplicación unida; que la investigación científica ha de atender la comprensión de los fenómenos educativos, “a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa” (Colás B. y Buendía E., 1994: 49-50).

Cuadro Nº 20
Paradigmas de Investigación Educativa:
Posiciones Teóricas

	Positivista	Interpretativo	Crítico
Naturaleza de la Realidad	<ul style="list-style-type: none"> - Dada y externa - Única - Fragmentable - Tangible, objetiva - Simplificada 	<ul style="list-style-type: none"> - Construida - Múltiple - Intangible - Holística - Dinámica 	<ul style="list-style-type: none"> - Divergente - Dinámica - Evolutiva - Interactiva - Histórica
Finalidad de la Ciencia y la Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar y predecir - Controlar fenómenos - Dominar - Verificar teorías 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de relaciones internas y profundas. - Descubrimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la realidad - Contribuir a la alteración de la realidad. - Cambio - Emancipar sujetos
Tipo de Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Técnico - Leyes nomotéticas especializado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctico - Explicaciones ideográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emancipativo - Explicaciones de las acciones que implican una teorización de contextos.
Rol de los Valores en la Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Neutralidad - Rigor de los datos - Libre de valores - Método es garantía de objetividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Influencias de los valores en el proceso de investigación. - Explícitos 	<ul style="list-style-type: none"> - La ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento. - Valores integrados y compartidos.
Teoría y Práctica Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Separación - Teoría normativa y generalizable. - Disociadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación y aplicación se unen. - Relacionadas - Retroalimentación mutua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría y práctica constituyen un todo inseparable. - Relación dialéctica
Relación Investigador/Objeto de Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Distanciados - Independiente - Neutralidad - No se afectan 	<ul style="list-style-type: none"> - Dependencia - Interacciones entre ambos. - Se afectan 	<ul style="list-style-type: none"> - El investigador es al mismo tiempo objeto de investigación. - Relación influida por el compromiso.

Fuente: Colás B. y Buendía E., 1994: 55. Ideas Complementadas: Sandín E., 2003: 34.

Cuadro N° 21
Características Metodológicas de los
Paradigmas de Investigación

	Positivista	Interpretativo	Crítico
Problema de Investigación	Teóricos	Percepciones y sensaciones	Vivenciales
Diseño	Estructurado	Abierto y flexible	Dialéctico
Muestra	Procedimientos estadísticos	No determinada e informante	Los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación
Técnica de Recogida de Datos	Instrumentos válidos y fiables	Técnicas cualitativas	Comunicación personal
Análisis e Interpretación de Datos	Cuantitativo Técnicas estadísticas	Cualitativo Reducción Exposición Conclusiones Descriptivos	Participación del grupo en el análisis Fase intermedia
Valoración de la Investigación	Validez interna y externa Fiabilidad Objetividad	Credibilidad Transferabilidad Dependencia Confirmabilidad	Validez consensual Intersubjetividad

Fuente: Colás B. y Buendía E., 1994: 55. Ideas Complementadas: Sandín E., 2003: 34.

Este enfoque de investigación educativa subraya criterios-postulados tales como:

- Que la ciencia, que el conocimiento científico, es un “producto sociocultural”, una necesidad humana social y creadora que se inserta y está determinada por la cultura de la sociedad y la época, por los factores conceptuales históricos y los modos de vida (Flórez O., 1994), por lo que la ciencia no es una actividad, ni es “algo abstracto y aislado del mundo” sino que depende del contexto social en la que el hombre comprende su conducta y donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sus sentimientos y acciones. (Colás B. y Buendía E. 1994).

- Que las realidades humanas constituyen un mundo especial, siempre impregnados de flujos y cambios, por lo que se presenta compleja, con una especificidad de ser y de darse que merecen estudio y atención, en cuanto a los métodos de conocerlas, distinto a las formas científicas explicativas convencionales que abordan los fenómenos y las acciones humanas en el marco de la causalidad, la mensurabilidad de lo observado, en la observación empírica y sensible y en la verificación objetiva (Martínez M., 1997).
- Que el estudio de la realidad, su atención y abordamiento metodológico, se ha de apoyar y centrar en una perspectiva hermenéutica y fenomenológica que permite conocer y verificar los fenómenos buscando su sentido y significado en la interpretación y la comprensión, y en el marco de referencia interno del sujeto que lo experimenta y lo percibe (Hurtado L. y Toro G., 1998).
- Que el conocimiento científico, que las ciencias humanas están impregnadas de realidades complejas, de emergentes novedades que le dan un escenario de categoría que privilegian el papel de la subjetividad, la contextualidad, la perspectividad, la flexibilidad, la cualitatividad, la holística y la relatividad, por lo que “ningún método de investigación es definitivo y menos aún modelo universal” (Colás B., y Buendía E., 1994).
- Que en la investigación de los hechos sociales y los fenómenos educativos, la personalidad del investigador es relevante, su pensar creador, divergente e innovador es influyente, su contexto personal y social es afectante del proceso de conocer, donde el objeto de estudio o el acontecimiento estudiado, es “mirado cognitivamente” desde su yo observador, desde su experiencia vital, formativa y perceptiva, desde sus concepciones, marcos de referencias y perspectivas teóricas, lo que promueve una construcción progresiva y dialéctica del objeto (Flórez O. y Tobón R., 2001).

- Que en la investigación científica, en la investigación educativa pedagógica se descubre y examinan los fenómenos, las acciones humanas en el análisis de “las percepciones e interpretaciones de los sujetos”. Es en la comprensión interpretativa, en la lectura hermenéutica y en el desciframiento abierto de la realidad desde donde se ha de intervenir y actuar para captar, conocer y exponer su problemática, sus relaciones, sus sentidos y sus significados (Colás B. y Buendía E., 1994: 48-50; Martínez M., 1997: 95-115; Hurtado L. y Toro G., 1998: 45-52; Flórez O. y Tobón R., 2001: 4-12).

Es desde esta orientación paradigmática, desde el enfoque interpretativo, donde se instalará cognitivamente el estudio que se propone como LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DIDÁCTICA EN EL DISCURSO EDUCATIVO DE LA OBRA ESCRITA DE SIMÓN RODRÍGUEZ Y SU EXPRESIÓN EN EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL COMO PROPUESTA DE INNOVACIÓN ESCOLAR.

7.3 NATURALEZA DEL ESTUDIO

Las ideas expuestas del planteamiento interpretativo, permite referir el desarrollo y esbozo de la investigación en un escenario hermenéutico, visto como una forma de interpretar y clarificar lo oscuro, lo cerrado, lo misterioso, y que en la actualidad, sin perder sus raíces tiene que ver, tras una incursión en ese misterio para su conocimiento, con la solución de los problemas (Ferrerres P., 1997: 89) y en el entendido de que se han de descubrir los datos y los significados a partir de un proceso de comprensión e interpretación del acontecimiento de estudio, caso particular de una acción humana, huella de la vida intelectual originaria de un pensador, expresada y dinamizada en un contexto histórico específico representativo de una sociedad y un modo de entender la educación, el período post-independentista venezolano, indicada y citada como las ideas y la obra escrita de Simón Rodríguez, y que hoy se señala como referencia doctrinaria en el Proyecto Educativo Nacional (PEN: 1999/2001).

La mirada hermenéutica posibilitará, en la afirmación del criterio de subjetividad como forma de conocimiento y del vínculo interactivo investigador-acontecimiento de estudio (Martínez M., 1997), una lectura comprensiva de lo escrito, una interpretación del documento, fuente intrínseca de datos y de análisis, a la luz de la singularidad histórica contextual de la que forma parte, para cristalizar y descubrir cognitivamente los significados.

El estudio, cuya materia prima y fuente básica de conocimiento es el documento, tiene un **carácter descriptivo**, puesto que se entiende que el proceso de investigación se caracteriza por la descripción, el registro, el análisis y la interpretación de los fenómenos (Bisquerra, 1989 y Ary Cheser, y Razavieh, 1994), de hechos pasados, “la investigación descriptiva implica sucesos que han tenido lugar” (Best, 1978: 92), de problemas, de documentos o un texto (Flórez O. y Tobón R., 2001), donde el investigador, como observador-lector, pone su mirada, su énfasis y su percepción interpretativa, en lo que comunica e informa, en sus significados, pues la investigación descriptiva “rebaso la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado” (Best, 1978: 91).

La **investigación descriptiva**, según señalan Best (1978); Ary, Cheser y Razavich (1994), refiere, explica e interpreta lo que es, caso particular, la obra escrita de Simón Rodríguez, que se ha de delinear y representar cognitivamente desde las ideas, los conceptos y la información que contiene; y que, para usar palabras de Ruiz O. (1996), permanece físicamente separada en el tiempo y el espacio de su autor, por lo que es motivo de interpretación, a fin de descubrir, colegir, en la lectura como procedimiento para recabar los datos y en el análisis de contenido como técnica descriptiva de investigación (Hayman, 1981 y López Aranguren, 1994/1996), la perspectiva pedagógica didáctica que se perfila en el discurso educativo de Simón Rodríguez, entendida ésta como la imagen y representación teórica del conjunto de elementos, conceptos, de ideas y

principios que conforman y ejemplarizan una visión y una mirada acerca de lo educativo.

La investigación por tener naturaleza descriptiva y analítica, recurre al **análisis de contenido**, la cual se entiende y en atención a las notas conceptuales que se destacan en los señalamientos de López A. (1994/1996), Hernández S., Fernández C. y Baptista L. (1998); Pérez S. (1998); Flórez O. y Tobón R. (2001), como una técnica de investigación que se sitúa en el ámbito de la descripción, análisis, interpretación y descubrimiento de características, componentes y significados, de una situación, fenómeno o documento, que se expresan y advierte en el contenido, las ideas y los datos que comunica, informa y manifiesta.

El análisis de contenido al remitir y figurar la interpretación y el descubrimiento (Función Heurística, Bardin, 1986: 22), como procesos de comprensibilidad y de accesibilidad a los significados del campo-mensaje, de los estímulos-conceptos y del escenario-discurso que estructuran al documento objeto de análisis, se prende de la vertiente cualitativa, en razón a que parte y abraza un conjunto de consideraciones, de presupuestos, así lo indica Ruiz O. (1996), que se ha de tener en cuenta y según los cuales, en el contenido objeto de análisis, existe una serie de datos que:

- Tienen sentido simbólico y que este sentido puede ser extraído de los mismos.
- Este sentido simbólico, no siempre es manifiesto,
- Este sentido o significado no es único, sino que es (o puede ser) múltiple, en función de la perspectiva y del punto de vista desde los que sea leído el texto. Un mismo texto contiene muchos significados, lo cual significa que:
- El sentido que el autor pretende dar al texto puede no coincidir con el sentido percibido por el lector del mismo.
- El sentido del texto puede ser diferente para lectores (audiencias) diferentes.
- Un mismo autor puede emitir un mensaje (texto) de forma que diferentes lectores puedan captar sentidos diferentes (caso común en textos políticos).
- Un texto puede tener un sentido del que el propio autor no sea consciente.

- Un texto puede tener un contenido expresivo y un contenido instrumental”. Es decir, un contenido donde el significado del mensaje coincide con la intención del autor, y un contenido cuyo significado no coincide con la intención del autor, sino que se observa y se percibe latente e indirecto, reflejando el sentido encubierto y oculto que el autor quiere transmitir (Ruiz O., 1996: 195-196 y 201).

El **análisis de contenido**, en el marco de la vertiente cualitativa, de igual modo se instala en la “fecundidad de la subjetividad”, puesto que en las tareas de análisis y de interpretación se pone de manifiesto el acervo intelectual del investigador, sus ideas, sus creencias y sus vivencias, así como una acción de ver detrás (Cerde G., 1997) del mensaje, donde se implica una actitud de búsqueda y un proceso flexible de averiguamiento, cuestiones que dificultan el establecimiento de parámetros rígidos, las vías definidas, de formas, guías y patrones confeccionados que sirvan de pauta y de medida, pues cada investigador analista sigue sus propias normas de trabajo en la que se pone de manifiesto la creatividad, la imaginación, el ingenio, la perspicacia y la intención (Rodríguez G., Gil F. y García J., 1999).

7.4 DISEÑO DEL ESTUDIO

Campo de Estudio.

La obra escrita de Simón Rodríguez, como se ha señalado, es el campo donde se acude para llevar a cabo el proceso de búsqueda y averiguamiento de los datos y de la información que se ha de observar y tratar. En este particular se consideran cinco (5) de los escritos desde donde se hace consulta, lectura y reflexión acerca de los sentidos y significados que han de dibujar y explicitar la perspectiva pedagógica-didáctica en el discurso educativo de Simón Rodríguez, los cuales son:

- Reflexiones Sobre el Estado Actual de la Escuela y Nuevo Establecimiento de Ella (REAE, 1794. Documento I).

- Sociedades Americanas en 1828 (SA, 1828. Documento II).
- Luces y Virtudes Sociales (LVS, 1840. Documento III).
- Extracto Sucinto sobre la Educación Republicana (ESER, 1849. Documento IV).
- Consejos de Amigo dados al Colegio de Latacunga (CA, 1851. Documento V).

El conjunto de estos documentos se constituyen en el escenario de primera mano, en las fuentes primarias, en las “unidades de contenido” (Pérez S., 1998) que son objeto de descripción, análisis e interpretación, y que se recopilan en las obras completas publicadas por la Universidad Simón Rodríguez (1975).

Estos documentos no serán tratados de manera completa, además de notarse informaciones y datos de tipo textual referidos a las ideas educativas, se advierten otros de naturaleza autobiográfica, política, social, religiosa, sobre lengua y comunicación, etc., algunos de los cuales son expuestos por autores investigadores como Prieto C. (1987), López P. (1989) y Molins (1998); lo que sería una tarea ardua y apretada el tratamiento de toda la información, de ahí que el estudio se encamine y se instale en captar y comprender el tema educativo, pues es aquí donde se ha de descubrir y dilucidar la imagen-representación del conjunto de ideas, conceptos, elementos y principios que estructuran lo que se ha denominado como **Perspectiva Pedagógica Didáctica en el discurso educativo de Simón Rodríguez**.

Momentos de la Investigación.

La actividad investigativa, el proceso de desarrollo del estudio, en su exposición, análisis e interpretación, se orienta y se precisa desde algunas fases o momentos que tienen su punto de dinámica intelectual y su

esfuerzo descubridor en la lectura como camino de observación, captación y reflexión de la información, de los contenidos, a saber:

Primer Momento: Revisión documental y bibliográfica, como una forma de acercamiento, de familiaridad y de intimidad intelectual con las fuentes, a objeto de conocer las que son relevantes y de interés a la investigación. El encuentro y la identidad cognitiva de los documentos se advierte en la lectura directa, la cual se manifiesta en un trámite permanente de consulta, de “análisis sistemático del contenido” (Ruiz O., 1996).

La obra escrita de Simón Rodríguez, es el documento-campo de primera mano desde donde se origina y se causa la lectura, es aquí donde ocurre y concurre la inspección, el escrudiñamiento y el reconocimiento de los datos y la información que aproxima y perfila la situación de estudio, que focaliza y mueve el proceso de análisis e interpretación. Es en la obra escrita de Simón Rodríguez donde se presencia y confluye el examen de las ideas a fin de exhumarla y revelarlas, pues como obra escrita es un “documento mudo”, y se necesita advertir y notar las ideas de mayor riqueza de contenido de significados. Es aquí donde se conciben y se verifican las palabras, lo expresado, los conceptos que van a permitir fundar las categorías de análisis, así como pensar y construir el cuerpo y contenido de la investigación.

La atención de los documentos señalados como fuente de estudio de primera mano, no niega que se consideren otros escritos de Simón Rodríguez como “Defensa de Bolívar” y “Crítica de las Providencias de Gobierno”, que puedan aportar ideas y conceptos orientadores, sin excluir las referencias y opiniones de autores e investigadores que tratan el tema que se investiga, así como el PEN (1999/2001).

Segundo Momento: Observación y delimitación de la información, como asunto de reconocimiento del campo, de captación, examen y concreción del contenido, a partir de una especie de “circuito intelectual” en

el que se impone un trayecto de pesquisa y registro frecuente de los datos-ideas. El análisis y la síntesis se manifiestan como criterios procedimentales para advertir, seleccionar y relacionar la información y en el que se implica un proceso de descubrimiento y discriminación que permite centrar una visión conceptual de los datos en su aporte y significación respecto al tema de estudio.

El escenario es objeto de visita recurrente, de inspección frecuente y en concordancia con el proceso de recogida de datos, la cual se inscribe en un conjunto de apuntes, de fichas, de citas, de reseñas textuales que configuran lo que Ruiz O. (1996), señala como el texto de campo, y desde donde se reconocen y se extraen los datos de las categorías conceptuales.

Tercer Momento: Descripción y análisis de los documentos, de las ideas y referencias conceptuales de los contenidos, de la información que identifica y se vincula con el objeto de estudio, aquellos que han de orientar, desde la interpretación, el diseño y la construcción del texto expositivo-explicativo. Se busca paronomizar intelectivamente la temática educativa en la obra escrita de Simón Rodríguez, para situar conceptos y transitar ideas que permitan destacar y subrayar “la perspectiva pedagógica-didáctica”, que en ella se expresa y se descubre.

Cuarto Momento: Revisión y examen de los lineamientos y las ideas que se esbozan y expone en el Proyecto Educativo Nacional (PEN: 1999/2001) a objeto de descubrir y abstraer cognitivamente sus lineamientos teóricos, y así trazar y bosquejar las imágenes y significados conceptuales que dibujan y perfilan el campo intelectual que lo orienta, y que han de notar ideas que se identifican con el pensamiento de Simón Rodríguez. Se recurre para ello, a la metódica y a los criterios procedimentales que emplea Arellano D. (1998), para el análisis de contenido:

- “Lectura exploratoria.
- Registro de referencias temáticas conceptuales.

- Transcripción y registro de los resultados a hojas de ruta.
- Interpretación de las hojas de ruta” (Arellano, 1988: 13-15).

Quinto Momento: En el que se acomete la reflexión, la síntesis, argumentativa explicativa de los significados, la construcción del texto interpretativo, la teorización y estructuración de los resultados y la comprensión del problema de estudio. Siempre en la presencia del análisis y de la interpretación como vía de sistematización y reconstrucción de la información, sin desatender que hay un estilo particular de expresión y comunicación respecto a lo que se narra y se expone y que nos situamos cognitivamente en un sistema de valores y de intuiciones, de ahí el uso de gráficos y cuadros; esquemas y descripciones para expresar y dar sentido al contenido recopilador de la investigación.

7.5 FUENTES DE INFORMACIÓN

La investigación que se propone se enmarca y parte de una experiencia actuada, contenida básicamente en lo escrito, en las ideas y en los significados-conceptos que se perfilan en un documento, medio y objeto material que recoge, conserva y trasmite un testimonio como producto de un interés y de una acción humano-intelectual.

El documento, se define como un “objeto corporal producto de la actividad humana, que queda en él reflejada y que conserva y trasmite permanentemente la representación de un hecho ajeno al mismo documento” (Nuñez C., 1981. Cit. en Finol y Nava, 1996: 53), como un escrito en que constan datos fidedignos o susceptibles de ser empleados como tales para probar algo (DRAE: 1984), como un medio-fuente de utilización indispensable en toda investigación científica (De La Torre V. y Navarro, 1990), en razón a la huella – memoria que registra y anota, como dato-noticia, acerca de los fenómenos humanos sociales, y en razón al valor que representa como recurso empírico de búsqueda, análisis y transmisión de conocimiento.

El documento en el que se adscribe la investigación, es esfuerzo de una acción individual, la obra escrita de Simón Rodríguez, quien reflexionó su tiempo histórico-educativo para proponer, desde su decir y expresar, las ideas y conceptos que bosquejarían un proyecto de reforma para mejorar la escuela y la educación, razón y fundamento para cambiar al hombre y fundar las Repúblicas y que hoy se cita y se alude como fuente inspiración de las escuelas bolivarianas, propuesta de cambio e innovación escolar reseñada y destacada en el Proyecto Educativo Nacional (PEN-1999/2001), documento oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), en el que se indican los aspectos prospectivos para promover e impulsar el cambio educativo que el país reclama.

La obra escrita de Simón Rodríguez, sin desadvertir el Proyecto Educativo Nacional (PEN-1999/2001), se constituye en los documentos primarios, básicos y centrales objeto de tratamiento, de estudio, descripción, análisis y comprensión, y en el ámbito de observación desde donde se ha de escrutar, examinar e interpretar para captar y conocer desde los datos-conceptos, materia prima de reflexión y unidades de valoración del conocimiento, los significados y las ideas que han de abonar, construir y fundamentar el campo teórico y el planteo explicativo intelectual de la situación-caso de estudio.

Los escritos de Simón Rodríguez representan los documentos domésticos, naturales, el texto, escenario de observación (Ruiz O., 1996), que muestra y permite destacar-distinguir, por un lado, una acción humana intelectual producto de un momento histórico-educativo, que entraña y dibuja un discurso, un mensaje, un contenido, un testimonio pensado y advertido en una realidad social y educativa, y por otro lado, una actividad hermenéutica, de averiguamiento de significados, de las palabras, de lo escrito, de las ideas, de lo que informa, aquello que se ha de reseñar, examinar, registrar, analizar e interpretar por parte del lector investigador.

El autor Ruiz O., 1996: 193) señala que “un texto escrito es un testimonio mudo que... conserva su contenido a lo largo del tiempo y ...

puede ser interpretado” y para el caso que ocupa, descubrir-exponer el cuerpo de ideas que detallan y dibujan la perspectiva pedagógica didáctica en el pensamiento de Simón Rodríguez, y poder mirar y situar cognitivamente su expresión-indicación en el Proyecto Educativo Nacional, propuesta en marcha que hoy busca responder a los retos de transformación y a los cambios cualitativos de la educación venezolana.

7.6 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La tarea descriptiva analítica que tiene su adherencia en el “texto de campo”, en los elementos y datos del contenido que guarda conexión con el fenómeno que interesa estudiar (Ibidem: 201), y que se engancha en el campo, en los documentos de observación y análisis, siempre en visita reiterada desde una lectura analítica, interpretativa y descubridora para identificar, confrontar, ratificar, prescindir y constatar los datos, discurre y se testimonia en atención a las **hojas de ruta**, “herramientas metodológicas para aprehender los rasgos del discurso” (Arellano D., 1998: 12) y que tienen sus antecedentes en el campo de la psicología en los estudios realizados por Alfonso Orantes (1993), citado por Bravo J. (1999: 43) y quien apunta:

Las hojas de ruta son una adaptación del recurso empleado por Leahey, en forma casual, en la contraportada de su libro (1991). Este historiador de la psicología sintetizó en forma diagramada la secuencia de eventos mediante dos columnas. En la primera, consideró los principales hitos en la psicología; en la otra, los correspondientes eventos históricos, de acuerdo a sus preferencias personales. En este caso, se ha agregado una tercera columna para registrar los eventos relevantes al desarrollo de la Psicología Educativa en Latinoamérica. A partir de la información original de Leahey, se ha enriquecido este contexto con datos sobre Venezuela y se ha agregado información específica referente a aplicaciones de la psicología al área educativa, tanto a nivel general como Latinoamericano.... (Bravo, 1999: 43).

Las **hojas de ruta** se constituyen en un recurso-registro de carácter práctico y técnico que itinerariza los contenidos que se expresan del texto-campo de observación y que tienen propósitos indagativos. Siendo así, están referidas como el soporte físico metodológico que reseña el trayecto de las ideas, de los conceptos, de los temas privilegiados (Bravo J., 1999), y de los datos que informan sobre la realidad, en el entendido de que éstos, los datos, “pueden ser fenómenos que ocurren naturalmente, como secuencias de comunicaciones y flujos de comportamiento, o bien fenómenos abstractos, como unidades de comportamiento y tipos de discursos predeterminados (Goetz y Le Compte, 1988: 156).

Las **hojas de ruta** como apoyo y herramienta en el análisis de discurso del tema educativo han sido tratadas, utilizadas y enriquecidas por los investigadores Luis Bravo (1997/1999/2000), en sus estudios sobre la escuela y el Sistema Educativo en Venezuela; Antonio Arellano (1998), en un estudio analítico-descriptivo de las tendencias y orientaciones que han marcado el pensamiento y las políticas del Sistema Escolar Venezolano a partir del discurso oficial del Ministerio de Educación; María E. Bello (1998), en una investigación sobre La Educación en Iberoamérica a través de las declaraciones de las Cumbres de Estados y de Gobierno y de las Conferencias Iberoamericanas de Educación, y Clotilde Rosetti (2000), en un estudio sobre la educación media en el sistema educativo venezolano, quienes a partir de ellas presentan un mapa de significados y comprensiones, producto de la observación y análisis de documentos, acerca del comportamiento y tendencias que ha tomado el tema de lo educativo en diferentes escenarios, tiempos y contextos.

El despliegue y acometimiento del proceso de análisis del contenido se inscribe y se rubrica en los criterios aplicados y señalados por Arellano D. (1998) y Bravo J. (1999), y en los que se destacan:

A. Lectura exploratoria, como tramite intelectual de examen y reconocimiento de la información considerada básica y relevante a los propósitos delineados, a partir de los elementos y aspectos de interés.

B. Registro de referencias, como notación, ordenamiento y testimonio de los datos cualitativos objeto de tratamiento, los cuales se encuentran en el texto de campo y desde donde se identifican como reseñas textuales.

C. Transcripción, de las ideas, de la información y del conjunto de datos en hojas rutas de acuerdo a los contenidos de la temática, considerada como relevante en la observación de los documentos. Para ello se construyeron algunas matrices tipos en atención a la tipificación del tema y a la naturaleza de los escritos:

1. Hoja de Ruta 1. Rasgos formales más importantes de los documentos, en los cuales se intenta mostrar los elementos más significativos que estructuran y configuran, en términos formales, la información que se advierte y se comunica, a saber:

1.1 Identificación Básica del Documento: Año de divulgación, título y destino.

1.2 Organización: Según la compaginación intrínseca del discurso, la diferenciación en partes, capítulos, sub-capítulos, títulos, subtítulos, etc. y según el agrupamiento temático, en función de las ideas claves que le dan sentido y configuración al discurso en globalidad.

1.3 Dimensión: Estimada en el número aproximado de líneas.

2. Hoja de Ruta 2. Notas formales del contenido, en las que se busca representar las ideas que bosquejan el discurso en su especificidad y orden, y destacadas según se describe y argumenta, a partir de su configuración, de los asuntos que trata y de la proporción que ocupa en los ámbitos de cada documento, lo que condujo a la confección de cinco formatos de análisis con la misma estructuración, particularidad ésta que se atiende en la construcción de otras hojas de ruta.

3. Hoja de Ruta 3. Caracterización del contexto, donde se retrata y se ilustra el ámbito histórico que describe y reflexiona el autor, y que suscitan el escrito, el documento que aconseja, que informa, que busca dar luces a objeto de concientizar e instruir para cambiar y superar las condiciones y el estado que se vive y se presencia. Se parte de unos referentes previos, datos identificados y extraídos de la naturaleza temática de la información, que se consideran claves para puntualizar las imágenes conceptuales, según se capta y se interpreta, en donde se implica contextualmente el discurso; en este sentido, se consideran los referentes acotados como contexto escuela; contexto educación-instrucción-enseñanza, se integran en razón a que en el discurso, por lo general, se vinculan a una misma idea argumentada a un mismo juicio; contexto social y contexto político.

4. Hoja de Ruta 4. Referencias singulares del tema educativo, en la se precisa el trazado y planteo teórico conceptual del pensamiento educativo de Simón Rodríguez. Se trata de caracterizar y significar el tema educativo presente en el discurso en función a las expresiones claves, a las observaciones conceptuales y a la proporción que ocupa en el texto, y que responden a las afirmaciones significativas, a los conceptos y las ideas principales que lo estructuran y le dan sentido básico, según a la interpretación global del contenido.

5. Hoja de Ruta 5. Verticidad de las significaciones temáticas educativas del discurso, en la que se delimitan las nociones y las elaboraciones de significados del contenido; es decir, aquellas categorías que sitúan y visibilizan las imágenes y representaciones conceptuales del discurso desde la orientación y el giro educativo. En este sentido, se entiende que las categorías se circunscriben al tipo de información de “criterios temáticos” o de “base no gramatical” y se corresponde a “la noción general que representa un conjunto o una clase de significados determinados” (Pérez S., 1998: 48, T_{II}), y son definidas en la idea de que “categorizar datos implica realizar un juicio...” (Rodríguez G., Gil F. y García J., 1999: 210), que “puede llevarse de modo sencillo, como cuando

se seleccionan las palabras como unidad de registro y clasifican conforme a su significados en sentido estricto” (Ruiz O., 1996: 208), y en la que el investigador decidirá sobre el grado de generalización, pues se ven afectadas por la subjetividad y el punto de vista interpretativo del discurso; de ahí que en la determinación y precisión de las mismas, y en la estructuración de la hoja de ruta se tome en consideración los elementos indicados por Arellano D. (1998) y Bravo J. (1999), tales como:

- Tipos, clases de referencias conceptuales, a través de las cuales se manifiestan las significaciones educativas del discurso (por ejemplo, la escuela, el maestro, la instrucción, la enseñanza, etc.).
- Dimensión, extensión en líneas según se expresa y se manifiesta, en su especificidad, en el conjunto de la información.
- Tendencias, orientaciones y énfasis de las significaciones, según la apreciación y la interpretación que se hace de la información y del contenido de cada documento.

7.7 SELECCIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS

Los escritos de Simón Rodríguez, motivo de atención y examen, son elegidos por un proceso de exploración intuitiva, abierta y perspicaz y de lectura analítica de los datos cualitativos, en el que se atiende su naturaleza textual (Rodríguez G., Gil F. y García J., 1999) y los significados no gramaticales, lo que permite una visión sumaria y un conocimiento general que refiera su utilidad y su importancia en la investigación.

Strauss y Corbin (2002: 219), señalan que “el muestreo teórico se basa en la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de hacer comparaciones.”Esta modalidad de muestreo permite que el investigador pueda escoger e incorporar sus unidades de análisis basado en las

perspectivas de los elementos que puedan soportar un mayor rendimiento a lo largo de la investigación.

Una vez definidas las dimensiones principales de las hojas de rutas se construyó un cuadro temático de los documentos (*Cuadro N° 22*), de doble entrada, donde se muestran los epígrafes temáticos según cada documento original. Esta tabulación permitió obtener unos resultados porcentuales temáticos específicos (*Cuadro N° 23*), y a partir de estos se fueron incorporando los diversos segmentos en las hojas de ruta de acuerdo con el significado y la consistencia que aportaban cada una de estas unidades a las dimensiones del estudio planteado.

El investigador centró su atención en los libros de Simón Rodríguez que reflejaban un mayor contenido en el ámbito educativo, dando como resultado, y basado en el gráfico de barras adjunto (*Gráfico N° 6*), los siguientes textos:

Libro	Denominación
I	Estado Actual de la Escuela
II	Sociedades Americanas
III	Luces y virtudes sociales
IV	Educación Republicana
V	Consejos de Amigo

En cuanto al texto de “Defensa de Bolívar” que refleja un mayor número de páginas dedicado a la temática educativa no se considera para el análisis y se da preferencia al texto de “Sociedades Americanas”, ya que éste concentra y define con mayor profundidad la temática educativa, en contraposición del primero en el que el contenido se encuentra disperso y son referencias de los otros documentos. Finalmente esto dio lugar a los segmentos plasmados en cada una de las hojas de ruta en función de las diversas vertientes temáticas y a partir de las cuales se desarrolla el análisis de contenido, dándosele mayor atención a lo educativo.

Cuadro 22 y 23

Gráfico 6

7.8 TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

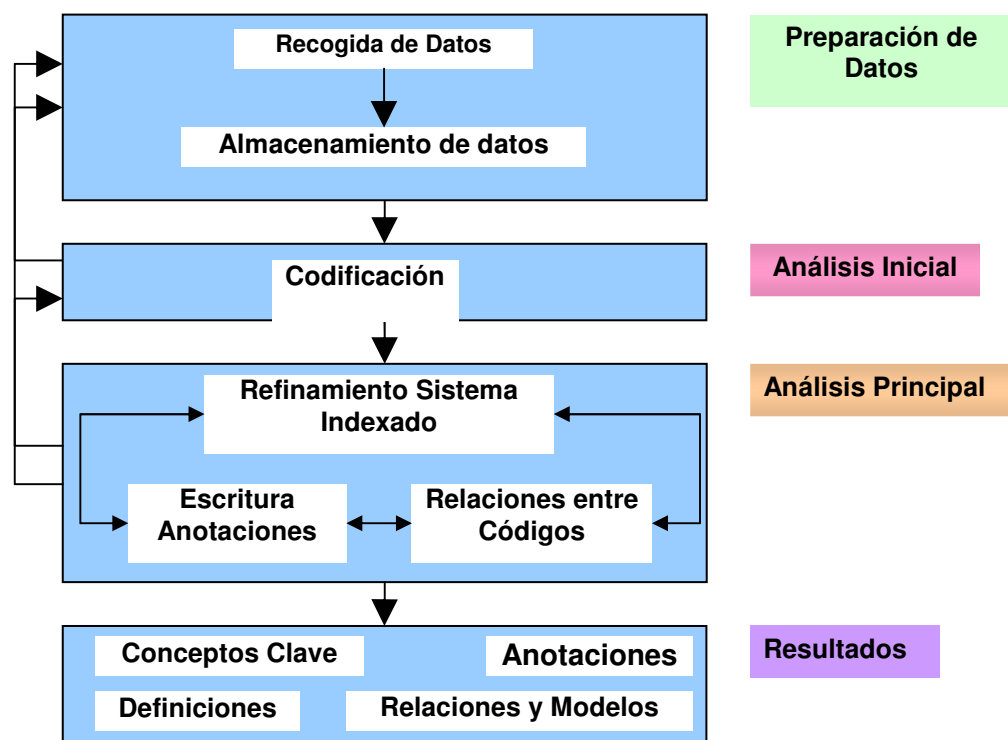
El análisis de datos cualitativos es complejo, debido a que los datos con los que se trabaja también lo son. Para Miles y Huberman (1984), cit. por Pérez S. (1998: 109, T_{II}) el análisis consiste en tres tipos de actividades: reducción de datos, presentación de datos, conclusiones y verificaciones.

Rodríguez, Gil F. y García J. (1999), el proceso general de análisis cualitativo comprende las siguientes etapas: Reducción de datos (separación de unidades, síntesis y agrupamiento, Identificación y clasificación), Transformación de datos (disposición y transformación) y Obtención y verificación de conclusiones.

Los investigadores cualitativos consideran datos toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar, la información proporcionada por los sujetos, bien a iniciativa propia o a requerimiento del investigador, o por los artefactos que construyen y usan (documentos escritos u objetos materiales).

El gráfico N° 7 contienen y refleja las fases de un análisis cualitativos de datos presentado por Muñoz J. (2003), tomado de Pidgeon y Henwood (1997), cabe destacar las coincidencias entre el modelo anterior y el planteado lo cual se centra en unificar las tareas del análisis a reducir los datos (mediante el proceso de codificación), recuperar los mismos, establecer relaciones y construir los conceptos que se muestran como resultados.

Gráfico N° 7
Fases de un Análisis Cualitativo



Fuente: Muñoz J. (2003).

La codificación es considerada una actividad fundamental en el proceso de reducción de datos, aunque no por ello la única o más importante, sus operaciones se basan en el uso de códigos los cuales se conciben comúnmente como una abreviación o símbolo que aplicamos a unas frases o párrafos de las respuestas a una entrevista abierta, a notas de observación o a otras formas de registro de la información cualitativa

Por otra parte la categorización es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida.

Codificación y categorización son respectivamente los aspectos físico, manipulativo y conceptual de una misma actividad, a la que indistintamente suelen referirse los autores con una u otra denominación, sin embargo, se puede indicar algunas diferencias, y entre las principales

atribuidas a éstos conceptos, se encuentran las referidas en el cuadro siguiente:

Cuadro Nº 24
Diferencias de Categorización y Codificación

Codificación	Categorización
Es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida.	Hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico
Son marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a la que pertenecen.	Una categoría soporta un significado o tipo de significados
Estas marcas pueden ser numéricas o verbales, que sean claras e inequívocas.	Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, relaciones entre personas, actividades y acontecimientos, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos.
Se recomiendan etiquetas verbales, utilizando nombres estrechamente relacionados con el concepto o conceptos que representa.	Muchas categorías con el mismo nombre que tienen propiedades y atributos diferentes, se pueden sub-categorizar, dárseles propiedades descriptivas como causas, tipos y dimensiones.

Fuente: Ideas referidas en Martínez M. (1993). Elaborado para fines específicos de la investigación (Valentín Murguey, 2004).

Categorización y codificación son, por tanto, actividades que giran en torno a una actividad fundamental: la decisión sobre la asociación de cada unidad a una determinada categoría.

La fuente de los datos se obtuvo a través de las Hojas de Ruta, como se explicó anteriormente y a partir de la información plasmada en la misma se desarrolla la técnica de análisis de contenido sustentada analíticamente en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) desarrollado por Glaser y Strauss en los años 60.

Para Cabero y Loscertales (1995), señalan que el análisis de contenido es una de las técnicas para el análisis de comunicación humana utilizadas tradicionalmente para decodificar los mensajes manifiestos, latentes y ocultos plasmados en diferentes documentos. Como técnica asume como principio, que los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, así como las actitudes y creencias de los receptores de éstos.

Los mismos autores reflejan que los propósitos con los que el investigador puede utilizarla son diversos y van desde: analizar la propaganda política y publicitaria, hasta describir esquemas y modelos de comunicación, sin olvidarnos del conocer la presentación de determinadas temáticas en los medios, o la evolución de los estudios académicos.

Por otra parte en la teoría fundamentada existen tres elementos básicos: los **conceptos** los cuales constituyen el eje principal del análisis y se busca que surjan por medio del análisis de los datos y las relaciones entre éstos, y a partir de este hecho generar teoría. Un segundo elemento lo constituyen las **categorías** la cuales se construyen a partir del proceso de codificación, estableciendo relaciones entre los códigos a partir de comparaciones constantes, y acercándose a los conceptos a través de abstracciones hechas desde los datos (inducción analítica). Finalmente se encuentran las **proposiciones** que vienen expresadas por las diferentes relaciones que se establezcan, entre categorías, conceptos y datos en general.

La generación y desarrollo de estos elementos es proceso no lineal que se basa en la interacción constante de los mismos con el fin de abocarse a la teorización. Construir teorías no es una tarea fácil. “Teorizar es un trabajo que implica no sólo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo” (Strauss y Corbin, 2002: 24).

Glaser y Strauss (1967) cit. en Strauss y Corbin (Ibidem: 26), distinguen entre teorías sustantivas y formales, las primeras suelen derivarse de estudios de fenómenos bajo una variedad de condiciones de investigación condicionadas a lugares y sujetos específicos. Por otra parte las teorías formales son menos específicas en cuanto al grupo y lugar, y por ende se aplican a un rango más amplio de problemas y asuntos disciplinarios.

El software utilizado para el análisis de los datos fue el Atlas/Ti desarrollado en la Universidad de Berlín, el cual aparte de las tareas clásicas de los software de análisis cualitativos sobre reducción y recuperación de datos, con la bondad de que permite establecer relaciones entre los mismos a partir de redes conceptuales con resultados gráficos.

El procedimiento seguido a través del software ATLAS/TI fue el sugerido por Muñoz J. (2003) y se basa en el siguiente procedimiento:

- Preparación de los documentos primarios
- Creación de una **Unidad Hermenéutica** (UH)
- Asignación de los **documentos primarios**
- **Codificación** de los Documentos Primarios
- Organización en **Familias**
- **Establecimiento de Relaciones**
- Creación de **Networks**
- Informes

Desde el punto de vista analítico estos pasos pueden expresarse como:

1. Reducción de datos a través del proceso de codificación
2. Definición de familias y códigos
3. Análisis descriptivo de familia y códigos
4. Representación de categorías, procesos y elementos principales
5. Establecimiento de relaciones y vínculos

6. Construcción de conceptos
7. Teorización

Strauss y Corbin (2002: 15), refieren en forma resumida, que los propósitos de los procesos de codificación son los siguientes:

- Construir teoría más que comprobarla
- Ofrecer a los investigadores herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos
- Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos
- Ser sistemático y creativo al mismo tiempo
- Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría.

Coffey y Atkinson (2002: 39) indican que la segmentación de los datos por medio de códigos o categorías, se pueden lograr de una variedad de maneras, por medio de la aplicación de una multiplicidad de estrategias analíticas.

En lo que corresponde a los tipos de codificación empleados se inició el procedimiento con una Codificación Abierta, la cual parte de un proceso analítico en el que se logra una transformación de los datos a partir de etiquetas que se le asignan a cada una de las unidades de análisis, las cuales posteriormente permiten que emerjan nuevos conceptos y categorías y las relaciones entre éstos. En palabras de Strauss y Corbin (2002: 110) es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Por otra parte Coffey y Atkinson ((Ibidem: 54) afirman que la codificación de los datos cualitativos le permite al investigador reconocerlos y recontextualizarlos, así como obtener una visión fresca de lo que posee.

Previo a la codificación abierto y en gran parte de los casos durante el desarrollo de la misma, se recurrió a la realización de un examen minucioso de los datos, el cual consiste en ver, considerar línea por línea,

el contenido (palabras, frases y oraciones) en cada una de los segmentos de los datos con la finalidad de encontrar significados relevantes que puedan vincularse con el contexto. Esta herramienta analítica es denominada por Strauss y Corbin (2002: 63), microanálisis y la definen como “detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir relaciones entre ellas...”.

Los códigos establecidos se agrupan y describen desde un campo de familias de códigos, los cuales se muestran como siguen:

Familia	Códigos
Contexto	Referente americano
	Referente europeo
	S-Régimen
	Saber del pueblo
	Situación de abandono
	Situación del pueblo
Perspectiva Didáctica Pedagógica	Condición del alumno
	Contenidos
	Métodos
	Situación de la planificación
	Desconocimiento del rol del maestro
	Estado de la enseñanza
Medios Formadores	S-Escuela
	Organización de la escuela
	S-Maestro
	Deber ser del maestro
	S-Pueblo
	S-Estado
	Deber ser del gobierno
	Actuación negativa del gobierno
	La primera escuela
Enlace	Necesidad de una reforma
	Conciencia Social
	Necesidad de una Educación Social
	Constitución de Nuevas Republicas
	Medios Para la reforma
	Sistema de instrucción pública
	Sistema de educación popular
	La escuela como ente productivo

Fuente: Elaborado para fines específicos de la investigación. (Valentín Murguey, 2004).

Descripción de Familias y Códigos:

- **Familia Contexto:** Abarca un conjunto de elementos referentes de diversa índole que expresan, rodean y caracterizan el pensamiento de Simón Rodríguez.
- **Referente americano:** este código refleja la constante de ubicar y presentar la realidad de la educación venezolana y de lo que debía ser la educación americanista.
- **Referente europeo:** Indica la necesidad de entender y observar la educación venezolana con respecto al modelo europeo, sobre todo el español.
- **S-Régimen:** esclarece los lineamientos políticos y gubernamentales, y sobre todo las tendencias del gobierno de la época.
- **Saber del pueblo:** Expresa la situación en la cual se encuentra el conocimiento popular, enmarcado dentro del hecho educativo, que se menciona y se le apunta en términos deplorables y caóticos.
- **Situación de abandono:** hace referencia a la constante mención que hace Simón Rodríguez, en su discurso sobre la situación general de la escuela enmarcada dentro del abandono y la desidia.
- **Situación del pueblo:** puntualiza el estado en el cual se encuentra el pueblo en general, abarcando aspectos, sociales, políticos, económicos y culturales, así como también la incidencia en él de los factores como el estado y el gobierno.
- **Familia Didáctica:** refleja el conjunto de factores principales que inscriben al proceso educativo en el pensamiento de Simón Rodríguez, en donde se nivelan los diversos elementos y su incidencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje

- **Condición del alumno:** subraya las condiciones del alumno en la escuela, al parecer duras e incómodas, así como también las reglas que se propician y que contienen elementos relativos a: disciplina, orden, premios, méritos y otros. Marcada también por la concepción de la infancia como la peor etapa de la vida del hombre.
- **Contenidos:** Trasluce los asuntos y significados que se indican en el proceso educativo. Abarca aspectos relativos a: sociabilidad, formación para el trabajo, comunicación, entre otros.
- **Métodos:** muestra la situación general de los métodos de enseñanza representadas sobre todo por la improvisación y escasos aspectos sistemáticos en la implantación de los mismos. De estilo memorístico, práctico y enfocado hacia promover el raciocinar, el reflexionar, el pensar, el sentir.
- **Situación de la planificación:** indica la manera cómo se realiza la planificación de la enseñanza caracterizada por la falta de previsión y un estado reinante de ignorancia.
- **Desconocimiento del rol del maestro:** manifiesta un conjunto de situaciones y argumentos en el que el maestro es deslegitimado de sus funciones y subestimado en sus capacidades. En general se reflejan acciones en las que el maestro es despreciado o relegado, poco atendido, considerado como suplente de la potestad paterna, con baja suerte y estima, poco respeto, sinónimo de vejez, poca habilidad y mal pagado.
- **Estado de la enseñanza:** señala las características que rodean el acto de enseñar, por lo general destaca que se encuentra en un estado de deterioro y muy alejada de sus verdaderas funciones y con poca incidencia positiva en el hecho educativo.

- **Familia Medios Formadores:** involucra el conjunto de entidades y procesos que tienen una participación clave directa en la ejecución del proceso educativo y en la calidad del desenvolvimiento del mismo.
- **S-Escuela:** se refiere a la participación de la escuela como institución educativa, como ente organizado bajo la potestad del estado y el sitio donde se lleva a cabo el proceso educativo
- **Organización de la Escuela:** involucra un conjunto de aspectos relativos a la gestión general de los centros educativos abarcando desde la obtención y uso de los recursos hasta las acciones donde se ven involucrados el pueblo, el estado, padres y el mismo proceso enseñanza aprendizaje, indicando también aspectos relativos a: sostén, edificios, métodos, dotación, planes y sistemas.
- **S-Maestro:** refleja la participación del docente o maestro como sujeto de las distintas dimensiones y facetas del proceso educativo.
- **Deber ser del maestro:** resalta el conjunto de actitudes, acciones y características generales que con carácter de idoneidad debe tener el maestro como protagonista clave del proceso educativo.
- **S-Pueblo:** figura la presencia de la sociedad del momento y su relación directa con otros factores de interés como: bienestar social y económico, educación y sociedad, la sociedad americanizada.
- **S-Estado:** indica la existencia del órgano rector dentro de un régimen republicano y liberal, del cual se desprenden las líneas de acciones generales en el ámbito social, económico y educativo.
- **Deber ser del gobierno:** refleja el conjunto de políticas y lineamientos, sobre todo de tipo social y educativo, que deben aplicarse desde el gobierno para lograr un estado de civismo y progreso de las sociedades en general.

- **Actuación negativa del gobierno:** observa el poco interés que existe por parte del Estado para la atención de la escuela y el maestro, resaltando el papel o acción negativa, intolerancia, discursos y promesas del gobierno hacia las necesidades de la escuela y de la educación en general.
- **La primera escuela:** expresa el modelo de organización educativo visualizado por Simón Rodríguez para el nuevo establecimiento de las instituciones escolares, abarca aspectos relativos a: planteamientos de reformas, gobierno liberal, modelo, escritura y lectura, escuela y trabajo, admisión, inspección.
- **Familia Enlace:** representa las propuestas y medios que se insinúan en el pensamiento de Simón Rodríguez para alcanzar el estado de idoneidad social y educativa.
- **Necesidad de una reforma:** engloba un conjunto de nuevos planteamientos y necesidades que surgen en el contexto educativo y social del momento centrados en el establecimiento de un nuevo orden, a partir de la “obligación de enseñar”, así como también motivados hacia un enfrentar y desafiar el estado de rezagamiento de la sociedad y la escuela.
- **Conciencia social:** refleja una constante en el pensamiento de Simón Rodríguez, enfocada hacia la necesidad de sensibilizar al pueblo, en general, para que comprenda y asuma su rol de ciudadano y comprenda su dimensión de vivir en sociedad.
- **Necesidad de una Educación Social:** marca la urgencia de crear una institución que se encargue de “enseñar lo que son luces y virtudes sociales”, una escuela social en donde los alumnos comprendan su rol como educandos y su participación en la sociedad y el maestro cumpla a plenitud su verdadero rol a través de un apoyo sustentado por parte del estado.

- **Constitución de nuevas repúblicas:** refleja la necesidad del establecimiento de un nuevo orden republicano en los aspectos políticos, económicos, sociales y educativos de las sociedades del momento.
- **Medios para la reforma:** constituyen un conjunto de elementos como: libertad de imprenta, comercio entre naciones, lenguaje y lectura, religión, entre otros medios innovadores, que se traducen en un móvil de acciones y soporte de las mismas para la ejecución y establecimientos de nuevas políticas de reordenamiento político, social y educativo.
- **Sistema de instrucción pública:** Inscribe la necesidad de crear una plataforma educativa de carácter colectivo para ilustrar y educar a la sociedad que dependa de manera directa de las políticas gubernamentales, desde el punto de vista de financiamiento y la gestión en general.
- **Sistema de Educación popular:** Alude la necesidad de crear políticas y líneas de acción general con contenidos educativos en beneficio y en atención de las necesidades más sentidas del pueblo. Se plantea la necesidad de una reforma basado en un sistema de instrucción, pública y popular, encaminada por el Estado.
- **La escuela como ente productivo:** Puntualiza la iniciativa de establecer políticas y normas que ayuden hacia la obtención de recursos para la autogestión y organización general de la escuela, basada en la relación Producción- Escuela y hacia el establecimiento y desarrollo de una revolución económica.