

MÓDULO: SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y PRÁCTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. PRESENTACION GENERAL

La ciencia realiza sus objetos sin encontrarlos nunca listos [...] ella no corresponde a un mundo a describir, ella corresponde a un mundo a construir [...]. El hecho es conquistado, construido, constatado.
Bachelard, 1968, p. 61

Este módulo está dirigido a los Maestrandos/as en la línea “Pedagogía del Texto”. El mismo pretende profundizar la formación intensiva presencial del período académico 2009-I y apoyar a los/as estudiantes en el período de formación a distancia, período en donde ellos/ellas tienen que seguir en la construcción de sus proyectos de investigación.

Este apoyo a la formación presencial está concebido en cuatro unidades temáticas. Las tres primeras unidades explicitan un conjunto de operaciones mentales involucradas en las tres macro-actividades del trabajo científico. En ellas, abordamos el trabajo científico desde una mirada epistemológica y desde una mirada metodológica, intentando explicitar las etapas de una investigación científica, según el esquema que presentamos en la Introducción. La cuarta unidad presenta otros planteamientos sobre la investigación desde la mirada de la Pedagogía del Texto.

*Antonio Faundez Edivanda Mugaribí
Antonio Sanchez y Gisela Clavijo
Profesores/as*

Maestría en Educación - Línea Pedagogía del Texto

2. PROGRAMA GENERAL

2.1. Objetivos

Con este módulo, esperamos que los/as estudiantes logren desarrollar las siguientes **competencias**:

- Comprender el proceso de desarrollo de la investigación científica como un proceso de construcción.
- Construir una problemática de investigación.
- Elaborar hipótesis o supuestos y un modelo de reflexión teórica.
- Aprender a recoger datos de manera científica, presentarlos, analizarlos en relación con un enfoque teórico o con la ayuda de herramientas estadísticas.
- Analizar las condiciones de validez de una investigación, de una experiencia o de una teoría, poniendo en evidencia sus consecuencias/efectos teóricos y prácticos.
- Defender un punto de vista científico, estableciendo argumentos a favor o en contra del abordaje de un autor.
- Analizar un texto teórico con base en los conceptos presentados.
- Reconstruir y criticar una argumentación científica.
- Elaborar un proyecto de investigación.

Las **capacidades psicológicas** que están en la base de estas competencias son la lectura y la escritura de diferentes géneros textuales (resumen, ficha de lectura, proyecto de investigación, informe de investigación, ensayo, etc.), el pensamiento conceptual, el razonamiento lógico, la argumentación y el análisis crítico.

2.2. Metodología

Al final de cada una de las unidades temáticas, proponemos *actividades de aprendizaje*, con la intención de crear las condiciones para que los/as estudiantes se apropien de una manera de pensar y de hacer investigaciones científicas, en el campo de la educación. Este Módulo presenta 11 actividades para ser realizadas gradualmente. Las mismas pueden ser compartidas mediante la Plataforma Moodle y algunas serán objeto de evaluación como se explica más adelante.

Así, los/as estudiantes trabajarán de manera independiente o en binomios, en la perspectiva de construir y desarrollar una propuesta de investigación. En esta etapa de formación ellos/as contarán con el acompañamiento a distancia de los profesores/as, a través de algunas de las herramientas que ofrece la plataforma educativa Moodle tales como los foros virtuales. La interacción con otros Maestrandos/as también será facilitada por su participación en algunos foros.

2.3. Evaluación

Evaluación General del Seminario. Las actividades propuestas en este módulo, objeto de evaluación, representa el 40% de la calificación final del Seminario de Investigación

I. El 60% restante estará representado por las actividades realizadas en la formación presencial.

Auto y heteroevaluación. La evaluación comprende la auto evaluación, por cada maestrando/a, que representa el 40% y la hetero-evaluación, realizada por los profesores/as, que representa el 60%.

Las actividades planteadas en el módulo, que deberán ser colgadas en la plataforma educativa y que serán evaluadas con notas, y los porcentajes asignados a las mismas, son las siguientes

Parte/actividad	Porcentaje total (40%)	Autoevaluación (40%)	Heteroevaluación (60%)
Parte I Actividad No. 5	25%		
Parte II Actividad No. 7	25%		
Parte IV Actividad No. 11	50%		

Las actividades números 5 y 7 serán calificadas bajo los criterios siguientes: i) Estructura textual: texto bien estructurado, escrito con claridad y precisión. ii) Dominio conceptual: diferenciación y articulación entre los conceptos y la organización del razonamiento. iii) Originalidad en la organización del texto y en los contenidos abordados.

La actividad número 11 (Proyecto de investigación) será valorada según los siguientes criterios: i) Claridad de la propuesta y pertinencia del proyecto. ii) Coherencia interna de cada componente y articulación con los otros. iii) Factibilidad del proyecto.

Evaluación del módulo por los/as estudiantes. En la formación intensiva del período académico 2009-II, los maestrandos/as tendrán la oportunidad de enunciar su apreciación y sugerencias con respecto al desarrollo del módulo con la intención de contribuir al mejoramiento del mismo y de otros que los apoyarán a lo largo de la Maestría.

2.4. Contenidos del módulo

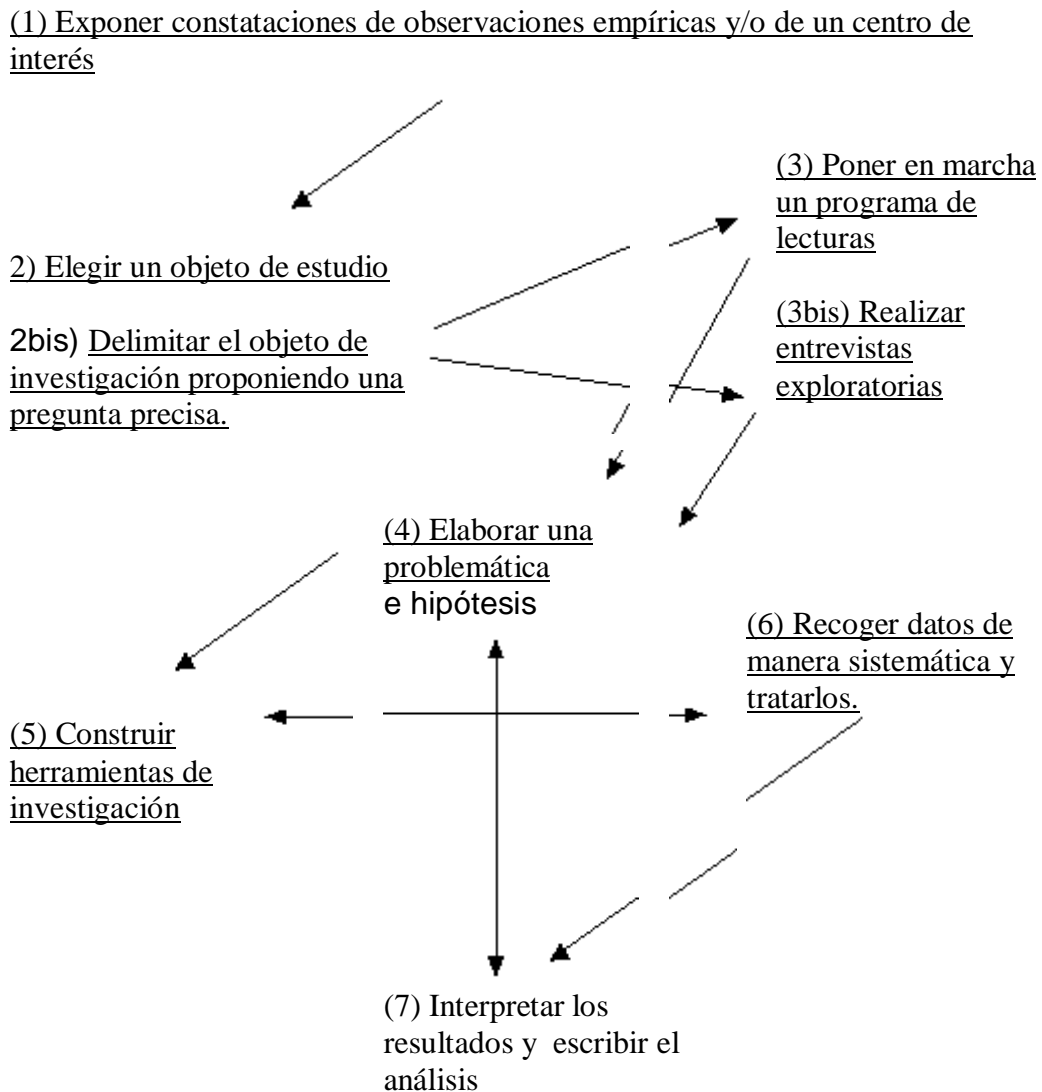
El trabajo/método científico supone una exterioridad del investigador/a con respecto al objeto de estudio, y consiste en confrontar hipótesis teóricas con datos de la observación/experimentación. Las tres macro-actividades de este método son:

- La **ruptura** con las evidencias, los prejuicios, las implicaciones personales (esfuerzo de distanciamiento).
- La **construcción** de una representación teórica o modelo lógico e hipótesis (proposición), y de instrumentos de investigación (herramientas de recolección de datos). Tal construcción supone la construcción del sujeto investigador.
- La **aplicación** o sumisión de la proposición a la prueba de los hechos, poniendo en práctica las herramientas construidas en la etapa precedente.

El esquema abajo muestra las etapas de una investigación, en las cuales es posible identificar estas tres macro-actividades del método científico.

Esquema 1. Una mirada de conjunto

(el esquema abajo puede tener otra forma más interesante, por ejemplo circular o en espiral)



PARTE I

LA RUPTURA

Sobrepasar la empiria (el sentido común, las evidencias, los prejuicios, las implicaciones personales) y el fisicalismo (el modelo metodológico de la física).

Objetivos

- Comprender diacrónicamente y sincrónicamente el proceso de desarrollo de la investigación científica.
- Identificar algunos obstáculos epistemológicos que pueden afectar el trabajo de investigación científica.
- Aprender a elaborar una pregunta de investigación.

Lecturas

Lectura 1: Los obstáculos epistemológicos.

Lectura 2: Textos de referencia.

Lectura 3: El cuestionamiento inicial (pregunta de partida).

Lectura 1: Los obstáculos epistemológicos

Antonio Faundez

Para comenzar una actividad científica es necesario tomar conciencia de que se trata de realizar una acción que no es común. Entonces es necesaria una **vigilancia especial** para velar por la realización de una **serie de rupturas** (y continuidades con lo que el sujeto investigador conoce o con conocimientos ya existentes) de manera permanente, destinada a sobrepasar obstáculos que pueden afectar el trabajo científico. Estos obstáculos fueron calificados por Gastón Bachelard de obstáculos **epistemológicos**, porque ellos se oponen al progreso de la racionalidad.

- **Uno de los obstáculos a rechazar:** la influencia de los conocimientos del sentido común e inmediato que se manifiestan en el lenguaje cotidiano.

El objeto a estudiar debe ser construido teóricamente en un esfuerzo racional para liberarnos de nociones e imágenes que describen, o explican, o interpretan los fenómenos sociales. Especialmente en relación a esos tipos de fenómenos que están estrechamente ligados a la vida social, la cual precisa de “comprensiones” sobre los fenómenos que constituyen esa vida. No hay que olvidar que muchas palabras utilizadas en la vida común son también usadas en las actividades científicas. Estas palabras tienen un rol y una función diferente según los dos niveles. En el primero, son palabras que indican; en el segundo, son conceptos que proponen un “explicación sucinta” de los fenómenos.

Por lo tanto, una crítica epistemológica y lexicológica del lenguaje común es de antemano válida e indispensable para la elaboración controlada del lenguaje científico.

- **Otra ruptura:** cuestionar las preconiciones, del orden de la abstracción, que orientan la manera de aproximarse a la comprensión/interpretación de la realidad y que podríamos llamar “posiciones ideológicas”.

Es necesario aprehender lo no esperado, lo cual supone prestar metodológicamente atención para lograr un acto de invención para ir más allá de las relaciones aparentes, más familiares, para construir un nuevo sistema de relaciones entre los elementos del fenómeno.

Así, una investigación conduciría a reunir lo que el sentido común separa o a hacer distinciones donde éste confunde.

- **Otro elemento de ruptura:** la superación del subjetivismo para alcanzar un nivel de objetivación necesaria para ver las cosas como son y no como quisiéramos que fuesen.

Tarea difícil de cumplir ya que el sujeto conocedor no puede dejar de ser sujeto, pero sí puede tender a la objetivación en donde el sujeto juega un papel mínimo. Marx dice que “en la producción social de su existencia los seres humanos anudan relaciones determinadas, necesarias e independientes de su voluntad”, y Saussure, para fundar la lingüística estructuralista, determina que los seres humanos crean relaciones independientemente de ellos.

- **Otra ruptura:** el fisicalismo, o sea, la aplicación del modelo metodológico de la física para el estudio de fenómenos sociales.

La exigencia de la objetividad no puede considerar los fenómenos sociales como si fueran cosas naturales aplicando el modelo de la física para explicarlos. Tienen razón Dilthey y Ricoeur cuando dicen que es necesario distinguir el mundo de la naturaleza y el de la cultura, para intentar explicar el primero e interpretar el segundo, incluso si algunos elementos de éste pueden ser explicados también. Así la epistemología de las ciencias sociales es profundamente diferente de aquella de las ciencias de la vida y de la tierra.

Las ciencias sociales son discursos razonados, contruidos científicamente sobre realidades que son tomadas obligatoriamente en el flujo del tiempo. En este sentido, esas realidades no son reproductibles y no enuncian leyes como sistema de relaciones observables cualquiera que sea el contexto.

- **Otra ruptura:** la investigación de lo social debería renunciar al concepto de “naturaleza humana”, la cual podría conducirnos a una interpretación errónea de los fenómenos sociales.

Lo social debe ser explicado por lo social mismo, sin recurrir a conceptos de la historia como si fueran productos naturales.

Un principio esencial de la investigación es el que afirma que la historia de la razón científica se da bajo el signo de la continuidad y la ruptura y, por ello mismo, está en movimiento y crítica permanente. Las ciencias pueden progresar si ellas rechazan las certitudes absolutas. En ese sentido, no son adquisiciones definitivas aunque sí lo suficiente como para tener una explicación/interpretación que nos permite operacionalizarlas. En última instancia, teóricamente todo puede ser cuestionado. Así, podemos encontrar objetos de investigaciones de fenómenos sociales si los mismos no han sido objeto de interpretación/explicación como resultado de una investigación. También, si las explicaciones/interpretaciones pueden ser objeto de cuestionamientos, si tenemos indicios que aquéllas no están completas, y cuando tenemos indicios de que la explicación/interpretación es errada.

- **Otro obstáculo:** el peso de la tradición, que puede haberse forjado basándose no en teorías científicas sino más bien en suposiciones subjetivas, ideológicas, etc.

Lectura 2: Textos de referencia

DURKHEIM. *Las reglas del método científico*. En: BOURDIEU, P., CHAMBOREDON & PASSERON, J.-C. *El oficio del sociólogo*. 22. ed. México: Siglo XXI, 2000, p.129-133.

BACHELARD. *El racionalismo aplicado*. En: BOURDIEU, P., CHAMBOREDON & PASSERON, J.-C. *El oficio del sociólogo*. 22. ed. México: Siglo XXI, 2000, p.121-124.

MARX. *Miseria de la filosofía*. En: BOURDIEU, P., CHAMBOREDON & PASSERON, J.-C. *El oficio del sociólogo*. 22. ed. México: Siglo XXI, 2000, p. 167-168.

MARX. *Introducción general a la crítica de la economía política*. En: BOURDIEU, P., CHAMBOREDON & PASSERON, J.-C. *El oficio del sociólogo*. 22. ed. México: Siglo XXI, 2000, p.68-172.

Lectura 3: El cuestionamiento inicial (pregunta de partida)

Edivanda Mugarbi

Toda investigación comienza por constataciones o por una intuición, de la cual es necesario tomar distancia. Se trata luego de enunciar el objeto de la investigación bajo la forma de un cuestionamiento inicial o pregunta de partida.

Esta pregunta se encuentra imbricada en un gran número de preguntas, entre las cuales es necesario hacer una selección.

Para la elaboración de esta pregunta, el investigador/a intentará expresar lo más exactamente posible aquello que pretende saber, elucidar, comprender mejor. La pregunta de partida es el hilo conductor de la investigación.

Para cumplir correctamente su función, la pregunta de partida tiene que tener un cierto número de cualidades: claridad, factibilidad y pertinencia.

- **Claridad:** la pregunta debe ser precisa, concisa y unívoca (su sentido no debe ser vago ni prestarse a confusiones).
- **Factibilidad:** la pregunta debe ser realista (el investigador debe asegurarse de que sus conocimientos, y también sus recursos en tiempo, dinero y medios logísticos, le permitirán obtener elementos de respuesta, válidos).
- **Pertinencia:**
 - ✓ La pregunta debe ser una verdadera pregunta. *Ejemplo a evitar: ¿Será que los patronos explotan a los trabajadores?*
 - ✓ Procurar abordar el estudio de lo que existe, o sea, evitar un registro *predictivo* (preguntas que buscan prever el futuro). *Ejemplo a evitar: ¿Qué cambios afectarán a la organización de la enseñanza en los próximos 20 años?*
 - ✓ Adoptar un registro *explicativo*, o sea, abordar lo real en términos de análisis, y no de juicio moral (procurar no juzgar, y sí comprender); evitar preguntas moralizadoras como: *La forma como está organizado el fisco en nuestro país, ¿es socialmente justa?*
 - ✓ Intentar captar un campo de posibilidades, así como los desafíos.
 - ✓ Tener una intención de comprensión de los fenómenos estudiados (evitar preguntas que lleven a respuestas meramente descriptivas. *Ejemplo: ¿Son más afectados por el desempleo los jóvenes que los adultos?*

En el ámbito de las ciencias sociales/humanas, la buena pregunta, es aquella en que el investigador/a intenta destacar los procesos sociales, económicos, políticos o culturales que permiten comprender mejor los fenómenos y los acontecimientos observables, e interpretarlos acertadamente.

Esas preguntas requieren respuestas en términos de estrategias, de modos de funcionamiento, de relaciones y de conflictos sociales, de relaciones de poder, *de invención, de difusión o de integración cultural.*

La pregunta permite definir el tema, el objeto de estudio, el campo de análisis.

Actividades

Actividad 1. Abordajes sobre la ruptura

Con base en la lectura 1 *Los obstáculos epistemológicos* y *Los textos de referencia*, (lectura 2), elabore un texto escrito, en el cual debe:

- Poner en evidencia las tesis fundamentales desarrolladas en el texto, y los argumentos/razonamientos de los autores.
- Tomar posición frente al abordaje de los autores.

Actividad 2. La pregunta de partida I

- Analice las preguntas de partida abajo, y elabore un comentario crítico sobre cada una de ellas, tomando como base las cualidades presentadas en la lectura 3 *El cuestionamiento inicial (pregunta de partida)*.

1) ¿Cuál es el impacto de los cambios en la organización del espacio urbano sobre la vida de los habitantes?

2) ¿En qué medida el aumento de la pérdida de empleo en el sector de la construcción explica el mantenimiento de grandes proyectos de obras públicas, destinadas no sólo a mantener este sector, sino también a disminuir los riesgos de conflictos sociales inherentes a esta situación?

3) ¿Tienen una percepción idéntica de la educación los educadores de los diferentes países de América Latina?

4) ¿Son más afectados por el desempleo los jóvenes que los adultos?

Actividad 3. La pregunta de partida II

Haga una lista de todas las preguntas que Ud. piensa que podría investigar de manera más profunda, clasifíquelas en tres categorías:

- preguntas simples cuyas respuestas se encuentran en el terreno
- preguntas teóricas generales
- preguntas complejas que nadie puede responderlas a priori

Su pregunta de partida estará probablemente en la tercera lista.

Preguntas simples	Preguntas teóricas	Preguntas complejas

Actividad 4. La pregunta de partida III

Individualmente o en binas, formule una propuesta de pregunta de partida:

- Pruebe esta pregunta de partida con sus colegas, sus formadores, y profesionales, para verificar las cualidades de claridad, de precisión, y si es comprendida de la misma manera por todo el mundo;
- Verifique si ella tiene igualmente las otras cualidades, reformúlela teniendo en cuenta las observaciones que le fueran hechas.
- Ponga el resultado de su trabajo en el Foro *Avances en la investigación*.

Actividad 5. Las prenociiones

Se tienen, sobre los objetos de la actividad científica, un cierto número de prenociiones: prenociiones vigentes en el entorno, prenociiones del propio investigador/a. Explicitarlas

es un paso importante para la toma de distancia de ellas mientras se realiza el trabajo de investigación.

- Busque en una revista especializada un artículo que muestre los resultados de una investigación sobre una temática de su interés. Después de haber leído y analizado el artículo, elabore un texto respondiendo las preguntas abajo.

a) ¿Hace el autor del artículo mención explícita de sus prenociones o de las prenociones del entorno?

b) ¿Cuáles son sus propias prenociones con respecto a lo que trata el autor?

c) Sitúe sus prenociones en relación a las de otros (por ejemplo, refiriéndose a ciertas personas que le son cercanas y/o a otros).

- Presente los resultados de su análisis así como las referencias bibliográficas del artículo leído, colocando su texto en el Foro *Avances en la investigación*.

PARTE II

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO Y DEL SUJETO INVESTIGADOR

La construcción de una representación teórica o modelo lógico e hipótesis (proposición) e instrumentos de investigación (herramientas de recolección de datos)

Objetivos

- Comprender el proceso de construcción de una representación teórica o modelo lógico e hipótesis (proposición) como una etapa esencial del proceso de investigación científica.
- Construir herramientas conceptuales y metodológicas para la construcción de una problemática de investigación.

Lecturas

Lectura 4: La construcción de una investigación científica

Lectura 5: Textos de referencia

Lectura 6: La construcción de una problemática de investigación

Lectura 4: La construcción de una investigación científica

Antonio Faundez

Así como las ciencias deben construir teóricamente su objeto en su extensión y en su comprensión, la construcción del objeto de una investigación (actividad esencial para la constitución de las ciencias) debe seguir el mismo procedimiento. La ciencia es una construcción mental, y define el dominio de la realidad que le pertenece y que trata de comprender de manera permanente. Marx observa que “la totalidad concreta en tanto que totalidad pensada, concreto pensado, es un producto del cerebro pensante, que se apropia del mundo de la sola manera posible, manera que es diferente a la apropiación del mundo en el arte, la religión o el espíritu práctico. El objeto real subsiste antes y después en su autonomía fuera del espíritu” (K. Marx).

La construcción del objeto se hace a través de la construcción de **conceptos** e **instrumentos metodológicos** adaptados a la construcción misma del objeto. En el proceso, el sujeto investigador también se (re-)construye como sujeto. Podemos afirmar entonces que hay una doble marcha en la construcción del objeto pues el sujeto mismo se construye al mismo tiempo que construye una manera específica para la construcción y explicación / interpretación del objeto. Se trata sobre todo de construir instrumentos mentales, o sea, epistemológicos/gnoseológicos, y no de asignar un

estatus ontológico al objeto. La construcción del objeto/sujeto construido es todo lo contrario a la evidencia del sentido común del objeto.

El científico/investigador se construye como sujeto construyendo el objeto, partiendo de principios teóricos (categorías) y conceptos que van a permitirle construir la realidad. El vector epistemológico va desde lo racional construido a la realidad construida, y no a la inversa como lo profesaban todos los filósofos desde Aristóteles a Bacon / Descartes. La filosofía crítica (criticismo) de Kant establece la validez y los límites del conocimiento humano según las facultades que le permiten conocer, pero sin poder ir más allá de lo que le permiten esas facultades.

Una actividad esencial, en el proceso de investigación, es la construcción de hipótesis que constituyen una construcción mental y racional como primera explicación / interpretación de los fenómenos. Es una propuesta que guía el proceso investigativo como proceso provisorio que precisa ser revisado de manera permanente, interrogar e interrogarse para confirmar lo provisorio o transformarse en una explicación / interpretación justificada. Ellas pueden ser múltiples, dependiendo de la complejidad del objeto.

El proceso investigativo debe confrontarse con un conjunto complejo de características que deben ser vistas como únicas, pero al mismo tiempo relacionadas entre sí. Para analizar estas diferentes características y relaciones, el investigador tiene que dominar -entre muchas otras tensiones- la tensión entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Estos polos, aparentemente dicotómicos, deberían ser considerados más bien como complementarios, incluso en sus contradicciones. El proceso de investigación exige utilizar los dos niveles de análisis para dar cuenta de las características cuantitativas y cualitativas del objeto, y resolver las posibles contradicciones que aparezcan.

En las ciencias de la educación, pensamos que no deberían existir las investigaciones cualitativas y cuantitativas puras.

Si el objeto a estudiar lo permite, sería necesario abordarlo desde una perspectiva diacrónica y sincrónica; es decir, abordarlo por su inserción en un proceso histórico y en su estructura interna, considerando que, como todo fenómeno humano, tiene una historia y una estructura que se expresa en un sistema de reglas y relaciones.

Lectura 5: Textos de referencia

MARX, *El método de la economía política*. En: BOURDIEU, P., CHAMBOREDON & PASSERON, J.-C. *El oficio del sociólogo*. 22. ed. México: Siglo XXI, 2000, p.205-207.

BACHELARD, *El vector epistemológico*. En BOURDIEU, P., CHAMBOREDON & PASSERON, J.-C. *El oficio del sociólogo*. 22. ed. México: Siglo XXI, 2000, p.221-223.

WEBER, *La ilusión positivista de una ciencia sin supuestos*. En: BOURDIEU, P., CHAMBOREDON & PASSERON, J.-C. *El oficio del sociólogo*. 22. ed. México: Siglo XXI, 2000, p. 208-216.

DILTHEY, W. *Los métodos de las ciencias del espíritu y La interpretación*. En: *Crítica de la razón histórica*, p.246-255 y 282-286.

Lectura 6: La construcción de una problemática de investigación

Edivanda Mugarbi

El tema, el objeto de estudio, el campo de análisis, la teoría de referencia, constituyen, todos juntos, la **problemática** de una investigación. Para algunos autores la problemática es la manera de argumentar y de plantear la cuestión o la pregunta. Para otros, es el proyecto para tratar la cuestión.

La **construcción de una problemática** se hace en tres tiempos.

Primer momento. *Exploración del terreno y de documentos.* Es conveniente hacer un balance sobre el problema tal y como aparece en el terreno, el cuestionamiento o pregunta inicial enriquecido con la investigación documental (lecturas) y entrevistas, en una fase todavía exploratoria.

Concretamente, la problemática consiste, por un lado, en identificar y describir los diferentes aspectos o dimensiones del problema (sociológico, psicológico, económico, político, institucional, jurídico, etc.) y, de otra parte, en tomar en cuenta los aspectos del problema tal como es vivido por los protagonistas (población, profesionales, instituciones, etc.). En seguida, hay que mostrar las relaciones y oposiciones que existen entre esos aspectos o dimensiones y puntos de vista de actores. Finalmente, es necesario situar el conjunto en la perspectiva de diversos abordajes, ligándolo implícita o explícitamente a sistemas teóricos que podrían servir de cuadro para muchas problemáticas.

Segundo momento. *Exploración de enfoques teóricos.* Se trata de inscribir el trabajo en uno de los cuadros teóricos expuestos, o de concebir un nuevo modelo. La elección se hace teniendo en cuenta las convergencias que aparecen entre el cuadro teórico, la pregunta de partida y las otras informaciones sacadas de la fase exploratoria. Cuando la pregunta de partida no fue precisada anteriormente, la elección de una problemática es también la ocasión de reformular la pregunta de partida en referencia a un cuadro teórico particular y de hacerla más precisa.

Tercer momento. *Explicitación de la problemática e hipótesis.* Se trata de explicitar la problemática. Concretamente, la operación consiste en exponer los conceptos fundamentales y la estructura conceptual que fundamentan las proposiciones que se elaboran en respuesta a la pregunta de partida y que toman forma definitiva en la construcción.

La exploración de la problemática de investigación

El proyecto de investigación está orientado por el momento por una cuestión o pregunta de partida. Se trata ahora de descentrarse de la visión inicial (tal vez limitada).

La recolección de informaciones sobre el objeto estudiado permitirá encontrar diferentes maneras de abordarlo, con sus múltiples dimensiones.

La exploración permitirá abrir los contenidos del campo de trabajo, gracias a dos actividades realizadas en paralelo: 1) un primer nivel de lecturas y de investigación documental; 2) entrevistas o pre-encuestas.

Las lecturas

Las lecturas preparatorias sirven inicialmente para informarse sobre investigaciones ya realizadas sobre el tema y para situar la nueva contribución en relación a las mismas. Gracias a esas lecturas, el investigador podrá también poner en evidencia la perspectiva que le parece más pertinente para abordar su objeto de investigación.

La elección de las lecturas se realiza bajo criterios precisos:

- Los artículos, informes, libros, etc. deben tener relación con la pregunta inicial.
- Preferir documentos cuyos autores/as no se limiten a presentar datos, sino que incluyan también elementos de análisis y de interpretación.
- Preferir textos que presenten abordajes diversificados del fenómeno en estudio (disciplinario, por soportes- obras, revistas, Internet...)

Además, la lectura debe ser efectuada con la ayuda de un guión apropiado a los objetivos fijados. Finalmente, resúmenes correctamente estructurados o **fichas de lectura (link)** permitirán establecer las ideas esenciales de los textos estudiados y compararlos entre ellos.

¿Dónde encontrar los textos?

El levantamiento bibliográfico puede partir de las indicaciones y/o consejos de especialistas que conozcan bien el campo de investigación en cuestión. Otras fuentes a buscar son:

- Las revistas especializadas en el campo de la investigación así como las obras que aparecen en la bibliografía de los artículos o libros que nos llaman más la atención.
- Guías bibliográficas: bibliografías generales en ciencias humanas y sociales; bibliografías generales por disciplinas.
- Diccionarios especializados y enciclopedias, léxicos.
- Índices e inventarios de artículos, reseñas, tesis, biografías, organismos.
- Bancos de datos informatizados.
- Periódicos, comunicaciones científicas, revistas, anuarios y otras publicaciones periódicas.

Las entrevistas exploratorias

Las entrevistas exploratorias completan concretamente las lecturas. Permiten al investigador tomar conciencia de aspectos de cuestiones ausentes de su propia experiencia y de sus lecturas. Pero las mismas deben ser poco directivas, pues el objetivo no consiste en validar las ideas preconcebidas del investigador, sino en construir nuevas ideas en relación con la realidad del campo.

Tres tipos de interlocutores interesan aquí al investigador/a:

- los especialistas (científicos) en el objeto de estudio (investigadores, profesores, etc.)
- testigos privilegiados (profesionales)
- personas directamente implicadas (público, beneficiarios, usuarios,...)

Actitudes a adoptar a lo largo de una entrevista exploratoria:

- plantear pocas preguntas
- intervenir de manera bastante abierta
- evitar implicarse en el contenido
- grabar las entrevistas; en el caso de toma de notas, prever un tiempo de trabajo después de la entrevista, para ponerlas en forma (seleccionar, clasificar las ideas), y completarlas eventualmente de memoria.

La exploración de las entrevistas es doble. De un lado, el discurso escuchado será utilizado directamente como fuente de información. De otro lado, su interpretación en cuanto proceso debe dar cuenta de aquello que el interlocutor expresa sobre sí mismo. Las entrevistas exploratorias son frecuentemente utilizadas al mismo tiempo que otros métodos complementarios, tales como la observación, el análisis de ciertos documentos (informes, actas, etc.). Al final de la fase exploratoria, el investigador/a es llevado a reformular su pregunta de partida teniendo en cuenta los aprendizajes de sus lecturas, entrevista o análisis documental.

La exploración de las teorías. Reformulación de la pregunta de partida

Después de hacer un balance de las lecturas y las entrevistas, analizando sus convergencias, diferencias, etc., es necesario construir un cuadro teórico, mostrando por qué es importante el trabajo de investigación. En este momento, se trata de confrontar la pregunta de partida con las informaciones recogidas a lo largo de la fase exploratoria y adaptarla, eventualmente, al desarrollo de la reflexión. Esta reestructuración de la pregunta de partida se concibe en tres momentos:

1. En la formulación actual, ¿la pregunta de partida traduce el objetivo de la investigación clarificado por las informaciones del trabajo exploratorio?
2. ¿ La misma sigue siendo el hilo conductor del trabajo? Si sí, ¿por qué? Si no, ¿por qué no?
3. En caso de respuesta negativa a una de las dos primeras cuestiones, la pregunta de partida debe ser modificada o reformulada completamente.

El cuadro teórico

Para planear una investigación y escoger una metodología, definimos cuáles conceptos serán útiles como referencia para entender los fenómenos concretos que vamos a observar, describir o explicar. El concepto no es sólo una ayuda para percibir, sino una forma de conocer. El mismo contribuye a la *organización* de la realidad, reteniendo los caracteres distintivos, significativos de los fenómenos. El concepto debe, luego, *guiar* la investigación, dotándola, desde el principio, de un punto de vista. En ciencias sociales (y de la educación), así como en las ciencias naturales, el concepto cumple la función de organizar, guiar, designar. Considerando que el concepto es una abstracción y no el fenómeno en sí mismo, toma su significación del contexto del cual es asumido.

La ambigüedad de términos, tomados frecuentemente del lenguaje cotidiano, exige del investigador/a la construcción de nuevas definiciones. Así, el término “educación” para un investigador/a del área no tiene el mismo sentido que para un novelista o un agricultor. Cada rama de las ciencias sociales (y de la educación) establece acuerdos sobre ciertos conceptos que le son propios. El/la investigador/a prudente indicará la definición adoptada para los conceptos que él/ella utiliza.

Cuando construimos el cuadro teórico de una investigación científica, realizamos tres operaciones esenciales:

- 1) sistematizamos nuestros conocimientos o representaciones acerca del fenómeno (preconcepciones), hasta entonces dispersos;
- 2) explicitamos los hechos ya verificados por otros estudios;
- 3) delineamos los conceptos y teorías que ayudan a explicar los hechos.

Siendo así, el cuadro teórico es un mapa cognitivo que nos guía durante el trabajo. Al inicio del proyecto, puede ser bastante simple, pero la tarea del/la investigador/a es mejorar su cuadro teórico a lo largo de la investigación, añadiendo nuevas informaciones o hechos.

La construcción de hipótesis

La construcción de la problemática culmina, en general, con la formulación de una hipótesis o la presentación de los objetivos de la investigación.

La hipótesis es una propuesta inicial de respuesta provisional y relativamente sumaria, a la pregunta formulada. Tiende a formular una relación entre hechos significativos o entre dos conceptos incluidos, y siendo más o menos precisa, guía el trabajo de recolección y de análisis de datos, ayudando a seleccionar los hechos observados. Una vez recogidos, permite interpretarlos y darles una significación que, verificada, constituirá un posible elemento del inicio de una teoría.

La hipótesis traduce, por definición, el espíritu de descubrimiento y de curiosidad que caracteriza cualquier esfuerzo intelectual, o más específicamente, cualquier trabajo científico. Fundamentada en una reflexión teórica y en un conocimiento preparatorio del fenómeno estudiado, representa una presuposición, que no es gratuita, sobre el comportamiento de los objetos reales estudiados. Ella ofrece a la investigación un hilo

conductor particularmente eficaz, una vez que estipula criterios para seleccionar, entre la infinidad de datos que un/a investigador/a puede, en principio, recoger sobre un determinado asunto, los datos que son “pertinentes”.

Desde un punto de vista práctico, la hipótesis debe poner en discusión hechos reales y no incluir juicios de valor (bueno, malo, deberían, etc.). Ella debe ser formulada en términos tales que la recolección de datos, el análisis y la concepción de la investigación, puedan ofrecer una respuesta a la pregunta planteada.

Por lo tanto, la respuesta a la cuestión planteada en la investigación constituye la hipótesis. En verdad, la hipótesis es una tesis puesta de antemano, fijada a priori, una suposición.

Interés de la hipótesis. La misma determina el tema, el campo de análisis, y contiene ya, en filigrana, el plan de la investigación. Ella permite no perderse en la ruta pues contiene el objetivo del estudio.

Una hipótesis no es una afirmación gratuita, pues se inspira en observaciones o en conocimientos anteriores: observaciones personales, impresiones, intuición; observaciones empíricas, construcción teórica; resultado de lecturas; investigaciones anteriores.

La hipótesis debe ser operatoria; o sea, para permitir una investigación, una exploración, debe asentarse sobre conceptos seguros, tener consecuencias verificables. Frecuentemente da cuenta de un mecanismo o de una relación entre fenómenos.

Todos tenemos una hipótesis en el inicio de la investigación, pero frecuentemente no es consciente. El primer trabajo es formularla: volverla consciente para que la misma no entorpezca el proceso.

Actividades

Actividad 6: Abordajes sobre la construcción científica

Con base en la lectura 6: *La construcción de una investigación científica* y *Los textos de referencia* (lectura 7), elabora una síntesis escrita, en la cual debe:

- Poner en evidencia las tesis fundamentales desarrolladas en el texto, y los argumentos/razonamientos de los autores.
- Posicionarse frente al abordaje de los autores.

Actividad 7: Conceptos

Teniendo en cuenta el artículo que buscó en una revista especializada (el mismo de la actividad 5 de la primera parte del Módulo), elabore un texto en el cual responda las preguntas siguientes:

-¿Cuáles son los conceptos centrales presentados por el autor?

-Seleccione uno de esos conceptos y ponga en evidencia la forma como el autor lo construyó.

-¿Cuál es la disciplina(s) a la cual(es) se refiere el autor?

-Con relación al concepto cuya construcción puso usted en evidencia, quisiera:

➤ buscar otra definición en un diccionario especializado (por ejemplo, diccionario de psicología, de sociología, de filosofía, de psicoanálisis...) que exprese el punto de vista de una disciplina diferente a la que representa el autor.

➤ destacar los aspectos diferentes de esas definiciones: lo que las mismas ponen en evidencia con relación a las especificidades disciplinarias.

– Coloque su texto en el Foro.

Actividad 8: Hipótesis

En una investigación sobre la escritura de relatos imaginarios por niños/as, cuya problemática más amplia era la de explicar las dificultades que los/as alumnos/as tienen para escribir ese género textual en particular, la autora formula cuatro hipótesis, las cuales vincula a cada uno de los objetivos de su investigación:

– Elabore un texto comentando las cuatro hipótesis utilizando los elementos presentados hasta ahora en el módulo.

LAMMERTYN, P. **La solicitud del imaginario en la escritura de relatos: intereses y problemas.**

Universidad de Lille, 2000.

Pregunta: ¿Provoca dificultades particulares a los niños/as del primer ciclo de la enseñanza básica la escritura de un relato que hace una fuerte solicitud al imaginario?

Objetivo 1: Estudiar las dificultades de los/as alumnos/as en el momento de la producción de relatos imaginarios en comparación con la producción de relatos de experiencias vividas.

Hipótesis: Algunos/as alumnos/as se dejan sumergir en su imaginario y pierden de vista el control de su texto en cuanto que otros consideran el polo formal del texto (esa división se observa empíricamente en mi salón de clase y está presente en el estudio de Kaici).

Objetivo 2: Verificar si esas divisiones se encuentran específicamente en los relatos referentes al imaginario.

Hipótesis: Esa repartición no debe ser tan marcada en el caso del relato que remite a lo real: para la escritura de este último, los/as alumnos/as, al tener que distanciarse menos claramente de la realidad, se atienen a la organización de sus relatos.

Objetivo 3: Verificar los factores que influyen en las divisiones.

Hipótesis:

– La escogencia de los/as alumnos entre dar alas a la imaginación y controlar obstinadamente los aspectos formales de su texto que solicita el imaginario es determinada o acentuada por las

interpretaciones diferentes de los tipos de respuestas que se esperan en la escuela: algunos/as alumnos/as toman la instrucción que solicita el imaginario al pie de la letra; otros hacen sus escogencias en función de las expectativas institucionales y de hábitos escolares.

- El factor "perfil escolar" no es el único en juego, las variaciones pueden ser también atribuidas al medio social, en el seno del cual se construyen discursos y actitudes diferentes con relación al éxito escolar.

Actividad 9: Modelo teórico

Proponga un modelo de reflexión teórica e hipótesis para analizar el problema de investigación que propuso en respuesta a la Actividad 4 de la primera parte del módulo.

PARTE III

LA OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS TEÓRICAS Y EL PROCESO DE ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE NUEVOS CONOCIMIENTOS

Sumisión de las proposiciones/conceptos a la prueba de los hechos. Confrontar las hipótesis teóricas con datos de la observación o experimentación (método hipotético deductivo). El racionalismo aplicado.

Objetivos

- Establecer relaciones entre el abordaje teórico y el abordaje metodológico en el proceso de investigación científica.
- Construir herramientas para recoger y analizar los datos.
- Elaborar un proyecto de investigación.

Lecturas

Lectura 7: El rol de la teoría en el proceso de investigación.

Lectura 8: Textos de referencia.

Lectura 9: Confrontación de la pregunta de partida con la realidad.

Lectura 10: Los pasos de un trabajo de investigación y el proyecto de investigación.

Lectura 7: El rol de la teoría en el proceso de investigación

Antonio Faundez

El error del empirismo, el formalismo o el intuicionismo, reside en la disociación de los actos epistemológicos y en una representación mutilada de las operaciones técnicas, lo que supone acciones de cortes, de deconstrucción, de construcción y de constataciones. En una palabra, considerar que la teoría o las teorías no juegan un papel esencial en el proceso de investigación.

La teoría no sólo permite el abordaje de los objetos a estudiar y sus relaciones sino que también organiza los hechos empíricos e intenta explicarlos / interpretarlos. La teoría sin los hechos empíricos está vacía, y los hechos empíricos sin la teoría son ciegos.

Cada teoría tiene su propia historia y cambia en función de los conflictos que pueden engendrarse entre ella y los hechos empíricos, apareciendo la imposibilidad de organizarlos y de explicarlos / interpretarlos. Ella se cuestiona dentro de la historia de sí misma, en continuidad y en ruptura, para adaptarse y recrearse.

Lectura 8: Textos de referencia

CANGUILHEM, *Conocimiento de la vida y Lecciones sobre el método*. En: BOURDIEU, P., CHAMBOREDON & PASSERON, J.-C. *El oficio del sociólogo*. 22. ed. México: Siglo XXI, 2000. p. 283-290.

BACHELARD. *El racionalismo aplicado*. En: BOURDIEU, P., CHAMBOREDON & PASSERON, J.-C. *El oficio del sociólogo*. 22. ed. México: Siglo XXI, 2000, p.310-314.

Lectura 9: Confrontación de la pregunta de partida con la realidad

Edivanda Mugaribí

Investigar es conocer la realidad. Es levantar informaciones significativas y representativas existentes en esa realidad, a las cuales llamamos “datos”. Algunas veces esos “datos” (atributos y características de las personas y de los fenómenos que elegimos estudiar) pueden ser observados, contados, medidos directamente, son informaciones tangibles. Otras veces, no. Muchos fenómenos que interesan al educador/a y al científico social no pueden ser medidos u observados directamente.

En las ciencias sociales y humanas, necesitamos estimular respuestas, preguntar y observar para producir nuestros datos. Esos datos son examinados luego para atribuir significados. Interpretamos y analizamos las informaciones recogidas para discernir patrones de respuestas, tendencias y asociaciones.

Es necesario delimitar el campo de confrontación de la pregunta de partida con lo real, respondiendo a tres preguntas: qué observar, sobre qué observar, cómo observar.

¿Qué observar?

Los datos a recoger en el campo deben ser útiles (pertinentes) a la verificación de las hipótesis.

¿Sobre qué observar?

Se trata de circunscribir el campo de análisis empírico en el espacio geográfico y social, y también en el tiempo. Según el caso, el investigador/a podrá estudiar el conjunto de la población considerada (población exhaustiva), o una muestra representativa o significativa de esa población.

Delimitación del campo de análisis y selección de unidades de observación:

- a. Teniendo en cuenta las informaciones necesarias, ¿cuál es la unidad de observación que se impone (individuo, grupo, institución o asociación, distrito, país, etc.)?
- b. Cuáles son los límites a dar al campo de análisis:
 - cuántos individuos, instituciones, establecimientos...
 - de qué tipo, clase, naturaleza...
 - cuál es la zona geográfica a considerar
 - cuál es el período de tiempo a tener en cuenta

En razón de esas delimitaciones, ¿es necesario observar la totalidad de la población? ¿O una muestra representativa o, todavía, algunas unidades típicas de esta población? Tener en cuenta los plazos, las fuentes y el método de recolección de los datos contemplados.

¿Cómo Observar?

Esta tercera cuestión tiene que ver con los instrumentos de la recolección, propiamente dicha, de los datos.

Son necesarias tres operaciones:

- Concebir el instrumento capaz de proveer las informaciones adecuadas y necesarias para probar las hipótesis; por ejemplo, un cuestionario, una guía de entrevista o un guión de observación directa.
- Probar el instrumento antes de utilizarlo sistemáticamente, de manera que se asegure su grado de adecuación y de precisión.
- Ponerlo sistemáticamente en marcha y proceder así a la recolección de datos pertinentes.

En la elección/construcción de las herramientas, es necesario tener en cuenta el objeto de investigación:

- ¿Qué tipo de información se necesita? ¿Cuantitativa? ¿Cualitativa?
- ¿Se trata de un cuestionario? ¿De entrevistas? ¿De qué naturaleza? ¿Qué tipo de análisis?

Existen muchas técnicas de recolección de informaciones. Pourtois & Desmet (1997) contaron 615 instrumentos, analizando extractos de tres revistas diferentes, especializadas en ciencias de la educación (dos francesas y una norte-americana), en dos períodos distintos 1973-1974-1975; 1982-1983-1984. Ciertamente ese número debe haber aumentado considerablemente a inicios de los años 2000. No pudiendo extendernos demasiado en la presentación de esa variedad de instrumentos (cf. cuadro 1. abajo), remitimos a los estudiantes a la bibliografía seleccionada para tal fin ([link bibliografía](#)).

Cuadro 1. Las herramientas del proceso de investigación

Cuantitativo		Cualitativo
El sondeo.	La observación "orientada" (con guiones).	La observación participante.
El cuestionario.	El cuestionario con preguntas abiertas + algunas preguntas preformadas.	El relato de vida.
El cuestionario con preguntas cerradas y preformadas, más algunas preguntas abiertas.		La entrevista semi-dirigida con guión.
	La entrevista dirigida con preguntas precisas en un orden preciso.	

Análisis de datos

El análisis de datos es una etapa que busca transformar la materia primera recogida, sea por la lectura de documentos, sea por la observación, sea por la información ofrecida por los individuos, en conocimientos científicamente válidos.

Esa fase necesita una reflexión crítica intensa y una actitud lógica y racional que determinarán la calidad final del estudio. Apoyado en una lectura teórica plural y consistente, el trabajo del investigador/a consiste, en ese momento, en producir una explicación de las representaciones de los actores en relación con las estructuras objetivas del espacio social en las cuales se construyen esas representaciones.

La etapa de la organización de los datos es también un momento de síntesis. Es necesario transformar las informaciones, algunas veces agrupándolas, enumerándolas o reduciéndolas de modo que se facilite su análisis sintético. Tanto en la transformación cuantitativa como en la cualitativa de los datos (cf. cuadro 2), se emplean símbolos bajo la forma de categorías, o sea, se reagrupan datos o casos, atribuyendo nuevos significados a la información original.

Cuadro 2. El análisis

Modo de análisis privilegiado	
Análisis estadístico	Análisis de contenido

El tratamiento y análisis estadístico:

Los procedimientos cuantitativos infelizmente se han mitificado como difíciles y complicados, incluso en el área educativa. Se asocia el método cuantitativo con el análisis estadístico sofisticado, cuando la mayoría de las veces necesitamos apenas de nociones básicas de matemática y álgebra para cuantificar e interpretar ciertos datos.

El análisis estadístico es aquél que, en el campo de la estadística, se basa en técnicas cuantitativas y/o gráficas. Es conveniente utilizarlo en todas las investigaciones cuya correlación entre los fenómenos puede ser expresada en variables cuantitativas.

El mismo se impone en casos donde los datos recogidos bajo la forma de encuesta por cuestionario son examinados y presentados de forma sintética. Plantillas electrónicas como Excel o Access facilitan el registro y la organización de bancos de datos. Operaciones matemáticas simples realizadas en esas plantillas evidencian ciertas tendencias en las informaciones. Programas específicos de análisis de datos (por ejemplo, SPSS, Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) producen tablas, gráficos, y examinan asociaciones entre variables.

El análisis estadístico se realiza en dos tiempos:

- en la descripción de los datos con ayuda de algunas medidas (las medidas de tendencia central, las medidas de dispersión y la frecuencia relativa expresada en porcentaje de cada estado de la variable) que los resumen y los caracterizan al mismo tiempo;
- en el estudio de los nexos entre los datos y sus diferencias, lo que permite hacer inferencias.

En general, el resultado del análisis cuantitativo puede ser presentado bajo forma visual, a través de cuadros/tablas y gráficos. Esa presentación constituye una manera elocuente de exhibir los datos de modo condensado.

Para seguir profundizando en este tema, remitimos a los estudiantes a la bibliografía seleccionada para tal fin ([link bibliografía](#)).

El Análisis cualitativo

El análisis cualitativo es aquél en el que los datos son presentados en forma verbal. En general comprende tres etapas esenciales:

a) la preparación del material bruto; o sea, cuando las entrevistas terminan o los cuestionarios son recogidos, se transcriben las informaciones obtenidas, de tal manera que se pueda crear un banco de datos y facilitar la manipulación del material verbal disponible.

b) la condensación o reducción de los datos; o sea, se trata de reducir y estructurar el conjunto de datos e informaciones organizados en la primera etapa; eso puede ser hecho de múltiples formas, y según el principio adoptado de recorte de los enunciados, se distinguen varios tipos de análisis de contenido, de los cuales mencionaremos las dos formas más conocidas:

- ✓ *la elaboración de resúmenes o análisis, entrevista por entrevista* (sujeto por sujeto): aquí la unidad de recorte es el fragmento del discurso portador de una significación, el/la investigador/a reduce el texto, conservando apenas las proposiciones principales o causales, pero manteniendo la lógica y coherencia interna del texto; el/la investigador/a sintetiza todos los temas abordados por cada sujeto, separadamente; ese tipo de análisis es muy utilizado cuando se quiere estudiar procesos, modos de organización individual reveladores de una patología específica (estudio del caso clínico), de un modo de producción de la existencia (historia de vida), etc.
- ✓ *la codificación o análisis temático*, que consiste en recortar transversalmente el qué, de una entrevista a otra, que se refiere al mismo tema; se busca una coherencia temática en el conjunto de las entrevistas; el/la investigador/a realiza un análisis temático “horizontal”, señalando las diferentes formas bajo las cuales un mismo tema aparece de un sujeto a otro; ese tipo de análisis sirve para las investigaciones que buscan modelos explicativos de prácticas o de representaciones.

c) la producción de resultados; o sea, a partir de la selección de ciertos temas vinculados directamente con el problema de la investigación, se identifican variaciones en el interior del corpus y se proponen elementos que explican tal variación, e incluso se presentan las tipologías más recurrentes. La amplitud y la dificultad de esa etapa depende del objetivo de la investigación y de la complejidad de lo que se busca.

En función de lo que se busca, se pueden estudiar las entrevistas por persona o juntar las respuestas de todos los entrevistados, pregunta por pregunta. En todo caso, en un primer momento, las respuestas por entrevistado/a deben ser siempre examinadas, pues son ellas las que hacen aparecer contradicciones, o al contrario, el hilo entre ciertas cuestiones que se completan. Si es necesario, en seguida se aborda el estudio de todas las respuestas, pregunta por pregunta. Este cuadro refleja mejor la opinión global de los/as entrevistados/as sobre un punto preciso, y es indispensable para practicar un análisis de contenido general.

Para seguir profundizando en este tema, remitimos a los estudiantes a la bibliografía seleccionada para tal fin ([link bibliografía](#)).

Lectura 10: Los pasos de un trabajo de investigación y el proyecto de investigación

1ra. Etapa. DELIMITACIÓN DE UN OBJETO DE INVESTIGACION

Determinar el tema, después el objeto. Probar la factibilidad.

2da. Etapa. PREGUNTA DE PARTIDA

Listar todas las preguntas que se le presentan. Separar las preguntas simples (respuestas dadas en el terreno o en las obras leídas), preguntas complejas a las cuales nadie dio una respuesta satisfactoria. La pregunta de partida se encuentra en esa última categoría de pregunta. Formular la pregunta de partida respetando las calidades de claridad, de factibilidad, de pertinencia.

3ra. Etapa. EXPLORACIÓN

- Las lecturas
 - ✓ Seleccionar los textos en razón del tema, del objeto, de la pregunta.
 - ✓ Leer con un método (según una lógica de progresión).
 - ✓ Hacer fichas de lectura.
 - ✓ Comparar los textos entre ellos, establecer síntesis, esquemas...
- Las entrevistas exploratorias
 - ✓ Encontrarse con profesionales y/o personas implicadas.
 - ✓ Prepararse para las entrevistas (definir un tema, argumentarlo).
 - ✓ Adoptar una actitud de escucha y de apertura (más grabar o tomar notas).
 - ✓ Analizar el sentido de los discursos (ir más allá de las apariencias).
 - ✓ Comparar las entrevistas entre ellas, establecer síntesis, esquematizar...
 - ✓ Comparar las síntesis de los textos y de las entrevistas, esquematizar...

4ta. Etapa. CONSTRUCCIÓN (Problemática / hipótesis)

- Hacer un balance de las lecturas y las entrevistas (analizar las convergencias, las diferencias...).
- Construir un cuadro teórico (referirse a una teoría formulada por un autor).
- Explicitar la problemática adoptada (mostrar por qué hay necesidad de hacer la investigación).
- Construir el corpus de hipótesis y el modelo de análisis determinando:
 - ✓ los conceptos, las dimensiones e indicadores de cada hipótesis
 - ✓ las relaciones entre los conceptos
 - ✓ las relaciones entre las hipótesis

5ta. Etapa. RECOLECCIÓN DE DATOS

- Delimitar el campo de recolección (con quiénes, en dónde, cuántos, etc.)
- Concebir herramientas (cuestionarios, entrevistas, relatos de vida, etc.)
- Probar las herramientas (prueba del cuestionario, del guión de entrevistas o de observación)
- Realizar la recolección de informaciones.

6ta. Etapa. ANÁLISIS DE INFORMACIONES

- Describir y preparar los datos para el análisis
- Comparar los resultados esperados y los resultados observados
- Buscar la significación de las diferencias...

7ma. Etapa. REDACCIÓN

A medida que la investigación avanza, se registran por escrito cada una de las etapas. Se hace devolución de la problemática y el protocolo de la recolección de datos. Después del análisis de los datos, queda por “discutir”, o sea, confrontar los resultados obtenidos con las hipótesis o supuestos:

- acordar los procedimientos, enunciar los resultados obtenidos, las enseñanzas a sacar...
- poner en evidencia los nuevos conocimientos y sus consecuencias prácticas;
- concluir.

El **proyecto de investigación** está constituido por las cinco primeras etapas descritas arriba y por indicaciones sobre el proceso de análisis de las informaciones, la sexta.

Actividades

Actividad 10

Con base en las lecturas 7, 8 y 9 elabore las partes cinco y seis de su proyecto de investigación en las que indique cómo va a recoger los datos y analizar las informaciones. Coloque su trabajo en la Plataforma Moodle.

PARTE IV

LAS INVESTIGACIONES BAJO EL ENFOQUE DE LA PEDAGOGÍA DE TEXTO

Objetivo

- Conocer las especificidades de las investigaciones bajo el enfoque de la Pedagogía del Texto.

Lectura 11: Las investigaciones en la línea Pedagogía del Texto

Tomando como principio fundamental que la acción educativa busca actuar sobre los procesos psíquicos de los educandos/as para transformar sus conocimientos, sus capacidades y sus modos de actuar, por medio de instrumentos semióticos, la línea de investigación en Pedagogía del Texto tiene por objetivo prioritario estudiar diferentes aspectos relativos a las didácticas de las disciplinas, a fin de:

- Ampliar y difundir, en América Latina, la producción de conocimientos en las didácticas específicas de diferentes disciplinas.
- Observar, describir, interpretar y explicar/comprender lo que sucede en la acción didáctica de los educadores/as, a fin de construir recursos para su formación profesional.
- Conocer los obstáculos y los éxitos de la acción educativa, a fin de proponer pistas de intervención didáctica, susceptibles de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

1. Temas/objetos de investigación prioritarios

Entre los temas/objetos ofrecidos para que los/as maestrandos/as inscriban o lleven a cabo su trabajo de investigación están los siguientes:

- los objetos *enseñados en las disciplinas centrales* (lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.);
- los procesos de enseñanza o prácticas de enseñanza;
- los procesos de apropiación de conocimientos y una metodología de trabajo intelectual;
- la educación plurilingüe e intercultural.

1.1. Los objetos *enseñados*

Los saberes escolares enseñados son generalmente saberes disciplinares. Sea que la referencia sea científica o artística, literaria o deportiva, todos los saberes escolares tienen una historia. Ellos fueron objeto de una elaboración antes de ser presentados bajo la forma oficial de contenidos de programas.

Se trata de describir y de comprender de modo muy preciso *los objetos efectivamente enseñados* en las clases de lengua, de matemáticas, de ciencias sociales, de ciencias

naturales, etc., mostrando, cuando sea posible, las *transformaciones* que estos objetos “sufren” en el paso de su inscripción en documentos de referencia (currículum, orientaciones metodológicas, programas, etc.) a su abordaje en clase.

Dimensiones a investigar

- Describir/analizar la configuración de los objetos oficialmente designados como objetos a enseñar/aprender
- Describir/analizar los objetos de conocimiento que son efectivamente enseñados/aprendidos en las clases.
- Analizar el movimiento transpositivo que va del objeto a enseñar al objeto enseñado.
- Analizar la adecuación/pertinencia de los materiales didácticos utilizados en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Preguntas posibles

- ¿Cuáles son los objetos de conocimiento prescritos en los documentos oficiales en cada área del conocimiento?
- ¿Cuáles son los objetos de conocimiento efectivamente enseñados en el aula en cada área del conocimiento?
- ¿Cómo se enseña el objeto X, en el nivel escolar Y?
- ¿Cómo son reconfigurados y construidos los objetos a enseñar por parte de los compañeros de la situación didáctica a través de la interacción en la clase?
- ¿Cuáles son los objetos de conocimiento efectivamente apropiados por los alumnos/as en el aula en cada área del conocimiento?
- ¿Cuáles son los conocimientos originarios que sirven de referencia a los conocimientos enseñados?
- ¿Son compatibles los materiales utilizados con los objetos enseñados y las actividades propuestas?

1.2. Los procesos de enseñanza o prácticas de enseñanza

En su trabajo, el educador/a hace elecciones que completan y diversifican las formas de re-presentación de los saberes. Sus interacciones con los/as aprendices acerca de un contenido de saber transmitido-aprendido asumen formas singulares. Se trata de comprender mejor cómo se desarrolla el trabajo del educador/a y cuáles son sus características.

Dimensiones a investigar

- La percepción, por parte del educador/a, de los objetos a enseñar tal como es expresada en sus discursos antes y después de la enseñanza;
- El tratamiento de los objetos a enseñar para transformarlos en objetos enseñables para un grupo X;
- La evaluación de las capacidades de los alumnos/as;

- La interacción entre el educador/a y los educandos/as en diferentes momentos del desarrollo de la enseñanza.

Preguntas posibles

- ¿Cómo aborda el educador/a el asunto X (por ejemplo, el género resumen, la problemática de los cambios climáticos, la geometría, etc.)?
- ¿Sobre qué textos se apoya para ese trabajo y cómo construye su enseñanza?
- ¿Busca ayuda en los medios de enseñanza disponibles o crea su propio material?
- ¿Qué propone a sus educandos/as?
- ¿Qué dice para enseñarles a hacer/comprender X (un resumen, el calentamiento climático, una figura geométrica, etc.)?
- ¿Cómo corrige los textos/esquemas producidos por los educandos/as?
- ¿Cuáles son las dimensiones del objeto que privilegia en su enseñanza?
- ¿Cómo trata las representaciones previas de los/as aprendices sobre determinados temas/problemáticas de estudio?

1.3. Los procesos de apropiación

Los saberes escolares son apropiados por los aprendices bajo modalidades complejas, según sus expectativas, según las representaciones que ellos tienen de la situación didáctica o de los propios saberes.

Se trata de comprender mejor las concepciones de los alumnos/as acerca de los objetos enseñados, buscando identificar los obstáculos didácticos, con vistas a proponer, de otra manera y más eficazmente, los componentes de los objetos a enseñar/aprender.

Dimensiones a investigar

- Interacciones entre alumnos/as sobre un objeto de conocimiento;
- Trabajos diversos de los alumnos/as (textos orales y escritos, esquemas, dibujos, etc.);
- Concepciones de los alumnos/as sobre los objetos enseñados/aprendidos.

Preguntas posibles

- ¿Cuáles son los efectos del abordaje pedagógico adoptado por el animador/formador/profesor/a en la producción oral y/o escrita de los/as aprendices en los espacios formativos X?
- ¿Cuáles son los efectos del dispositivo X sobre la expresión oral o escrita de los/as aprendices?
- ¿Cómo se apropian los/os aprendices del concepto X? ¿Cuáles son los obstáculos encontrados por ellos?

1.4. La educación bi-plurilingüe e intercultural

Cerca de 600 lenguas indígenas son habladas en 21 países de América Latina, y apenas tres de ellas tienen el estatus de lengua oficial o co-oficial (el guaraní, en Paraguay, el quechua y el aymara, en Perú, Ecuador y Bolivia). La mayoría de estas lenguas están en proceso de extinción. Con la desaparición de estas lenguas, el conocimiento del mundo natural y tantos otros desaparecerán también. Una de las maneras de revitalizar las lenguas es incluirlas en los procesos educativos, dándoles un estatus de lengua de enseñanza y de disciplina escolar. Los beneficios cognitivos de los/as aprendices en los procesos educativos plurilingües de calidad son notables, como lo muestran diferentes investigaciones en países desarrollados.

¿Qué pasa en las experiencias bilingües en América Latina? ¿Qué tipo de bilingüismo está siendo propuesto? ¿Qué enfoques interculturales son eficaces?

Se trata de analizar críticamente las experiencias bilingües-interculturales, a la luz de los conceptos y principios enunciados en la CARTA DE LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE, elaborada bajo la dirección de Idea-EdM (septiembre 2008) ([LINK](#)), con el propósito de proponer nuevas herramientas conceptuales y metodológicas para que las mismas logren sus objetivos. Se trata también de describir los géneros textuales más corrientes en las lenguas autóctonas y los aspectos culturales de los pueblos indígenas para ponerlos al servicio de los procesos educativos.

Dimensiones a investigar

- Interacciones entre lengua y saberes disciplinares.
- los procesos de aprendizaje en lengua 1 y en lengua 2.
- alternancia de lenguas en clase y dinámicas de aprendizaje.
- el funcionamiento textual de las lenguas en diferentes géneros textuales.
- los aspectos culturales y sistemas de conocimientos de los pueblos indígenas.

Preguntas posibles

- ¿Qué representaciones tienen los/as aprendices de las lenguas de su entorno?
- ¿Cuál es el rol del educador/a en la gestión de la alternancia de lenguas en las clases?
- ¿Cómo se configura la alternancia de lenguas en una clase de matemáticas o de ciencias naturales?
- ¿Cómo se practica el principio de la interculturalidad en las clases?
- ¿Cómo se configuran los cantos, la narración, la explicación, la argumentación, etc., en la lengua X?

2. Perspectivas y métodos de investigación

Los investigadores/as utilizarán una gran variedad de medios, tanto para la recolección de datos como para el análisis de los mismos.

2.1. Recolección de datos

La recolección de datos se hará por medio de grabaciones audio y/o video del desarrollo de la clase, por la recolección del material de enseñanza y de producciones de los educandos/as, y por la grabación de entrevistas y testimonios de educandos/as y/o educadores/as.

Las condiciones para la recolección de datos serán creadas en función de diferentes planteamientos. Algunas investigaciones pueden completar las grabaciones de las clases con entrevistas, antes o después de las clases/secuencias, pudiendo realizar triangulaciones simples y cruzadas.

La recolección de los contenidos de la enseñanza/aprendizaje observado puede también variar:

- Recolecciones que, en un campo amplio (por ejemplo la enseñanza de la lectura), inciden sobre contenidos diversos, definidos por los educadores/as (se trata de análisis de casos);
- Recolecciones que controlan el contenido en el caso de un trabajo innovador propuesto por el investigador/a al educador/a y cuyos efectos son observados por el primero/a;
- Recolecciones en las cuales el contenido es controlado parcialmente, una vez que el investigador/a observa la enseñanza/aprendizaje de un mismo contenido previsto en el programa por educadores/as diferentes, a fin de comparar las diferentes maneras de tratar el objeto enseñado/aprendido.

2.2. Métodos de análisis

Existen varias maneras de tratar/analizar el material recogido:

- Tomar un aspecto del material disponible para tratarlo como *índice* que permita reconstruir una de las dimensiones del objeto enseñado/aprendido;
- Poner en evidencia el análisis de la secuencia de enseñanza/aprendizaje, descomponiendo el objeto enseñado/aprendido, recortándolo en unidades significativas;
- Utilizar el discurso que describe lo que sucede en la clase como una manera de conocer el objeto enseñado/aprendido o los obstáculos que dificultan su apropiación por el educando/a: descripción hecha por los actores mismos confrontados con su actividad recordada o filmada; o descripción, por parte del investigador/a, que confronta su visión con la visión de los actores/actrices.

La utilización del principio metodológico conocido por *triangulación* es esencial para asegurarnos del rigor de los análisis, de la vigilancia crítica y de la solidez de las interpretaciones de los datos. Se trata de un principio metodológico fundamental que consiste en re-agrupar un cierto número de fuentes de datos diversos, que deben ser analizados de manera tal que den una comprensión completa y válida de la materia tratada. Hay cuatro tipos fundamentales de triangulación en investigación en ciencias (sociales), a saber:

- 1) la triangulación de datos, es decir, la utilización de diferentes fuentes de datos;
- 2) la triangulación de investigadores, o sea, recurrir a los servicios de diferentes evaluadores o de diferentes especialistas en ciencias (sociales), que tengan competencias y experiencia propias, pero complementarias;
- 3) la triangulación de teorías, es decir, la utilización de puntos de vista múltiples para interpretar un conjunto único de datos;
- 4) la triangulación de métodos, es decir, la utilización de diferentes herramientas, para estudiar un problema o un programa único, por ejemplo, entrevistas, observaciones, cuestionarios y documentos, etc.

3. Algunos problemas teórico-metodológicos a considerar

La escogencia del objeto de estudio (por ejemplo, el objeto enseñado/aprendido) necesita ser justificada, o sea, el investigador/a debe explicitar sus intereses y sus límites frente a otros objetos posibles.

La *descripción* del trabajo del educador/a o de los procesos de apropiación es válida si permite *comprender* cuáles son las dimensiones susceptibles de dar cuenta de los “cambios” que se estiman positivos (o no) en los/as aprendices, en el ámbito de una disciplina dada. En otras palabras, la *descripción*, como toda práctica semiótica, sobre todo en investigación, debe estar orientada por una perspectiva o un cuerpo de principios que selecciona los datos a recoger, organiza su tratamiento y da organicidad a su exposición.

Actividad 11

Individuamente o en bina, retome(n) los insumos que ha(n) ido construyendo para el proyecto de investigación, y elabore(n) una nueva versión del mismo, que contenga las seis partes señaladas en la Lectura 10: *Los pasos de un trabajo de investigación y el proyecto de investigación*. Coloque esta nueva versión en la Plataforma Moodle.

(LINK) Ficha de lectura de textos teóricos o científicos

La ficha de lectura es una forma de presentar los resultados de una lectura. Es un género de texto cuya realización es necesaria para la producción de un texto científico (artículo, informe de investigación, ensayo, etc.).

Para hacerla, en primer lugar es necesario familiarizarse con el texto de referencia (texto a ser fichado). Entonces es fundamental leer una o varias veces el texto.

Una ficha de lectura debe producir un efecto paradójico sobre su lector: incitarlo a leer la obra o texto de referencia, pero dispensándolo a la vez de su lectura. Para su realización, es necesario desarrollar simultáneamente la capacidad de síntesis y de análisis preciso.

La ficha debe:

- permitir conocer la estructura del texto
- poner en evidencia las tesis fundamentales desarrolladas en el texto
- definir exactamente las nociones o conceptos utilizados
- mostrar cómo se realiza la articulación de las ideas en el texto (la trama de la argumentación del autor, tipos de argumentos utilizados).

Su desarrollo debe seguir directamente la argumentación del autor, hacer aparecer el método propio del autor, o sea, las formas lógicas de razonamiento utilizadas en el texto. En la ficha deben ser definidos los conceptos utilizados. Dos maneras posibles de hacerlo: 1) transcribir la definición del autor; 2) si el autor no la da, el autor de la ficha construye él mismo una definición, utilizando índices dados por el autor en el texto de referencia.

La ficha de lectura puede ser lineal o temática. Una reconstrucción de la estructura del texto puede ser muy fecunda.

Atención:

- el autor de la ficha debe seleccionar las «informaciones» que se encuentran en el texto e indicar apenas aquellas informaciones esenciales (elección a realizar);
- las informaciones dadas deben ser completadas por sus propias ideas y con referencia a otros campos disciplinares, autores, etc. Agregar sus propias formulaciones, paráfrasis (indicar la página);
- el autor de la ficha debe dar elementos de apreciación del contenido del texto.

Las fichas de lectura son más que un resumen del texto; ellas “trabajan” con el texto, lo abrevian o lo prolongan.

La ficha debe también:

- contener una conclusión
- la referencia bibliográfica

La conclusión debe ser un breve resumen de las tesis centrales del texto, poner en perspectiva las principales adquisiciones de la argumentación, determinar la amplitud del texto y formular preguntas u observaciones críticas dirigidas al autor del texto de referencia.

Estructura aconsejada:

- I. **Título** que Ud. da a la ficha.
- II. **Pasaje** (cita) central que Ud. elige.
- III. **Preguntas** con las cuales Ud. lee el texto.
- IV. **Desarrollo** del contenido central de la ficha.
- V. **Conclusión** (10 a 15 líneas).
- VI. **Referencia bibliográfica.**

Para la **extensión** de la ficha, se aconseja una relación de 4 a 1. Por ejemplo, para un texto de 20 páginas, una extensión de 4 a 6 páginas.

(LINK) CARTA PARA LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE E INTERCULTURAL DE CALIDAD

Preámbulo

Entendiendo,

Que la educación plurilingüe e intercultural designa el proceso de enseñanza-aprendizaje que utiliza dos o más idiomas como lenguas de enseñanza y que hace de las culturas un objeto de reflexión y de acción

Decidido(a)/s,

A encontrar soluciones duraderas a los problemas relacionados con la educación a través de la enseñanza plurilingüe e intercultural

Y para estos fines,

Hemos decidido aunar nuestros esfuerzos para mejorar la calidad de la educación plurilingüe e intercultural.

En consecuencia,

Nosotros, los y las participantes en el coloquio sobre **Apuestas didáctica del bilingüismo y la interculturalidad en las experiencias de educación en los países del Sur, celebrado en Ginebra del 22 al 27 de septiembre de 2008,** nos comprometemos a adoptar esta Carta.

Título 1: Disposiciones Generales

A los efectos de la presente Carta:

Se entiende por:

- a) Educación plurilingüe, un dispositivo de enseñanza-aprendizaje que hace intervenir dos o más lenguas como lenguas de enseñanza
- b) Interculturalidad, el conjunto de procesos de interacciones críticas entre culturas en una relación de intercambios recíprocos con miras a mantener una relativa identidad cultural e histórica de los socios en relación.

Las lenguas que participan en un proceso de enseñanza plurilingüe pueden presentarse de la siguiente manera:

Lengua(s) nacional(s) - Lengua(s) oficial (s)

Lengua(s) oficial(s) - Lengua(s) extranjera (s)

Varias lenguas nacionales

Lengua(s) oficial(s) - Lengua(s) extranjera (s) - Lengua(s) nacional (s)

Título 2: Objetivos de una educación plurilingüe e intercultural

1. Fomentar un diálogo crítico entre dos o más lenguas / culturas
2. Promover las lenguas de tradición oral
3. Dominar el proceso de enseñanza-aprendizaje de dos o varias lenguas, dependiendo de

las configuraciones inducidas por la situación de campo o adoptadas

4. Ofrecer a los/as aprendices un marco de aprendizaje que los/as integra en su medio, al tiempo que permita la apertura a otras culturas

Título 3: Currículum

El currículo plurilingüe e intercultural

Velar para que un currículo plurilingüe:

- Tome en cuenta la dimensión intercultural y las necesidades de los grupos implicados
- Se base en un enfoque pedagógico que permita tomar en consideración la particularidad de cada disciplina no lingüística en un contexto de enseñanza-aprendizaje plurilingüe e intercultural
- Escoja un plurilingüismo equilibrado, velando por el mantenimiento de la lengua (s) local (s) como lengua (s) de enseñanza
- Definir un proceso de formación que garantice la durabilidad de los aprendizajes lingüísticos e interculturales
- Establezca planes de estudio que tengan en cuenta conocimientos culturales endógenos y exógenos
- Defina un perfil de salida en coherencia con los principios de una educación plurilingüe e intercultural de calidad
- Defina un perfil de docentes en coherencia con las exigencias y las necesidades específicas de una enseñanza plurilingüe e intercultural de calidad
- Proponga herramientas de evaluación y autoevaluación de los logros de los/as aprendices, teniendo en cuenta los descriptores regionales (- Establece explícitamente que todas las lenguas de enseñanza deben ser utilizadas en la evaluación de los logros)
- Propone evaluaciones que valoren los logros praxeológicos.

Título 4: Campos

Considerar en la enseñanza-aprendizaje, las disciplinas lingüísticas y las no lingüísticas, y partir del principio según el cual todas las lenguas pueden servir como lengua de enseñanza.

Título 5: Capacidades a desarrollar según los dominios

- Desarrollar las capacidades/competencias en las disciplinas lingüísticas y no lingüísticas (según descriptores que se determinen en cada región)
- Desarrollar capacidades de acción /reflexión en contextos interculturales y plurilingües

Título 6: Vinculación y formación de docentes

Vinculación

- Seleccionar docentes que dominen las lenguas de enseñanza
- Seleccionar docentes endógenos/as , si es posible, y que dominen las disciplinas en la lengua de formación

I

Formación inicial y continuada de docentes

Ambos tipos de formación son complementarios e indispensables para la implementación de una enseñanza plurilingüe e intercultural de calidad. Para ello se requiere:

- Asegurar una formación inicial a los/as docentes en la perspectiva de una enseñanza plurilingüe e intercultural
- Establecer un dispositivo de formación continuada

-Lograr la participación de estructuras estatales, universitarias o de formación, en la implementación y la certificación.

Título 7: Enfoque pedagógico y didáctico de una educación plurilingüe e intercultural

El enfoque **pedagógico** debe tener en cuenta los siguientes principios:

- El proceso educativo debe fomentar el desarrollo de la autonomía del aprendiz, siendo esta última entendida como el hecho de asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y del proceso de aprendizaje de sus compañeros;
- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe permitir la confrontación permanente y crítica entre los conocimientos empíricos de los/as aprendices y los conocimientos sistematizados en vistas de una apropiación crítica de nuevos conocimientos;
- La evaluación de los logros de los/as aprendices y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje debe realizarse de manera permanente en el marco de la dialéctica de auto-evaluación / hetero-evaluación;
- El proceso educativo debe permitir el desarrollo de capacidades psicológicas superiores ya que estas últimas son a la vez premisas y productos, instrumentos y resultados de la apropiación de conocimientos;
- La apropiación de conocimientos es a la vez teórica y práctica, lo que supone conceptualización y aplicación, incluso si esta última no se hace de inmediato.

El enfoque **didáctico** debe tener en cuenta los siguientes principios:

- La enseñanza debe ser planificada de manera interdisciplinaria a fin de permitir una comprensión más rica de los objetos de conocimiento;
- Los objetos de conocimiento deben ser trabajados en la enseñanza a partir de un doble esfuerzo: su expresión lingüística y su construcción conceptual;
- Todas las lenguas pueden servir como lengua de enseñanza;
- El texto debe ser una unidad básica de enseñanza de las lenguas y de las disciplinas no lingüísticas;
- Todas las lenguas de enseñanza deben ser utilizadas en la evaluación de los logros;
- En las disciplinas lingüísticas, las evaluaciones formativas indican los objetos a trabajar, y las evaluaciones certificativas dan cuenta de la capacidad de los/as aprendices para utilizar herramientas lingüísticas;
- En las disciplinas no lingüísticas, las evaluaciones de los/as aprendices no controlan en su producción la conformidad con la norma, sino sus capacidades para explotar en diferentes lenguas sus conocimientos disciplinarios;
- La alternancia de lenguas durante la enseñanza debe hacerse de acuerdo a la dialéctica de la macro alternancia (distribución de contenido de formación por lenguas) y micro alternancia (cambio de una lengua a otra en el tratamiento de un mismo contenido);
- La reformulación de conceptos en las diferentes lenguas de enseñanza debe ser hecha de forma continuada por los estudiantes para permitir su desarrollo cognitivo y, por ende, el desarrollo de las lenguas, especialmente las de tradición oral;
- La enseñanza-aprendizaje debe incorporar de forma explícita los rasgos culturales de las culturas vehiculadas por la lengua de enseñanza como objetos de conocimiento;
- La enseñanza-aprendizaje intercultural debe ser realizada en una perspectiva crítica.

La Pedagogía de texto (PdT), respondiendo globalmente a estos principios, es un enfoque apropiado para construir una educación plurilingüe e intercultural.

Título 8: Investigación

- Empezar y promover estudios e investigaciones sobre el funcionamiento de los textos de las lenguas elegidas, el fenómeno de la transferencia de una lengua a otra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el etnocentrismo, las representaciones de las comunidades sobre las lenguas utilizadas en la región, etc.
- Empezar y promover actividades de investigación para mejorar las prácticas
- Difundir los resultados de las investigaciones popularizando los mismos y transfiriéndolos a los diversos contextos de enseñanza-aprendizaje y de formación.

Título 9: Producción de materiales

- Fortalecer las capacidades de formadores y docentes en el campo de la producción de ayudas didácticas diversas
- Promover la producción abundante de material didáctico de acuerdo con los principios de una educación plurilingüe e intercultural
- Convocar competencias pluridisciplinarias para preparar ayudas pedagógicas y didácticas.

Título 10: Disposiciones finales

La Carta sobre la educación bilingüe e intercultural será traducida a diversos idiomas y difundida entre diferentes actores y socios de la educación, en todas las partes del mundo.

**Redactada en Ginebra, el 26 de septiembre de 2008
Los y Las Participantes.**

(LINK) Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- Bibliografía específica (aspectos epistemológicos):

- BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. 23 ed. Argentina: Siglo XXI editores, 2000.
- BOURDIEU, P. CHAMBOREDON & PASSERON, J.-C. *El oficio del sociólogo*. 22. ed. México: Siglo XXI, 2000.
- CANGUILHEM, G. *El conocimiento de la vida*. Barcelona: Anagrama, 1976.
- DILTHEY, W. *Crítica de la razón histórica*. Barcelona: Península, 1986.
- DURKHEIM, E. *Las reglas del método sociológico*. España: Ediciones Orbis, 1982.
- KOSIK, K. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1967.
- MARX, C. *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- _____. *Contribución a la crítica de la economía política e Introducción a la crítica de la economía política*. México: Cultura Popular, 1974.
- WEBER, M. *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península, 1971.

- Básica

- ARNAL, J., RINCÓN, D. y LATORRE, A. *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor, 1992.
- BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 2000.
- BACHELARD, G. *Épistémologie. Textes choisis*. Paris : PUF, 1971.
- BARDIN, L. *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal, 1996.
- BATTEN, T.F. *Reasoning and Research: A Guide for Social Science Methods*. Bonton: Little, Brown, 1971.
- BECKER, H.S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BONILLA, E. & RODRÍGUEZ, P. *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: CEDE Universidad de los Andes: Editorial Presencia, 1995.
- BIEZUNSKY, M. *La recherche en histoire des sciences*. Paris, Seuil, 1983.
- BOURDIEU, P. *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON & PASSERON, J.-C. *Le métier de sociologue*. La Haye e Paris: Mouton e E.H.E.S.S, 1983.
- COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, 1994.
- CONTANDRIOPOULOS, A.P. *Saber preparar uma pesquisa*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- COULON, A. *La etnometodología*. Madrid: Cátedra, 2005.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, 2002.
- DELGADO, J. y GUTIÉRREZ, J. *Los métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis psicología, 1995.
- DOISE, W. & PALMONARIS, A. *L'étude des représentations sociales*. Paris, Delachaux et Niestlé., 1986.
- DUCROT, O. y SCHEFFER, J.M. *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Arrecife producciones, 1998.
- DURKHEIM, E. *Las reglas del método sociológico*. España: Ediciones Orbis, 1982.
- _____. *El suicidio*. Madrid: AKAL Editor, 1982.
- ECO, U. *Cómo se hace una tesis*. Colombia: Fundación para la Investigación y la Cultura, 1987.
- FACHIN, O. *Fundamentos de Metodología*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1998

- FRANCK, R. (org.). *Faut-il chercher aux causes une raison? L'explication causale dans les sciences humaines*. Paris: Vrin, 1994.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1993.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 5ª ed. 1999.
- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GRAWITZ, M. *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz, 1996,
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill, 2006.
- KERBRAT-ORECCHIONI. *La conversation*. Paris: Seuil, 1996.
- LEVI-STRAUSS, C. *El pensamiento salvaje*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1989.
- _____. Maingueneau, D. Les termes clés de l'analyse du discours. Paris: Seuil, 1996.
- _____. *Termos-Chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- _____. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARDONES, J.M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos, 1994.
- MATALON, B. *La construction de la science: de l'épistémologie à la sociologie de la connaissance scientifique*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.
- MUGRABI, E. & DOXSEY, J. *Introdução à pesquisa em educação*. Brasil: UFES: NE@AD/CRE@AD, Fascículo I, 2003.
- MUGRABI, E. & DOXSEY, J. *Introdução à pesquisa em educação*. Brasil: UFES: NE@AD/CRE@AD, Fascículo II, 2004.
- PÉREZ, G. *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla, 1994.
- POURTOIS, J.-P. & DESMET, H. *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles : Mardaga, 1997.
- PERRIN-GLORIAN, M.-J & REUTER, Y. *Les méthodes de recherche en didactiques* (Org.). Belgique: Presses Universitaires du Septentrion, 2006.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod, 1995.
- SCHMELKES, C. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación, Tesis*. México: Oxford university press, 1998.
- TAMAYO, M. *El proceso de la investigación científica (3a. ed.)*. México: Limusa, Noriega Editores, 1997.
- TEZANOS, A. *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos, 1998.
- TODOROV, T. & DUCROT, O. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- VALLES, M. S. *Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, 1997.
- VELASCO, H. & DÍAZ DE RADA, A. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta, 1997.
- WOODS, P. *La escuela por dentro (la etnografía en la investigación educativa)*. Barcelona: Paidós, 1998.

- Específica para Didáctica de Lenguas

- ADAM, Jean y LORDA, Clara. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel lingüística.
- ALISEDO, Graciela; MELGAR, Sara y CHIOCCI, Cristina. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- BAJTÍN, Mijail. (1995). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- _____. (1997). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BENVENISTE, Émile. (1979). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- _____. (1988). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- BUSTOS G., José. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- ECO, Umberto. (1993). *Lector in fábula*. España: Lumen.
- FAUNDEZ, Antonio; MUGRABI, Edivanda y LOMBARDI, Delza. (1999). *Cuadernos Pedagógicos 1. Alfabetización Lengua*. Medellín: CLEBA-IDEA, América Latina.
- GONZÁLEZ, Luis N. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- INESTROZA, Gloria. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen.
- IRIARTE M., Fernando. (2001). *Cómo escribir un ensayo*. Colombia: Esquilo.
- JOLIBERT, Josette. (1995). *Formar niños lectores de textos*. 6 ed. Chile: Dolmen.
- _____. (1995). *Formar niños productores de textos*. 6 ed. Santiago de Chile: Dolmen.
- LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés. (1994). *Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. España: Paidós.
- LOMAS, Carlos et al. (1996). *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- MARÍN, Marta. (1999). *Lingüística y enseñanza de lengua*. Argentina: AIQUE.
- MARTÍNEZ S., María C. et al (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Cátedra UNESCO.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Lineamientos curriculares, Lengua Castellana, áreas obligatorias y fundamentos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MUGRABI, Edivanda. (2002). *La Pedagogía del Texto en la enseñanza-aprendizaje de Lenguas*. Medellín: Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos-CLEBA.
- ONG, Walter. (1996). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. 2 ed. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- PASQUIER, A. y DOLZ, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. En: *Cultura y Educación*. Madrid, 2.
- REUTER, Y. (Ed.). *Dictionnaire des Concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck, 2008.
- SÁNCHEZ, Miguel. (1993). *Los textos expositivos: estrategias para guiar su aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- SÁNCHEZ, Antonio y CLAVIJO, Gisela. (1998). La Pedagogía del Texto en los programas de Alfabetización y de Educación Básica: Bases conceptuales para un nuevo enfoque educativo. En: *Revista Debate en educación de adultos*. Medellín: Fundación Alfabetizadora Laubach, junio - julio 1998, No. 8, pág. 46 - 54.
- _____. (2000). *Alfabetizar desde la pedagogía del texto*. Medellín: Corporación Educativa CLEBA.
- SOLÉ, Isabel. (1993). *Estrategias de lectura*. 3 ed. Barcelona: ICE.
- VAN DIJK, Teun. (1997). *La ciencia del texto*. 5 ed. España: Paidós.
- VIGOTSKY, Lev S. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. Obras escogidas, V. 2. Madrid: Visor.

_____. (1993). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Obras escogidas, V. 3. Madrid: Visor.

- Específica para Didáctica de Ciencias Sociales

- ARÓSTEGUI, Julio. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan (coord.), COMES, Pilar y QUINQUER, Dolors. (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación-Horsori, 2ª ed.
- BRAUDEL, Fernand. (1993). *Las civilizaciones actuales, estudio de historia económica y social*. Madrid: Tecnos, 9ª reimpresión.
- _____. (1995). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza, 9ª reimpresión.
- CARDOSO, Ciro y PÉREZ, Héctor. (1999). *Los métodos de la historia, introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. Barcelona: Crítica, 7ª ed.
- GEERTZ, Cliford. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- HABERMAS, Jürgen. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, V. I y II*. Madrid: Taurus.
- LEAL, Francisco y REY, Germán. (editores). (2000). *Discurso y razón, una historia de las ciencias sociales en Colombia*.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2002). *Lineamientos curriculares, ciencias sociales en la educación básica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- RICOEUR, Paul. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2003). *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Trotta.
- RODRÍGUEZ, Francisco. (2000). *La actividad humana y el espacio geográfico*. Madrid: Síntesis.
- TORRES, Pablo. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos*. Madrid: ediciones de la Torre.
- TREPAT, Cristófol A. y COMES, Pilar. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- WALLERSTEIN, Immanuel. y OTROS. (1999). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo veintiuno.

- Específica para Didáctica de Ciencias Naturales

- BACHELARD, Gastón. (2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo Veintiuno editores.
- CANGUILHEM, Georges. (1976). *El conocimiento de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- GARCÍA, Rolando. (1994). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *In: Ciencias sociales y formación ambiental*. Madrid: Gedisa Editorial.
- GIL PÉREZ, Daniel. (1993). Enseñanza de las ciencias. *In: Enseñanza de las ciencias y la matemática, tendencias e innovaciones*. Madrid: Editorial Popular. p. 15 - 92.
- GIL PÉREZ, Daniel y PESSOA DE CARVALHO, Anna M. (2001). Enseñanza de las ciencias. *En: Formación del profesorado de las ciencias y la matemática*. Madrid: Editorial Popular. p. 9 - 81.
- GIORDAN, André y DE VECCHI, Gérard. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada Editora.
- GIORDAN, André y SOUCHON, Christian. (1999). *La educación ambiental: guía práctica*. Sevilla: Díada Editora.
- GONZÁLEZ, María del C. (1996). Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. *In: Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: OEI, May. - Ago., No. 11. p. 13 - 74.
- HARLEN, W. (1999). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Morata.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Ciencias naturales y educación ambiental, lineamientos curriculares*. Santafé de Bogotá: Ed. Magisterio.

TORRES, Jurjo. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

WEISSMANN, Hilda (comp.). (1994). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

- Específica para Didáctica de Matemáticas

ALCALÁ, Manuel. (2002). *La construcción del lenguaje matemático*. España: GRAÓ.

ALISINA, Claudi; BURGUÉS, Carme y FORTUNY, Josep. (1999). *Invitación a la didáctica de la geometría*. España: Síntesis.

BRUN, Jean. *Didactique des mathématiques*. Switzerland: Delachaux et Niestlé, 1996

CASTRO, Encarnación; CASTRO, Enrique y RICO, Luis. (1992). *(Números y operaciones: fundamentos para una aritmética escolar)*. España: Síntesis.

CEAAL; CLEBA y Dimensión Educativa. (1990). *La enseñanza de la matemática con adultos de sectores populares, experiencias e investigaciones*. Bogotá: Dimensión Educativa.

CHAMORRO, Carmen y BELMONTE, Juan M. (2000). *El problema de la medida: didáctica de las magnitudes lineales*. España: Síntesis.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique, 1991.

DÍAZ, Mariano. (1979). *Diccionario básico de matemáticas*. Madrid: AMAYA.

DUHALDE, María Elena y GONZÁLEZ, María Teresa. (1996). *Encuentros cercanos con la matemática*. Buenos Aires: AIQUE.

FAUNDEZ, Antonio y CORREA, Eunir. (1999). *Cuadernos pedagógicos, matemática 2*. Medellín: CLEBA.

GUTIÉRREZ, Ángel. (1999). *Didáctica de la matemática*. España: Síntesis.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Lineamientos curriculares: Matemáticas*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

PARRA, Celia y SAIZ, Irma. (1994). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Argentina: PAIDÓS.

POLYA, George. (1972). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.

SILVA, Circe; TORRES, Simone; CÔGO, Ana Maria. *O ensino aprendizagem da matemática e a Pedagogia do Texto*. 1. ed. Brasília: Editora Plano, 2005.