

PARTE III. ÁMBITO METODOLÓGICO

CAPITULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. UBICACIÓN PARADIGMÁTICA

2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Propósito General

2.2 Propósitos Específicos

3. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA INVESTIGACIÓN

3.1 La Complementariedad. Una aproximación a la superación de lo cualitativo vs. lo cuantitativo

3.2 El Modelo de Investigación

3.2.1 Un Estudio de Caso

4. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

4.1 Diseño Inicial de la Investigación

4.2 Fases de la Investigación



CAPITULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. UBICACIÓN PARADIGMÁTICA

La investigación de la praxis educativa y el responder a interrogantes que surgen de ella, como proceso de índole social y a la vez particular necesitan de una ubicación paradigmática. Antes, es imprescindible determinar las características de este tipo de investigación, que son las que le dan ese carácter tan particular dentro de las investigaciones de estilo social y frente a las investigaciones en ciencias naturales.

Arnal, del Rincón y Latorre (1992, 36-39) las describen de la siguiente manera:

a) Los fenómenos educativos son más complejos. Su nivel de complejidad es mayor. *“La realidad educativa, además de compleja, dinámica e interactiva, esta dimensionada por aspectos morales, éticos y políticos que se prestan más a su estudio desde planteamientos humanísticos-interpretativos. Existe, por tanto, mayor riesgo de subjetividad e imprecisión en los resultados...”* (p. 36).

b) Los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica, por no poder alcanzar la misma exactitud y precisión como lo hacen las ciencias naturales. *“El carácter irreplicable de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación. Dado que en los fenómenos educativos interactúan multiplicidad de variables, su control resulta difícil. En el ámbito educativo la conducta debe contextualizarse”* (Guba, 1982) (p.37).

c) Su carácter pluriparadigmático. La investigación educativa se guía por paradigmas diversificados no integrados como los que emplean las ciencias naturales. *“Dispone de mayor número de perspectivas y métodos difíciles de conciliar que le confieren un carácter pluriparadigmático y multiforme”* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989) (Ídem)

d) Su carácter plurimetodológico, lo singular de los fenómenos educativos frente a los fenómenos naturales, impone ciertas limitaciones. La experimentación y la observación utilizadas como metodologías, consideradas por algunos autores como las más potentes y adecuadas para el estudio de los fenómenos educativos (Kerlinger, 1985), presentan limitaciones a la hora de su aplicación al campo educativo. Su rigor hace difícil la aplicación en sujetos humanos por lo que otras posiciones defienden la necesidad de utilizar metodologías no experimentales como procedimientos más compatibles con la realidad educativa. De allí la necesidad de emplear múltiples modelos y métodos de investigación (p.37)

e) Su carácter multidisciplinar. A su vez los fenómenos educativos pueden considerarse bajo diferentes disciplinas (psicología, sociología o pedagogía), por lo que deben abordarse desde un enfoque multidisciplinar.(Ídem)

f) La relación peculiar entre investigador y objeto investigado. *“El investigador forma parte del fenómeno social que investiga, la educación, y como persona que participa en él con sus valores, ideas y creencias, hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados, lo que no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad” (ídem).*

g) Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia. Dada lo transformable de los fenómenos educativos en el tiempo y el espacio hace difícil establecer regularidades y generalizaciones, que es una de las funciones primordiales de la ciencia. Circunstancia que obliga a tomar posturas más prudentes que en otras ciencias (p 37).

h) Su delimitación. Por último, *“la propuesta de innovación de métodos, modelos didácticos, pautas de interacción en el aula, etc., no son por si mismas investigaciones educativas si no van acompañadas de procedimientos que permiten evaluar objetivamente los resultados de las innovaciones y controlar sus efectos” (p. 38),* por lo tanto es preciso acotar que el concepto de investigación educativa debido a su carácter

difuso y relativamente impreciso lleva a sostener una actitud abierta hacia las diferentes formas y posibilidades para realizar un esfuerzo de clarificación. No existe un marco claro y definido para delimitar lo que puede considerarse propiamente una investigación educativa. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989,20).

Ante la necesidad de ubicación paradigmática de la investigación educativa, se han presentado en la comunidad científica lenguajes propios de cada posicionamiento, natural - social, cuantitativa – cualitativa, positivista – humanista, entre otros.

Cook y Reichardt (1986, 29) presentan los dos paradigmas tradicionales, el cualitativo y el cuantitativo. En la siguiente tabla podemos observar el contraste entre ellos.

Cuadro N° 9(A). Paradigmas de Investigación. Cook y Reichardt

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
Aboga por empleo de métodos cualitativos.	Aboga por empleo de métodos cuantitativos.
Interesado en conocer la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, presentando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Próximo a los datos, perspectiva desde adentro.	Al margen de los datos, perspectiva desde afuera.
Fundamento en la realidad, orientado a descubrimientos exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamento en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Válido: datos reales, ricos y profundos	Fiabile datos sólidos y repetibles
No generalizables: estudio de casos aislados	Generalizable: estudio de casos múltiples
Holista	Particulares
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

Fuente: Cook y Reichart (1986, 29).

Por su parte Cohen y Manion (1991, en Molina, 1993, 28) presentan a su vez las características de los paradigmas por ellos nombrados normativo (positivista) e interpretativo, tal como se refleja en el Cuadro N° 9

Cuadro N° 9(B) Paradigmas de Investigación. Cohen y Manion

NORMATIVO	INTERPRETATIVO
Sociedad y sistema social	El individuo
Investigación a media y gran escala	Investigación a pequeña escala
Fuerzas anónimas, impersonales reguladoras del comportamiento	La acción humana recreadora continua de la vida social
Modelo de ciencias naturales	No estadística
Objetividad	Subjetividad
Investigación conducida desde el exterior.	Involucración personal del investigador.
Generalizar de lo específico	Interpretar lo específico
Explicar el comportamiento. Búsqueda de causas.	Comprender las acciones. Significados en vez de causas.
Asunción de lo dado por sentado	Investigar lo dado por sentado.
Macroconceptos: sociedad, institución, normas, papeles, posturas, expectativas.	Microconceptos: perspectiva individual, construcciones personales, significados negociados, definición de las situaciones.
Estructuralista.	Fenomenologista, interacciones simbólicas, etnometodologistas.

FUENTE: Cohen y Manion, 1991

Arnal y otros (1992) han logrado definir tres grandes paradigmas como marcos referenciales para la investigación educativa y, *“la coexistencia de estos tres enfoques es la característica más sobresaliente que define la situación actual de la investigación educativa.”* los tres paradigmas se muestran en el Cuadro N° 10.

Cuadro N° 10 Paradigmas de investigación. Arnal.

DIMENSIÓN	POSITIVISTA (RACIONALISTA, CUALITATIVO)	INTERPRETATIVO (NATURALISTA, CUALITATIVO)	SOCIOCRÍTICO
Fundamentos	Positivismo lógico Empirismo	Fenomenología Teoría interpretativa	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprender interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.	Emancipar sujetos, identificar el potencial para el cambio. Analizar la realidad
Relación sujeto – objeto	Independiente, neutral No se afectan. Investigador externo. Sujeto como objeto de investigación libre de valores	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio. El investigador es un sujeto más.
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Valores dados influyen en la selección del problema, teoría método y análisis.	Compartidos. Valores dados, crítica de ideología
Teoría/práctica	Desasociadas, constituyen entidades distintas. La teoría norma para la práctica	Relacionadas Retroalimentación mutua	Indisociables. Relación dialéctica La práctica es teoría en acción
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Intersubjetividad, validez consensuada
Técnicas, instrumentos, estrategias	Cuantitativos, medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativos, descriptivos Investigador principal instrumento Perspectiva participantes	Estudio de casos Técnicas dialécticas
Análisis de Datos	Cuantitativo. Estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo, dialéctico

Fuente: Arnal, 1992, 40

Si consideramos las características de cada uno de los paradigmas, y teniendo muy en cuenta nuestra investigación educativa, “La Identificación Profesional en el Perfil Formativo de los Licenciados de Educación Básica Integral”, podemos observar primeramente que el nombre orienta a considerar que esta *“realidad educativa sólo puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados”* (Buendía, 1999, 34) ya que es su realidad educativa, la cotidianidad, la que está bajo estudio en un contexto determinado porque es allí que están sus pensamientos, sentimientos y acciones. Por otra parte, es indispensable considerar que todo lo realizado por el hombre se inscribe en un sistema de valores y por lo tanto se asume una posición subjetiva. Más aún cuando consideramos que lo personal y cultural no se pueden separar ni desarraigar de ese contexto. Además, el paso del tiempo hace cambiar “las reglas del juego” en el individuo y en el contexto, lo que a veces altera, en el buen sentido de la palabra, las causas y efectos del fenómeno dado. A sí, inferimos que la investigación, presentada de esta manera *“no busca la explicación o causalidad sino la comprensión”* (Pérez, 1998, 29) ni da origen a generalizaciones lo que la hace interesante; como afirma Erickson (1989 en Buendía, 1993, 36): *“El trabajo interpretativo ayuda a los investigadores a que lo familiar se vuelva extraño e interesante, a lo que está sucediendo se vuelva visible y pueda documentarse”*, siempre, como ya se mencionó anteriormente, acentuando en una

“realidad dinámica, múltiple y holística... la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia ... las características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación” (Arnal, 1992, 41).

La investigación realizada, hace una implicación profesional - investigativa - afectiva más profunda a la simple relación sujeto y objeto de investigación. Hablamos de sujetos que conocemos en primera instancia como alumnos de la institución formadora de formadores de la que constituimos parte como personal docente de la misma y luego, de

esos mismos alumnos como profesionales y sobre los cuales tenemos la responsabilidad de proveerles de herramientas para que sean ellos los transformadores de su propia práctica. Lo que hace que nuestra investigación sea “holística y múltiple, en vez de fragmentada y tangible...” (Lincoln y Guba, 1985 en Parra, 1995,14) para poder comprenderla e interpretarla desde adentro, en miras de poder determinar su identificación con la profesión que ejercen.

Con base en todo lo anteriormente expuesto asumimos el Enfoque Interpretativo, como aquel enfoque alternativo que logra agrupar todas las características que *“enfatan la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en contextos educativos...”* (Arnal, 1992, 41), ya que penetra el mundo personal de los sujetos implicados en la investigación

2. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

La concepción de esta investigación está basada en conocer la Identidad Profesional de los Licenciados en Educación Básica Integral, iniciada antes de y a través de su formación inicial en una trayectoria hasta la práctica del ejercicio profesional.

Basándonos entonces en la literatura sobre el tema y en las experiencias dadas en nuestro contexto, se ha formulado así un PROPÓSITO GENERAL, que por supuesto es aquel que indica el norte de la investigación y, se han formulado también PROPÓSITOS ESPECÍFICOS, con el ánimo de encaminar la investigación y no cuyo fin último sea el de realizar comprobaciones o generalizaciones.

2.1 Propósito General

Se ha formulado el siguiente Propósito General el cual orienta la metodología empleada en la investigación:

PROPÓSITO GENERAL

ANALIZAR EL DESARROLLO DE LA IDENTIFICACIÓN PROFESIONAL EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA, DESDE EL TRAYECTO DE FORMACIÓN INICIAL HASTA SU INCORPORACIÓN A LA PRÁCTICA LABORAL.

Concebido el propósito general, nos abocamos al planteamiento de los propósitos específicos.

2.2 Propósitos Específicos

- ❖ Definir los elementos constitutivos que determinan el itinerario profesional.
- ❖ Caracterizar los fundamentos de mayor relevancia en la conformación de la identificación profesional docente.
- ❖ Puntualizar los lineamientos orientadores del ejercicio de la profesión en el marco del sistema educativo venezolano.
- ❖ Explorar el itinerario de la Identificación Profesional en un grupo de alumnos de la carrera Educación Básica Integral, de la Universidad de los Andes Táchira.

❖ Identificar relaciones de los elementos que configuran el desarrollo de la identidad profesional del grupo de estudio.

3. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA INVESTIGACIÓN

3.1 La complementariedad. Una Aproximación a la superación de lo cuantitativo vs. lo cualitativo.

Por la naturaleza de la investigación se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos. Frente a ambos extremos se ha optado por una posición intermedia, desde el punto de vista de la utilidad de uno u otro, es decir, la mutua complementariedad.

La investigación educativa implica aspectos de orden medible y a su vez posee fundamentos decididamente humanista para entender la realidad social. Por lo tanto es imprescindible utilizar la metodología cualitativa porque ésta

“... percibe la vida social como creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. Además el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable, dinámico. El paradigma cualitativo no concibe al mundo como una fuerza exterior, objetivamente identificable e independiente del hombre. Existen por el contrario múltiples realidades. (Cook y Reichardt, 1986, 62)

Pero no puede actuar sin la presencia, como complemento, de la metodología cuantitativa, sin ánimo de utilizarla por deficiencia, como es el planteamiento de Ortí, (en Delgado y Gutiérrez (Edits.), 1995, 89), sino como enriquecimiento de los datos obtenidos, así como su posterior análisis y por ende de los resultados. Se reduce así la crítica división entre lo cualitativo y lo cuantitativo para entenderla *“como enfoques o tratamientos alternativos para el estudio de cualquier proceso o problema social”* (Ídem) en aras de dar sentido a la siempre existente realidad

social. Kunt (en Wittrock,1989, 14) incide más aún en este aspecto diciendo “ *lo que distingue a las ciencias sociales de las naturales es la ausencia de un paradigma predominante único*” por lo tanto está presente “*la coexistencia de escuelas divergentes de pensamiento [como] estado natural y bastante maduro* (Ídem).

La realidad social, los agentes sociales y “*el mundo personal de los sujetos no observable directamente ni susceptible de experimentación... [son estudiados] en su globalidad sin fragmentarla y contextualizándola*” (Arnal, 1992,193) centrándose en lo particular de los sujetos sin pretender lograr leyes generales. Siempre bajo condiciones de flexibilidad, utilizando métodos al servicio del investigador y por ende técnicas cualitativas (entrevista, observación, análisis de documentos, etc.) para la recolección de datos.

Los sujetos involucrados en la investigación, aunque coinciden en su formación inicial, presentan diferencias en su itinerario profesional bien antes de iniciar estudios universitarios, bien luego de egresar de la universidad, en el sitio de trabajo (contextualizado); lo que resulta un fenómeno de naturaleza compleja, dentro de una realidad diferente que lo particulariza al momento del estudio.

Como afirma Arnal la metodología interpretativa estudia la realidad desde una perspectiva global, “*sin fragmentarla y contextualizándola, partiendo de los datos y no de teorías previas*” (1992, 193), a lo que Goetz y LeCompte (1988, 33) señalan que, “*aunque entre sus fines últimos esté el descubrimiento de relaciones causales, evita normalmente asumir constructos o relaciones a priori*”. También Stake añade que la investigación cualitativa es “*búsqueda de acontecimientos... [y destacar] la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe*” (Skate,1999,42)

3.2 El Modelo de Investigación

3.2.1 Un Estudio de Caso

Ahora bien, para poder investigar una realidad como la arriba planteada, es necesario utilizar la metodología cualitativa y ésta posee características muy peculiares y, por ende, el método, *“plano o esquema del trabajo”* (Arnal, 1992, 52), utilizado es también particular. Elegir un método depende de la naturaleza del área investigada y los objetivos de la investigación.

Además, en la investigación educativa el investigador es habitualmente una persona ligada a la educación, y que la utiliza generalmente para mejorar la enseñanza en términos generales o su propia enseñanza; o bien para reflejar el grado de eficacia que tiene en su tarea y cómo puede mejorarla. Así

“...los estudiantes o autoridades académicas y administrativas inmediatas, serán los destinatarios de los resultados obtenidos y del cambio pretendido, resultados que serán llevados inmediatamente a cambios prácticos, entrando a formar parte de su propio aprendizaje o en mejoramiento del proceso que se está desarrollando en un momento determinado” (Cook, 1986, 17)

Goetz y LeCompte (1988) nos dicen que los investigadores sociales (entre ellos los educativos) utilizan modelos generales de investigación tales como: *“la etnografía, el estudio de caso, el análisis de muestras, la experimentación, la investigación observacional estandarizada, la simulación y los análisis históricos o de fuentes documentales”* (p.69); según las características descritas para cada uno de estos métodos nos orientamos por uno ampliamente conocido y planteado por varios autores como *“procedimiento de análisis de la realidad”* (Pérez, 1998, 79): el Estudio de Casos, el cual como *“método de investigación, ... se hace eco de los presupuestos y propósitos de la investigación interpretativa”* (Marcelo y Parrilla, 1991, 12). Diferentes autores lo definen:

❖ Goetz y LeCompte definen a este método como *“el análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos...”* (1988,69).

❖ Arnal, del Rincón y Latorre (1992,206) definen el Estudio de Caso como *“una estrategia encaminada a la toma de decisiones”*.

❖ Aldeman (1977 en Arnal, 1992, 207) hace su definición de la siguiente manera: *“término paraguas que engloba una familia de métodos de investigación que tienen en común enfocar la indagación sobre un caso o ejemplo”*.

❖ Bogdan y Bilken (1982 en Arnal 1992, 207) lo exponen como *“un exámen detallado de una situación, de un único sujeto, de un único depósito de documentos o de un evento particular”*.

❖ Smith y Geoffrey (1968 en Wittrock, 1989, 113) expresan al respecto: es *“la investigación intensiva de un único objeto de indagación social”*.

❖ Wittrock (1989, 113-114) señala que el estudio de caso es *“la investigación intensiva de un único objeto de indagación social... Su objetivo no es confirmar los criterios preconcebidos del investigador sino investigar un problema”*.

❖ Cohen y Manion (1990, 164) enuncian *“es observar las características de una unidad individual,... para probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad...”*

❖ Denny, Walter y Ying (1978, 1983, 1987 en Marcelo, 1991, 12 -13) señalan, el primero que es *“un examen intensivo o completo de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que ocurren en un marco geográfico a lo largo del tiempo”* y el segundo, en una corta definición expresa *“es el examen de un ejemplo en acción”*. Ying se refiere al estudio de casos como un *“método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de una acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce...”*

❖ Stake (1999,11), lo define de la siguiente manera: *“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*.

Esta amplia visión, nos lleva a catalogar nuestro caso bajo esta misma perspectiva, ya que el principio primordial es conocer y determinar no sólo *el caso* sino todo lo relacionado con él, antes de su determinación como tal y luego como hacedor de complejas redes situacionales influenciadas por él. Es decir, hay un *“interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos”* (Stake, 1999,16). Ubicación que se pretende mostrar en la figura número 5.

El caso aquí estudiado , expone *“una situación real extraída de la experiencia de los integrantes del grupo”* (Pérez, 1998,81) y necesitamos comprender dicha experiencia. Aunque según Gloria Pérez Serrano (1998) los profesionales de la docencia *“están más preparados en las metodologías de carácter cuantitativo”* (p.79), las situaciones o experiencias educativas claman por una visión diferente que eleve el sentido de la misma, ya que siempre se tratará de investigar para mejorar. Evidentemente, la percepción, la(s) interacción(es), la comprensión y la interpretación son aspectos reales que conciernen a una situación dada y la nuestra no escapa a ello. El grupo de participantes estudiantes de la Carrera Educación Básica Integral de la Universidad de los Andes (Venezuela) es un grupo interactivo entre ellos mismos, con su universidad y con su comunidad, incluyendo aquí las escuelas en las que trabajarían luego de su graduación.

FIGURA N° 5 Ubicación del Caso de Investigación



Fuente: Elaboración propia.

Lo interesante es que la actividad cotidiana se sistematice en una investigación y así explorar y aprovechar muchas experiencias que de otro modo pasarían desapercibidas. Como bien dice Wittrock, (1989), *“la ventaja principal del estudio de un caso radica en que, al sumergirse en la dinámica de una única entidad social, el investigador puede descubrir hechos o procesos que posiblemente pasaría por alto si utilizara otros métodos más superficiales”* (p. 113), lo importante es que *“todo esto tiene que ver con la apertura mental, e induce a un talante reflexivo”* (Woods, 1986,34).

Al trabajar sobre una situación concreta, no simulada lo que acontece es significativo; si bien no es fortuita, lo que sucede efectivamente debe ser comprendido. Porque *“todo suceso, todo proceso depende integralmente de la totalidad de la situación actual.. y si el pasado interviene es porque está presente de alguna forma”*.(Pérez, 1998, 88).

El estudio de caso como método es activo, trata de establecer y mantener la relación teoría – práctica. A la luz de los planteamientos metodológicos expuestos por Marcelo y Parrilla (1991 en López, I., 2000,104), se hace necesario puntualizar:

Todo estudio de caso se caracteriza por tener rasgos de:

- **Totalidad.** Se trata de abarcar, en términos globales aspectos o elementos de la situación estudiada. Nuestro caso de estudio en particular se complementa con los elementos constitutivos de la profesionalidad docente.

- **Particularidad.** Como realidad concreta, la investigación sobre la identidad profesional en ese grupo de estudiantes, es propia de ellos, los protagonistas del estudio y, que será distinta a otra investigación con otro grupo de alumnos, en otras palabras, esta investigación se hace irrepetible.

- **Realidad.** Realizar la investigación dentro de un contexto particular, quiere decir que existe un nivel de imbricación con el “*estado y entorno natural o cultural en que tiene lugar y se desarrolla*” (p.104). Nuestra realidad estuvo signada por el contexto universitario en sus primeros momentos y luego por los ambientes pertenecientes a cada uno de los centros educativos en los cuales se desarrolla la práctica laboral.

- **Participación.** Investigadora y grupo de estudiantes se involucraron activamente en el proceso investigativo. El hecho de ser una investigación de tipo longitudinal permitió a mayor tiempo juntos mayor acercamiento entre unos y otros y los centros de trabajo de cada uno de ellos.

- **Accesibilidad.** Gracias a la proximidad en el sitio de estudio de los alumnos y de trabajo de la investigadora, no se presentó ningún percance a la hora de realizar la aplicación de instrumentos, entrevistas o revisión de documentos, en especial estos últimos que no están al alcance del público en general dada la importancia de los mismos.

- **Confidencialidad.** Este aspecto se considerará al momento de la presentación de los resultados, sin embargo, es bueno aclarar que en el contexto propio de cada uno de los participantes no se participó de manera encubierta, al contrario el personal directivo y resto del personal docente conocieron del objetivo de la investigación.

Partiendo de los rasgos típicos del estudio de casos nuestra investigación reúne sus ventajas (Marcelo y Parrilla, 1991):

❖ Está conectada directamente a la realidad, signada por la complejidad y vínculos del entramado social propio de los centros educativos y puede contribuir a otros propósitos no planteados en un principio.

❖ La propia dinámica conlleva a que aquellos que conforman el caso puedan tener feedback de sus acciones como personas o como grupo que a su vez puede llevar a una evaluación de tipo formativa o contribuir en un proceso de toma de decisiones.

❖ Debido a su lenguaje (acorde a la realidad donde se desenvuelve la población estudiada) está disponible a no expertos pero interesados en el tema. A pesar que como método de investigación se trabaja con lo cotidiano o anecdótico, los estudios de casos logran relacionar, y por que no incrementar, las abstracciones teóricas con las percepciones reales y concretas de la cotidianidad, logrando así superar *“lo puramente anecdótico o la simple descripción de ejemplos individuales”* (Sánchez, 1995, 173).

Este estudio de caso, se realizó durante un período largo de tiempo. Según Cohen y Manion (1990) esta forma de proceder resulta útil en la identificación de esquemas de desarrollo, además permite establecer relaciones causales y a la vez *“identificar variaciones en características o rasgos y realizar curvas de crecimiento individual”* (104). En nuestra investigación, se presenta en el itinerario profesional de un grupo de estudiantes de la carrera Educación Básica Integral, en su fase estudiantil y luego como profesionales de la docencia. Se busca identificar aspectos como afirman Cohen y Manion *“típicos del desarrollo y para revelar*

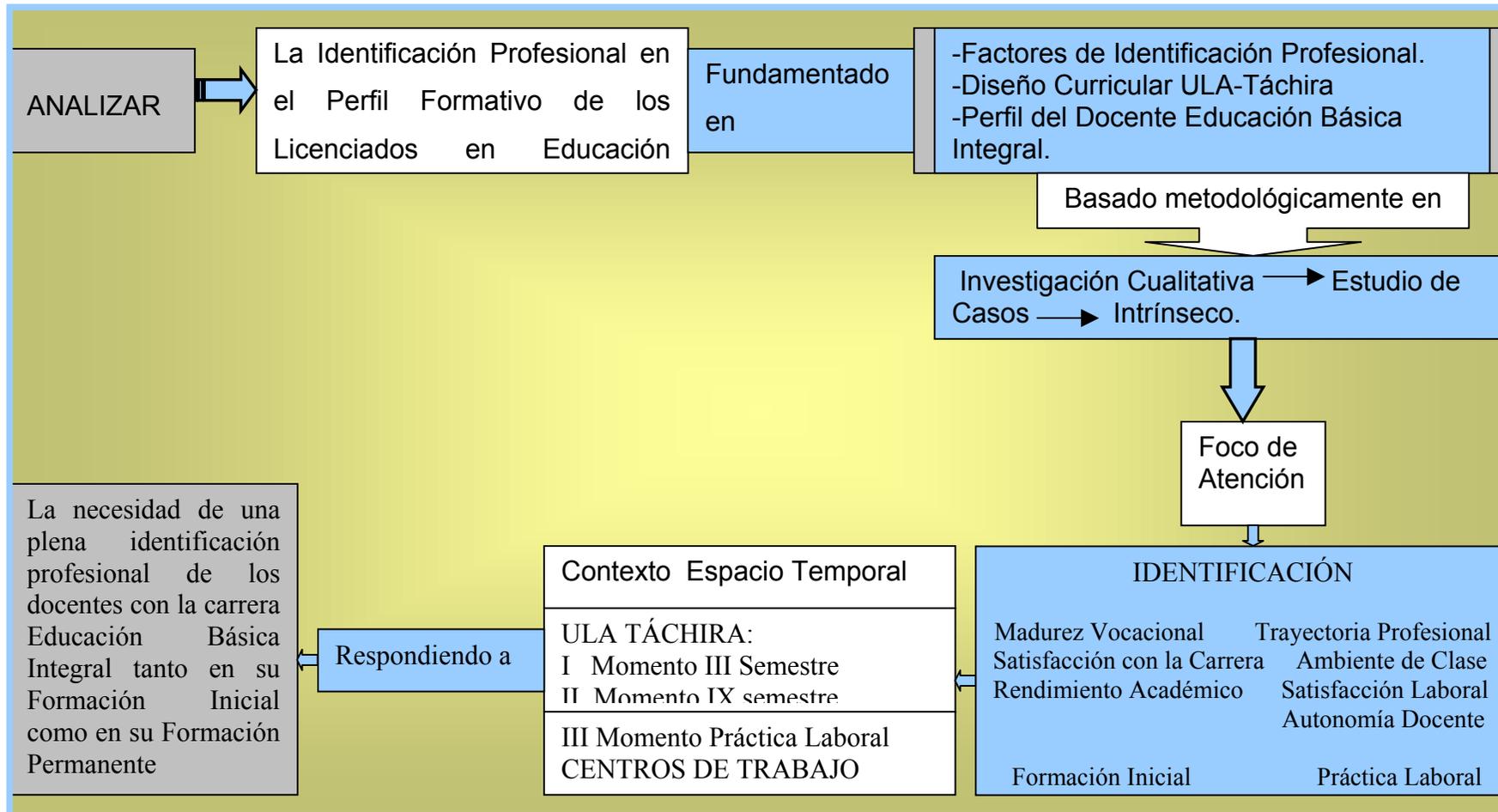
factores que actúan sobre aquellas muestras que eluden cualquier otro tipo de investigación [permitiéndonos] examinar variaciones individuales en características o rasgos...” (Ídem)

Existiendo interés en estudiar variables que no pueden ser manipuladas, como dice Wittrock, “*son menos manipulables y más difíciles de manejar*” (Wittrock,1989,129), se decidió realizar este procedimiento; la cual efectuada sobre alumnos, quienes pueden o no estar afectadas por condiciones dadas se logra determinar los efectos subsiguientes a dicha exposición, aunque se corre el riesgo de ser afectadas por otras condiciones ajenas a las contempladas inicialmente. Sin embargo es la única vía de llegar al conocimiento de características, rasgos, aspectos o efectos que están sujetos a la rigurosidad del factor tiempo.

Este procedimiento implica la consideración de un lapso de tiempo prudencial, ya que se está obligado a esperar que se produzcan las situaciones que nos permitan recoger o aumentar los datos acumulados. Una de las debilidades es “la mortalidad de la muestra”, en otras palabras, “la reducción de la muestra”, ya que “*inevitablemente, durante el curso de un estudio de grupo a largo plazo, los sujetos desaparecen, se pierden o rehúsan una posterior comparación...” (Ídem)*. Así mismo cambian los grupos y su organización. Aún así, el objetivo final determinado por la relación causal de temporalidad presentada en tres momentos distintos, gracias al estudio del grupo de alumnos durante su carrera universitaria y luego en sus inicios en la práctica laboral se hizo posible.

4. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

4.1 Diseño Inicial de la Investigación.



4.2 Fases de la Investigación

El origen de nuestra investigación es el resultado de una inquietud palpada a través de opiniones de padres, madres, familiares y docentes de niños quienes no manifiestan tener una educación acorde a la vertiginosa vida, signada por grandes acontecimientos durante el siglo XX y lo reciente del presente siglo XXI. Las expresiones repetidas respecto al niño: *“No se que hace en la escuela, no le enseñan nada”* Respecto a la docente: *“Esa profesora no sabe nada, además siempre está de permiso”*. Respecto a la educación: *“No sirve”*. De la docente: *“Estoy cansada”*. *“Si hubiese estudiado otra cosa”*. *“Lo que quiero es que me jubilen”*, me hicieron pensar qué razón estaba llevando a nuestros estudiantes a estudiar la Carrera Educación Básica Integral en nuestra universidad. ¿Pasarían nuestros alumnos a formar parte de esos docentes que no quieren trabajar, que no se sienten comprometidos con la educación para que nuestra sociedad los considere buenos docentes? ¿Por qué?.

Quizás la respuesta estaba dada por el “cariño” a su profesión, su identificación profesional, era baja o no existía. Ese fue el punto de apoyo que determinó querer conocer la respuesta pero no de los docentes en ejercicio, sino de los alumnos de la carrera, y así empezar a observar la consolidación incipiente de una “identidad con la carrera”. Se consolidó el hecho en una entrevista colectiva, paralela a la lectura de literatura sobre el tema que ayudó a la definición del problema, a determinar el procedimiento y los instrumentos para la recolección de la información.

Así se inicia esta investigación, que se presenta a continuación mediante una esquematización de los pasos que se realizaron:

4.2.1 Primera Fase

OBJETIVO	ACTIVIDADES	PERÍODO
I MOMENTO Elaboración del Proyecto Determinar la población objeto de estudio. Determinación de grupos contraste. Comparar la determinación de la identificación con la carrera de los Alumnos de Tercer Semestre (grupo de estudio) con los de tercero y décimo semestre.	Revisión bibliográfica. Establecimiento de Objetivos. Entrevista con alumnos. Elaboración , validación y aplicación de instrumentos: Inventario de Madurez Vocacional, Escala de Satisfacción y Revisión de los Documentos referidos al Rendimiento Estudiantil.	Septiembre 1998- Julio 1999

4.2.2 Segunda Fase

OBJETIVO	ACTIVIDADES	PERÍODO
II MOMENTO Revisión y Actualización del Marco Teórico. Obtención de Información.	Revisión Bibliográfica y de Documentos Alumnos en IX Semestre. Aplicación de Instrumentos: *Inventario de Madurez Vocacional. *Escala de Satisfacción con la Carrera. *Revisión de Documentos. Constancia de Notas.	1999 - 2000

4.2.3 Tercera Fase

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PERÍODO
Actualización Marco Teórico Obtención de Información.	Revisión Bibliográfica Alumnos en X Semestre: Diarios de Reflexión sobre las Pasantías. Revisión del Informe "Memoria de las Jornadas de Pasantía".	Septiembre– Diciembre Año 2000

4.2.4 Cuarta Fase

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PERIODO
<p>III MOMENTO</p> <p>Actualización Marco Teórico.</p> <p>Obtención de Información.</p>	<p>Revisión de Bibliografía y Documental.</p> <p>Entrevista a Egresados Educación Básica Integral. Satisfacción Laboral.</p> <p>Aplicación Instrumento: Ambiente de Clase.</p> <p>Observaciones de Clase.</p> <p>Asignación elaboración de Biograma.</p> <p>Recolección de Biogramas</p> <p>Aplicación de Instrumento "Datos Generales de la Institución"</p> <p>Elaboración, Validación y Aplicación del Instrumento sobre Autonomía Docente.</p>	<p>Año 2001</p> <p>Diciembre 2001 –</p> <p>Febrero 2002</p>

4.2.5 Quinta Fase

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PERÍODO
<p>Presentación y Análisis de los Resultados.</p> <p>Elaboración de Conclusiones.</p> <p>Elaboración de Informe preliminar</p> <p>Entrega de Tesis</p>		<p>Febrero –</p> <p>Octubre 2002</p> <p>Noviembre 2002</p>

