



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: V. Número: 1. Artículo no.23 Período: Junio - Septiembre, 2017.

TÍTULO: Experiencia de la aplicación del método “histórico-lógico” y la técnica cualitativa “análisis de contenido” en una investigación educativa.

AUTOR:

1. Dr. C. José Luis Lissabet Rivero

RESUMEN: En el artículo se expone uno de los resultados científicos obtenidos por el autor en la investigación que desarrolló como parte de su tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas; en el cual se ha tomado como eje central de análisis y reflexión la aplicación del método histórico-lógico y a la técnica de investigación cualitativa análisis de contenido como procedimiento en el proceso de ejecución de la tarea científica relacionada con el estudio histórico tendencial del objeto de investigación, que como parte del diagnóstico contribuyó a determinar, formular y fundamentar el problema científico.

PALABRAS CLAVES: investigación cualitativa, método histórico-lógico, estudio histórico tendencial, análisis de contenido.

TITLE: Research experiences in the application of the Historical-logical research method and the “Analysis of Content” qualitative technique in an educational research.

AUTHOR:

1. Dr. C. José Luis Lissabet Rivero.

ABSTRACT: The article presents one of the scientific results obtained by the author in the research he developed as part of his thesis presented in option to the Scientific Degree of Doctor in Pedagogical Sciences, in which the application of the historical-logical method has been taken as the central axis of analysis and reflection and the technique of qualitative research content analysis as a procedure in the process of execution of the scientific task related to a historical trend study of the research object, which as part of the diagnosis helped to determine, formulate and substantiate the scientific problem.

KEY WORDS: qualitative investigation, historical-logical method, historical trend analysis, content analysis.

INTRODUCCIÓN.

Los estudios históricos educativos posibilitan a los docentes e investigadores comprender el presente a la luz de los sucesos y los cambios, positivos o negativos, que se han producidos en el pasado, y al mismo tiempo, predecir con cierto grado de seguridad, lo que pudiera suceder en el futuro, y de esta manera, valorar las posibles y las más adecuadas soluciones, que permitan garantizar el continuo desarrollo cualitativo de la educación, y por consiguiente, de la formación de la personalidad de los estudiantes.

Para realizar cualquier investigación en el campo de las Ciencias Pedagógicas es necesario tomar, como punto de partida, el estudio de los antecedentes o tendencias históricas que han caracterizado la problemática investigada, reconociendo que cualquier proceso de esta naturaleza tiene un decursar histórico que se produce como un constante surgimiento, desarrollo, desaparición o transformación de fenómenos relacionados entre sí; entonces, es imposible una comprensión científica del objeto de estudio sin el reconocimiento de su devenir en el tiempo, históricamente,

sin apreciar cómo se ha comportado anteriormente y qué factores han condicionado su comportamiento actual.

En síntesis, el estudio de los antecedentes o tendencias históricas constituye una necesidad para el investigador a fin de revelar características, cambios, regularidades y tendencias de desarrollo del objeto que estudia hasta el momento en que se realiza la investigación.

El enfoque histórico-investigativo, también denominado por algunos autores como investigación histórico-hermenéutica, se fundamenta en el principio de la necesidad de estudiar los fenómenos y los hechos en su origen, devenir y desarrollo, en íntima relación orgánica con las condiciones que los engendran; es decir, aquel enfoque de los fenómenos que incluye la investigación de su surgimiento, en algunos casos auxiliado por el método genético, y las tendencias de su desarrollo y su proceso evolutivo, tanto en el pasado como en el futuro.

En el enfoque y la aplicación del método histórico en las Ciencias Pedagógicas no se pretende estudiar el hecho histórico por sí mismo, lo cual para la Ciencia Histórica si pudiera tener mayor trascendencia y relevancia, sino poder determinar los cambios o variaciones cualitativos, aunque pudieran ser también cuantitativos, donde se reflejen la formación de propiedades y conexiones específicas de los hechos, que como variables, han intervenido significativamente en las transformaciones educativas en general o de un proceso o de un fenómeno pedagógico en particular.

Estas exigencias, que por una parte plantea el estudio histórico del hecho, y por otra, de no poder estudiar, en la mayoría de los casos, el fenómeno de una manera “concreta”, “material”, el Método histórico-lógico y el procedimiento análisis de contenido hace difícil y compleja su utilización en la práctica científica investigativa en la esfera educacional.

Si además, la fuente de obtención de la información es material legados por el hombre, y el fenómeno educativo surge de su propia actividad, proporcionando ambos aspectos un marco de alta influencia subjetiva, se puede fácilmente comprender los recursos científico-metodológicos a

los que el investigador está necesitado recurrir para lograr un producto científico fiable. En otras palabras, poder hallar la “verdad histórica” sobre el objeto de estudio.

De aquí, que el propósito del artículo sea divulgar uno de los resultados obtenidos por el autor en su tesis doctoral, donde asumiendo como postura epistemológica a la **Metodología Dialéctico Holística**, centra su atención en el desarrollo del primer eslabón del proceso de investigación denominado **caracterización factoperceptible**, y en su primera dimensión, **caracterización del problema y del objeto de investigación**, donde tomando como eje central de análisis y reflexión a la utilización del método histórico-lógico en el desarrollo de la primera tarea científica, se exponen las experiencias en el empleo de la técnica cualitativa análisis de contenido como procedimiento del referido método, y por tanto, sirva de apoyo bibliográfico al Curso de Investigación Científica de los programas de Maestrías y Doctorado Curricular que se desarrollan en el Centro de Estudio de Educación de Granma (CEdEG) “Fausto Santisteban Pons”, así como para todo interesado en el tema de la investigación educativa.

DESARROLLO.

El **método histórico** estudia la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el decursar de su historia. El **método lógico** investiga las leyes generales del funcionamiento y desarrollo de los fenómenos.

Lo lógico no repite lo histórico en todos sus detalles sino que reproduce en el plano teórico lo más importante del fenómeno, lo que constituye su esencia, como expresa Konstantinov (1987), lo lógico es lo histórico mismo pero liberado de la forma histórica.

El método lógico y el histórico no están divorciados entre sí, sino que por el contrario se complementan y están íntimamente vinculados. El método lógico, para poder descubrir las leyes fundamentales de los fenómenos, debe basarse en los datos que le proporciona el método histórico, de manera que no constituya un simple razonamiento especulativo.

De igual forma, el método lógico debe descubrir las leyes, la lógica objetiva del desarrollo histórico del fenómeno y no limitarse a la simple descripción de los hechos. Debemos afirmar la unidad dialéctica entre el método lógico y el histórico, y rechazar el razonamiento lógico especulativo divorciado del estudio de los hechos científicos, así como el empirismo positivista, que se limita a la simple descripción de los hechos sin explicarlos a partir de la lógica de su desarrollo.

Mediante el **método histórico-lógico** se estudia la trayectoria del objeto de investigación, de la influencia de las teorías psicológicas y pedagógicas tal y como se manifestaron, su condicionamiento por las estructuras económicas, políticas, ideológicas y sociales en los diferentes periodos históricos, y donde debe revelarse la lógica de desarrollo de esas teorías en la evolución del objeto investigado.

El **análisis histórico tendencial**, como plantean Álvarez & Sierra (1995), es la reproducción teórica del objeto de investigación en el pensamiento, en toda su objetividad y concreción; es decir, significa comprenderlo, explicarlo e interpretarlo en su desarrollo, en su historia y en su lógica.

El **método histórico** (tendencial) está vinculado al conocimiento de las distintas etapas del objeto de investigación en su sucesión cronológica, donde para conocer su origen, evolución y desarrollo se hace necesario revelar su historia, las etapas y períodos principales de su desenvolvimiento, y las conexiones históricas fundamentales.

El estudio de la historia del objeto de investigación en toda su diversidad, con sus zigzags y cualidades ha de conducir a la comprensión de su lógica, de sus leyes de desarrollo interno y su causalidad. Mediante este método se estudia la trayectoria concreta de la teoría y su condicionamiento a los diferentes períodos de la historia.

Los **métodos lógicos** se basan en el estudio histórico, poniendo de manifiesto la lógica interna de desarrollo de la teoría y hallando el conocimiento más profundo de esta, de su esencia, expresando, en forma teórica, la esencia del objeto de investigación, la necesidad y regularidad, permitiendo explicar la historia de su desarrollo y el establecimiento de una relación entre el estudio de la estructura del objeto y su historia, aspectos que son expresados a través de las tendencias; por lo que se infiere que lo lógico no repite lo histórico en todos sus detalles, sino que reproduce en el plano teórico lo más importante del fenómeno, lo que constituye su esencia.

El método lógico, para poder descubrir las leyes fundamentales de los fenómenos, debe basarse en los datos que le proporciona el método histórico, y es a partir de aquí, que el método lógico permite revelar las leyes, la lógica objetiva del desarrollo histórico del fenómeno y no limitarse a la simple descripción.

La **tendencia** es comprendida por Álvarez & Sierra (1995) como el comportamiento de los fenómenos que se manifiestan a través de determinadas variables externas del objeto de investigación en una cierta dirección en el tiempo sobre la base de las regularidades de dicho objeto.

De la definición anterior se deduce que la primera acción científica o tarea científica de una investigación será la relacionada con el estudio de la evolución histórica del objeto de investigación y donde es necesario determinar las variables o indicadores externos, que son propios de este objeto o de alguna de sus aristas (campo de acción) y que pueden ofrecer claridad en la caracterización de las tendencias de desarrollo de dicho objeto.

El análisis histórico-lógico del objeto de investigación posibilita establecer momentos picos, fluctuaciones y aspectos más notables que apuntan hacia cierta regularidad de carácter empírico, en que pueden empezar a manifestarse correlaciones entre los indicadores que acusan esas estabilidades.

La **regularidad**, según Álvarez & Sierra (1995), postulan los nexos esenciales estables y necesarios que permiten explicar el comportamiento del objeto o de alguna de sus aristas. Estas expresan cierto grado de obligatoriedad en las relaciones de carácter causal entre los fenómenos y sus propiedades, lo que implica que un cambio de algún aspecto exige la transformación de otro.

Las características más relevantes del enfoque y los métodos históricos en las investigaciones pedagógicas según plantea Ruiz (1999), son:

- Se clasifican dentro de las investigaciones de tipo teórica no experimentales, predominantemente descriptivas y predictivas.
- Obtienen los datos de las experiencias y observaciones de otros, aunque en oportunidades puede valorar directamente los restos del pasado.
- Sus resultados se sustentan, fundamentalmente, en el análisis cualitativo, aunque se apoye en datos cuantitativos.
- Sus formas metodológicas más relevantes son:
 - ❖ El análisis histórico-descriptivo.
 - ❖ El análisis histórico-lógico.
 - ❖ El análisis histórico-comparativo.
- Son investigaciones por lo general complejas, multidisciplinarias y multifactoriales, lo que no quiere decir, que no puedan hacerse estudios focales o monográficos.
- Requiere alta rigurosidad científica (tal vez mucho más que cualquier otro tipo de investigación) para lograr el adecuado nivel de fiabilidad en sus resultados.
- Requiere un alto volumen de información para extraer los datos esenciales.
- Se utiliza, generalmente, en estudios que abarcan períodos relativamente largos de existencia del objeto de la investigación, en su forma metodológica “análisis histórico-lógico”, las que como resultado del estudio revelan regularidades y tendencias, o en estudios que abarcan períodos relativamente cortos de existencia del objeto de la investigación en su forma

metodológica “análisis descriptivo” o “comparativo”, pero que llegan a revelar solamente características del objeto, fenómeno o proceso estudiado.

- Dentro del paradigma investigativo histórico-dialéctico-materialista, el método histórico (lógico, descriptivo o comparativo) siempre está presente dentro de los otros enfoques investigativos por la necesidad de tener que valorarse los antecedentes o tendencias históricas del objeto, fenómeno o proceso estudiado. Puede integrarse también a otros métodos investigativos.

Todo proceso o fenómeno educativo tiene su propia historia, y por tanto, puede ser objeto de periodización, pero ésta, para ser verdaderamente científica, debe reflejar las leyes intrínsecas del desarrollo del fenómeno y su relación con el resto del proceso histórico-pedagógico.

Toda periodización es una abstracción por medio de la cual se separa un momento determinado del flujo ininterrumpido de la historia para otorgarle un carácter de ruptura o viraje. Por su propia naturaleza, la periodización acentúa la discontinuidad a costa de la continuidad, la estructura en detrimento del proceso, por eso, su validez es relativa.

La periodización de la historia, lo que incluye el objeto histórico-educativo, ha planteado siempre grandes problemas, presupone la existencia de un criterio teórico que sólo puede derivarse del material histórico, de ahí proviene su relatividad y sus límites.

Cada uno de los períodos intenta abarcar, bajo un nombre específico, rasgos comunes y constantes, sean éstos los de un tipo de gobierno determinado, una tendencia estética, descubrimientos científicos o importantes transformaciones en la estructura económica de una sociedad. El principio y el final de un período, sus hitos fundamentales, coinciden con hechos que rompen con la época anterior y ejercen influencia en la siguiente.

A pesar de las limitaciones propias a todo corte histórico, éste representa una verdad más profunda que la visión lineal del progreso humano. Como parte integrante de una concepción científica homogénea de la sociedad y de la historia, la periodización se vuelve un instrumento

indispensable del conocimiento humano y representa una aproximación legítima a la teoría de la historia.

El conocimiento histórico avanza en la confrontación permanente de la estructura general, el proceso particular y el suceso individual; por lo tanto, está presente la dialéctica del tránsito de lo general a lo singular, pasando por lo particular.

De aquí la trascendencia y relevancia de determinar los procedimientos que debe desarrollar el investigador para realizar una periodización de su objeto de estudio, que con independencia de su reconocida relatividad, pueda ser argumentada científicamente y aportar el contenido histórico que revele la evolución de su objeto de investigación.

El procedimiento que se explica a continuación consta de siete momentos, etapas o fases, las que han sido tomadas de aspectos coincidentes de las propuestas de varios autores (Plasencia, Zonetti & García, 1985; Valera, 1998; Ruiz, 1999; Ramos, 2010; y Matos & Cruz, 2011) en las que existen más semejanzas que diferencias en el proceder:

Primero: precisar el objeto de periodización.

Este constituye el primero y más importante paso para el establecimiento de cualquier periodización, en tanto los siguientes dependen de la precisión que tenga el investigador para determinar el objeto de periodización.

Siempre el objeto de periodización estará estrechamente relacionado con el objeto de estudio y el campo de acción de la investigación. Esta precisión evitará las posibles huidas o escapes en el análisis de antecedentes históricos hacia aspectos, fenómenos o procesos relacionados con el objeto de estudio, pero que no están comprendidos en él.

Segundo: determinación del criterio y los indicadores de periodización.

La determinación de **indicadores de periodización** es expresión de su relatividad. Como ya se ha planteado, pueden establecerse diferentes periodizaciones de un mismo objeto de estudio, pero su

diferencia puede radicar precisamente en el empleo de distintos criterios, para caracterizar la parte sustraída del proceso histórico general.

El **criterio** para el estudio de la historicidad de un objeto de investigación refieren Matos & Cruz, (2011), que es el postulado de carácter generalizador, que precisa la orientación del análisis epistemológico y metodológico a indagar en la valoración histórica.

El **indicador** (Matos & Cruz, 2011: p. 59) es comprendido como aquellos criterios, que con un carácter más singular, precisan las cualidades, rasgos y atributos específicos a indagar dentro del criterio seleccionado en correspondencia con la naturaleza epistémica del objeto y campo de acción de la investigación.

Desde esta posición, se precisa, que los indicadores deben seleccionarse a su vez desde una coherencia lógica teórica y práctica en correspondencia con el criterio definido. En esta propuesta, el término indicador está siendo utilizado con una connotación cualitativa y entendido como los criterios que utiliza el investigador, y que metodológicamente, le sirven de orientación para periodizar el objeto de estudio con la mayor objetividad posible.

Esto significa que el investigador debe determinar el criterio y los indicadores muy específicos de su objeto para no desvirtuar el análisis histórico hacia otros aspectos innecesarios, lo que le permitirá defender su decisión con los argumentos que convenzan sobre la conveniencia de la periodización que ha determinado. La periodización variará si se toman indicadores económicos, políticos, pedagógicos o de otra naturaleza.

Tercero: precisión de los hitos históricos.

La periodización de todo proceso histórico, en este caso histórico-pedagógico, debe realizarse a partir del descubrimiento de determinados hitos, cuya relevancia signe un período determinado, y con ello, las características de su educación. Esto tiene gran valor para apreciar los cambios del proceso en su evolución, descubriendo características, regularidades o tendencias que son propias de un período y no de otros.

Los hitos son aquellos acontecimientos, sucesos o hechos relevantes que cambian la tendencia del proceso todo y le imprimen nuevas características, constituyendo un viraje o ruptura con respecto a la línea de desarrollo que manifestaba el proceso, marcando una nueva etapa a partir de tales hitos.

Se insiste en la relatividad y responsabilidad del investigador para argumentar la periodización a partir de determinados hitos sin dejar de considerar el carácter continuo y sistemático del proceso educativo y en el vínculo directo con su objeto de estudio y campo de acción.

Cuarto: definición rigurosa de los períodos y/o etapas.

La necesidad de dividir el tiempo en épocas, que obedecen a leyes específicas, la localización de los momentos de cambio cualitativo y de las rupturas en la historia de un fenómeno y el esfuerzo por ubicar la relación temporal, que existe entre sucesos particulares y la totalidad, se derivan de la realidad objetiva de la historia.

En la obra Metodología de la investigación histórica de los autores Plasencia, Zonetti & García (1985), se hace referencia a un sistema de conceptos que permiten efectuar las necesarias subdivisiones del proceso histórico y que son:

1. La categoría **formación económico social** constituye el fundamento de la periodización científica de la historia. La formación económico social, en sí misma, como concepto que incluye todos los fenómenos sociales en su unidad orgánica, expresa una concepción del proceso que se estudia como un todo único, que exhibe características generales que lo tipifican en correspondencia con la formación económico social en que tiene lugar.

Esta propia definición lleva implícita la educación dentro del conjunto de fenómenos sociales que la constituyen, así mismo, su escuela y las concepciones que expresan los criterios con relación a la educación que le es propia. En tanto una se manifiesta al interior de la otra, la educación en la formación económico-social, ésta última está contenida en aquella como reflejo de sus rasgos más generales y esenciales, no pueden estudiarse aisladamente, sino en el recíproco condicionamiento

y manifestación social que sus nexos expresan; es decir, la formación económico-social condiciona la educación, y ésta, a su vez, expresa las características del régimen social que la sustenta.

Una formación económico-social está dada en un período de tiempo relativamente extenso, que puede abarcar miles de años, siglos, en los cuales la sociedad no se mantiene estática, sino que como organismo social, cambia, se transforma, y con ella su educación. Esto explica que en un mismo régimen social, el fenómeno educativo presenta diferentes características en uno u otro momento de su desarrollo.

La educación cambia, a la vez que se modifica la sociedad, y como resultado de ello, entonces se justifica la importancia y necesidad de establecer una periodización para cualquier estudio de la educación desde el punto de vista histórico.

2. El concepto **época histórica** comprende los momentos fundamentales del desarrollo dentro de una formación económico-social, en los cuales el conjunto de las relaciones sociales adquieren una cualidad determinada. En una época histórica no pierden su vigencia los elementos fundamentales de la formación económico-social, pero se modifica su acción y comienzan a actuar nuevas leyes, válidas sólo para la época correspondiente. Los límites de una época se establecen a escala mundial. Toda época encierra tanto fenómenos “típicos”, como otros que no lo son.
3. En el concepto que sigue, **período**, se sintetizan varios lapsos en los cuales se resuelven determinados problemas históricos que poseen fundamental significación para la realización de la tendencia de desarrollo de una determinada época histórica. En la sucesión de los períodos se realiza la unidad interna de la época, aunque a la vez debe observarse la especificidad cualitativa de cada período dentro de una época histórica particular.

4. El concepto de menor amplitud es el de **etapa** o **fase**. Dentro de los períodos históricos particulares existen progresos y retrocesos, lapsos donde el movimiento histórico se hace más lento o se acelera, esto queda considerado en los límites de una etapa concreta.

Es apreciable la relación jerárquica que se establece entre las categorías: formación económico-social, época, período y etapa o fase. Para el análisis de los antecedentes o tendencias históricas de un objeto pedagógico, a través de una periodización, pueden obviarse las categorías formación económico social y época, dada la actualidad del proceso investigativo.

Siguiendo la lógica de los pasos en su concepción metodológica, hay que partir de los hitos como hechos que revelan los cambios, para precisar los períodos y etapas o fases ubicadas históricamente entre cada suceso determinado según la definición de cada uno de ellos.

Quinto: denominación de los períodos y etapas.

Ya determinadas las divisiones históricas del objeto de estudio es conveniente denominar las mismas. Este constituye un acto creativo del investigador en el que el nombre que le asigne a cada período o etapa esté en relación con su determinación cronológica y con el objeto de estudio.

Hay que poner cuidado en que los hitos no constituyan denominaciones, es preciso recordar que los hitos se dan en un momento histórico dado, y generalmente, los períodos o etapas los trascienden en el tiempo. Lo más adecuado es que las denominaciones constituyen una caracterización general de la división histórica de que se trate.

Sexto: análisis de los indicadores en cada período y etapas definidas, y revelación de las regularidades.

Una vez determinados y denominados los períodos y etapas o fases se procede al análisis del comportamiento histórico del objeto de periodización por cada indicador determinado previamente; esto permitirá al investigador demostrar la evolución de dicho objeto desde una posición histórico-lógica.

Al culminar este análisis es necesario revelar las regularidades de la manifestación del objeto de estudio que constituyen las relaciones esenciales que afloran con un comportamiento estable y regular.

Séptimo: revelación de antecedentes o tendencias pedagógicas o educativas.

Se hace necesario, como expresan Matos & Cruz (2011), que no es espontánea la determinación del investigador si estudiará **antecedentes** o **tendencias históricas del objeto de la investigación**, ello estará regido por el análisis previo epistemológico realizado, que precisará si es un objeto de surgimiento reciente en la ciencia pedagógica que requiere, por tanto, de la investigación de sus antecedentes, o lleva una historicidad marcada ya en un tiempo relativamente largo y que requiere de la valoración de sus regularidades y tendencias como comportamientos regulares relativamente estables.

Valera (1998) considera las diferencias que existen entre tendencia pedagógica, referida a la ciencia o ciencias de la educación, a su reflexión sistemática, y tendencia educativa, cuando se refiere a la educación como fenómeno social, a su realización en una sociedad, condiciones, instancias o institución determinada y define las tendencias educativas como: “Las posturas teóricas y metodológicas que se asumen ante el fenómeno educativo en un contexto histórico temporal concreto y que se expresan como conceptualizaciones y prácticas educativas determinadas. Podemos un poco decir que son modas y modos de educar en un momento determinado. Poseen un mayor grado de generalidad que las pedagógicas, aunque su orientación conceptual es diferente (p. 11).

También Valera (1998) plantea, que las tendencias pedagógicas: “Se dan cuando las tendencias educativas se concretan en las corrientes o teorías con el nivel de estructuración propio de la ciencia, lo que da paso a la pedagogía, ciencias pedagógicas o ciencias de la educación. Son, por tanto, estructuraciones determinadas de la pedagogía como ciencia, técnica, arte, filosofía y teoría.

Tienen menor grado de generalidad que las tendencias educativas y son esencialmente epistemológicas o cienciasológicas (p. 12).

A partir de estas definiciones, toda periodización debe culminar, siempre que sea posible, con la revelación de las tendencias pedagógicas o educativas en dependencia de las características epistémicas del objeto a estudiar, para poder revelar las tendencias históricas por las que ha transitado.

A continuación se presenta una propuesta metodológica, que no es única, sólo intenta aproximarse a un ordenamiento lógico de cómo abordar el estudio histórico tendencial en una investigación educativa, sin dejar de reconocer otras formas posibles de realizar este estudio.

En la utilización del método histórico-lógico, para desarrollar la tarea científica relacionada con el análisis histórico tendencial del objeto de la investigación, se puede utilizar como **procedimiento a la técnica de investigación cualitativa “análisis de contenido”**.

El **análisis de contenido** es comprendido por Krippendorff (1982) como: "Una técnica de investigación cualitativa para estudiar y analizar datos cualitativos de manera objetiva, sistemática y cuantitativa, utilizada para hacer inferencias válidas y confiables con respecto a su contexto" (p. 63).

Esta definición explicita que el análisis de contenido es una técnica de investigación cualitativa, por lo que es utilizada como una operación de un método para recolectar, procesar e interpretar información cualitativa, pero como ya se ha explicado, está ligada a la etapa empírica de la investigación.

El análisis de contenido es utilizado en las investigaciones que se desarrollan en las ciencias sociales, entre otras cosas, con el objetivo de:

- a) Describir tendencias del contenido.
- b) Develar diferencias del contenido.
- c) Identificar intenciones y características de sujetos, hechos, procesos o fenómenos.

d) Reflejar actitudes, valores y creencias de personas, grupos o comunidades.

La técnica de análisis de contenido se desarrolla en la práctica a través de un procedimiento denominado **codificación** (Hernández, R., Fernández, C., & Baptista P.; 2003: p. 123), que es el proceso a través del cual las características relevantes del contenido son transformadas en unidades que permiten su descripción, análisis preciso y fundamentación. Lo importante, relevante, trascendente, esencial se convierte en algo susceptible de describir, analizar y fundamentar, posibilitando la comprensión, explicación e interpretación del objeto de investigación estudiado.

Para aplicar el procedimiento de codificación es necesario definir las siguientes categorías:

- ✓ La **población**, para Selltiz (1982), es el conjunto de datos, objetos, procesos o fenómenos que concuerdan en una serie de especificaciones en un contexto determinado y la **muestra** es un subconjunto de esta.
- ✓ Las **unidades de análisis**, según Berelson (1952), constituyen segmentos del contenido que son caracterizados para ubicarlos dentro de las categorías, este autor menciona cinco unidades de análisis importantes:
 1. La **palabra**: que es la unidad de análisis más simple.
 2. El **tema**: que es un enunciado, una proposición (simple o compuesta) respecto a un objeto, proceso o fenómeno que se estudia.
 3. El **ítem**: que es la unidad más utilizada y se define como la unidad total del material simbólico, (puede estar representado por un libro, un informe, un acta, el cuerpo de una ley, una prueba pedagógica, una actividad docente, etc.)
 4. El **personaje**: la actuación de un sujeto (puede ser un docente, un alumno, un directivo, etc.)
 5. Las **medidas de espacio-tiempo** que requieran de análisis.

Las **categorías** son los niveles donde serán clasificadas las unidades de análisis. En este sentido Berelson (1952) y Krippendorff (1982), coinciden en plantear que existen cinco tipos de categorías:

- a) De **asunto o tópico** referida a ¿Cuál es el asunto, tópico o tema tratado en el contenido?
- b) De **dirección** encaminada a determinar ¿Cómo es tratado el contenido?
- c) De **valores** relacionada con la determinación de ¿Qué valores, intereses, creencias, deseos, etc. son revelados en el contenido?
- d) De **receptores** persiguen precisar ¿Quién o quienes reciben la acción o a quien va dirigido el contenido?
- e) Las **físicas**, ubica la posición, duración o extensión de una unidad de análisis.

La **subcategorías**, para Berelson (1952) y Krippendorff (1982), representan la escala de valoración (nominal u ordinal) en que serán clasificadas las categorías de las unidades de análisis del contenido del objeto de investigación estudiado.

En consecuencia, con la lógica de exposición que se ha seguido para presentar las categorías de la técnica del análisis de contenido y de su procedimiento de codificación, se ejemplificará su utilización a través de la aplicación del método histórico-lógico en el estudio de la evolución histórica del objeto de investigación desarrollado por el autor, como parte del diagnóstico desarrollado en su tesis doctoral, aspecto que contribuyó a fundamentar científicamente la existencia del problema de investigación.

En la referida tesis doctoral (Lissabet, 2007), desarrollada por el autor de este artículo, se toma como **contenido de análisis**: “El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Matemática, en la escuela primaria multigrado cubana”, por constituir el objeto de la investigación.

El **objetivo del análisis de contenido** (Lissabet, 2007) se dirigió a: “Describir y fundamentar las tendencias de la evolución histórica del referido objeto, particularmente en su ejecución y su

repercusión en la apropiación de conocimientos matemáticos y su aplicación a la solución y valoración de situaciones de la práctica social”.

Como **población** de análisis (Lissabet, 2007) fueron tomados los períodos históricos: **Colonial** (1793 – 1897), **Neocolonial** (1898 – 1958) y **Revolución en el poder** (1959 – actualidad), los que se identificaron con momentos trascendentales de la evolución económica, social, cultural y política de nuestro país y con los cambios sustanciales operados en la enseñanza de la Matemática en la Educación Primaria, desde la aparición de la escuela primaria multigrado, como fenómeno pedagógico, a partir de la fundación de la Sociedad Económica de Amigos del País en 1793; transitando por el período de la intervención norteamericana en 1898, y la instauración de los gobiernos neocoloniales, y desde el triunfo de la Revolución Cubana, en 1959, hasta la actualidad. La **etapa histórica** es comprendida por Plasencia, Zonetti & García (1985) como el lapso de tiempo de menor amplitud temporal, los que en su totalidad conforman un período. Es importante destacar, que los períodos y etapas correspondientes se determinan teniendo en cuenta el momento en que se origina, inicia o comienza a manifestarse el objeto de investigación o una arista de este; es decir, desde el momento de su aparición como fenómeno social, cultural o pedagógico.

Dentro de estos períodos históricos se determinaron etapas enmarcadas (Tabla 1) por hechos que constituyeron hitos en el desarrollo de la educación en Cuba, y en consecuencia, en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, específicamente en la escuela primaria multigrado cubana, los cuales conforman la **muestra**.

TABLA 1. PERÍODOS, ETAPAS Y HECHOS PARA EL ESTUDIO HISTÓRICO TENDENCIAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO CUBANA.

PERÍODOS.	ETAPAS.	HECHOS.
1793 - 1899: COLONIAL.	1793 - 1899	Fundación de la Sociedad Económica de Amigos del País.
1899 - 1959: NEOCOLONIAL.	1899 - 1902	Intervención norteamericana.
	1902 - 1937	Nacimiento de la seudorepública.
	1937 - 1959	Primer Congreso Campesino y Programa Nacional Revolucionario de la Educación en el Segundo Frente oriental “Frank País”.
1959 - 2005: REVOLUCIÓN EN EL PODER.	1959 - 1975	Triunfo de la Revolución y promulgación de la Ley de Reforma Integral de la Enseñanza (Primera Revolución Educacional).
	1975 - 1991	Primer Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (Segunda Revolución Educacional).
	1991 - 2000	Segundo Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.
	2000 - 2005	Transformaciones en las educaciones del Sistema Nacional de Educación (Tercera Revolución Educacional).

En el estudio (Lissabet, 2007) se tomaron como **unidades de análisis** a:

a) El **ítem**, considerados como:

- Informes de investigaciones, tesis de maestrías y doctorales.
- Decretos y leyes emitidas por el gobierno sobre educación en las diferentes etapas.
- Textos relacionados con Historia de la Educación y la Pedagogía en Cuba.
- Planes de estudio y programas de la asignatura Matemática de las diferentes etapas.

b) Los **actores** del proceso estudiado son: los docentes y los escolares.

c) Se emplearon **categorías** de tipo: asunto, dirección y receptores, representadas por los indicadores para realizar el análisis histórico-tendencial.

Este estudio tuvo como **criterio de periodización** (Lissabet, 2007) al enfoque didáctico de la resolución de problemas en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la escuela primaria multigrado cubana, lo que permitió precisar como **indicadores** a:

- ❖ La concepción didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje de la Matemática prevaeciente.
- ❖ El lugar de la resolución de problemas matemáticos en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática.
- ❖ La estructuración del contenido de la enseñanza de la Matemática.

Los **indicadores** (Lissabet, 2007) constituyen características, propiedades, atributos, fenómenos, conceptos, categorías, principios, leyes que permiten, dentro de cada etapa y período, evidenciar la existencia y manifestación del problema científico, permiten evidenciar la relación entre la estructura del objeto de investigación y su historia, y precisar los momentos picos, fluctuaciones y aspectos más notables que apuntan hacia cierta regularidad de carácter empírico en que pueden empezar a manifestarse las tendencias de su desarrollo.

A la manifestación de estos aspectos tomados como indicadores de la variable, le corresponde un valor, y por tanto, el investigador tiene que asignarlo, lo cual requiere de un determinado proceso, al que se le llama **medición** (Lissabet, 2007).

Esta medición va de la característica, propiedad, atributo, fenómeno o concepto al valor que se le asigna. Para clasificar a las categorías fueron empleadas **subcategorías** (Lissabet, 2007) mediante una escala de valoración ordinal con los valores:

0: No hay manifestación del indicador.

1: Aparecen primeros indicios de la manifestación del indicador.

2: Hay un debilitamiento en la manifestación del indicador.

3: Hay un incremento en la manifestación del indicador.

4: Hay un fortalecimiento y consolidación en la manifestación del indicador.

Este estudio le permitió al autor revelar las regularidades de los indicadores en cada uno de los períodos estudiados.

Período de génesis (1793 – 1898):

1. La concepción didáctica de la Matemática, que prevalece en esta etapa, es el mecanicismo en la enseñanza de la Aritmética y la Geometría.
2. La resolución de problemas matemáticos no constituye objeto de enseñanza.
3. El contenido de la enseñanza se trata desvinculado de la vida y se estructura a partir del conocimiento sistematizado.

Período de transición (1899 – 1959):

1. La concepción didáctica de la Matemática que impera es el intuicionismo en la enseñanza de la Aritmética y la Geometría.

2. El tratamiento de la resolución de problemas no constituye objeto de enseñanza, pues estuvo condicionada por las complejidades del cálculo, y en general, estos eran empleados para desarrollar las habilidades de cálculo.
3. El contenido de la enseñanza se trata desvinculado de la vida, y este se estructura a partir del conocimiento sistematizado.

Período de auge y consolidación (1959 – 2005):

1. La concepción didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje de la Matemática, que prevalece en este período, está basada en el formalismo por el auge de la Matemática Moderna, pasando por la enseñanza basada en la solución de problemas, y concluyendo con la concepción Dialéctico Materialista o Integradora de la Didáctica, de la cual se deriva la Matemática Educativa.
2. La resolución de problemas matemáticos no es objeto de enseñanza, el contenido de la enseñanza sigue desvinculado de la vida y se estructura a partir del conocimiento sistematizado.
3. El objeto de la Matemática en esta etapa estuvo más encaminado a la comprensión de estructuras matemáticas, al rigor en la fundamentación de proposiciones, y por tanto, en menor medida, a la resolución de problemas, la cual se realiza al finalizar los sistemas de clases y unidades temáticas, concluyendo con el retorno al intuicionismo en la enseñanza de la Aritmética y la Geometría, y todavía se observa la estructuración del contenido a partir del conocimiento sistematizado.

Los resultados obtenidos en la **codificación** se muestran en la Tabla 2.

TABLA 2. RESUMEN DEL ESTUDIO HISTÓRICO TENDENCIAL POR ETAPAS, PERÍODOS E INDICADORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO CUBANA.

	P E R Í O D O S.								TENDENCIA
	COLONIA	NEOCOLONIAL.			REVOLUCIÓN EN EL PODER.				
	ETAPAS								
	I 1793-1899	I 1899-1902	II 1902-1937	III 1937-1959	I 1959-1975	II 1975-1991	III 1991-2000	IV 2000 - ?	
Concepción didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje de la Matemática.	0	1	2	3	3	3	4	4	4
Lugar de la resolución de problemas matemáticos en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática.	0	0	1	2	2	3	3	4	4
Estructuración del contenido de la enseñanza de la Matemática.	0	0	0	0	1	3	3	3	3

Este estudio histórico-tendencial del proceso enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la escuela primaria multigrado cubana, que como parte del proceso de diagnóstico contribuyó a determinar, fundamentar y formular el problema científico, a partir del análisis del comportamiento de los indicadores predeterminados, permitió revelar como **tendencias históricas** (Lissabet, 2007) a los tránsitos:

1. Concepción didáctica que sustenta el proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde una concepción didáctica mecanicista, intuicionista y formalista, caracterizada por el auge de la Matemática Moderna y donde se utiliza el mismo Plan de Estudio, programas de asignaturas y materiales docentes para maestros y alumnos, de la escuela primaria graduada urbana; hacia una concepción didáctica Dialéctico Materialista o Integradora de la Didáctica, pero que aún no satisface las exigencias de la enseñanza y el aprendizaje basado en la resolución de problemas y en la flexibilización del currículo para posibilitar al docente realizar adecuaciones curriculares.

2. Lugar de la resolución de problemas matemáticos en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde la utilización de la enseñanza y aprendizaje de la resolución de problemas como núcleo del aprendizaje matemático, donde la resolución de problemas matemáticos no constituye objeto de enseñanza, hasta un acercamiento al empleo de la resolución de problemas que se manifiesta al finalizar los sistemas de clases, específicamente en las clases de fijación del contenido, pero aún no es utilizado como método de motivación y construcción del contenido de la enseñanza.

3. Estructuración del contenido de la enseñanza de la Matemática.

Desde una estructuración del contenido de la enseñanza a partir del conocimiento sistematizado, desvinculado de la práctica social, pero que aún necesita trascender a una enseñanza y aprendizaje, donde el contenido se vincule con la vida, y se estructure a partir

del enfoque problémico de construcción del conocimiento, a través del planteamiento y solución de los problemas que lo generaron y no del conocimiento sistematizado.

CONCLUSIONES.

Este estudio histórico tendencial explicado es uno de los resultados fundamentales del estudio diagnóstico realizado al proceso enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la escuela primaria multigrado cubana, lo que le permitió al autor comprenderlo en su historia, en su desarrollo y en su lógica, y por tanto, le permitió precisar, fundamentar y formular el problema de la investigación enunciado en la introducción de su tesis doctoral.

Como podrá apreciarse, el desarrollo del proceso de investigación científica, apoyado en la diversidad de métodos, técnicas y procedimientos de investigación, tanto cuantitativos como cualitativos, siguiendo la lógica de actuación expuesta por el autor, constituye un factor importante que permite alcanzar el rigor científico manifestado en la objetividad, confiabilidad y validez de los resultados científicos obtenidos en las tesis doctorales y de maestrías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Álvarez, C. y Sierra, V. (1995). La investigación científica en la sociedad del conocimiento. Centro de Estudios de la Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Material en soporte magnético. Santiago de Cuba.
2. Berelson, A. (1952). Content analysis in communication research. New York: Free Press.
3. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2003). Metodología de la Investigación. La Habana: Editorial "Félix Varela".
4. Konstantinov, F. (1987). Fundamentos de la Filosofía Marxista-Leninista. La Habana: Editorial Ciencias Políticas.
5. Krippendorff, K. (1982). Content analysis. Berberly Hills. California: Soge Publications.

6. Lissabet, J. (2007). Modelo metodológico de estructuración del eslabón de dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la escuela primaria multigrado cubana. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas José Martí. Camagüey. Cuba.
7. Matos, E. y Cruz, L. (2011). La práctica investigativa, una experiencia en la formación doctoral en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Ediciones Universidad de Oriente.
8. Plasencia, A., Zonetti, O. y García, A. (1985). Metodología de la investigación histórica. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
9. Ramos, G. (2010). Aproximación a una metodología para el análisis de los antecedentes históricos en la investigación pedagógica. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Centro de Estudios Pedagógicos. Material en soporte magnético, Santiago de Cuba.
10. Ruiz, A. (1999). Metodología de la investigación pedagógica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Material en soporte magnético.
11. Selltiz, C. (1982). Métodos de investigación en las relaciones sociales. Editorial RIALP. Madrid.
12. Valera, O. (1998). Las tendencias pedagógicas contemporáneas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Álvarez, A. (2007). Investigación cualitativa. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
2. Best, J. W. (1972). Cómo investigar en educación. México, DF: Editorial Trillas.
3. Briones, G. (1990). Métodos y Técnicas de Investigación para la Ciencias Sociales. México, DF: Editorial Trillas.
4. Briones, G. (1996). Epistemología de las Ciencias Sociales. Bogotá: ICFES.
5. Brunner J. (2000). Educación y Globalización. México, DF: Editorial Trillas.

6. Fuentes, H. y otros (2005). El proceso de investigación científica desde un pensamiento sistémico dialéctico hermenéutico. Universidad de Oriente. CEES “Manuel F. Gran”. Material en soporte magnético, Santiago de Cuba.
7. Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2008). Metodología de la investigación cualitativa. La Habana: Editorial “Félix Varela”.

DATOS DEL AUTOR:

1. José Luis Lissabet Rivero. Profesor Titular y Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Camagüey, Master en Investigación Educativa por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de La Habana y Licenciado en Educación en la especialidad de Matemática por la Universidad de Granma. Profesor e Investigador del Centro de Estudios de Educación de Granma, Universidad de Granma. Correo electrónico: jlissabetr@udg.co.cu

RECIBIDO: 5 de mayo del 2017.

APROBADO: 29 de mayo del 2017.