



*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. 7223898476*

RFC: AT1120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: IV.

Número: 3.

Artículo no.32

Período: Febrero – Mayo, 2017.

TÍTULO: Problemas actuales de la Metodología de la Investigación Educativa.

AUTOR:

1. Dr. Hernán Feria Ávila.

RESUMEN: En este artículo se exponen 16 de los problemas determinados y compilados por el autor, como resultado de la labor que ha venido desempeñando como miembro del equipo de profesores investigadores del Centro de Estudios de Pedagogía, de la Universidad de las Tunas, Cuba, relacionados con la Metodología de la Investigación Educativa, y que deben enfrentar los profesionales de la educación como parte de su desempeño, desde su función investigativa.

PALABRAS CLAVES: Diseño de investigación, tipo de muestreo, estudio histórico-lógico, operacionalización de la variable dependiente, instrumentos de asentamiento de datos.

TITLE: Current problems of the Methodology of Educational Research.

AUTHOR:

1. Dr. Hernán Feria Ávila.

ABSTRACT: In this paper, 16 of the problems determined and compiled by the author are exposed, as a result of the work he has been carrying out as a member of the team of professors-investigators of the Center of Studies of Pedagogy, University of Las Tunas, Cuba, related to the Methodology of the Educational Research, and that professionals of the education, as part of their acting, from their research function, have to face.

KEY WORDS: Research design, kind of sampling, historical-logical study, dependent variable operacionalization, instruments of data establishment.

INTRODUCCIÓN.

La Metodología de la Investigación Educativa (MIE) es una herramienta que permite a los profesionales de la educación enfrentar la solución de problemas relacionados con su propio desempeño. Para ello deberán tomar conciencia plena de la pertinencia del dominio de la función investigativa.

Los problemas de una ciencia, posibles a evaluar, son tan disímiles, que las escasas líneas escritas para este artículo serían insuficientes, solo para enumerar las correspondientes a la Metodología de la Investigación Educativa. Lo que aquí se argumenta ha sido contextualizado en la formación de doctores en Ciencias Pedagógicas, lo cual no significa que no puedan ser extrapolados a otros procesos investigativos en los que se aplique el método científico.

Cuando se habla en genérico de problemas de Metodología de la Investigación Educativa es porque éstos son de disímiles orígenes, tipos, niveles y contextos. Por ello, para su mejor comprensión, se ha decidido, por este autor, clasificar los mismos, atendiendo a su naturaleza, en:

- Epistemológicos: asociados a la posición teórico-metodológica que se asume como plataforma investigativa; por ejemplo: las manifestaciones de eclecticismo.

- Metodológicos: asociados al modo de concebir la planificación y ejecución de cuestiones procedimentales; por ejemplo: inconsecuencias en la planificación y uso de los correspondientes procedimientos de los métodos de investigación.
- Teóricos: asociados a la comprensión de los referentes teóricos; por ejemplo: operar en la investigación con el concepto tendencia, desapegado a su esencia.
- Prácticos: asociados al modo de operar en la práctica investigativa con determinadas herramientas de la MIE; por ejemplo: el uso de métodos no declarados y la declaración de métodos no usados.

Para la selección, denominación y argumentación de los problemas, que aquí se presentan, el autor en parte se basó en dos documentos de alto valor informativo: un informe de la Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación de Cuba (2010), en el que se exponen varios problemas detectados en solicitudes de aspirantura de temas relacionados con la educación ambiental, y otro redactado por García (1998), bajo el título: Errores que se cometen en diferentes fases del proceso investigativo. En este último trabajo, su autor realiza un interesante agrupamiento de los problemas, según las fases del método científico:

1. Exploración-diseño-ejecución-procesamiento.
2. Análisis-elaboración.
3. Comunicación-introducción.

DESARROLLO.

Entre los problemas expuestos en ambos documentos y otros determinados por este profesor, están:

Problema 1. Dar respuesta a esta pregunta: ¿Hablamos de una Metodología de la Investigación Educativa o Educativa?

Se trata, en primera instancia, de tomar partido en relación con esta interrogante. En cuanto a las posibles respuestas, se requiere reconocer que existen títulos de resultados investigativos, en ambos sentidos; por ejemplo:

- Metodología de la Investigación Educativa, parte 1 (Pérez, Nocedo; García M.L. & García, G., 1996) y Metodología de la Investigación Educativa, parte 2 (Nocedo et al., 2001).
- Temas de Metodología de la Investigación Educativa (Valledor & Ceballo, 2006).
- Taller de Problemas Actuales de Metodología de la Investigación Educativa (Castellanos, 2000).
- Metodología de la Investigación Educativa: un acercamiento desde la perspectiva del maestro (Ramírez, 2005).

Valledor & Ceballo (2006) defienden el calificativo: educacional, para la metodología de la investigación contextualizada en nuestra esfera de actuación profesional, a la vez que rechaza el término: educativa, por considerar que ninguna ciencia educa *per se*, o sea, que la Metodología de la Investigación, como ciencia permite que a través de ella se eduque; pero ella en sí, no educa. De ahí lo educacional sobre lo educativo.

Problema 2. Dar respuesta a otra pregunta: ¿Es la Metodología de la Investigación (Educativa o Educativa) una ciencia?

En relación a lo anterior, Valledor & Ceballo (2006:8) definen la investigación educacional como el "... proceso científico que genera conocimientos sobre el proceso de formación del educando", y a la Metodología de la Investigación Educativa, como la ciencia que "... estudia los métodos específicos para generar los conocimientos necesarios que permiten perfeccionar el proceso de

formación del educando”. Reconocen, además, que como ciencia, posee su propio objeto de estudio, sus leyes y principios.

Otros autores, independientemente de su posición respecto a los términos: educacional y educativo, también le asignan carácter de ciencia a la Metodología de la Investigación. Tal es el caso de Castellanos (2000:25), quien considera a la investigación educativa como: “Proceso dialéctico de construcción del conocimiento científico multidisciplinar acerca de la realidad educativa como objeto complejo del sistema de ciencias de la educación, con la finalidad de comprenderla y transformarla en un contexto histórico concreto”.

Esa autora le asigna un objeto a la Metodología de la Investigación Educativa y reconoce la presencia en ella de un sistema de principios integrados por: la unidad dialéctica entre la teoría de la educación, el método y la praxis, como principio rector, y derivados de este, los siguientes: visión de la totalidad de la realidad educativa, análisis multicausal de los fenómenos educativos, enfoque contextual/situacional, perspectiva dinámica y sentido humanista.

Asumida la Metodología de la Investigación Educativa (MIE) como una ciencia, y partiendo de que las definiciones clásicas de este concepto (Bernal, 1969; Frolov, 1984), incluyen dentro de ella, tanto al sistema de conocimientos como a los sujetos que los desarrollan y las instituciones, es comprensible que en cualquiera de estos componentes pueden encontrarse problemas.

Problema 3. Declaración de la pertinencia en relación con la ocupación laboral de los aspirantes en el momento en que se realiza la propuesta (Ministerio de Educación. Dirección de Ciencia y Técnica, 2010).

En Ministerio de Educación (2010:1) se expresa que: “Esta ocupación puede cambiar por diversos motivos y la pertinencia se hace frágil y puede no trascender”; que es mejor buscar la pertinencia en lo relacionado con el propio campo establecido.

Problema 4. Evidencias de que se trata de construir un campo para el desarrollo de modelos cerrados desde la organización de la enseñanza, y no, desde las Ciencias Pedagógicas (Ministerio de Educación. Dirección de Ciencia y Técnica, 2010).

Los problemas 3 y 4, pueden verse concatenados: ocupación laboral-organización de la enseñanza. En el referido material (Ministerio de Educación. Dirección de Ciencia y Técnica, 2010), también se declaran, en relación con ambos problemas, estas dos posiciones:

- Insuficiente indagación en los modelos precedentes para construir el campo, y en consecuencia, un modelo que atienda a elementos del objeto de la ciencia; es decir, principios, leyes, categorías u otros aspectos del mismo.
- La escuela actual está saturada de modelos, algunos de los cuales no resisten la más elemental de las críticas. Es muy útil, para los aspirantes, adentrarse suficientemente en lo epistemológico de su propuesta para valorar entonces su propia contribución.

Problema 5. Dificultades para el hallazgo de la contradicción fundamental de la investigación y su dialéctica de lo externo a lo interno.

Al respecto, García (1998:1) expresa: “Para identificar el problema [científico] es necesario revelar claramente la contradicción que se manifiesta”. Esta contradicción es vista en su plano externo y sus contrarios pudieran ser:

- Contrario 1: la síntesis o el aspecto esencial de la justificación de la necesidad social (situación ideal).
- Contrario 2: la síntesis o el aspecto esencial de las insuficiencias detectadas por el investigador o la investigadora en su práctica profesional, como parte de la justificación de la necesidad científica (situación real).

La lógica, que da coherencia y justifica la importancia social del problema a resolver, debe partir de referentes internacionales y regionales, dados por entidades como, por ejemplo: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y su Organización Regional para América Latina y el Caribe (OREALC). También, a partir de documentos históricos y actuales generados por congresos, conferencias, ministerios... Todo ello sin perder la noción del acercamiento de tal justificación, a su posible objeto de investigación y campo de acción. García (1998:1) asegura que: “No siempre se logra explicitar la importancia social del problema a resolver”.

A nivel nacional se deben tener en cuenta como fuentes para justificar la necesidad social de la investigación que se proyecta, los documentos emitidos por el Estado, el gobierno y el partido, que trazan la política educacional, tales como: lineamientos, resoluciones, indicaciones, planes de estudio, discursos... También se deben tener en cuenta las aportaciones locales de esta naturaleza. Formulado el problema científico, se inicia un proceso de indagación histórica y actual del campo de acción en que se solucionará dicho problema, a través de la bibliografía disponible y al alcance del investigador. Ello permite delimitar los dos contrarios internos, que pudieran estar contenidos, ambos en la teoría, o uno en la teoría y otro en el currículo, visto este como concreción de aquella teoría.

Problema 6. Tanto en la problemática como en los elementos del diseño teórico se declaran indistintamente diferentes variables (Ministerio de Educación. Dirección de Ciencia y Técnica, 2010).

Resulta relativamente frecuente identificar, con cierta ingenuidad por parte de los investigadores, a un mismo proceso, contexto o sujeto, con diferentes denominaciones; por ejemplo: proceso

enseñanza-aprendizaje y proceso docente-educativo (proceso); escuela e institución escolar (contexto); estudiante y alumno (sujeto).

Problema 7. La no tenencia en cuenta de las relaciones entre pares categoriales de la dimensión teórica del diseño de investigación.

Las relaciones entre pares categoriales se dan explícitamente entre: problema científico-conjetura científica, objeto de investigación-campo de acción, y objetivo-tareas científicas.

Lo anterior no niega las relaciones sistémicas entre todos los componentes de dicho diseño, sobre los cuales, García (1998:1) ha considerado que: “Es muy importante tener claridad teórica para definirlos con precisión y con la adecuada relación”.

Problema 8. Débil presencia, en las investigaciones pedagógicas, de enfoques y métodos, esencialmente cualitativos.

Entre estos métodos pudieran señalarse: la investigación-acción participativa, el estudio de caso, la observación participante, la entrevista en profundidad, el biográfico y el etnográfico.

Problema 9. Débil empleo, en investigaciones pedagógicas que lo requieren, de métodos y procedimientos estadísticos.

Aquí se hace alusión a métodos y procedimientos, tanto de tipo descriptivo (medidas de tendencia central, dispersión y posición...) como inferencial (coeficientes, correlaciones...).

Lo enunciado en los dos problemas anteriores, relacionados con los métodos de investigación educacional, pudiera complementarse con lo siguiente, expresado por García (1998): “En la determinación de los métodos y técnicas de investigación es habitual encontrar trabajos, que a pesar de utilizar un conjunto de métodos, no son declarados en la fase de planificación; por otro lado, se declaran métodos y técnicas que luego en el material escrito no se explica su utilización (p.2).

También considera en el mismo material, que a menudo no se explicitan las razones de la selección de cada método.

Problema 10. No declaración y/o justificación en el diseño, del tipo y la variante de muestreo utilizados.

La técnica de muestreo avala la científicidad de la elección de la muestra, dentro de su población.

Al respecto, García (1998:2) realiza la siguiente precisión: “Debe tenerse en cuenta, que cuando el tipo de investigación que se realiza es Acción Participativa, los criterios muestrales son otros, pero sí debe caracterizarse el grupo de sujetos con los que se trabaja”.

Problema 11. Inconsistencia de la lógica seguida en los estudios históricos del campo de acción en su objeto de investigación.

Una propuesta de estructura y lógica del estudio histórico:

- El estudio preliminar de la información disponible (gestión de la información).
- La determinación del criterio de periodización se corresponde, en esencia, con la intencionalidad y necesidad de comprender el desarrollo histórico del campo de acción declarado en su objeto de investigación, a partir de diversos resultados teóricos y empíricos. Pudiera no declararse, a partir de esta consideración, por lo que tiene un carácter formal, no operacional.
- Determinación de indicadores (aspectos, elementos, componentes, criterios...) para el estudio (es recomendable seleccionarlos como resultado del propio estudio preliminar). Requisitos: tratamiento por varios autores en varias fuentes, y que informen sobre toda la etapa que se está historiando. Es el investigador quien convierte en indicadores los conceptos que cumplan con esos requisitos. Realmente debiera partirse de un banco de indicadores. Tienen un carácter operacional.

- Realización del estudio histórico-lógico.
- Determinación de las posibles etapas (como resultado del estudio). Deben tener nombres intrínsecos al campo en su objeto y evidenciar una lógica histórica –inicio-desarrollo-consolidación o profundización.
- Determinación de las posibles tendencias y/o regularidades. Deben dejar sesgos.
- Determinación de posibles sesgos epistémicos.

A continuación se exponen determinadas ideas acerca de algunos de los elementos estructurales, consideradas como válidas para cualquier modelo de estudio histórico-lógico que se decida seguir.

En relación con la comprensión de la categoría periodización.

En Periodización (s/f,a) se considera, que la misma es un concepto que proviene de la Sociología, y que designa la división de un fenómeno en unidades temporales o períodos, que permite su análisis estático dinámico.

Según Woldenberg (1993), toda periodización es una lectura del pasado desde el presente, que se hace para detectar líneas de continuidad y de ruptura, para observar lo que permanece y lo que cambia. También explica que toda periodización implica un cierto grado de arbitrariedad, o si se prefiere, de subjetividad, pero que el esfuerzo se justifica si arroja algo de luz explicativa sobre el pasado y el presente.

El autor González (citado por Woldenberg, 1993) considera lo siguiente: “Quiero advertir que no creo que haya una sola manera de hacer períodos que corresponda exactamente a la realidad histórica; es decir, que toda forma de periodización necesariamente tiene mucho de subjetiva. Sin embargo, no hay hasta ahora, que yo sepa, otra forma de tratar la realidad histórica más que esta de los períodos (p.1).

El autor que cita, confirma, que en efecto, si la historia es un proceso continuo, en términos analíticos, se requiere una reproducción conceptual que permita rescatar lo singular de cada momento y las constantes del proceso, y en esa operación es que se pueden construir etapas.

Por otra parte, en el artículo Periodización (s/f,b) se expresa que: “Se conoce como periodización al campo de las ciencias sociales que trata de dividir la historia u otro campo del conocimiento (la ciencia, la literatura, el arte) en distintos periodos que posean unos rasgos comunes entre sí, lo suficientemente importantes como para hacerlos cualitativamente distintos a otros periodos (p.1).

En el referido artículo, también se da a conocer, en relación con los posibles conceptos taxonómicos a emplear; en una, la periodización en historia, que el más amplio periodo es denominado edad, mientras que la época designa divisiones más breves o locales. Se reconoce en él, además, que la característica de todas las culturas y civilizaciones es su preocupación por la memoria histórica o la consideración del pasado, y que la periodización es un elemento importante en la fijación de esa memoria. También, que periodizar el presente resulta peligroso, por la imposibilidad de mantener la perspectiva histórica, basado en algún hecho concreto del pasado más reciente. Esta posición podría ser cuestionable, desde la perspectiva actual de concebir la historia en su relación dialéctica pasado-presente-futuro.

En relación con la determinación de los indicadores.

Un indicador es una unidad de información. Según Álvarez & Sierra (1999), es una variable simple que se utiliza para caracterizar una variable más compleja. En este sentido, consideran que la determinación del aspecto (indicador), que se tomará para establecer una tendencia, aunque se refiere a una característica externa, fenomenológica, implica que el investigador selecciona aquel que entiende le puede ser significativo para describir la historia del objeto y la causa del problema.

Dan como ejemplos de indicadores: el índice de aprovechamiento escolar, la carga docente en horas de una asignatura, el uso de determinados tipos de clases, etc.

En relación con las categorías regularidad y tendencia.

La regularidad, según Rosental & Iudin (1981:397) es la: “Forma en que aparece la conexión causal, sujeta a ley, de los fenómenos”. Esta expresa cierto grado de obligatoriedad en el comportamiento de los objetos, procesos o fenómenos que se estudian, a partir de determinadas relaciones de carácter causal, necesarias y estables entre los fenómenos y propiedades del mundo objetivo, lo que implica que un cambio de algún aspecto exige, en algún grado, la transformación de otro.

Por su parte, la tendencia es considerada como la manifestación de lo histórico, visto como expresión particular, fenoménica de lo lógico en cierto contexto temporal, como el comportamiento [cambiante] de determinado aspecto o característica del objeto en el tiempo (Álvarez & Sierra, 1999).

La tendencia se queda en un plano descriptivo, cuestión que la limita en lo esencial, pero es muy útil en las etapas iniciales de una investigación pedagógica, ya que posibilita establecer fluctuaciones y momentos picos, así como aspectos más estables, que apuntan hacia alguna regularidad de carácter empírico.

Álvarez & Sierra (1999), así como Valledor & Ceballo (2012) comparten la consideración de que la determinación de las tendencias expresa cierto aporte teórico por parte del investigador, ya que en estas se precisan el comportamiento del objeto, a partir del estudio de propiedades externas del mismo y su variación en el tiempo.

El siguiente ejemplo de tendencia fue declarado por Rosental & Iudin (1981) como: “El desarrollo de la ciencia natural va de la contemplación directa de la naturaleza (en la Antigüedad

grecorromana) [etapa 1] a través de su desmembración analítica (siglos XV-XVIII) consolidada y absolutizada, transformada por tanto en concepción metafísica de la naturaleza [etapa 2], a la reconstrucción sintética del cuadro de la naturaleza en todo lo que tiene esta de polifacética, íntegra y concreta (siglos XIX-XX) [etapa 3] (p.66).

Un ejemplo ilustrado de tendencia, tomado del protocolo <http://es.wikipedia.org/wiki/Tendencia>, de carácter técnico, pero que no es ocioso presentar, es el siguiente:

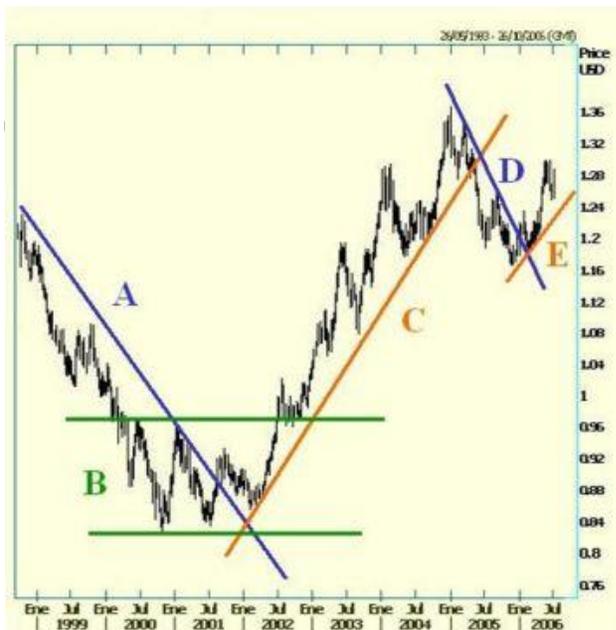


Figura 1. El Euro/Dólar mantuvo una tendencia bajista de 1999 a 2000 (A), al igual que durante el 2005 (D). De finales de 2000 a 2002 se mantuvo una tendencia lateral (B). Se observan dos periodos de tendencia alcista en la cotización, el primero entre 2002 y 2004 (C) y el segundo a partir de enero de 2006 (E).

Nótese, que en ambos ejemplos de tendencias, la lógica temporal seguida está marcada, y se tratara de tres etapas, por las siguientes preposiciones:

- Desde (preposición que indica el momento, lugar o hecho a partir del cual comienza o se origina alguna cosa). Se emplea para caracterizar el comportamiento del indicador estudiado en la primera etapa).

- Pasando por (frase preposicional que indica que algún indicador estudiado que tuvo un comportamiento anterior, en un momento posterior de su análisis alcanzó otro estado de desarrollo). Es por ello que dicha frase preposicional puede emplearse para caracterizar sintéticamente el comportamiento del indicador en la segunda etapa.
- Hasta (preposición que indica término o límite, en este caso, temporal). Es útil para designar el último estado (tercera etapa) del comportamiento de cada uno de los indicadores desde el punto de vista histórico.

En resumen, las regularidades, al igual que las leyes, revelan lo estable, y las tendencias, la dirección o proyección de los cambios. En este sentido, Álvarez y Sierra (1999) han expresado que la tendencia es el comportamiento de determinado aspecto o característica del objeto en el tiempo; es la manifestación de una regularidad aún no explícita, que el análisis de las tendencias posibilita establecer momentos picos, fluctuaciones y aspectos más estables que apuntan hacia alguna regularidad de carácter empírico.

Valledor & Ceballo (2012) han identificado las siguientes dificultades (problemas) en el estudio histórico lógico:

- a. Descontextualización.
- b. Asunción de etapas no trascendentales para el campo en el objeto. Sería recomendable trascender este problema a los elementos que a veces se describen, sin que tampoco sean útiles.
- c. Recreación de la historia sin referir las fuentes empleadas.
- d. Regularidades y tendencias que no conducen a profundizar en la comprensión del estado actual del problema.
- e. Estudio realizado sin un balance entre lo que hay y lo que falta. Esta precisión es de suma importancia para tenerla en cuenta a la hora de redactar las tendencias y/o regularidades.

Problema 12. Débil fundamentación teórica (Ministerio de Educación. Dirección de Ciencia y Técnica, 2010).

En ese mismo material (Ministerio de Educación. Dirección de Ciencia y Técnica, 2010), se dan los siguientes argumentos, relacionados con este problema:

- Se declara un número elevado de conceptos que intentan relacionarse en la fundamentación que se realiza sin que se pueda identificar qué nivel de relación se establecerá entre ellos; ello complejiza la comprensión precisa de su alcance.
- Existencia de ambigüedad en el empleo de términos y en los fundamentos esgrimidos.
- Si bien los temas propuestos resultan novedosos, no se advierte en la fundamentación realizada qué es lo esencialmente nuevo que abordará la investigación.
- Necesidad de esclarecer la concepción de la investigación.

También García (1998) se ha pronunciado en relación con este último argumento y considera que en la elaboración del marco [fundamento] teórico, algunos investigadores no sustentan la posición que asumen.

Esos argumentos pudieran complementarse con los siguientes juicios:

- Existencia de una visión reduccionista de los fundamentos teóricos, al centrarlos en la relación conceptos-definiciones, desconociendo que la teoría es mucho más que eso (leyes, principios, hipótesis, clasificaciones, requisitos, caracterizaciones, estructuras...).
- Es limitada, tanto la gestión como la consulta de literatura científica en otros idiomas.

El autor anterior (García, 1998:1) ha ofrecido, además, estas consideraciones en relación con el problema que se argumenta: “En la elaboración del marco teórico resulta frecuente que se realice una exposición muy general, donde no se especifican las categorías conceptuales que sustentan el

problema...”. También cuestiona que en ocasiones no se realiza el análisis crítico de la literatura consultada.

Los fundamentos teóricos del campo de acción en su objeto de investigación son una sistematización realizada por el profesional que investiga, y para ello, debe partirse de una comprensión multidimensional de la teoría.

La teoría, según Rosental & Iudin (1981:451) es: “Sistema de un saber generalizado, explicación sistemática de determinados aspectos de la realidad”. También consideran que cada teoría posee una estructura compleja integrada por categorías, leyes y principios. Podría verse desde dos puntos de vista: la multidimensionalidad y la relación entre categorías.

Por otra parte, Ivanovich (1990) expresa, que mediante las hipótesis, y las leyes y los principios de la teoría, se pueden explicar los hechos ya conocidos y predecir nuevos o desconocidos.

Estévez, Arroyo & González (2006) se han referido también al concepto teoría científica, en cuanto a su composición por leyes e hipótesis que guardan una estrecha relación lógica entre sí, y permiten explicar hechos de la realidad. Reconocen, además, su valor predictivo y explicativo.

Como resumen, se puede considerar, que para elaborar los fundamentos teóricos del campo de acción en su objeto de investigación, no basta con sistematizar categorías y definiciones, las cuales, si bien son dos componentes estructurales de la teoría, ella no es solo eso, sino que también en ella están presentes: clasificaciones, principios, leyes, requisitos, niveles, etapas, etc. Limitarse solo a los dos primeros componentes, como por lo general hacen los aspirantes, es abordar dicho campo en su objeto, con una visión teórica reduccionista.

Problema 13. Desapego a la lógica formal y a otros aspectos en el proceso de operacionalización de la variable dependiente o cualidad fundamental que se investiga.

Al respecto, García (1998:2) expresa: “Derivado de las hipótesis [o idea a defender] se encuentra la operacionalización de las variables [variables dependientes]. Es común, en primer lugar, que no se identifiquen adecuadamente, las definiciones operacionales muy abstractas, con elementos de difícil medición empírica”.

Este problema podría tener otras aristas: la variable dependiente debe operacionalizarse, al menos, en dos dimensiones, para evitar que el concepto estricto (la dimensión) tenga el mismo peso que el concepto genérico (la variable). Esta misma lógica debe seguirse en la operacionalización de cada dimensión en sus correspondientes indicadores.

Por otra parte, no puede olvidarse el establecimiento de una escala, generalmente cualitativa ordinal y preferiblemente compuesta por cinco categorías, según recomendación dada por Campistrous & Rizo (1998), que permita evaluar, inductivamente, el comportamiento de cada indicador, cada dimensión y la variable dependiente. Tampoco podrá olvidarse que cada indicador, dimensión y variable tienen que ser definidas, al menos, operacionalmente, aunque autores como Castellanos (2002); Hernández, Fernández & Baptista (2006); Estévez et al. (2006) consideran necesario, además, que los investigadores también elaboren definiciones teóricas o conceptuales de todos estos componentes de la operacionalización.

Problema 14. Insuficientes estudios o recomendaciones de estudios de evaluación de impacto en estudiantes, de propuestas desarrolladas y validadas con sus docentes.

Según Añorga (comunicación personal, teléf.: 209 5205, Febrero 16, 2003), no se concibe una investigación dentro de la educación avanzada que no contemple la evaluación de su impacto.

Se asume por impacto "... la situación que produce un conjunto de cambios significativos y duraderos, positivos o negativos, previstos o imprevistos, en la vida de las personas, las organizaciones y la sociedad" (Cabrera, 2003:11). Este mismo autor, también lo considera como "... un juicio de valoración sobre la dinámica de los cambios cuantitativos y cualitativos operados en las personas y las organizaciones beneficiadas por la acción de capacitación, estableciendo un vínculo de causalidad directo o indirecto" (Cabrera, 2002:11-12).

Esta evaluación debe realizarse sobre la base de una adecuada selección de indicadores de medición y niveles de impacto, y convertirse en un instrumento previsto desde el inicio del proceso; no, a posteriori, y debe aportar datos sobre la pertinencia del sistema aplicado y sobre la eficiencia de la inversión realizada.

Lo anterior es necesario, por cuanto se reconoce que en un proceso de investigación educacional pueden incidir, junto a los factores previstos, lo que Campistrous & Rizo (1998) denominan: otros factores asociados. Otros autores como Hernández et al. (2006) los llaman: fuentes de invalidación, y citan a Campbell y Stanley, quienes consideran que pueden ocurrir muchos otros acontecimientos capaces de generar cambios, además del tratamiento experimental.

Problema 15. El desapego a una norma o estilo único en el tratamiento a las citas autorales y de contenido y al asentamiento bibliográfico.

García (1998:4) advierte que "... las citas deben aparecer adecuadamente cotejadas" y cuestiona, que en ocasiones se plantean ideas como si fueran del investigador, cuando en realidad son de otro autor. En este sentido, además, el investigador debe atenerse en todo momento a los preceptos de la ética científica.

El asiento bibliográfico deberá evidenciar, lo que expresa García (1998:4): “La bibliografía debe ser actualizada [y diversificada], fundamentalmente de los últimos cinco años y recoger suficientes trabajos científicos de revistas y publicaciones periódicas [y de la Internet]”.

Existen, entre otras normas conocidas, que se actualizan periódicamente, las siguientes:

- Harvard.
- Vancouver.
- Manual de Estilo APA (American Psychological Association).
- ISO 690 y 690-2.
- Manual de Estilo Bibliográfico de la ONU (Biblioteca Dag Hammarskjold).
- Normas para la redacción y presentación de las tesis de Doctor en Ciencias de determinada especialidad.

En estas últimas normas (República de Cuba. Comisión Nacional de Grados Científicos, 2005) se expresa: “No se exigen normas únicas para reseñar la bibliografía. Actualmente hay varios tipos de asientos bibliográficos de acuerdo con el tipo de material citado (publicación periódica, libro, folleto, etc.) y magnitud de la referencia (si se trata de una página o varias, de un epígrafe, capítulo o del material como un todo). En todo caso, siempre aparecerán en primer lugar, el autor o los autores de la obra, después los datos que permitan identificar la publicación y dentro de ella la parte consultada (p.25).

Al estudiar estas normas con vistas a la elección de la que decidirá emplear, encontrará satisfacciones e insatisfacciones, en relación con las exigencias de cada una. Es por ello lícito, que usted, si lo decide, pueda elaborar su propio estilo de asentamiento y emplearlo, siendo consecuente con él. Esto, siempre que no haya determinadas exigencias externas, como por ejemplo, las que realizan los órganos editoriales.

Por último, se precisa que en las versiones más actuales del paquete Microsoft Office, en su aplicación Microsoft Word, cuando se activa la pestaña Referencias y se despliega su correspondiente cinta de opciones, existe en ella una casilla para Estilos, en la que se pueden encontrar varios estilos o normas a elegir, para las referencias bibliográficas y el asentamiento bibliográfico.

Problema 16. No previsión en los anexos de instrumentos para el asentamiento de los datos aportados por el procesamiento de la información obtenida, mediante la aplicación de los instrumentos metodológicos elaborados.

Relacionado con el problema anterior, García (1998:2) ha expresado: “En el diseño de instrumentos pueden cometerse errores por falta de una correcta determinación de los indicadores de cada variable, no tener en cuenta la triangulación de la información a obtener, el cruzamiento de las preguntas en los diferentes instrumentos, la formulación inadecuada de preguntas, una estructura incorrecta de las diferentes preguntas, instrucciones incompletas o incorrectas. Se evitan errores cuando se hace un pilotaje de todos los instrumentos elaborados, corrigiéndose posteriormente cada uno de ellos.

El referido autor, también considera en el mismo material, que debe hacerse una hoja de instrucciones para la aplicación de cada instrumento, donde se expliquen las orientaciones que es necesario seguir, y que para la realización de observaciones deben anotarse adecuadamente los hechos, y elaborar una hoja de registro con su código, lo que facilitará la recogida e interpretación posterior de los datos.

CONCLUSIONES.

De lo expuesto, argumentado y debatido en este curso se infiere, inductivamente, que en los problemas tratados existe predominancia de aquellos de tipo práctico, por desapego de algunos

investigadores a la teoría referente. Así, se declaran en las investigaciones: enfoques, métodos y conceptos, con los que no se es consecuente, por falta de una comprensión y dominio profundo de los mismos.

No se puede olvidar, que al decir de Castellanos (2000), todo investigador deber ser un profundo conocedor, no solo de la esfera concreta de la realidad que investiga y en la cual se desempeña profesionalmente, sino también, del método científico, como única vía para obtención de resultados fiables y duraderos en dicho proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Álvarez, C.M. & Sierra, V.M. (1999). La investigación científica en la sociedad del conocimiento [CD-ROM]. La Habana.
2. Bernal, J.D. (1969). The emergence of science. Science in history. Harmondsworth. Penguin.
3. Campistrous, L. & Rizo, C. (1998). Indicadores e investigación educativa [CD-ROM]. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
4. Castellanos, B. (2000). Taller de Problemas Actuales de Metodología de la Investigación Educativa [CD-ROM]. La Habana.
5. _____. (2002). La investigación en el campo de la educación: retos y alternativas [CD-ROM]. La Habana.
6. Estévez, M., Arroyo, M. & González, C. (2006). La investigación científica en la actividad física: su metodología. La Habana: Deportes.
7. Frolov, I.T. (1984). Diccionario de Filosofía. Moscú: Progreso.
8. García, G. (1998). Errores que se cometen en diferentes fases del proceso investigativo. Investigación educacional para maestros, 80-87 [CD-ROM]. La Habana.

9. Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación: enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. México D.F. McGraw-Hill Interamericana.
10. Ivanovich, G. (1990). Métodos de la investigación científica. La Habana. Ciencias Sociales.
11. Ministerio de Educación. Dirección de Ciencia y Técnica (2010). Educación ambiental para el desarrollo sostenible desde las instituciones educativas. Problemas en solicitudes de doctorado educación ambiental [CD-ROM]. La Habana.
12. Nocado, I., Castellanos B., García, G., Addine, F., González, C., Gort, M. et al. (2001). Metodología de la Investigación Educativa (2da parte). La Habana. Pueblo y Educación.
13. Pérez, G., Nocado, I., García M.L. & García, G. (1996). Metodología de la Investigación Educativa. Primera parte. La Habana: Pueblo y Educación.
14. Periodización (s/f.a) Retrieved from: <http://es.thefreedictionary.com/periodizacion>
15. Periodización (s/f.b) Retrieved from: <http://es.wikipedia.org/wiki/Periodizacion>
16. Ramírez, I. (2005). Metodología de la Investigación Educativa: un acercamiento desde la perspectiva del maestro [CD-ROM]. La Habana.
17. República de Cuba. Comisión Nacional de Grados Científicos (CNGC) (2005). Normas y resoluciones vigentes para el desarrollo de los grados científicos en la República de Cuba [CD-ROM]. La Habana.
18. Rosental, M. & Iudin, P. (1981). Diccionario Filosófico. La Habana: Política.
19. Tendencia (s.f.). Retrieved from: <http://es.wikipedia.org/wiki/tendencia>
20. Valledor, R. & Ceballo, M. (2006). Temas de Metodología de la Investigación Educativa. La Habana: Educación Cubana.
21. _____. (2012). El estudio Histórico contextual en la investigación educativa [CD-ROM]. Las Tunas.

22. Woldenberg, J. (1993). Estado y partido: una periodización. Revista Mexicana de Sociología.

(2). Ed. UNAM. Retrieved from:

http://www.hechohistorico.com.ar/Trabajos/Valores_Socioculturales/lecvmx044.html

BIBLIOGRAFÍA.

1. Cabrera, J.A. (2002). Seguimiento y evaluación de la capacitación y su impacto en el desempeño individual y organizacional [CD-ROM]. La Habana. Cuba.
2. Carbonell, J.E. et al. (2013). Sistematización y evaluación del impacto de la superación. Convenio Cuba-Venezuela. Informe final. [CD-ROM]. Caracas.

DATOS DEL AUTOR.

1. Hernán Feria Ávila. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Educación, Profesoral Superior de Geografía y Profesor de Geografía de Nivel Secundaria Básica. Profesor Titular de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Correo electrónico: hernanfa@ult.edu.cu

RECIBIDO: 5 de enero del 2017.

APROBADO: 28 de enero del 2017.