

January 2012

Fundamentación epistemológica de una investigación en educación

Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda

Universidad de La Salle, Bogotá, aliveras@unisalle.edu.co

Diana Carolina Jaimes Suárez

Instituto San Bernardo de La Salle, dcarolinajaimes@hotmail.com

César Augusto Pulga Cruz

IED Eduardo Umaña Mendoza, pulgacesar@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Rivera Sepúlveda, Á. A., D.C. Jaimes Suárez, y C.A. Pulga Cruz (2012). Fundamentación epistemológica de una investigación en educación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 231-257.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Fundamentación epistemológica de una investigación en educación*

Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda**

Diana Carolina Jaimes Suárez***

César Augusto Pulga Cruz****

■ Resumen

Encaminar prácticas investigativas en educación pone de manifiesto un interés por la aprehensión de la metodología más acertada para la consecución de los objetivos propuestos. No obstante, y a pesar de la vasta literatura que existe sobre el tema, la elección, construcción y puesta en marcha del método constituye uno de los puntos más complejos tanto para los nuevos como para los más experimentados investigadores. Durante los años 2009 y 2010, un grupo de maestros, estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, se enfrentaron a esta situación en el proceso de su investigación. Durante dos años y en compañía de su tutor, el doctor Carlos Valerio Echavarría Grajales, lograron construir una metodología acorde con los intereses e intencionalidades de su proyecto. Siendo así, el presente artículo se establece como una experiencia significativa en investigación que pretende servir de apoyo en los procesos de construcción de conocimiento con validez epistemológica en educación.

Palabras clave: investigación, método, enfoque cualitativo, estudio de caso múltiple, análisis crítico del discurso, entrevista semiestructurada, grupo focal, plan de análisis.

* El presente artículo se deriva de la investigación titulada: *Sentidos político-morales de la participación de los jóvenes en la escuela*, inscrita en el macroproyecto investigativo de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle: *Formación política y para la ciudadanía en la escuela: mirada pedagógica, ético-moral y política*, dirigido por los profesores Carlos Valerio Echavarría Grajales y José Luis Mesa Rueda.

Introducción

Al emprender una investigación en educación, máxime si con esta inicia la experiencia intelectual del maestro de aula, aparece una pregunta de valor: ¿cuál es el momento más importante del proceso investigativo?, sobre la cual se abre una abanico de posibles respuestas: acaso será la inclinación por un tema de interés, los antecedentes de la investigación, la formulación del problema, la identificación de los objetivos y la justificación del trabajo, la consolidación de un marco teórico riguroso, los resultados obtenidos y su transferencia a las realidades estudiadas, la selección y construcción de la metodología por seguir o, tal vez, la conformación y consolidación del grupo de investigación. Y si bien todos estos momentos constituyen un todo que articula el camino para la construcción del conocimiento y la transformación de la realidad, epistemológicamente, *el método* se convierte en el elemento que da validez a todo el proceso desde la formulación del problema hasta la socialización y transferencia de los resultados. Es a través de este como se logra pasar de la *eureka* a la *aletheia*, de la *doxa* a la episteme, de la apariencia a la verdad, si se quiere, del azar al conocimiento.

Sin embargo, y a pesar de la variedad de métodos existentes para desarrollar investigaciones en educación, por su puesto, enmarcados bajo la epistemología propia de las ciencias sociales, la elección, fundamentación y coherencia del método por seguir continúa apareciendo como uno de los principales problemas para algunos maestros. En respuesta a ello, en el presente artículo se pretende describir una de las experiencias llevadas a cabo por un grupo de maestros de aula para fundamentar la metodología de su investigación. Es uno de los productos académicos originados del proyecto que lleva por título: “Sentidos político-morales de la participación de los jóvenes en la escuela. Una perspectiva desde los estudiantes, maestros y directivos del colegio Agustiniانو

** Licenciado en Educación Religiosa y Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente, Departamento de Formación Lasallista, Universidad de La Salle. Correo electrónico: alriveras@unisalle.edu.co.

*** Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés; Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente, Instituto San Bernardo de La Salle. Correo electrónico: dcarolinajaimes@hotmail.com.

**** Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente, IED Eduardo Umaña Mendoza. Correo electrónico: pulgacesar@hotmail.com.

Norte y del Instituto San Bernardo de La Salle”, desarrollada por Diana Carolina Jaimes Suárez, César Augusto Pulga Cruz y Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda en el 2010. Siendo así, en un primer momento se describe la fundamentación epistemológica elaborada, en la cual se argumenta la elección del enfoque, el método propiamente dicho y la estrategia para el análisis de la información. En la segunda parte, se justifica la elección de los instrumentos para la recolección de la información, seguido de un modelo de formato para su digitación y, finalmente, se establece un plan de análisis de los datos recogidos, coherente con la estrategia establecida.

Fundamentación epistemológica

Enfoque cualitativo

Indagar por los sentidos político-morales de la participación de los jóvenes en la escuela implica establecer el fundamento epistemológico desde el cual desarrollar la investigación, y si bien, para algunos podría parecer obvio, se quiere explicitar las razones que llevan a optar por el enfoque cualitativo como contexto epistemológico del trabajo. A diferencia de los estudios de corte cuantitativo que “destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1998, p. 42). Para el caso de esta investigación, se pretende la comprensión del fenómeno de la participación en la escuela, lo cual supera la mera descripción o explicación de algún tipo de prácticas, en consecuencia, se puede afirmar que “la comprensión está también unida a la intencionalidad, de una forma que no lo está la explicación. Se comprenden los objetivos y propósitos de un agente, el significado de un signo o de [un] símbolo o la relevancia de una institución social de un rito religioso” (Von Wright citado en Stake, 1998, p. 43). En otras palabras, llegar a la comprensión de un problema estudiado, por ejemplo, en este caso, requiere una búsqueda de sentido que trasciende la esfera de lo visible para llegar a lo que no se evidencia con claridad y necesita ser entendido.

Ahora, en las investigaciones de corte cuantitativo, el objeto de estudio se aborda a partir de variables en la mayoría de los casos, buscando establecer relaciones causa-efecto; priman las estadísticas y las escalas de medición, mientras

que en el enfoque cualitativo el objeto de estudio se aborda a partir de la interpretación de acontecimientos, testimonios, historias o relatos que se organizan mediante categorías empíricas. Por tanto, se dice que “el investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia” (Stake, 1998, p. 44). En consecuencia, este tipo de enfoque se aleja de la comprobación de hipótesis, el control y la experimentación como instrumentos para tratar la información de cara a la consecución de los objetivos propuestos, dando paso a la interpretación como la principal herramienta de la que hace uso el investigador para tratar la información de cara a comprender el fenómeno estudiado, en razón de lo cual, “la principal característica de la investigación cualitativa es el lugar central que ocupa la interpretación [...] después todo el proceso de la investigación, en última instancia el investigador termina por dar su visión personal” (Stake, 1998, p. 46). Lo cual no resta rigor a los resultados hallados, ya que existen numerosas técnicas para el análisis de la información empírica que le dan validez epistemológica a la interpretación llevada a cabo por los investigadores, este tema se ampliará más adelante.

De otro lado, se considera que en investigación cuantitativa, el conocimiento es una realidad ya existente que necesita ser descubierta a partir de la formulación y comprobación de hipótesis, por el contrario, los enfoques cualitativos consideran el conocimiento como una realidad en construcción, por tanto, “la mayor parte de los investigadores cualitativos de hoy, piensan que el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre” (Stake, 1998, p. 89). En consecuencia, la investigación cualitativa se acerca a la realidad libre de prejuicios, dejando que esta hable naturalmente y haga emerger el camino para la comprensión de los problemas estudiados, en razón de lo cual, “los investigadores cualitativos, una vez en sus sitios, se esfuerzan por evitar crear situaciones para comprobar sus hipótesis. Intentan observar lo corriente. Para ellos, la observación naturalista ha sido el medio primordial de conocimiento” (Stake, 1998, p. 47). De este modo, la formulación de las preguntas de investigación varía de un enfoque a otro: en la perspectiva cuantitativa se formulan preguntas en términos de comprobación de hipótesis bajo variables causa-efecto; en los estudios cualitativos, por el contrario, las preguntas están

dirigidas a la comprensión de algún fenómeno o situación, buscando modelos de relaciones tanto previstas como inesperadas. Al respecto, Stake ilustra:

En los estudios cuantitativos, las preguntas buscan relación entre un pequeño número de variables, por ejemplo: ¿existe una correlación continua entre los logros del alumno y la formación del profesor? Lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos. Por ejemplo: ¿qué ocurre con las relaciones personales entre los profesores que participan en un proyecto de recuperación en lectura si se les obliga a emplear una metodología de resolución de problemas? (1998, p. 45).

En razón de lo dicho, se evidencia cómo los estudios de corte cualitativo superan la relación de variables en términos de dependencia-independencia, pues dan lugar a una convergencia de múltiples factores que inciden en la comprensión del problema estudiado, abordando una realidad dinámica y en constante transformación, por tanto, "la epistemología del investigador es existencial (no determinista) y constructivista [...] la comprensión de los fenómenos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales" (Stake, 1998, p. 47). Las investigaciones cualitativas hacen uso de una mirada holística que acontece directa o indirectamente sobre el problema estudiado. No reducen el estudio al objeto en sí mismo, sino que lo abordan en la relación con el contexto total que lo circunscribe; en estas hay cabida para lo inesperado e inadvertido, incluso, en muchos casos, la formulación de los problemas de estudio puede variar debido a la aparición de nuevas comprensiones sobre este en el transcurso de la investigación. Situación que no sucede en investigaciones de corte cuantitativo, donde la realidad estudiada se concibe estática o interrumpida artificialmente para ser estudiada.

Debido al carácter de la construcción de conocimiento y a la mirada holística que adquiere el problema estudiado, la relación con la teoría en el enfoque cualitativo adquiere rasgos particulares, pues no se trata de establecer un marco teórico previo e inmutable a partir del cual se extraen las hipótesis o variables del estudio, por el contrario, la revisión de la literatura en la investigación cualitativa corre paralela al proceso de recolección de datos y a los análisis

preliminares. "Se emplea para ir depurando conceptualmente las categorías que van aflorando al realizar el análisis de la información generada y recogida en el transcurso del proceso de investigación" (Sandoval, 1996, p. 117). Así como el abordaje del contexto político, social, cultural, disciplinar llega a redimensionar la formulación del problema de estudio, las evidencias empíricas permiten una constante reorganización de la teoría, pues esta se establece con el único fin de permitir un referente conceptual más amplio desde el cual apoyar la comprensión y análisis de las categorías emergentes de la realidad estudiada. Al respecto, Sandoval asevera:

Se halla aquí, entonces, una diferencia muy importante con la investigación cuantitativa, ya que la exploración de la literatura disponible está concebida en la mirada cualitativa, como un medio para informar teórica y conceptualmente las categorías de análisis emergidas de los datos obtenidos directamente por el investigador mediante un proceso de generación y recolección de información manejado por él, y no para crear categorías previas a dicho proceso de investigación (1996, p. 117).

Por tanto, una nota característica de los estudios de corte cualitativo, estriba en ser inductivos más que deductivos, pues parten del estudio de una realidad particular y específica a través de la cual se generan comprensiones y conocimientos para el contexto lindante donde se circunscribe el problema investigado. "Esta estrategia consiste en adelantar un desarrollo inductivo creciente y sistemático de la teoría sustantiva o de la teoría formal, partiendo, para ello, de los datos obtenidos" (Sandoval, 1996, p. 120). Su objetivo es generar una teorización, comprensión o conocimiento a partir de los datos recogidos, sistematizados y analizados en los contextos naturales y dinámicos donde acontecen los problemas estudiados. Cabe anotar que los hallazgos en investigaciones de este corte son generalizables únicamente al contexto inmediato en donde acontecen las relaciones de la situación estudiada, y no generalizables como verdades absolutas en tiempo y espacio, por tanto, se consideran más locales que universales.

Estudio de caso múltiple

En el contexto epistemológico del enfoque cualitativo cohabitan distintos métodos de investigación, dentro de los cuales sobresalen el interaccionismo sim-

bólico, la fenomenología, la etnografía, la hermenéutica, la investigación-acción, la investigación-acción participativa, la teoría fundada, las historias de vida y los estudios cualitativos de caso, entre otros. Para el presente trabajo se ha optado por abordar el tema de la participación de los jóvenes en la escuela a partir del estudio de caso múltiple. Este método, según Yin, “investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (1994, p. 23), por tanto, se trata de un estudio que tiene como fin estudiar un caso específico, típico o atípico, que urge ser comprendido en su contexto real, legitimándose a partir de los entramados de sentido que el caso particular establece en relación con los ámbitos de acontecimientos inmediatos; según Skate, “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (1998, p. 11). Este tipo de estudios constituye una metodología valiosa que pretende la comprensión acerca del por qué y cómo acontecen las distintas relaciones que configuran un fenómeno específico, por tanto, lejos de ser reducido a un instrumento inicial de exploración base para estudios más rigurosos, es entendido como un método de investigación con validez epistemológica en sí mismo. Según Chetty, citada por Martínez:

Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas. Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable. Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen, y juega un papel importante en la investigación (2006, p. 178).

Vale anotar que la selección de un caso no se hace arbitrariamente, pues no todo puede entenderse como *caso* para este tipo de estudios. Hay acuerdo entre los teóricos de este tema en que los casos pueden ser personas individuales, grupos, instituciones o programas que tienen un carácter de especificidad y particularidad explícita dentro de un contexto real; pueden ser típicos o atípicos. Y no se pueden considerar como casos aquellos temas que tienen una

connotación más generalizable que desborda los límites de un contexto real o de una relación de complejidad específica. Al respecto, Stake asegura:

Un niño puede serlo. Un profesor también. Pero su forma de enseñar carece de la especificidad y de la acotación necesaria para que pueda llamarse un caso. Todas las escuelas de Suecia lo pueden ser, pero es menos frecuente considerar como casos las relaciones entre las escuelas, las razones de una enseñanza innovadora o la política de la reforma educativa. Estas son cuestiones generales, no específicas. El caso es algo específico, algo complejo en funcionamiento (1998, p. 16).

También pueden considerarse como casos, temas de índole general estudiados desde un contexto geográfico y para este, poblacional, académico, político, cultural o social específico, en otras palabras, los temas que están detrás de los estudios de caso, en la mayoría de las veces, son generales, pero se hacen específicos cuando se estudian desde un contexto particular, por tanto, es importante que desde el título de la investigación esté explícito el tipo de especificidad desde la cual cobra sentido el estudio de caso. De acuerdo con Sandoval, “el caso en estudio puede ser una cultura, una sociedad, una comunidad, una subcultura, una organización, un grupo o fenómenos [...] Becker, por ejemplo, ha estudiado el caso de la cultura escolar de los estudiantes de medicina” (1996, p. 91). Como se ve, por ejemplo, en el trabajo de Becker, se toma un tema general como la cultura escolar, pero se convierte en un caso específico cuando se delimita su contexto particular desde los estudiantes de medicina. En la presente investigación se estudiará el tema de la participación de los jóvenes en la escuela, en el caso específico de dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá; por tanto, se habla de un estudio de caso múltiple.

Por otro lado, y de acuerdo con su rigurosidad, los estudios de caso se convierten en una fuente importante para el enriquecimiento de cuerpos teóricos establecidos, por “la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos” (Martínez, 2006, p. 189). En este punto estriba una de las diferencias entre estudios de casos simples y múltiples: los primeros son usados para revalidar, a partir de la comprensión del caso estudiado, las conceptualizaciones existentes sobre el tema más amplio al cual hace referencia el caso

particular, mientras los segundos, por permitir una comparación entre rasgos comunes y disímiles entre varios casos, permiten mayor validación para el desarrollo de la teoría existente. Al respecto, Eisenhardt, citado en Martínez, ilustra:

El número de casos apropiado depende del conocimiento existente, del tema y de la información que se pueda obtener a través de la incorporación de estudios de casos adicionales. De esta manera, la autora considera que los casos múltiples son una herramienta poderosa para crear teoría porque permiten la replicación y la extensión entre casos individuales. (Eisenhardt, 1991 citado en Martínez, 2006, p. 184)

Sobre esta cuestión, Stake aporta una diferenciación pertinente, pues considera que los estudios de casos pueden ser instrumentales cuando se utiliza el caso para la comprensión de una realidad más amplia: “[...] nos encontramos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general y consideramos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (1998, p. 16), por ejemplo, cuando se estudia el impacto de algún tipo de programa evaluativo a través de las prácticas de evaluación de un maestro específico. O pueden ser intrínsecos cuando “no nos interesa porque con su estudio aprendemos sobre otros casos o sobre algún problema en general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso en particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos” (Stake, 1998, p. 16). De acuerdo con esta diferencia, planteada por Stake, y teniendo en cuenta que en el presente proyecto, directamente se pretende realizar una comprensión sobre el tema de la participación de los jóvenes en la escuela desde el caso específico del colegio Agustiniانو Norte y el Instituto San Bernardo de La Salle, y desde ahí, aportar con la investigación a la reflexión teórica existente sobre el tema de la participación escolar, se considera que el método del trabajo se denomina *estudio de caso múltiple intrínseco*.

Ahora bien, en este punto vale la pena preguntar por la formulación de generalizaciones a partir de los resultados construidos. Como se comentó antes, las investigaciones de corte cualitativo no pretenden generar conocimientos universales, ahistóricos, ni muchos menos es su afán establecer verdades absolutas, por el contrario, sus hallazgos tienen validez para el contexto en el cual

fueron estudiados y construidos; son locales en espacio e históricos en tiempo, lo cual no les resta rigurosidad ni validez. En consecuencia, hablar de generalizaciones en un estudio de caso múltiple, implica una mirada, en primer lugar, a la capacidad que tienen los resultados para ser aplicados a casos que cumplan con patrones análogos a los abordados, al respecto, Martínez asevera:

Por tanto, la cuestión de la generalización de los estudios cualitativos (incluido el estudio de caso) no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos. De aquí que algunos autores prefieran hablar de transferibilidad, en vez de generalización, en la investigación de naturaleza cualitativa (2006, p. 173).

En segundo lugar, se pueden considerar generalizaciones los resultados que se confirman constantes en el proceso de la investigación, y que según Stake, son consideradas “generalizaciones menores que se producen con regularidad durante todo el proceso del estudio de casos” (1998, p. 20). En otras palabras, los hallazgos obtenidos sobre un caso estudiado son, en sí mismos, generalizaciones sobre ese caso, que se pueden ir perfeccionando a través de nuevas investigaciones. En tercer lugar, y como se anotó respecto a los estudios de caso instrumental, los resultados pueden servir para aportar a la teorización sobre un tema más general o para brindar una mirada analítica sobre este, pero evidentemente, sin la pretensión de elevar el resultado a la categoría de *teoría* directamente. Esta tercera opción para comprender la formulación de generalizaciones, se posibilita, sobre todo, en estudios de casos múltiples. En torno a este tema, Yin, citado en Martínez, anota:

La cuestión de generalizar a partir del estudio de casos no consiste en una “generalización estadística” (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una “generalización analítica” (utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría). Así, incluso los resultados del estudio de un caso pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas similares. Los estudios de casos múltiples refuerzan estas generalizaciones analíticas al diseñar evidencia corroborada a partir de dos o más casos (“replicación literal”) o, alternativamente,

para cubrir diferentes condiciones teóricas que dieran lugar, aunque por razones predecibles, a resultados opuestos ("replicación teórica") (2006, p. 173).

Análisis crítico del discurso

El lugar de comprensión desde el cual se ha situado la apropiación de los resultados, está dado por el análisis crítico del discurso. Teun Van Dijk posibilita con esta herramienta de análisis una visión que no solo está acorde con las necesidades planteadas en el presente proyecto, sino que además, permite a quienes hacen parte del contexto estudiado, una representación en sus formas de ver la realidad y la manera de lograr cambios significativos si así fuera necesario. El análisis crítico del discurso (ACD) se convierte en una propuesta para develar, en la información recogida, las distintas formas de ejercer el control en un contexto determinado; así pues, comprende que la comunicación, cualquiera que sea su forma de ejercerse, lleva dentro de sí una intención y una manera de transmitir dominio sobre el receptor, posibilitando de este modo la reproducción de saberes, intereses y fines en general, que ubican en una escala jerárquica a todo aquel que tenga la posibilidad de hacer parte de un contexto comunicativo; en este sentido, todas las personas, por hacer parte de la sociedad, están inmersas en esta lógica de desarrollo de las dinámicas sociales. En razón de lo anterior: "[...] nuestras mentes controlan nuestra acción; luego si somos capaces de influenciar la mentalidad de la gente, p. e.: sus conocimientos o sus opiniones, podemos controlar indirectamente (algunas de) sus acciones" (Van Dijk, 1999, p. 27). Por tanto, aquellos que dominan los discursos de los lugares del poder podrán poner de manifiesto sus premisas en las acciones de quienes hacen parte de cualquier contexto.

Ahora bien, el ACD posee ciertos principios básicos que según Fairclough y Wodak, citados en Van Dijk (1999), posibilitan su comprensión y sus alcances de manera más amplia y estructurada; estos son:

1. El ACD trata de problemas sociales.
2. Las relaciones de poder son discursivas.

3. El discurso constituye la sociedad y la cultura.
4. El discurso hace un trabajo ideológico.
5. El discurso es histórico.
6. El enlace entre el texto y la sociedad es mediato.
7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo.
8. El discurso es una forma de acción social.

En este sentido, esta herramienta de análisis, en su naturaleza, permite hacer de la cotidianidad un campo de reflexión teórica, dado que no limita su estudio a la interpretación de los distintos fenómenos dados en la realidad, sino que además, presenta la posibilidad de empatar sus formas de ver el contexto con la voz de las necesidades de quienes se encuentran en la parte sometida de este, así, “el análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos y, ocasionalmente, combatidos por los textos y el habla en el contexto social y político” (Van Dijk, 1999, p. 23). En consecuencia, se reconoce que el ACD es una posibilidad de interpretaciones en diferentes espacios de las ciencias sociales. Como se anotó antes, cualquier lugar es susceptible de estar permeado por interacciones comunicativas donde acontecen ejercicios de poder, razón por la cual, el ACD es “una perspectiva más o menos crítica en áreas tan diversas como la pragmática, el análisis de la conversación, el análisis narrativo, la retórica, la estilística, la sociolingüística interaccional, la etnografía o el análisis de los *media*, entre otras” (Van Dijk, 1999, p. 24).

Ahora, los discursos hegemónicos no siempre son ostentados por quienes detentan los poderes políticos o económicos, pero comprender que este sí es el caso más común, ayuda a entender que en estos sectores tal discurso afianza las distintas representaciones del poder, su presión sobre los demás sectores sociales y su constante reproducción. En este punto, la criticidad que

pueda emerger de quienes resisten a este caso se hace evidente, pues “el abuso de poder de los grupos e instituciones dominantes puede en tal caso ser ‘críticamente’ analizado desde una perspectiva que es coherente con la de los grupos dominados” (Van Dijk, 1999, p. 25). Al entender todo lo anterior y recordar que cualquier lugar de interacción social es propicio al desarrollo de una relación de comunicabilidad entre las personas y, por ende, impulso de las diferentes formas de jerarquización y distribución del poder, es válido reconocer que la escuela no puede escapar a tal circunstancia. Al ser definida como la institución con mayor alcance en la intención de modelar un tipo de ciudadano que esté acorde con ciertas características y formas de resonar en la vida cotidiana, también es considerado como el escenario en el que se formulan las distintas formas de discurso que el ciudadano del mañana puede desarrollar. En este sentido, los reproductores de un discurso que, además, se constituye como hegemónico en la escuela, pueden ser los directivos, incluso, los mismos docentes, quienes establecen los imaginarios sociales. Al respecto, Van Dijk asevera:

Puesto que los contextos (los modelos contextuales) influyen el modo en el que entendemos los discursos y los acontecimientos representados, también influyen nuestros modelos de acontecimientos. Luego hemos definido ya un modo de control discursivo de la mente: influenciar los modelos de contexto y los modelos de acontecimiento construidos por receptores en un acontecimiento comunicativo. Desde una perspectiva más crítica, tal control de modelos involucra la construcción de “modelos preferenciales”, es decir, modelos escogidos por quienes hablan o escriben, que son consistentes con sus intereses y con su interpretación de los acontecimientos (1999, p. 30).

Entonces, la forma en que una sociedad interpreta una realidad es una aproximación a su sentido de identidad y su posterior entendimiento del mundo. La escuela, con sus diversas dinámicas pedagógicas, políticas, económicas, formativas, humanas, espirituales y administrativas, tiene la posibilidad de transmitir las diversas formas de mundo y es la que construye en el aula un presente.

Instrumentos para la recolección de la información

Evidentemente, una de las apuestas de las investigaciones de corte cualitativo es dar valor a la naturalidad de la realidad abordada, de modo que los relatos, las historias, los testimonios y las prácticas de los sujetos se conviertan en la principal fuente sobre la cual se construye la investigación. El estudio de caso múltiple no ajeno a este principio “requiere la aplicación de distintos instrumentos de recolección de información, tales como: entrevista personal no estructurada, entrevista personal estructurada, encuestas por cuestionarios, observación directa estructurada, observación directa no estructurada, revisión de documentos, entrevista de grupo focal, el taller investigativo, entre otros” (Martínez, 2006, p. 186). Con esto se busca verificar si los datos obtenidos de cara a la construcción del estudio guardan relación entre sí, en razón de lo cual, Yin, citado por Martínez, recomienda:

La utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para garantizar la validez interna de la investigación. Esto permitirá verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio (2006, p. 185).

En el caso de la presente investigación, se utilizarán dos instrumentos para la recolección de la información: la entrevista personal semiestructurada y la entrevista de grupo focal con las características que se describen a continuación.

Entrevista personal semiestructurada

Se hará uso de la entrevista personal semiestructurada con tres maestros y tres directivos del colegio Agustiniانو Norte y del Instituto San Bernardo de La Salle, ya que este tipo de entrevista se ha convertido en uno de los principales instrumentos utilizados para la recolección de información en las investigaciones de corte cualitativo; permite rescatar de forma más espontánea y natural los testimonios, experiencias, descripciones y percepciones que poseen los sujetos sobre el problema abordado, “raras veces el estudio de casos cualitativo utiliza una encuesta con idénticas preguntas para todos los encuestados,

por el contrario, se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales que contar” (Stake, 1998, p. 63). Para este tipo de entrevista se dispone de un guión de preguntas que no se establece como un orden estricto para el desarrollo de la conversación, por el contrario, es flexible y está abierto a los cambios que el entrevistador considere convenientes en el transcurso de esta, teniendo en cuenta que el criterio esencial para este tipo de variaciones radica en aprovechar al máximo las observaciones y experiencias que el sujeto entrevistado posee sobre el tema en cuestión, razón por la cual, se puede alterar el orden de las preguntas y su contenido, es posible evitar algunos cuestionamientos e incluir otros. Al respecto, Martínez ilustra:

El contexto verbal permite, asimismo, motivar al interlocutor, elevar su nivel de interés y colaboración, reconocer sus logros, prevenir una falsificación, reducir los formalismos, las exageraciones y las distorsiones, estimular su memoria, aminorar la confusión o ayudarlo a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes. Y en cada una de estas posibles interacciones también es posible decidir la amplitud o estrechez con que debe plantearse el problema, si una pregunta debe estructurarse en su totalidad o dejarse abierta, y hasta qué punto resulta conveniente insinuar una solución o respuesta (2006, p. 139).

Es importante tener en cuenta que la entrevista semiestructurada está hecha para el investigador mas no para el sujeto entrevistado, razón por la cual, se busca obtener la mayor claridad posible respecto a lo que se está diciendo o planteando, lo cual puede implicar que se realicen preguntas de tipo aclaratorio o algún tipo de afirmaciones que conlleven a mejores explicaciones por parte del entrevistado, por tanto, no sería desacertado afirmar que “esta entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial” (Martínez, 2006, p. 139) a través del cual, se pretende generar un clima de confianza que le permita al entrevistado expresar con más naturalidad sus opiniones, y al entrevistador, encausar con mayor acierto el diálogo de cara a obtener la información más pertinente para la investigación.

Uno de los cuidados que se ha de tener en el desarrollo de este tipo de entrevistas es la formación y preparación del entrevistador, pues no se trata de seguir una rutina pregunta-respuesta que parece una empresa nada difícil,

sino, precisamente, se ha de poseer un conocimiento claro sobre el tema de la entrevista, así como del tipo de información que se pretende conseguir, razón por la cual, el entrevistador ha de manejar con experticia el desarrollo del diálogo, de modo que las preguntas, las aclaraciones, las afirmaciones y hasta algún tipo de confrontación se orienten a la consecución de la información más acertada, por tanto, “para este tipo de entrevista, el entrevistador también tiene trazado un plan de desarrollo, pero con más libertad de acción y mayor agilidad” (Acevedo y López, 1992, p. 29).

Puede suceder que en algún momento de la entrevista, los testimonios del entrevistado se desvíen por temas paralelos, no sean lo suficientemente claros o se consideren insuficientes. El entrevistador ha de tener la capacidad necesaria para percibir este tipo de situaciones con el fin de reformular nuevas preguntas, expresar algún tipo de afirmación sobre lo dicho, utilizando cuestionamientos que confronten o pidan algún tipo de aclaración, en últimas, “se trata sobre todo de evitar respuestas simples y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación. Formular preguntas y lanzar sondas para conseguir buenas respuestas es todo un arte” (Stake, 1998, p. 64). En todo caso, y con el objetivo de garantizar un óptimo uso de este instrumento, se aconseja realizar pruebas piloto que permitan evidenciar vacíos y detectar falencias de cara a la puesta en marcha de la entrevista oficial.

Entrevista de grupo focal

Para el caso de la presente investigación, se utilizarán dos entrevistas de grupo focal: una con siete estudiantes del colegio Agustiniانو Norte y otra con siete estudiantes del Instituto San Bernardo de La Salle. Cada una de estas se desarrollará en tres sesiones. Se ha optado por este instrumento, ya que permite establecer una representación colectiva sobre lo que sucede en un escenario más amplio como sería el caso de las instituciones educativas mencionadas; haciendo uso de percepciones, imágenes, lugares y experiencias comunes, los participantes pueden construir una comprensión sobre el tema indagado y, por tanto, brindar una información más precisa, acertada y elaborada al equipo investigador. Siendo así, “la primera característica, que se evidencia de este medio de recolección de información, es su carácter colectivo, que contrasta

con la singularidad personal de la entrevista en profundidad" (Sandoval, 1996, p. 145). El adjetivo *focal* se refiere a la direccionalidad que se le da a este tipo de entrevista sobre una temática específica, así como a las características que han de identificar a los sujetos que conformarán dichos grupos, los cuales se seleccionan con intencionalidades clara dirigidas a la consecución de los objetivos del estudio. Sandoval ilustra este hecho:

Recibe su denominación de *focal* por lo menos en dos sentidos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica, por lo general entre seis y ocho (Sandoval, 1996, p. 145).

Ahora, la dinámica de la entrevista se establece a través de un diálogo semiestructurado en el cual hay un moderador que hace las veces de entrevistador, y unos participantes que cumplen el papel de entrevistados. El moderador tiene la tarea de dirigir la entrevista a partir de preguntas abiertas o del planteamiento de situaciones relacionadas con el tema indagado, buscando que se genere un diálogo abierto y discusión entre los participantes. Según Sandoval, "el grupo focal es semiestructurado y, al igual que otras estrategias de investigación cualitativa, va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigativo" (Sandoval, 1996, p. 146). La riqueza del grupo focal estriba en que los participantes construyen comprensiones comunes sobre las temáticas planteadas, razón por la cual, no se trata de que el moderador formule algún tipo de pregunta y alguno de los participantes le responda directamente, por el contrario, consiste en el planteamiento de interrogantes, situaciones, casos, temáticas o afirmaciones que generen algún tipo de discusión entre los participantes, lo cual puede ocasionar opiniones encontradas, así como acuerdos, pero que en cualquiera de los casos, le permiten al investigador recoger una información valiosa para el desarrollo de su proyecto.

De acuerdo con Merton, citado por Sandoval, existen cuatro criterios para orientar las entrevistas de grupo focal en forma efectiva: "Cubrir un rango máximo de tópicos relevantes. Proveer datos lo más específico posibles. Promover

la interacción que explore los sentimientos de los participantes con una cierta profundidad. Tener en cuenta el contexto personal que los participantes usan para generar sus respuestas al tópico explorado” (1996, p. 146).

Una de las diferencias entre la entrevista personal semiestructurada y el grupo focal, además de la evidente distinción (personal-colectiva), estriba en que los participantes del grupo focal pueden enriquecer sus opiniones en la medida en que escuchan la opinión de los otros, lo cual permite una construcción, si se quiere, académica y colegiada, sobre la temática indagada. Al igual que en la entrevista semiestructurada, el moderador tiene la misión de focalizar la discusión entre los participantes, de modo que no se aleje del tema de estudio, para lo cual puede hacer uso de preguntas, aclaraciones, confrontaciones entre planteamientos, citación de experiencias y situaciones, en últimas, participa también de un diálogo abierto en el que todos se sienten cómodos y libres para manifestar sus puntos de vista.

Digitación de la información

Basados en los aportes del hermano Cristian James Díaz Mesa, se utilizó un formato que describe la sesión sobre la cual se estaba trabajando, identificada esta con un código interno para el grupo de investigadores que referencia la institución, el tipo de población que se está encuestando (maestro, estudiante o directivo) y el número de la sesión. Asimismo, se discrimina en dicho formato las referencias utilizadas para representar en la transcripción de los relatos cada uno de los protagonistas que intervienen en la discusión del grupo focal y la respectiva numeración de los renglones (tabla I).

El proceso de digitación descrito y reflejado en la tabla I se aplica a cada uno de los sujetos abordados, independientemente de si el instrumento de recolección de información está en términos de entrevista personal semiestructurada o de grupo focal.

Tabla 1.

Sesión I estudiantes San Bernardo

Entrevistador:	(E1) Investigador	Código:
Entrevistados:	(E2) Estudiante 1	ISB-E-01
	(E3) Estudiante 2	
	(E4) Estudiante 3	
	(E5) Estudiante 4	
	(E6) Estudiante 5	
	(E7) Estudiante 6	
	(E8) Estudiante 7	
1	E1: _____	
2	_____	
3	_____	
4	E2: _____	
5	_____	
6	_____	
7	E6: _____	
8	_____	
9	_____	
10	_____	

Fuente: elaboración propia.

Plan de análisis

Topicalización individual

La primera fase de análisis es la topicalización individual. En esta se retoman cada uno de los soportes empíricos (testimonios de los entrevistados) para evidenciar los temas, subtemas y tendencias presentes en cada uno. El criterio que se tiene en cuenta para esta tarea, tiene que ver con el discernimiento del entrevistador para establecer núcleos de reflexión relacionados con el tema del proyecto. En seguida, se procede a leer los relatos con ayuda de algún tipo de teoría, la cual puede ser la previamente construida u otra que sea necesario incorporar, dependiendo de las exigencias de comprensión que suscitan los relatos. Este proceso, si se quiere, de interpretación, se realiza a partir de las convergencias y divergencias que se dan entre los datos y la teoría con el fin de llegar a conclusiones (tabla 2).

Tabla 2.
 Sesión I : estudiantes Agustiniانو

Temas	Subtemas	Tendencias	SopORTE empírico	SopORTE teórico	Convergencias	Divergencias	Conclusiones
Subjetividad	Formación para la uniformidad Reproducción de sistemas establecidos	Existe un afán formativo por la uniformidad y la violación de la subjetividad del estudiante.	"Para que haya como una formación y que todos salgan siendo personas del común, para que todos sean como cuadrículados, como iguales" (CAN-E-01, r: 55-56)	"[...] la educación sirve a menudo, muy a menudo, para silenciar más que para capacitar" (Giroux, 1992, p. 30).	La educación opaca la subjetividad del estudiante y coarta sus intereses. De este modo, la formación se convierte en un agente troquelador de mentes que han de pensar de acuerdo con un sistema estipulado.	Giroux habla de una educación que silencia, el sujeto entrevistado hace énfasis en una formación que es uniforme.	La resignificación de la subjetividad de la persona como sentido ético-moral de la participación de los jóvenes en la escuela está relacionada con una formación que no pretende troquelar formas de pensamiento uniformes, sino que respeta el sentir y pensar de cada cual.

Fuente: elaboración propia.

Triangulación por investigador

Una vez desarrollada la topicalización individual descrita en el punto anterior, y con el fin de lograr mayor objetividad en la depuración y análisis de la información, se procede a intercambiar los soportes empíricos entre los miembros del equipo investigador para que cada uno vuelva a realizar el proceso de topicalización y así confrontar hallazgos entre investigadores. De este modo se pueden construir conclusiones más acertadas y menos viciadas por percepciones particulares (tabla 3).

Tabla 3.

Sesión I: estudiantes Agustiniانو

Temas	Subtemas	Tendencias	Soporte empírico
Normatividad	Restricciones	Limitaciones de acuerdo con las necesidades de la institución	“Yo pienso que no hay una restricción que no sea la normal, pues estamos en un ambiente estudiantil y en esto debemos tener un buen lenguaje, entonces no hay así unas restricciones, pues sí hay unas restricciones que están en lo normal que debemos tener en el colegio” (CAN-E-01, rr. 39-42).
Libertad	Libre expresión	Restricciones en cuanto a presentación personal	“Es nula, para nosotros es nula. En el colegio no hay libertad de expresión, o sea uno tiene que tener un corte, uno no puede traerse por decirlo, está a la moda el pantalón entubado. O sea nos restringen cada vez más y más hasta reprimimos, o sea no hay libertad de expresión en este colegio” (CAN-E-01, rr. 47-50).
Adiestramiento	Educación en la uniformidad	Formación de seres iguales	“Para que haya como una formación y que todos salgan siendo personas del común, para que todos sean como cuadriculados, como iguales” (CAN-E-01, rr. 55-56).

Fuente: elaboración propia.

Análisis por intencionalidad del enunciado

En este paso del análisis se procede a examinar los enunciados más sobresalientes de la información recogida de acuerdo con su intencionalidad. Para ello, se desarrollan tres momentos: en primer lugar, se establece la estructura del enunciado; posteriormente, se mira la intencionalidad propiamente dicha; y se finaliza relacionando la intencionalidad del enunciado con la pregunta de investigación del proyecto (tabla 4).

Tabla 4.
 Sesión 1: estudiantes Agustiniانو

Nivel 1: estructura del enunciado	Nivel 2: intencionalidad del enunciado	Nivel 3: relación del enunciado con la pregunta central	Soporte empírico
Se caracterizan las restricciones como algo normal. Se ejemplifican las restricciones en términos de un buen lenguaje.	El joven encuestado ve las restricciones de su institución dentro de un margen normal poniendo como ejemplo un buen lenguaje.	Existen restricciones dentro de la escuela que no afectan el nivel de participación de los jóvenes.	"Yo pienso que no hay una restricción que no sea la normal, pues estamos en un ambiente estudiantil y en esto debemos tener un buen lenguaje, entonces no hay así unas restricciones, pues sí hay unas restricciones que están en lo normal que debemos tener en el colegio" (CAN-E-01, rr. 39-42).

Fuente: elaboración propia.

Construcción categorial desde los actores en relación con los objetivos de la investigación

Los tres momentos anteriores da una mirada específica de los testimonios en relación con el tema del proyecto. Ya para esta etapa del análisis, se interpretan los hallazgos hasta ahora establecidos en función de los objetivos específicos de la investigación de un modo más articulador y generalizado. En consecuencia, se va depurando y encausando la información para dar respuesta a la pretensión de la investigación (tabla 5).

Construcción categorial desde los tres actores en respuesta a la pregunta de investigación

Después de todo este proceso de análisis se procede a un replanteamiento de la literatura establecida, debido a que de la experiencia emergen nuevas categorías que hacen necesario establecer y formular un nuevo marco conceptual que sirva de apoyo para la comprensión de estas. Posteriormente se sistematiza una nueva categorización teórico-empírica a partir de la comparación de testimonios dados por estudiantes, maestros y directivos, en cuanto a lo político y a lo moral, de cara a la redacción del documento final sobre hallazgos empíricos y su posterior discusión con los referentes conceptuales establecidos. A este proceso se le dio el nombre de *matriz de análisis de testimonios políticos y morales* (tabla 6).

Tabla 5.
 Cuadro estudiantes

Objetivos específicos	Procedimiento	Temas de las entrevistas	Categorías	Subtemas	Tendencias	Testimonios
Identificar y describir los criterios morales que fundamentan la participación de los jóvenes en la escuela.	Se realizaron dos grupos de discusión de siete estudiantes cada uno, desarrollados en tres sesiones.	Cumplimiento del Manual de Convivencia Relación con la coordinación	Normatividad	Manejo del poder Los intereses que dinamizan la normatividad	Los jóvenes no son tenidos en cuenta en la renovación de la normatividad, por lo tanto, se convierten en cumplidores de una normatividad que no comparten. Creación de hábitos	"La verdad lo que nos pasa a nosotros desde primero que estoy acá es que nunca he sabido como interferir en la elaboración o modificación del Manual de Convivencia, lo que ha pasado es que cada año o cuando se da una reforma se dice vea se reformó esto así que ya no va hacer así si no "asa", no nos dicen como no nos especifican o nos publican en algún lado vea va haber una reunión, ustedes pueden ir presentes, pueden elegir un representante o algo que exista allí, sino que es un consenso muy cerrado en el cual se toman las decisiones y cuando llega a nosotros es la decisión que ya está hecha, está estipulada
		Autonomía en la escuela		La aceptación de la normatividad La normatividad permite la creación de hábitos en la persona. La norma tiene impacto en el futuro Observador del alumno	La norma se convierte en un medio de presión que niega la posibilidad de establecer acuerdos. Existen restricciones dentro de la escuela que no afectan el nivel de participación de los jóvenes. Existe una violación de la norma respecto a lo que está consignado en el Manual de Convivencia,	
				Flexibilidad de la norma		

Objetivos específicos	Procedimiento	Temas de las entrevistas	Categorías	Subtemas	Tendencias	Testimonios
					<p>lo que genera una inquietud frente a los espacios de discusión y participación para menguar algunas transgresiones a lo que ya está escrito. No es posible la participación en la toma de decisiones pues las razones de la normatividad superan sus posibilidades de ser oídas por un estudiante.</p> <p>No es posible educar en la participación cuando el uso de la norma no es el resultado de una concientización de las personas en un contexto.</p>	<p>y no hay forma de que podamos protestar o decir no me parece" (CAN-E-02, rr. 184-191).</p> <p>"Pues de una manera más personal el colegio lo que intenta es crear hábitos para su futuro, el día de mañana si digamos en su institución que usted eligió no dejar tener el pelo largo el día de mañana cuando usted emprenda una carrera universitaria y a su vez un trabajo y le exijan por norma el corte de cabello y la presentación personal, tal vez de modo personal a usted no le va a gustar cortarse el pelo, entonces lo que el colegio quiere hacer es crear un hábito para su futuro." (ISB-E-01, r. 41)</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.
 Matriz de análisis de testimonios políticos y morales

Categoría política	Estudiantes	Maestros	Directivos
Deliberación y consenso para la toma de decisiones	<p>"Pues yo pienso que este Manual de Convivencia solo lo hacen los profesores y el rector, y pues, no invitan a los estudiantes que son los más implicados en este Manual de Convivencia, y pues no nos dejan opinar sobre eso, sino que solamente ellos son los que deciden sobre este tema" (CAN-E-01, rr. 90-93).</p> <p>"Si la verdad yo solo siento que a nosotros como estudiantes nos informan mas no podemos hacer un gran cambio sobre eso entonces no tenemos mucha voz" (CAN-E-02, rr. 136-137).</p> <p>"Además el nombre lo dice es un concejo, los docentes se reúnen y debaten una idea dan sus opiniones porque sí porque no pero al final la última palabra siempre la tiene el rector, él lo que hace ahí es escuchar cada persona y plantear su idea y soluciona partir de eso, entonces en última estancia es el rector o aconsejado por el Concejo Directivo y un segundo plano por el Concejo Académico también" (CAN-E-02, rr. 152-156).</p>	<p>"Si, haber, en la consolidación de ese Manual de Convivencia hay una convocatoria que hace el rector más o menos hacia septiembre u octubre, él hace una convocatoria pública en los diferentes medios, envían a diferentes instancias, envían, por ejemplo, a los coordinadores de departamento, al encargado del proyecto de democracia, para que esa persona divulgue y está invitando a que revise en el Manual y escriba qué falta y cómo se hace" (CAN-M-02, rr. 48-53).</p> <p>"Todos los años se realiza, a partir de esa, desde las sugerencias que recibe el padre de familia, estudiantes, docentes y el resto de personas del colegio, entonces él arma un documento junto con el abogado del colegio y después se lleva a Consejo Directivo que es en últimas quien aprueba o no aprueba las normas del Manual de Convivencia" (CAN-M-02, rr. 55-59).</p>	<p>"Habitualmente además pues ese día dos semanas antes se empiezan a generar los debates, hay debates televisados, hay debates cierto por cada uno de los niveles, los candidatos tienen la posibilidad de hacer su publicidad" (ISB-D-01, rr. 107-143).</p> <p>"De pronto yo diría que el vacío está un poco en la participación de los estudiantes, porque el personero y el presidente que hacen parte del Consejo Directivo esta allí para validar, cierto, las propuestas que se den para renovar el Manual de Convivencia, entonces cuando el Concejo Directivo se reúne para eso deben estar allí, el rector, el representante de la comunidad de los Hermanos de La Salle, representante de los estudiantes, personero y presidente, representante de los padres de familia, representante del sector productivo, los exalumnos y los representantes de los profesores (ISB-D-01, rr. 186-198).</p>

Fuente: elaboración propia.

Conclusión

La pregunta que tomó fuerza en un momento de la historia de la epistemología relacionada con la validez de los conocimientos hallados en las distintas porciones de la comunidad científica, y que perfilaba un discurso por la rigurosidad del método, acontece hoy con más fuerza en los procesos de investigación que se desarrollan en el campo educativo. Estructurar la metodología acertada para la consecución de los objetivos propuestos en una investigación, implica reconocer y construir una ruta epistemológica —existente u original— coherente con el objeto de estudio y los intereses del proyecto. Por tanto, es importante definir, estudiar, conocer y manejar el enfoque desde el cual se construye el trabajo —cualitativo/cuantitativo—, o si es mixto, cuál de los dos tiene la prioridad. Establecer el método más oportuno acorde con el enfoque precisado. Optar por los instrumentos para la recolección de la información más afines a las pretensiones del proyecto y, por último, optar y conocer la herramienta para el análisis de los datos.

Bibliografía

- Acevedo, A. y López, A. (1992). *El proceso de la entrevista. Concepto y modelos*. México: Limusa/Noriega.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Jaimés, C., Pulga, C. y Rivera, A. (2010). *Sentidos político-morales de la participación de los jóvenes en la escuela, una perspectiva desde los estudiantes, maestros y directivos del colegio Agustiniانو Norte y del Instituto San Bernardo de La Salle* (tesis de maestría inédita). Universidad De La Salle, Bogotá, Colombia.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. Universidad del Norte.
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos*, 186, 23-36.
- Villegas, L. (2009). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Valencia: Nau Llibres.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.