

Las dimensiones de análisis en el diseño cualitativo. Aportes desde la investigación de las políticas de formación docente continua

Lea Vezub

ORCID: 0000-0001-9880-176X

leitiv@gmail.com

IICE-Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de Moreno

Fecha de presentación: 01/11/2020

Fecha de aceptación: 11/12/2020

“En un momento en el que la teoría y la práctica parecen haberse divorciado dando lugar a frases jocosas pero dramáticamente realistas (como, por ejemplo, en la práctica la teoría es otra cosa), en el que el método científico reducido a una serie de pasos a modo de receta de cocina, ha sido extensamente criticado pero sin que se hayan desarrollado (o, en este caso, difundido) alternativas sólidas en las que sustentar las investigaciones (particularmente aquellas que involucran a la sociedad), el presente volumen tiene la virtud de exponer, con ejemplos reales obtenidos, gracias a numerosas investigaciones de campo, el vínculo entre las concepciones teóricas desarrolladas en el marco de la epistemología genética con respecto a la construcción del conocimiento y una metodología práctica de investigación para el estudio de los problemas que involucren a la sociedad” (Rolando García, 2007: 18)

Resumen

A partir de la experiencia en el desarrollo de la investigación educativa y de la formación de investigadores, el trabajo identifica una serie de problemas del campo y explicita ciertas prácticas metodológicas de la investigación cualitativa. En particular, se detiene en el papel clave que cumplen las dimensiones de análisis, tanto en las fases iniciales del diseño, como durante la elaboración de instrumentos, el análisis de datos y la publicación de resultados. Con el propósito de mostrar dichas operaciones que suelen quedar ocultas, o presentarse de manera poco precisa en las investigaciones; el artículo considera las decisiones tomadas en un proyecto en curso, referido a las políticas de formación docente continua en Argentina.

En el contexto de la expansión del campo académico de la investigación educativa en el país, se observa

—particularmente— en el área de la formación docente, trabajos diversos. Sin embargo, todavía son insuficientes los estudios sólidos y amplios con base empírica que justifiquen adecuadamente los procedimientos de obtención, de construcción de los datos y su conexión con las interpretaciones que sostienen. En función de lo señalado, el artículo se propone contribuir a fortalecer la rigurosidad y consistencia de la producción de conocimiento educativo, en particular, de los estudios empíricos sobre la formación docente.

Palabras clave: investigación empírica - investigación cualitativa - investigación educativa - formación continua

Abstract

Based on the experience in the development of educational research and the training of researchers, this paper identifies a series of problems in this academic field and makes explicit certain methodological practices of qualitative research.

In particular, the work focuses on the key role played by analysis dimensions, both in the initial design phases, as well as during instrument development, data analysis, and publication of results. With the purpose of showing such operations that usually remain hidden, or are presented inaccurately in investigations; this article considers the decisions made in an ongoing project, referring to the continuing teacher-training policies in Argentina.

In the context of the expansion of the academic field of educational research in the country, a diversity of works is particularly observed in the area of teacher training. However, there are still insufficient solid and extensive studies with an empirical base that adequately justify the procedures for obtaining and constructing the data and their connection with the interpretations they support. The article aims to contribute to strengthening the rigor and consistency of the production of educational knowledge, in particular, of empirical studies on teacher training.

Keys Words: empirical research - qualitative research - educational research - further training

I - La formación en la investigación educativa en Argentina

La preocupación por mejorar la investigación educativa en la Argentina no es algo nuevo. Hace tiempo Catalina Wainerman (1997) señalaba que la expansión observada en la enseñanza superior, en los programas de posgrado de las ciencias sociales, junto con la proliferación de jornadas dedicadas a exponer la tarea de investigación de los equipos, no se traducían en esfuerzos equivalentes de las instituciones universitarias. Según la autora, no se advertía dentro de la educación superior, y de las ciencias sociales argentinas, una preocupación auténtica por mejorar la producción científica, valorarla y construir modelos sólidos que permitan la formación de los nuevos investigadores de la mano de los más experimentados.

De manera más específica, al analizar el campo académico y la investigación en educación, se reconoce que, si bien en las últimas tres décadas este se ha expandido y especializado tanto en su base institucional, mediante la creación de nuevas universidades, centros de investigación y revistas; como a través de la producción de conocimiento (mayor cantidad de trabajos e investigaciones); su profesionalización todavía sigue siendo débil (Suasnábar 2018). Lo dicho se comprueba en el escaso número de investigadores del área de educación con formación de base en esta disciplina, que cada año se incorporan a la carrera científica del CONICET¹.

Asimismo, los cambios en la internacionalización del conocimiento llevaron a nuevas pautas de regulación sobre la profesión y el trabajo académico de las que no estuvieron exentas las carreras de Pedagogía. Entre las que se encuentran

¹ En el año 2019, de los 429 ingresos a la Carrera del Investigador Científico aprobados por el Directorio del CONICET en la modalidad General, uno solo pertenece a la disciplina de Educación con formación doctoral en dicha área. Hay siete ingresos aprobados por la comisión de Psicología y Ciencias de la Educación y seis corresponden a investigadores con formación en Psicología y temas de investigación en dicho campo. Atento a dicha problemática, en 2020 se conformó en dicho organismo la Red Disciplinar de Educación con el objetivo de analizar el estado de la investigación del área y fortalecerla. La iniciativa reúne a los/las investigadores destacados del CONICET para hacer un diagnóstico que identifique las líneas de trabajo claves, las áreas de vacancia y proponga un plan de fortalecimiento de la disciplina, recomendaciones con acciones de corto, mediano y largo plazo.

los sistemas de categorización de los docentes-investigadores universitarios, la evaluación por pares (Rovelli, 2011; Beigel y Bekerman, 2019), la indexación de las revistas académicas y la conformación de “circuitos y redes de consagración en las ciencias sociales y humanas”, los que se fueron constituyendo de manera compleja a través de la intersección de variables como la institución de origen, el dominio de una segunda lengua y la disciplina (Beigel, y Salatino, 2015). Los cambios ocurridos en la profesionalización académica de los docentes universitarios en el país, también dieron lugar al aumento de la oferta de posgrado, debido a los nuevos requerimientos de las titulaciones académicas de los profesores y la competitividad que se genera en las universidades entre los cuerpos académicos, ya sea para acceder a los concursos como para poder aspirar al financiamiento y las dedicaciones para la investigación, lo que ha generado nuevas prácticas institucionales y evaluativas (Centeno, 2017).

Las transformaciones mencionadas han puesto en evidencia que quienes han asumido funciones docentes en las universidades, tanto en el grado como en el posgrado, no siempre disponen de experiencia en investigación. Muchos profesores no están suficientemente preparados para desarrollar proyectos, acceder a fondos, participar de equipos y redes con otras universidades del país o del extranjero y asumir el desafío de formar a los nuevos investigadores del campo educativo en dichos saberes y prácticas. De manera concomitante, las intervenciones pedagógico-didácticas en las prácticas formativas a nivel de posgrado y las dificultades en la escritura de las tesis, han sido objetos poco analizados por la investigación educativa del país (Fernández Fastuca, 2018; Carlino, 2012), lo que también proporciona pocos indicios para quienes asumen esta tarea.

Lo mencionado hasta aquí muestra un conjunto de problemas que se concentran en la formación metodológica de las nuevas generaciones de investigadores, derivando en el reconocido fenómeno *all but desertation*. Es decir, los estudiantes de posgrado reúnen los créditos, cursan los seminarios y

requisitos, pero no obtienen el título, porque no llegan a la instancia final de la entrega y defensa de la tesis. Otras veces los problemas mencionados se observan, por ejemplo, en: el poco rigor científico de los trabajos de tesis, la exigua fundamentación metodológica, la escasa base empírica de las argumentaciones teóricas, las débiles interpretaciones que estas sostienen o las dificultades para encuadrar los objetos de la investigación en las tradiciones que las preceden.

Al respecto, la elaboración de una tesis de posgrado supone para los maestrandos y doctorandos, adentrarse en una nueva cultura académica, aprender las pautas discursivas y cognitivas de los géneros académicos. Esto implica, lograr un "...posicionamiento enunciativo de quien se inicia en la investigación: de consumidor a productor de conocimiento, de lector de las publicaciones de otros a autor que argumenta a favor de su tesis (o postura) emergente de su propia investigación" (Arnoux *et al.*, 2004: 8). En este proceso, el acompañamiento, las retroalimentaciones de los directores, comentaristas, especialistas y evaluadores externos frente a las sucesivas versiones de los planes y escritura de los capítulos de las tesis son indispensables, al igual que los espacios de escucha y deliberación entre pares para mejorar la producción, la calidad y consistencia de los escritos y resultados. Para ello, es preciso realizar un trabajo sistemático en momentos y sobre componentes clave del diseño que proporcionen rigor a la investigación. De lo contrario, las dificultades se acumulan a lo largo del proceso investigativo y resultan difíciles de salvar luego, durante el análisis de los datos y al formular el plan de escritura de la tesis.

En síntesis, parece necesario avanzar en la formulación de las estrategias de enseñanza y transmisión de las prácticas de investigación en los seminarios metodológicos, con el fin de mejorar las intervenciones que se realizan en los talleres de tesis de los posgrados y en las materias de metodología, en el grado. Se trata de analizar y enunciar más detenidamente la denominada "trastienda de la investigación", los "trucos del oficio", la

“artesanía de la investigación” con el objetivo de transmitirlos a quienes se inician en la profesión académica.

Este artículo pretende aportar en este sentido. En el siguiente apartado se expone la concepción metodológica que sustenta la investigación educativa que desarrollamos y transmitimos al formar investigadores, desde las primeras aproximaciones, hasta las tutorías de tesis. Asimismo, se mencionan dificultades que surgen en la apropiación de dicha metodología y las estrategias que se pueden desarrollar en los cursos. En la sección III se muestran las decisiones metodológicas de un estudio en curso, sobre las políticas de formación continua en la Argentina, con el propósito de destacar el papel otorgado a las dimensiones de análisis y mostrar la aludida trastienda de la investigación.

II - Principios metodológicos para la formación en la investigación

A continuación, se mencionan cuatro principios que, entre otros, constituyen el entramado metodológico que vertebra el proceso de la investigación cualitativa y que a su vez son el punto de partida para la trasmisión del oficio y de la práctica de la investigación educativa.

1. Las decisiones metodológicas nunca son sólo metodológicas, sino teórico-metodológicas.
2. La investigación es una práctica. No se aprende a investigar a través de la lectura de los manuales, textos o artículos metodológicos.
3. La investigación cualitativa se asienta en la rigurosidad (lógica, teórica y empírica).
4. La investigación cualitativa es multimetódica. Puede incluir también técnicas cuantitativas, lo cual no significa adherir a una epistemología positivista. Es preciso mejorar la complementariedad de los métodos cualitativos y cuantitativos en los estudios

en educación.

Estos cuatro puntos de partida dan consistencia epistémica a los diseños, a los procesos analítico-interpretativos y a los resultados que se obtienen. Por otra parte, su comprensión y aprendizaje resultan de una aproximación sucesiva, que suele ser difusa al comienzo, para quienes se inician en la investigación. Se trata, por lo tanto, de incorporarlos de manera progresiva, mediante distintas estrategias con los estudiantes y tesisistas. En esta ocasión, por razones de espacio y profundidad, nos detendremos sólo en los tres primeros.

Una perspectiva no instrumental del método

Diversos autores han planteado la imposibilidad de disociar las decisiones metodológicas de las teóricas en la investigación (Bourdieu y Wacquant, 1995; Minayo, 2009; Buenfil Burgos, 2011; Rockwell, 2009). La dificultad que se presenta es cómo traducir y explicar este principio, que los investigadores experimentados tienen incorporado, pero que generalmente permanece invisible aun en sus propias investigaciones, en claves prácticas. ¿Qué significa que la metodología es indisociable y que está íntimamente vinculada e incluso deriva de la teoría?

En una primera aproximación conceptual diremos que existe una dependencia del método respecto de la definición del problema, de las preguntas de investigación y, en consecuencia, del nivel teórico (Maxwell, 1996; Hammersley y Atkinson, 1994). En el proceso de selección de métodos, de construcción de instrumentos y de recolección de datos interviene la teoría. La metodología no está constituida solo por las estrategias de recolección de información, sino que constituye un conjunto articulado entre el problema, la teoría, los supuestos e interrogantes que se formulan acerca del objeto y la perspectiva de abordaje que el investigador construye para aprehender dicha realidad de estudio. La forma de definir el problema tiene implicancias, por ejemplo, en la selección de las unidades de análisis, en el corpus, material que se recogerá y en los

criterios para seleccionar la fuente de información, así como los lugares en donde se llevará el trabajo de campo.

Al adentrarnos en su definición, entendemos a la metodología como un entramado en el que se articulan los cuatro dominios de la investigación: ontológico, epistemológico, heurístico y teórico². El dominio ontológico se refiere a los fenómenos y objetos estudiados, a la manera de definirlos, concebirlos, problematizarlos. El dominio teórico permite reconocer dentro de la investigación el entramado conceptual, las nociones y referencias teóricas desde las que se analiza la base empírica. El dominio heurístico —comúnmente entendido como el componente metodológico— consiste en los métodos, instrumentos, técnicas de muestreo, recolección, los procedimientos de análisis de la información que permiten plantear problemas y validar el conocimiento. Por último, el dominio epistemológico se refiere al posicionamiento del investigador en su campo, incluye “la reflexividad”, las relaciones que se establecen entre sujeto-objeto de investigación, las finalidades que persigue la investigación científica y el tipo de articulaciones entre la realidad estudiada, la sociedad y las prácticas educativas (en sentido amplio), el vínculo conocimiento producido y su transformación.

Se trata de superar la visión instrumental del método, a través de una continua interacción y articulación de tres segmentos: la base ontológica de los fenómenos estudiados, el problema y los objetivos de la investigación; la teoría, los métodos y las estrategias de recolección, el trabajo de campo y; el análisis de la información. La metodología es un conjunto articulado de herramientas e instrumentos para pensar la realidad desde problemas relevantes y construir los procedimientos que conduzcan a su comprensión dinámica en su contexto histórico, social, cultural y político (Cf. Espina Prieto, 2007). Se ha empleado la noción de “circularidad dialéctica” para referirse

² Este esquema de análisis de la investigación socioeducativa es una elaboración personal que recupera en parte las nociones de Rolando García (1997) y Piaget (1967) referidas al sistema de las ciencias. Para Piaget el término ciencia abarca cuatro dominios o niveles, en cada uno de ellos las disciplinas se relacionan entre sí de manera diferente: material; conceptual; epistemológico interno y; dominio epistemológico derivado.

a los procesos de la investigación etnográfica y cualitativa, que vinculan el problema, con la teoría y el método, dando cuenta de la mutua interdependencia y recursividad que existe entre el trabajo teórico y el metodológico en las diversas fases de recolección de los datos y de análisis de la base empírica (Achilli, 1990).

Figura 1: La circularidad dialéctica en la investigación cualitativa



Fuente: elaboración propia

La metodología no se reduce a las estrategias de recolección de información y a su tratamiento, procesamiento analítico, sino que involucra a la dimensión teórica-epistemológica y conceptual desde la que se construye el problema, se interpela y analiza la realidad. También está formada por el corpus del referente empírico documentado, con los diferentes materiales y soportes en los cuales ha sido recogido y, las preguntas del investigador (Buenfil Burgos, 2011). Esta perspectiva

epistemológica crítica y ecléctica apunta a evitar tanto el endiosamiento teórico, como la reificación de la realidad empírica:

“...porque en el primer caso existe un menosprecio por la dinámica de los hechos; y en el segundo, se concretiza una reducción de la verdad a la dimensión de los acontecimientos localizados. La excesiva teorización y la improvisación de instrumentos para abordar la realidad, provenientes de una perspectiva poco heurística, producen divagaciones abstractas, impresionistas y poco precisas con relación al objeto de estudio” (Minayo, 2009: 37).

De manera práctica, esta concepción metodológica supone la realización de procedimientos en los que no siempre se detienen quienes se inician en la investigación. Los capítulos metodológicos de las tesis y los trabajos de los jóvenes investigadores suelen presentar breves párrafos sobre las decisiones que tomaron. En general no hay menciones a la perspectiva teórico-epistemológica del trabajo y el apartado metodológico se reduce a la enunciación de las técnicas de recolección de información y los criterios de la muestra; los que además tienen una escasa conexión con el problema, los interrogantes, supuestos o hipótesis de la investigación.

Por ello, en primer lugar, dado que las decisiones metodológicas están enraizadas en la epistemología, en un paradigma (en sentido amplio), en tradiciones, corrientes de pensamiento e investigación, es necesario brindar dichas fundamentaciones, tanto en los diseños como en los resultados. Las consideraciones teórico-metodológicas y la perspectiva de investigación asumidas deben formularse con claridad. Esto permite entender cómo los investigadores se posicionan en relación con su campo de saber, con sus objetos particulares de indagación y proporciona una parte de lo que entendemos por el rigor en la investigación cualitativa.

Para poder establecer estas conexiones teórico-metodológicas, el posicionamiento y la perspectiva de la investigación, un ejercicio útil con los investigadores en formación es orientarlos en la enunciación de los presupuestos desde los

cuales piensan el problema, pedirles que analicen aquellos que pueden obturar la mirada; confrontar sus supuestos con los de otros. Para luego formular los interrogantes acerca de lo que se va a analizar y pensar cuáles serían las estrategias más adecuadas, las fuentes de información pertinentes en las que recoger datos que permitan encontrar material suficiente para producir conocimiento en torno de esas preguntas.

En segundo lugar, es importante justificar por qué ese abordaje, método e instrumentos resultan apropiados al objeto, problema y recorte de investigación que se ha definido en el planteo, formulación previa del problema y de los antecedentes. En tercer lugar, conviene definir con claridad, mediante dimensiones, los aspectos del problema, corroborar que estas guarden coherencia y se correlacionen adecuadamente con los objetivos. Es decir que permitan su logro, la obtención del conocimiento de la realidad, esclarecimiento del problema propuesto.

La investigación como práctica

La investigación es un oficio, una habilidad —más o menos sofisticada— pero como toda práctica requiere ser ejercitada, entrenada, para ser aprendida, incorporada y perfeccionada. Por ello es importante que los estudiantes realicen diferentes actividades, que experimenten tareas de campo, participen del análisis de material empírico ya recogido, del análisis de fuentes documentales, ejerciten procedimientos de categorización, que se integren a investigaciones en curso. También pueden elaborar un diseño, llevarlo a cabo o, de manera más modesta, analizar proyectos y diseños de otros. Este conjunto de actividades les brinda la posibilidad de aprender y aproximarse a diferentes componentes y fases del proceso de investigación.

Existen distintas maneras de organizar los cursos, talleres y seminarios de metodología. Las nociones teórico-metodológicas básicas, junto con las discusiones epistemológicas, son imprescindible para brindar el marco conceptual de la investigación en virtud de lo señalado y, deben estar no solo al inicio, sino acompañar todo el curso.

Pero llegado a un punto, es preciso poner en práctica y ejercitar las diferentes instancias de la investigación para aprehender el oficio: desde la formulación de un plan, hasta la comunicación/publicación de los resultados.

Hay múltiples estrategias a utilizar. Su elección varía según se trate de estudiantes de grado o posgrado y de acuerdo con el lugar que ocupan los cursos en los planes de estudio. En general, son pocas las oportunidades para integrar equipos de investigación, pero los estudiantes pueden formar grupos para realizar ejercicios prácticos —durante los seminarios metodológicos/talleres de tesis— con el objetivo de aproximarse al trabajo de campo, generar un espacio de intercambio y análisis de sus producciones. Una alternativa, para lograr instancias de investigación entre los estudiantes —particularmente en el grado— es que los profesores acuerden con ellos unas pocas líneas o temáticas comunes de investigación, que sean las mismas para todo el grupo. De esta manera pueden concentrarse y generar diálogos fructíferos entre los estudiantes, intercambiar antecedentes, instrumentos, recortar dimensiones y subdimensiones, focalizar las retroalimentaciones dadas dentro de un mismo campo problemático, concentrarse en áreas delimitadas de estudios.

La lectura crítica de resultados de investigación, publicaciones (nacionales, regionales e internacionales), desde claves interpretativas del diseño/plan de investigación de los artículos científicos, es un gran ejercicio formativo. Al reconstruir los diversos componentes del plan de investigación, que a veces no han sido enunciados o del todo desarrollados en la publicación, los estudiantes analizan las decisiones que tomaron, que desecharon o que pudieron haber tomado los investigadores, durante el proceso. La lectura crítica del artículo científico es además una práctica habitual para los investigadores veteranos, que realizamos todos los días y nunca abandonamos; entrenarse en ella resulta fundamental.

La rigurosidad en la investigación cualitativa

La investigación educativa cualitativa debe ser rigurosa, de lo contrario, renunciaríamos a toda pretensión científica (Oliver de Sardan, 2018). Aun cuando dicho rigor deba plantearse solo como una aproximación y plausibilidad; lejos de la idea de verdad y objetividad del positivismo. Para el autor, la búsqueda de la rigurosidad debe darse en los tres niveles: lógico, no se puede afirmar una cosa y su contrario; argumentativo, el texto debe tratar de convencer; y teórica, los enunciados deben tener lugar en un debate erudito.

Sobre este último punto, es fundamental inscribir el tema, objeto de la tesis en el campo de estudio más amplio, área problemática y tradición al cual pertenece. Este aspecto muchas veces es desatendido al comunicar los avances de la investigación y los informes de tesis y no se delimita con claridad el campo y la tradición. Se trata de ubicar el propio trabajo, objeto de análisis y problemática en las comunidades discursivas y de investigación. De este modo, la temática de estudio encuentra, por una parte, los antecedentes que la precedieron, pero por la otra parte, se sitúa en un recorrido.

Dicha inscripción consiste en analizar y cómo el tema de estudio ha sido abordado, en el contexto de qué tradición, qué continuidades o rupturas han marcado la evolución de dicho campo; señalar perspectivas de abordaje, líneas de investigación, metodologías, preguntas que fueron una tendencia en un periodo o que produjeron un cambio de rumbo en la producción del conocimiento.

Por último, para terminar de precisar a qué nos referimos con la rigurosidad en la investigación cualitativa recuperamos el aporte de Rolando García (2007) —epistemólogo piagetiano— quien ha señalado con agudeza que una posición antiempírica no significa antiempírica. Esto conduce por una parte a la idea de revalorizar la base empírica de la investigación educativa, muchas veces desdeñada, y por otra parte a evitar lo que se denomina como los riesgos de la “sobreinterpretación”

en las ciencias sociales y antropológicas (Bernard Lahire, 2006; Oliver de Sardán, 2018):

“Tanto en los coloquios a los que asistimos como al escuchar el discurso corriente de los investigadores en ciencias sociales, parecería que en materia de interpretaciones, pasara lo mismo que con los gustos, es decir que cada cual pudiera reivindicar el derecho a tener su propia interpretación del mundo social y que esa interpretación personal no pudiera discutirse. Y que aquel que pretendiera examinar el valor heurístico o la legitimidad empírica de una interpretación fuera un enemigo de la democracia interpretativa y de los derechos fundamentales del hombre de ciencia para proponer su propia interpretación” (Lahire, 2006: 41).

Dichas sobreinterpretaciones se producen, por ejemplo, cuando hay desfases entre la base empírica y el dominio teórico, es decir las interpretaciones no se apoyan en las evidencias de los datos y del corpus recogido. Cuando los datos de la realidad han sido escogidos a modo de ilustraciones o evocaciones empíricas de actualidad y no responden a una construcción fundada metodológica y teóricamente controlada. También cuando los datos que se mencionan para apoyar las interpretaciones no conforman un corpus, es decir se desconoce de qué manera han sido seleccionados, recogidos y analizados.

En ocasiones, quienes adoptan la investigación cualitativa, consideran que pueden realizar una investigación *laisse faire*, no metódica o asistemática. Confundiendo la flexibilidad del diseño cualitativo con la falta de método, de rigor científico, la ausencia de procedimientos y de reglas de validación propias de la comunidad y de esta perspectiva epistemológica³. Por ejemplo, algunos errores habituales de quienes recién se inician son: desestimar la base empírica o lo contrario, exagerarla y desatender la teoría; no dar cuenta de los modos de producción del corpus, no explicitar los procedimientos de análisis e interpretación de la información. Para evitar estas

3 Por ejemplo, Eliot Eisner (1998) al efectuar las críticas al objetivismo y a su pretendida neutralidad científica; propone formas alternativas de validación del conocimiento y criterios propios de la investigación cualitativa: la coherencia, el consenso y la utilidad instrumental.

dificultades, no debemos olvidar que las interpretaciones y argumentaciones que sostenemos son científicas, en tanto reúnan las siguientes características:

- Deben estar referidas a un corpus, a una base empírica.
- Los datos analizados tienen que fundamentarse teórica y metodológicamente. Hay que poder reconstruir las conexiones entre el dominio ontológico, teórico y heurístico.
- Justificar los criterios de que estos sean relevantes al problema.
- Identificar adecuadamente la procedencia de los datos, dónde y cuándo se recogieron, fechar y contextualizar el material de campo, las fuentes analizadas.
- El material analizado debe ser pertinente para responder a nuestras preguntas y objetivos de investigación.

Un requisito ineludible del trabajo interpretativo en las ciencias sociales para dotarlas de rigor es que se enuncien los procedimientos de análisis, los “modos de fabricación de los resultados” y que se explique el lugar que ocupan los fenómenos que se describen o singularizan en la variación o dispersión de las escenas observadas (Lahire, 2006).

III - Las dimensiones en la investigación de las políticas de formación continua

El proyecto en curso⁴ investiga la política de formación continua en Argentina a partir de la implementación del Programa Nacional de Formación Permanente (creado por Res. CFE N° 201/13) en diferentes jurisdicciones del país y, los cambios ocurridos en el periodo 2016-2019 durante el gobierno

⁴ Se trata de una investigación de la que participan varios equipos con el mismo diseño, bajo la Dirección general de la autora y que articula el trabajo de las siguientes instituciones y proyectos: UBACYT 2020, Políticas de formación continua e identidades de los profesores en escenarios de transformación de la educación secundaria, Lea Vezub (Dir.); IICE, FFyL UBA; Proyecto PICyDT 2018, Ser profesor y director en escuelas secundarias de Moreno: un análisis de las identidades profesionales y la formación docente continua, Lea Vezub (Dir.) UNM; “Las políticas de formación docente continua en el nivel secundario de la provincia de Santa Fe, Maricel Lederhos (Dir.), UCSF; Las políticas de formación docente continua y la transformación de la escuela secundaria rionegrina, Victoria Zanon (Coord.), UNRN.

de Cambiemos. Se propone analizar las tensiones, rupturas, continuidades y nuevos sentidos que se construyen en las identidades profesionales y el trabajo de los profesores en escenarios de transformación de la escuela secundaria. En dicho contexto se pregunta por el desarrollo profesional de los docentes. ¿El Programa se constituye en un espacio de reflexión de las identidades profesionales y de formación para enfrentar los desafíos de la escolaridad de los adolescentes y, los cambios en la enseñanza y organización de este nivel educativo?

La investigación analiza el desarrollo del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la provincia de Buenos Aires, Santa Fe y Río Negro; las mediaciones, adecuaciones políticas, técnico-pedagógico realizadas y el papel de los equipos técnicos y directivos en la organización de los dispositivos de formación. De este modo, el proyecto transita en torno a tres ejes y campos teóricos: las políticas y programas de formación continua, las identidades profesionales docentes y las transformaciones del nivel secundario. Sus objetivos específicos son:

1. Establecer las mediaciones que realizan los equipos técnicos provinciales en la política de formación continua y caracterizar el papel de los directivos en la implementación de las acciones del PNFP en sus territorios/distritos/instituciones.
2. Analizar la valoración que directivos y profesores realizan del Programa y su contribución como espacio de reflexión de sus identidades profesionales.
3. Identificar rasgos y tendencias en las identidades profesionales en relación con sus dimensiones constitutivas y analizar el posicionamiento de los docentes frente a las reformas de la educación secundaria, las políticas y programas de formación continua.

Entre las primeras tareas, el equipo se abocó a revisar aportes teóricos y nuevos antecedentes para ajustar las dimensiones definidas en los proyectos presentados a las convocatorias de cada Universidad y programación científica.

Se elaboraron los instrumentos para comenzar la primera fase de trabajo de campo (entrevistas a funcionarios, equipos técnicos jurisdiccionales y capacitadores). Se procedió a relevar y analizar la normativa, documentación y materiales del PNFP a nivel nacional y jurisdiccional. Con estas fuentes y ampliación bibliográfica se realizó un análisis preliminar comparado de las estructuras de gobierno y la organización de la formación docente continua en las cuatro jurisdicciones estudiadas: CABA, provincia de Buenos Aires, Santa Fe y Río Negro (Vezub, Lederhos *et al.* 2020).

A continuación, se muestra el papel que tuvieron las dimensiones de análisis del proyecto en estas tareas. Las dimensiones que se plantearon, de manera inicial, para la investigación fueron las siguientes: (a) las orientaciones de las políticas y de los programas de la formación continua; (b) el papel de los equipos jurisdiccionales y de los directivos en la implementación del programa y; (c) las identidades de los profesores y valoración del PNFP.

Estas dimensiones de análisis —aunque posteriormente fueron ajustadas— funcionaron como organizadoras del marco, contexto teórico-conceptual y de la búsqueda de nuevos antecedentes bibliográficos sobre la temática. El equipo estructuró sus búsquedas en torno de cinco grandes categorías temáticas/conceptuales que como se puede apreciar están vinculadas a las tres dimensiones centrales y a los ejes enunciados que articulan el problema de investigación:

- Formación y desarrollo profesional docente.
- Identidad/identidad profesional docente.
- Directores y liderazgo pedagógico.
- Políticas de formación continua y modelos de desarrollo docente.
- Políticas de transformación de la secundaria.

La revisión de la literatura especializada nos condujo a comparar metodologías y considerar resultados de investigaciones que en otros países habían abordado el mismo campo de problemas. Entre estas identificamos el trabajo de Juan Manuel Escudero y equipo en España (2017) que parte de un problema y

concepción teórica similar (las dificultades de los docentes para enfrentar los desafíos de la profesión, la inclusión educativa, la diversidad social y cultural del alumnado). Analizamos con detenimiento su metodología, marco teórico y comparamos las dimensiones de su estudio con las nuestras. Encontramos varias similitudes, también niveles y recortes diferentes en el alcance de cada proyecto (ver ejemplo 1).

Ejemplo 1: Comparación de dimensiones de análisis en diferentes investigaciones

Investigación ESCUDERO y equipo (2017) Guarro y Pruaño (2017) España - 5 niveles/dimensiones	Investigación VEZUB y equipo Argentina - 3 dimensiones Niveles: nacional, jurisdiccional e institucional
Nivel 1: Estructuras políticas que definen las políticas del profesorado y de la formación continua. Finalidades –Modelos formativos y profesionales–	Orientaciones de las políticas y programas de la formación continua (contexto político); principios, objetivos; articulaciones nación/jurisdicciones
Nivel 2: Componentes de la formación Temáticas priorizadas Metodologías formativas	Subdimensión: enfoques, dispositivos y estrategias de formación. Contenidos y modalidades.
Nivel 3: Organización, apoyos y agentes	Papel de los equipos jurisdicciones y directivos (roles, figuras, responsabilidades, tareas) Organización territorial
Nivel 4: incidencia en el profesorado y en la enseñanza	Identidades profesionales Valoración de los aportes del programa a la práctica, al trabajo de los docentes, al cambio de las instituciones
Nivel 5: incidencia en el alumnado y en los aprendizajes	No se incluye

Al elaborar el instrumento también recurrimos a las dimensiones de análisis y a las preguntas de la investigación para dar consistencia al proyecto. De este modo, aseguramos que éste recoja información referida a los aspectos que nos propusimos indagar. Recordamos que las preguntas del instrumento, en caso de que se trate de un cuestionario o de entrevista, por ejemplo, no son las preguntas del investigador y que se requiere un arduo trabajo para encontrar el lenguaje y la secuencia adecuada. Según el actor y fuente al que está dirigido, utilizaremos todas, o algunas de las dimensiones.

Ejemplo 2: Uso de las dimensiones de análisis en la elaboración de los instrumentos - entrevista



Fuente: elaboración propia - Entrevista a Equipos Técnicos del Programa de Formación

En este caso, confeccionamos una entrevista semiestructurada para ser aplicada a equipos técnicos y funcionarios que participaron en la planificación y diseño del PNFP en su jurisdicción (ver Figura 2), priorizamos las primeras dos dimensiones del proyecto, dejando la indagación de las identidades profesionales para etapas posteriores del trabajo de campo (entrevistas a directores y profesores). Las dimensiones

permiten organizar los bloques temáticos de las entrevistas y los subtemas que comprende.

En síntesis, las dimensiones de análisis son los aspectos que se distinguen en el problema de investigación; aquellos que se recortan como focos y ejes de problematización y que a su vez funcionan para organizar, estructurar y vertebrar la práctica del investigador. Hemos visto que estas cumplen un rol central y lo ilustramos con ejemplos de nuestro trabajo de investigación. Las dimensiones atraviesan todo el proceso de investigación. Desde la formulación del plan, hasta la elaboración de los instrumentos y el análisis posterior, al permitir efectuar múltiples operaciones en el diseño y desarrollo del trabajo, tanto en el ajuste del objeto de estudio, como al recoger los datos, en la sistematización, agrupamiento, codificación e interpretación de la información, al elaborar categorías y organizar los resultados de lo que será publicado.

IV - Discusión

Como hemos sostenido al inicio, en la investigación cualitativa la elección del método y el análisis de la información no son procesos separados de la conceptualización del problema; tampoco suceden por fuera del trabajo de campo. Las dimensiones de análisis permiten efectuar lo que Hammersley y Atkinson (1994) denominan como “focalización progresiva”. Esto significa que a medida que avanza la investigación, el problema se clarifica, se desarrolla, se delimita y a veces se transforma. Pero, además, la focalización progresiva se mueve en un segundo sentido. Desde una intención primaria por describir la naturaleza de los fenómenos y procesos estudiados (dominio ontológico); luego, la investigación avanza hacia una preocupación por explicar, comprender, interpretar y establecer relaciones entre los objetos y realidades estudiadas (dominio teórico).

La formación en el campo de la investigación educativa es una tarea difícil que debe fortalecerse, tanto a nivel de grado como de posgrado. A veces predomina una perspectiva instrumental del método, que luego se refleja

en las producciones finales de los estudiantes y tesistas. Una de las estrategias es mejorar en los cursos y talleres de tesis, la articulación entre la formación teórico-epistemológica y la práctica, la actividad de la investigación propiamente dicha. La segunda estrategia, consiste en revalorizar la base empírica de las investigaciones y trabajar para evitar las sobreinterpretaciones, es decir, las contradicciones entre las referencias empíricas y las proposiciones teórico-interpretativas, para adecuar nuestra producción al rigor científico que el género nos exige.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1990). *Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), 1-16.
- [Beigel, F. y Bekerman, F. Coord. \(2019\). *Culturas evaluativas. Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina \(1993-2018\)*. Buenos Aires, Argentina: IEC, CONADU – CLACSO.](#)
- [Beigel, F. y Salatino, M. \(2015\). Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina. *Información, cultura y sociedad*, \(32\), 11-36.](#)
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, México: Grijalbo.
- Buenfil Burgos, R. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. España: Editorial Académica Española.

- Carlino, P. (2012). Helping doctoral students of Education to face writing an emotional challenge in identity transition, en Castelló, M. y Donahue, C. (eds.), *University writing: Selves and texts in Academic Societies*, 217-234. London, United Kingdom: Emerald Group Publishing.
- [Centeno, C. \(2017\). El estudio de la profesión académica universitaria en argentina. Estado de situación y perspectivas. Integración y conocimiento, 6\(2\), 226-255.](#)
- [Escudero Muñoz, J. M. \(2017\). La Formación Continua del Profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. Profesorado. 21 \(3\), 2 - 20.](#)
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Espina Prieto, M. (2007). Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 12(38), 29-43.
- Minayo de Souza, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- [Fernández Fastuca, L \(2018\). Pedagogía de la formación doctoral. Buenos Aires, Argentina: Teseo.](#)
- García, Rolando (2007). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Gorostiaga, J., Funes, M. y Cueli, F. (2018). Las revistas académicas entre la supervivencia y la consolidación. En J. Gorostiaga, M. Palamidessi, C. Susanábar, N.e Isola, (Coords.) *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research, design. An interactive. Approache*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Oliver de Sardan, J. (2018). *El rigor de lo cualitativo. Las obligaciones empíricas de la interpretación socioantropológica*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rovelli, L. (2011). Los investigadores académicos y la universidad. Notas sobre las mutaciones y avatares de los procesos de profesionalización del trabajo. En D. Domínguez, G. Halpering y S. Tonkonoff (Comps.), *Construyendo la investigación social. V Jornadas de Jóvenes Investigadores* (pp. 133-151). Buenos Aires, Argentina: IIGG – CLACSO.
- Suasnábar, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista *Propuesta Educativa*. *Propuesta Educativa*, (50), 39-62.
- Vezub, L., Lederhos, M., Cian, A., Garabito, F., y Zanón, V. (2020). Las políticas de formación docente continua en la escuela secundaria. Un análisis de la implementación del PNFP en Buenos Aires, Santa Fe y Río Negro. Actas del VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Docencia, formación e innovación: experiencias, estudios y debates en perspectiva comparada, SAECE.
- Wainerman, C. (1997). Introducción. Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En Wainerman, C. y Sautu, R. (Comp.), *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Belgrano.